ANAIS DO VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – DA UNIÃO À DIVERSIDADE

TOMO 1

MADALENA TEIXEIRA
TERESA CLÁUDIA TAVARES
ANA RITA GORGULHO
MARIA JOÃO MACÁRIO
PATRÍCIA RODRIGUES
LEONOR SANTOS

[IPSantarém]
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Ficha Técnica

Título

Anais do VI SIMELP – Da união à diversidade

Organizadoras

Madalena Teixeira
Teresa Cláudia Tavares
Ana Rita Gorgulho
Maria João Macário
Patrícia Rodrigues
Leonor Santos

Editora

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Ano

2021

ISBN

978-972-9434-13-6

Grafismo

Modal Creativity

Apoios

Escola Superior de Educação do IPSantarém
Instituto Politécnico de Santarém
Câmara Municipal de Santarém
Santarém Hotel

Universidade de Évora
Universidade de São Paulo
Universidade de Macau
Universidade de Lecce

Nota de abertura

No VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP) "Da união à diversidade", que teve lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, pretendeu-se proporcionar um espaço aglutinador de discussões entre professores, pesquisadores, estudantes, em áreas como a linguística, a literatura, a cultura, a tradução, a educação, e, ainda, profissionais de outras áreas para quem a língua portuguesa se traduziu num ponto de interesse

A Comissão Científica foi constituída por:

- **África**

Angola

Universidade Metodista de Angola

Armindo Gameiro

Cabo Verde

Universidade de Cabo Verde

Victor Semedo

Moçambique

Universidade Eduardo Mondlane

Elidio Nhamona
Gregório Firmino

Universidade Pedagógica de Maputo

Agostinho Goenha

- **América**

Argentina

Universidad Nacional de Córdoba

Juan José Rodríguez

Brasil

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

Célia Sebastiana Silva
Deise Nanci de Castro Mesquita
Elisandra Filetti
Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Vivianne Fleury de Faria

Centro Federal de Educação de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Carla Barbosa Moreira

Centro Universitário Fundação Santo André

Clarice Assalim

Centro Universitário da Grande Dourados

Adair Vieira Gonçalves
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

Faculdades de Campinas

José Manuel Cardoso Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Cristina Lopomo Defendi
Raul de Souza Püschel
Suely Corvacho

Instituto Federal do Tocantins

Daniel Marra da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Albuquerque
Liliana Cabral Bastos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Leila Barbara

Universidade Presbiterana Mackenzie

Diana Luz Pessoa de Barros
Neusa Barbosa Bastos (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*
Regina Pires de Brito

Universidade Cruzeiro do Sul

Ana Lúcia Tinoco Cabral
Guaraciaba Micheletti

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)

Caroline Rodrigues Cardoso

Universidade de Brasília

Alexandre Pilati
Daniele Marcelle Grannier
Davi Borges de Albuquerque
Denize Elena Garcia da Silva
Eloisa Nascimento Silva Pilati
Heloisa Maria Moreira Lima-Salles
Hildo Honório do Couto
João Vianney Cavalcanti Nuto
Kleber Aparecido da Silva

Marcos Bagno
Orlene Lúcia de Saboia Carvalho

Universidade de Santo Amaro

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Universidade de São Paulo

Elis de Almeida Cardoso
Ieda Alves
Rosane de Sá Amado

Universidade do Estado da Bahia

Cristina Carvalho
Emília Helena Portella Monteiro de Souza
Noema Lopes

Universidade Estadual de Campinas

Anna Christina Bentes
Cláudia Hilsdorf Rocha
Cláudia M. Wanderley
Edwiges Maria Morato
Inês Signorini
Maria José Coracini
Marilda Cavalcanti
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Universidade Estadual de Feira de Santana

Adeítalo Manoel Pinho
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Universidade Estadual de Goiás

Luana Alves Luterman
Shirley Eliany Rocha Mattos

Universidade Estadual do Maranhão

Maria Célia Dias de Castro

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Darcilia Marindir Pinto Simões
José Pereira da Silva
Magda Bahia Schlee
Vania Lúcia Rodrigues Dutra

Universidade Estadual Paulista

Antônio Donizeti Pires
Edson Rosa Francisco de Souza
Erotilde Goreti Pezatti
Roberto Gomes Camacho
Sanderléia Roberta Longhin-Tfomazi
Sebastião Carlos Gonçalves

Universidade Federal da Bahia

Alan Baxter
Edleise Mendes
Américo Venâncio Lopes Machado Filho

Universidade Federal da Paraíba

Dermeval da Hora

Universidade Federal de Goiás

Agostinho Potenciano de Souza
André Marques do Nascimento
Antonio Corbacho Quintela
Christiane Cunha de Oliveira
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto
Francisco José Quaresma de Figueiredo

Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo
Heloisa Augusta Brito de Mello
Hildo Honório do Couto
Israel Elias Trindade
Jamesson Buarque de Souza
Joana Plaza Pinto
Kátia Menezes de Sousa
Leila Borges Dias Santos
Leosmar Aparecido da Silva
Lucielena Mendonça de Lima
Márcia Maria de Melo Araújo
Maria Suelí de Aguiar
Mirian Santos de Cerqueira
Marilúcia Mendes Ramos
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Pedro Carlos Louzada Fonseca
Rodrigo Marques
Sebastião Elias Milani
Silvia Lucia Bigonjal Braggio
Sinval Martins de Sousa Filho
Solange Fiuza Cardoso Yokozawa
Tânia Ferreira Rezende
Vânia Cristina Casseb-Galvão

Universidade Federal do Mato Grosso

André Luiz Rauber
Cláudia Graziano Paes de Barros

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aparecida Negri Isquerdo
Maria Luceli Faria Batistote

Universidade Federal de Minas Gerais

Aracy Alves Martins
César Nardelli
Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra
Maria Gorete Neto

Universidade Federal de Ouro Preto

Ana Paula Rocha

Universidade Federal de Rondônia

Maria do Socorro Pessoa

Universidade Federal de Santa Catarina

Adair Bonini
Heronides Maurílio de Melo Moura
Leonor Scliar Cabral

Universidade Federal de Santa Maria

Verli Petri

Universidade Federal de São Carlos

Oto Araújo Vale

Universidade Federal de São Paulo

Álvaro Antônio Caretta
Ataliba T. de Castilho
Benjamin Abdala Junior
Émerson Di Pietri
Gabriel Antunes de Araujo
Helder Garmes
Ieda Maria Alves
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Márcia Santos Duarte de Oliveira
Maria Aparecida Torres
Maria Célia Lima-Hernandes
Maria Lúcia C. V. O. Andrade

Maria Zilda da Cunha
Mário Eduardo Viaro
Marli Quadros Leite
Monica Simas
Patrícia Carvalhinhos
Renato Cabral Rezende
Rosane Amado
Rosangela Sarteschi
Vima Lia Rossi Martin

Universidade Federal de Uberlândia

Angélica Rodrigues
Cleudemar Alves Fernandes
Eliana Dias
Guilherme Fromm
Maura Alves de Freitas

Universidade Federal de Viçosa

Luciana Ávila

Universidade Federal do Acre

José Pereira da Silva

Universidade Federal do Ceará

Márcia Teixeira Nogueira

Universidade Federal do Espírito Santo

Lilian Coutinho Yacovenco
Maria Marta Pereira Scherre

Universidade Federal do Pará

Austria Rodrigues Brito

Cláudio Abreu Fonseca
Eliane Pereira Machado Soares
Soélis Teixeira do Prado Mendes

Universidade Federal do Paraná

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Piauí

José Ribamar Junior
Maria Auxiliadora Ferreira Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luiz Paulo da Moita Lopes
Maria Luiza Braga
Maria da Aparecida Meireles de Pinilla
Maria Cristina Rigoni Costa
Maria Rosa da Conceição Paiva
Patrícia Maria Campos de Almeida

Universidade Federal do Rio Grande

Mauro Nicola Póvoas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Edvaldo Balduino Bispo
José Romerito Silva
Maria Angélica Furtado da Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Melliandro M. Galinari

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Acir Mário Karwoski

Universidade Federal Fluminense

Cláudia Roncarati (em memória)
Juciele Pereira Dias
Jussara Abraçado
Mariangela Rios de Oliveira
Nilza Barrozo Dias
Norimar Pasini Mesquita Júdice
Vanise Medeiros
Xoán Carlos Lagares

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Mari Noeli Kiehl

Renata Barbosa Vicente

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Maria Fernanda Garbero de Aragão

Universidade Nove de Julho

Marcello Ribeiro

Universidade Paulista

Lídia Spaziani

Estados Unidos da América

Instituto Brasil em Mente

Felicia Jennings-Winterle

Princeton University

Luís Gonçalves

United States Instituto Camões

João Caixinha

Universidade do Arizona

Ana M. Carvalho

Uruguai

Universidad de la República
Laura Masello
Luis Ernesto Behares

- **Ásia**

China

Consulado Brasileiro em Pequim

Meng Yin Bi

Instituto Politécnico de Macau

Choi Wai Hao
Lola Geraldes Xavier

Universidade de estudos Estrangeiros de Pequim

Ye Zhi Liang

Zhao Hongling

Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan

Tang Si Juan

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU)

Catarina Xu Yixing
Zhang Weiqi

Universidade de Macau

Ana Nunes
Ana Paula Cleto Godinho
Carlos Filipe Guimarães Figueiredo
Custódio Cavaco Martins
Maria Antónia Espadinha
Maria José Grosso
Mário Pinharanda
Roberval Teixeira e Silva

Coreia do Sul

Hankuk University of Foreign Studies

Lee Sung Doc

Japão

Kioto University of Foreign Studies

Ikunori Sumida

Sophia University

Helena Toida

Tokyo University of Foreign Studies

Masayuki Toyoshima

- **Europa**

Alemanha

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Roland Schimdt-Riese
Mathias Arden

Universidade de Hamburgo

Silvia Melo-PFeifer

Universidade Europeia Viadrina

Konstanze Jungbluth
Layla Iapechino Souto

Espanha

Universidade de Extremadura

Juan Carrasco

França

Université Charles-de-Gaulle

Liliane Santos

Finlândia

Universidade de Helsínquia

Ruben Rodrigues

Inglaterra

King's College London

João Paulo Silvestre

Universidade de Londres

Else Vieira

Itália

Johns Hopkins University

Livia Assunção

Universidade de Bolonha

Roberto Mulinacci

Universidade de Chieti-Pescara

Katia de Abreu Chulata

Universidade de Pádua

Barabara Gori

Universidade de Perugia

Paula Paiva Limão
Vera Lúcia de Oliveira

Universidade de Pisa

Monica Lupetti
Valeria Tocco

Universidade de Roma La Sapienza

Giuseppe Tavani

Universidade de Roma Tre

Giulia Lanciani
Giorgio de Marchis

Universidade del Salento

Barbara Gili Fivela

Gian Luigi De Rosa
Paola Leone
Vito Antonio D'Armento

Università degli Studi di Viterbo

Mariagrazia Russo

Portugal

Instituto Politécnico de Castelo Branco

António Pais

Instituto Politécnico de Coimbra

Padro Balaus Custódio

Instituto Politécnico de Lisboa

Encarnação Silva
Otília Costa e Sousa
Teresa Leite

Instituto Politécnico de Santarém

Ana Rita Gorgulho
Clara Ferrão Tavares
Madalena Teixeira
Maria João Macário
Maria Leonor Santos
Patrícia Rodrigues
Teresa Cláudia Tavares

Instituto Politécnico do Porto

Adriana Baptista
Celda Choupina

Instituto Politécnico de Viseu

João Paulo Balula

Universidade Aberta

Isabel Barros Dias
Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

Universidade Católica Portuguesa

Maria Laura Bettencourt Pires

Universidade da Beira Interior

Paulo Osório

Universidade de Aveiro

Cristina Sá
Luísa Álvares Pereira
Maria Helena Ançã
Rosa Lídia Coimbra

Universidade de Coimbra

Ana Cristina Macário Lopes
Carlos Reis

Universidade de Évora

Ana Luísa Vilela
Maria do Céu Fonseca
Maria Filomena Gonçalves
Maria João Marçalo
Olga Gonçalves

Universidade de Lisboa

Alina Villalva
Esperança Cardeira
Maria Helena Mira Mateus

Universidade do Algarve

Manuel Célio Conceição

Universidade do Minho

Anabela Leal de Barros
Fernanda Viana
Henrique Barroso
José António Brandão
Sérgio Paulo Guimarães Sousa

Universidade do Porto

Filomena Viegas
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
Rogelio Ponce de León Romeo

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Carlos Assunção
Henriqueta Maria Gonçalves

Universidade Nova de Lisboa

Ana Madeira
Maria António Coutinho
Maria Francisca Xavier
Maria Teresa Lino
Rosalice Pinto

Índice

Simpósio 2

Uma Leitura Sobre Os Ecos Da Poesia Futurista Na Literatura Ruffatiana 34

A Teoria Bakhtiniana E O Ensino De Literatura 50

Simpósio 4

Literatura Brasileira: A Escrita, O Biográfico E A Cultura 61

Poesia E Tragédia Nos Sertões Da Guerra De Canudos..... 78

A Identidade Nacional Brasileira Sob O Olhar Indígena: Um Estudo Comparado Entre Cunhambebe E Peri 90

A Representação Do Sertão Em *O Sertanejo,* De José De Alencar E *No Sertão Do Conselheiro,* De José Aras 107

Lima Barreto E A Crítica Ao Racismo Científico 125

Quincas Berro D'água: A Carnavalização Fotografada Pela Lente De Jorge Amado.... 141

(Des)Caminhos Das Leitoras De Romances: O Caso Das Personagens Amadianas Ester E Malvina 159

Reflexões Em Torno De Romance Histórico E Metaficção Historiográfica 175

Eles Eram Muitos Cavalos: A Cidade *Como Se* (Não)Fosse Uma Ficção..... 193

A Presença Do Poeta Cigano Laurindo Rabello No Romantismo Brasileiro: Uma Questão De Identidade 209

Nhô Guimarães: Memória De Uma Octogenária Cabocla..... 228

Escrita Feminina No *A Tarde Cultural*: *E-Book* 305

Literatura E Leitura: Espaços De Mediação..... 314

Memória E Mundo Agônico Em *Antônio Chimango* 329

A Leitura Romântica De Um Texto Clássico: A *Castro*, Por Álvares De Azevedo 339

Campo E Cidade, Caminhos Entrecruzados: Uma Leitura De Crônicas De Rachel De Queiroz 358

Luís Gama: Um Bode Solto Pelas Ruas Do Rio De Janeiro Do Século Xix 377

Debates E Diálogos De Canudos No Romance *O Pêndulo De Euclides* 397

O Mundo Se Despedaça E Viva O Povo Brasileiro: Desintegração E Ressignificação ... 408

Bento Teixeira: Eis O Primeiro Poeta Brasileiro? 424

De Rua Em Rua, De Verso Em Verso: Eurico Alves Canta Sua Cidade 444

Expectativa E Frustração Em *A Cartomante:* Um Estudo Das Atmosferas Literárias No Conto Machadiano 465

Simpósio 5

A Labilidade Das Fronteiras Na Prosa Florbeliana 487

Conceição Evarist - Exaltação Da Consciência Negra: Marca Identitária Na Escritura Feminina 529

Representação E Constituição Da Identidade Feminina Na Obra *Relações*, De Ruth Laus 546

Seu Espaço Próprio A Literatura Feminina 563

Simpósio 6

“Ler Pelo Não”: Paulo Leminski Como Um Leitor De Poetas 574

A Metacrítica De Sebastião Uchoa Leite 593

Carlos Drummond De Andrade, Xanana Gusmão E A Literatura De Resistência 611

“Girassol Da Madrugada”, De Mário De Andrade 631

A Tua Voz Na Minha Na Poesia De José Terra 652

A Expressão Tradutória De Paulo Leminski: Uma Leitura De Ezra Pound, Haroldo E Augusto De Campos 666

Uma Suave Rudeza Cruza O Atlântico: Diálogo Entre Mário De Andrade E Adolfo Casais Monteiro 684

As Falas Do Poema Vagabundeiam 707

Simpósio 7

#Precisamosfalarsobreabuso: O Uso De Hashtags Em Redes Sociais Em Processos De Silenciamento E Evidenciamento De Mulheres Que Sofreram Abuso 733

De Olhar Em Olhar, Se Dá Corpo A Um Lugar 754

Os Sentidos Da Inclusão Partida E Da Diversidade Anunciada: Engajamento E Consumo 763

Menores Encarcerados: A Criminalização Da Violência No/Pelo Discurso 771

Revisitando A Cidade De Cuiabá E A Vila De Guimarães Pelos Relatos Do Viajante Hercule Florence (1827) 787

Sujeito E Discurso: Monteiro Lobato Sob Análise 809

Da Ocupação Da Terra À Fixação Do Migrante: Um Projeto Colonizador Chamado Gleba Celeste Nasce Em Meio À Floresta 830

Os Contornos Do Corpo E O Desejo Do Sujeito: O Olhar Da Análise De Discurso 853

Espaço, Corpo E Língua: A Constituição Do Sujeito E Dos Sentidos No Jardim Itatinga 869

Era Uma Vez... A Amazônia... 891

As Marcas Do Enunciado Na Construção De Sentido Pela Pessoa Com Deficiência Visual Em Eventos Audiodescritos 908

O Índio Ainda Está Nu? A Fotografia Como Construção Discursiva Do Índio Em Koch-Grünberg 926

Simpósio 8

Identidade E Lugar Na Poesia De Eliakin Rufino, Roraima/Brasil 947

A Etnomúsica Dos Afro-Sambas De Vinícius De Moraes: A Árdua Visitação À Casa Afro-Brasileira 966

Monumentalidade E Identidade Coletiva Em *A Abóbada* De Alexandre Herculano: Da Individualidade De Afonso Domingues Ao Sentimento Identitário Nacional 991

Cidade E O Imaginário No Cinema E Na Literatura 1010

Do Constructo Literário Da Figura De D. Lourenço Vicente À (Re)Construção De Uma Identidade Colectiva 1021

Alinhavos De Identidades Coletivas Nas Narrativas E Na Poesia Oral Das Margens Do Velho Chico: Tradição, Memória E Representação Social 1038

Identidade Rizomática Na Literatura Portuguesa Contemporânea 1055

Representação (Do Fim) De Uma Deriva Identitária 1068

Simpósio 9

Hagiotoponímia Em Minas Gerais: O Caso Dos Nomes De Fazendas 1096

A Influência Da Metalurgia Na Denominação De Nomes De Ruas No Município De Ouro Branco/Mg 1118

O Mítico E O Religioso Na Toponímia Do Estado Do Paraná, Brasil: Um Estudo Sobre Os Mitotopônimos 1137

Toponímia E Línguas Indígenas Na Microrregião De Paranaíba/Mato Grosso Do Sul/Brasil 1154

Topónimos Em Cokwe No Município De Saurimo 1180

O Nome E O Lugar: A Hagiotoponímia Do Município De Marapanim (Pará - Brasil) . 1202

O Sobe E Desce Soteropolitano: Estudo Toponímico De Ladeiras 1224

A Construção Da Identidade Toponímica: Análise Da Microtoponímia Do Município De Loreto – Maranhão – Brasil 1245

Estudo Dos Litotopônimos Mineiros 1266

Homenagem Toponímica A Nina Rodrigues No Estado Do Maranhão: Apologia Implícita À Crença Na Degenerescência Étnica Pela Mestiçagem? 1288

Toponímia Urbana: Um Olhar Para A Questão Dos Antropotopônimos Na Nomeação Dos Logradouros Da Cidade De Ponta Porã/Ms/Br 1317

Denominações De Operações Da Polícia Federal Contra A Corrupção: Rede Semântica E Memória Léxica 1339

Análise Da Microtoponímia Do Município De Riachão – Maranhão, Brasil 1360

Simpósio 10

Identidade E Subjetividade Em Escritas De Si De Moradores De Rua De São Paulo .. 1383

Sujeito, Línguas, Cidades 1398

Cartas De Godofredo Rangel A Monteiro Lobato: (Re)Descobrindo O Escritor E Sua Obra 1416

Escrita E Ensino: Marcas De Subjetividade Em Textos De Alunos 1435

Infratores Do Mato Grosso Do Sul 1435

Formações Identitárias Das Coordenadoras Pedagógicas: Desafios E Dilemas 1453

Verso E Prosa De Um *Gauche* – A Escrita De Drummond Como Lugar De Identidade E Memória 1472

A (Des) Construção Do Sujeito Amoroso A Partir Dos Discursos No Grupo Mada 1492

Valêncio Xavier E A Escrita De Si 1513

Língua, Cultura E Construções Identitárias Em Timor-Leste 1534

A Escrita (De Si) Como Constitutiva Do Processo De Formação No Ensino Superior 1556

A Escrita De Si: Carolina Maria De Jesus – O Quarto De Despejo E A Sala De Visitas 1574

Sobrescrever Os Corpos: Ressignificação E Emancipação De Sujeitos Pela (Ou Na) Literatura 1591

Representações Identitárias Do/Sobre O Sujeito Idoso: Cidadania E Inclusão Educacional 1608

A Memória Como Motor Da Escrita De Si Na Obra De Dulce Maria Cardoso E De José Luís Peixoto 1631

A Escrita De Si A Partir Da Cartilha "Povos Indígenas Em Espaços Urbanos" 1652

Que Vozes Escutamos Na Poética De Ana Cristina Cesar? 1675

Simpósio 11

Comunicação: Visão Do Paraíso No Descobrimento, Conquista E Exploração Do Brasil Colonial 1694

Engendramento Do Discurso Da Conquista E Da Colonização: A América Dos Descobrimentos E O Oriente De *Os Lusíadas,* De Luís Vaz De Camões 1706

Simpósio 12

Análise Das Escolhas Tradutórias Dos Provérbios No Par De Obras *Ensaio Sobre A Cegueira,* De José Saramago, E *Blindness,* Por Giovanni Pontiero 1728

Simpósio 13

Macau: Que Lugar Na Cartografia Da Lusofonia? 1751

O Português *Mora* Aqui? – Exemplos De Políticas Linguísticas (Educativas) Em Contexto Multilingue Lusófono 1770

Influência Do Pensamento De Paulo Freire Em Timor-Leste 1790

Consciência Lusófona E Identidade Linguística Em “Uma Política Do Idioma, De Celso Cunha 1816

Simpósio 14

Funcionamento E Efeitos De Sentido: Uma Análise Em Discursos Produzidos Por Indígenas Tupiniquins 1839

A Linguagem Em Funcionamento Nos Discursos Sobre A Mulher Na/Da Fronteira Brasil-Paraguai 1856

Entre Alencar E Rosa 1872

..... 1888

Lula: Uma Voz Do Estado E Do Partido Dos Trabalhadores No *The New York Times?* 1888

História E Circulação De Entremezes No Período Inquisitorial Português 1905

Discursos E Argumentos Em Documentos Que Defendem A Criação Da Vila De "Pau Dos Ferros" No Brasil Imperial 1926

Um Olhar Discursivo Sobre A Linguagem Da Poesia Crítico-Inventiva 1947

Os Sujeitos E As Línguas No Acontecimento De Linguagem Na Comunidade Do Quilombo Da Fazenda 1960

O Discurso Político Na Obra *Animal Farm* De George Orwell E Na Esquerda Brasileira Da Última Década 1977

A Dimensão Do *Erótico* E Do *Poder* Em Raduan Nassar, A Partir De Uma Teoria Barthesiana Do Discurso 1996

O Insulto – Forma De Desconstrução Do Outro No Discurso Parlamentar 2006

Facebook Como Ferramenta De Discussão Política: Uma Análise De Comentários *Online* 2024

Dicionários Online: O Político E O Linguístico Em Discurso 2043

Narrativas Infantis Às Avessas: Uma Análise Linguístico-Discursiva Dos Personagens Do Mundo Encantado Na Publicidade Contemporânea 2064

O Projeto De Língua Nacional Em "Urupês" De Monteiro Lobato 2083

Que Línguas São Faladas No Rio De Janeiro? Plurilinguismo E Política De Línguas ... 2098

Simpósio 16

Coordenação De Aprendizagem De Ple – Análise De Um Caso Dos Alunos Da Sisu .. 2118

Utilização Da Sala De Aula Invertida Na Leitura Intensiva De Ple 2127

Modelo De Aprendizagem De Ple Dos Aprendentes Chineses No Estrangeiro 2138

O Apoio Institucional No Ensino De Ple – Um Estudo Comparativo 2154

Sugestões Para A Elaboração De Materiais Didácticos De Leitura Para Aprendentes 2174

Aquisição De Pronomes Clíticos Em Português Europeu Por Aprendentes Chineses - Um Teste-Piloto De Produção Induzida 2186

Aprender Português Língua Estrangeira Na China E Em Portugal — Representações De Alunos 2204

Simpósio 17

Processos De Sistematização Na Seleção Lexical Em Ple/Pl2: A Intensificação Do Adjetivo 2228

Ensino Do Português Na Itália: Considerações Sobre Materiais Didáticos Disponíveis No *Youtube* 2247

Aspectos Interculturais Em Celebrações De Ritual De Passagem Morte, Envolvendo Brasil, Canadá E Noruega 2264

Avaliação Do Livro Terra Brasil – Curso De Língua E Cultura / Ensino De Português Como Língua Estrangeira 2286

Representações Do Brasil E Do Brasileiro Em Livros Didáticos De Português Para Estrangeiros: Imagens Construídas E Seus Impactos Para O Ensino 2308

A Multimodalidade Em Livros Didático De Português Brasileiro Para Hispanofalantes 2327

Do Lexema Ao Texto: O Ensino Do Vocabulário Para Aprendizes De Português Língua Estrangeira 2348

O Ensino De Língua Portuguesa Para Estrangeiros: Uma Proposta Com Base Na Concepção Bakhtiniana De Gêneros Do Discurso 2364

Vocativos E Formas De Tratamento: Uma Questão Cultural 2379

Estudo Das Imagens Associadas À Língua Portuguesa Em Aulas Multilingues Em Barcelona 2400

Português Para Fins Específicos: Um Investimento No Desenvolvimento De Competências Plurilingues No Mundo Globalizado 2420

Normas Pluricêntricas E Ensino De Ple – Aproximação Ao Caso Do Processo De Ensino, Aprendizagem E Avaliação De Ple Na Galiza 2438

Simpósio 18

Ensino De Leitura E Escrita Em Ambiente Digital 2456

A Semiótica, As Inteligências Múltiplas E O Ensino Da Língua 2474

Para O Ensino Eficaz De Leitura E Produção De Texto No Ensino Superior 2492

Projeto Enem Na Palma Da Mão: Avaliação Das Vídeo Aulas No Ensino Presencial . 2511

Por Uma Educação Sociolinguística: Crenças E Atitudes De Alunos E Professores Fluminenses 2534

Reescrita E Textos Catalisadores: Estrutura, Estratégias E Segmentos Transversais. 2555

Língua Portuguesa E Plurilinguismo: Intercompreensão Nas Aulas Da Educação De Jovens E Adultos 2577

Simpósio 19

Línguas De Herança E Línguas Aprendidas Na Escola Em Um Contexto Bi/Multilíngue: Perspectivas De Alunos Do Ensino Médio 2596

Algumas Considerações Sobre A Variedade Do Português De Contato Falado Pelos Tikuna 2613

Simpósio 20

O Recurso À Tradução Nas Aulas De Ple 2634

Garage Sale E *Qr Code*: Estratégias Para Ensino De Le No Ensino Tecnólogo 2652

Especificidades Do Ensino De Ple Para Falantes De Hebraico..... 2673

Simpósio 21

Desafios Para A Consolidação Do Ple No Chile: Uma Análise Da Cultura De Aprender E Cultura De Ensinar No Nível Inicial De Aprendizagem Da Língua Portuguesa Por Hispanofalantes 2698

O Lugar Dos Textos Literários Nos Livros Didáticos De Português Como Língua Estrangeira 2718

Um Manual Didático Para O Ensino Da Língua Portuguesa Do Brasil Para Estrangeiros Na Virada Do Século Xx 2730

Simpósio 22

Ensinando Machado De Assis Em Três Contos – Ple 2741

O Ensino De Português Língua Estrangeira (Ple) A Estrangeiros: Gramática, Literatura E Cultura. 2756

O Ensino Da Cultura Cabo-Verdiana Nas Escolas Públicas Em Cabo Verde 2773

Simpósio 23

Verbos De Concordância Em Libras E A Sintaxe Do Dativo: Uma Análise Comparativa Com O Português. 2786

Educação De Surdos E Suas Histórias De Vida 2811

Implicações Da Padronização Dos Métodos E Produção De Materiais Didáticos Para O Ensino Da Língua Portuguesa Aos Alunos Surdos 2830

O Ensino De Língua Portuguesa Escrita Na Educação Bilíngue De Surdos: Questões De Professores Da Baixada Fluminense 2844

Marcas Da História Da Educação No Português Escrito De Surdos Usuários Da Libras 2865

Reflexões Sobre O Ensino De Português Como L2 No Processo De Tradução De Livro Didático De Ciências Para Libras 2881

Dicionário Terminológico Em Libras E Língua Portuguesa: Uma Ferramenta Didática Na Educação Bilíngue De Surdos 2903

Práticas De Letramento Para Alunos Surdos Do 9º Ano Do Ensino Fundamental Na Escola Estadual "Profª Arlete Pereira Migueletti Em Cuiabá-Mt 2924

Proposta De Ensino Bilíngue: O Uso Da Libras No Processo De Alfabetização E Letramento Das Crianças Surdas 2944

Leitura De Contos Afro-Brasileiros: Uma Proposta Para O Desenvolvimento Da Compreensão Leitora No Contexto Inclusivo 2959

Práticas De Letramento Bilíngue Para Surdos: Diretrizes Teórico-Metodológicas Para O Ensino De Português Como Segunda Língua 2978

SIMPÓSIO

02

UMA LEITURA SOBRE OS ECOS DA POESIA FUTURISTA NA LITERATURA RUFFATIANA

Carolina Barbosa Lima e SANTOS

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Literários. carolsartomen@gmail.com. Três Lagoas, Brasil.

Resumo:

Propõe-se, neste trabalho, um estudo sobre as maneiras pelas quais o escritor Luiz Ruffato – em *Eles eram muitos cavalos* – desafia, reinventa e traz à luz da contemporaneidade diversas poéticas que compõem a tradição literária ocidental. Analisa-se, em especial, as afinidades estéticas desta obra brasileira com as propostas da vanguarda futurista italiana. Apresentando-se como uma literatura arquitetada sob uma poética fragmentada, rápida, imagística e multifacetada, *Eles Eram Muitos Cavalos* propõe inúmeras reflexões a respeito do cenário urbano e contemporâneo brasileiro. Por meio de "recortes" que representam diversas histórias de uma caótica metrópole, Ruffato põe em cena um mosaico desequilibrado e sujo, composto por crimes, desestrutura familiar, doença, crenças religiosas, consumismo, subempregos, vícios e tantas outras mazelas que permeiam essa sociedade moderna. Valendo-se de uma linguagem próxima à poética futurista, composta por palavras em liberdade em relação à ordem sintática e ao emprego formal de pontuação; bem como da utilização de recursos tipográficos e onomatopaicos; Ruffato propõe uma relação espaciotemporal que busca provocar no leitor uma sensação de dinamismo própria da cidade moderna. Vale destacar que a proposta deste trabalho é a de pensar o campo estético – objeto de estudo discutido – analogamente ao campo histórico e ético, por meio do apoio teórico de pensadores como Gilberto Mendonça Teles, Maria Adélia Menegazzo, José Mendes Ferreira, Jaime Ginzburg, etc.

Palavras-chave:

Tradições Literárias; Literatura Contemporânea; Literatura Brasileira; Luiz Ruffato.

Propomos, neste trabalho, um estudo sobre as maneiras pelas quais o escritor Ruffato – em *Eles eram muitos cavalos* – desafia, reinventa e traz à luz da contemporaneidade diversas poéticas que compõem o repertório da tradição literária ocidental, "no pressuposto de que o conhecimento efetivo do-que-foi-feito é a melhor maneira de nos prepararmos para fazer e entender o-que-não-foi-feito e o-que-pode-se-fazer-de-novo" (Campos, 2010, p. 29).
Analisaremos, em especial, as afinidades estéticas desta obra brasileira com as propostas da vanguarda futurista italiana. Pretendemos, assim, promover uma leitura que não se apresente ingênua ou simplista diante deste projeto literário. Para tanto, teceremos uma análise pautada nas seguintes questões: Quais as formas pelas quais o escritor contemporâneo brasileiro contesta e reverencia a tradição clássica e moderna? Em que medida o romancista vai além do que já foi proposto?
Destacamos que a proposta deste estudo é pensar o campo estético – objeto de estudo discutido – analogamente ao campo ético, por meio do material teórico citado. Compreendemos por "pensar o campo ético" o trabalho de nos valer da leitura da obra literária como um ponto de partida para o desenrolar de um debate crítico sobre o conteúdo representado pelo escritor Luiz Ruffato.

Para darmos início a esta leitura sobre a obra, vale lembrarmos do estudo proposto por Mikhail Bakhtin, em *Questões de estética e literatura,* no qual o filósofo defende a ideia de que a reconstrução de um novo modo de prosa, ancorada no diálogo e no conflito consciente entre diferentes épocas, culturas e forças sociais é o que faz a arte romanesca permanecer pulsante e inacabada em meio à modernidade. Segundo o estudioso, a revolução estética e política, inerente a este gênero literário, acompanha o processo de formação e renovação das sociedades e dos povos: "A prosa literária pressupõe a percepção da concretude e da relatividade históricas e sociais da palavra viva, de sua participação na transformação histórica e na luta social, e ela toma a palavra ainda quente dessa luta e desta hostilidade, ainda não resolvida e dilacerada pelas entonações e acentos hostis e a submete à unidade dinâmica de seu estilo" (Bakhtin, 1998, p. 133).

Partindo desta perspectiva bakhtiniana, analisaremos as linguagens que se fundem concreta e indissoluvelmente nas narrativas de Ruffato com o intuito de

promovermos um estudo que leve em conta a profundidade de sua proposta literária. Para tanto, teceremos brevemente a história do movimento futurista e, a partir daí, iniciaremos a leitura sobre *Eles eram muitos cavalos.*

Em *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro,* Gilberto Mendonça Teles (1977) explana que a história da vanguarda futurista é confluída à vida de seu líder, Filippo Tommaso Marinetti (1876-1944). Segundo o autor, a trajetória do futurismo pode ser pensada em três fases: a de 1905 a 1909, na qual o princípio estético defendido foi o verso livre; a de 1909 a 1914, em que se redigiu a maioria dos manifestos e se lutou pela imaginação sem fios e pelas palavras em liberdade, e a de 1919 em diante, quando se fundou o fascismo e o futurismo se tornou porta-voz oficial do partido.

De acordo com o intelectual brasileiro, o futurismo foi desenvolvido, sobretudo, por meio de manifestos que procuravam envolver diversas formas de expressões artísticas em seu ideal de romper os valores estéticos e culturais canonizados pela tradição clássica e propor uma nova leitura de mundo, ancorada na glorificação dos tempos modernos. Ao difundir inúmeros manifestos e realizar conferências internacionais sobre os mais diversos campos da arte, da política e de questões sociais, "Marinetti exerceu grande influência em quase todas as literaturas modernas, mesmo quando curiosamente negadas, como no caso dos primeiros modernistas brasileiros" (Teles, 1977, p.78).

A arte futurista propõe a celebração da modernidade por meio de formas de representação capazes de suscitar no público a sensação de dinamismo. Em *Manifesto técnico da literatura futurista,* Marinetti (1977) orienta o modo como um conjunto de recursos estéticos pode ser combinado para formar a linguagem desta vanguarda. Sua ideia era apresentar ao mundo uma poética ancorada na "destruição" da sintaxe; na recusa à subjetividade convencional da literatura; na evocação ininterrupta de imagens; no uso de analogias; na criação da "imaginação sem fio" e das "palavras em liberdade". Para melhor compreendermos a proposta do poeta, leiamos aqui um trecho do manifesto: "[...] Nós utilizamos, ao contrário, todos os sons brutais, todos os gritos expressivos da vida violenta que nos cerca. [...] É preciso cuspir a cada dia no Altar da Arte! Nós entramos nos domínios ilimitados da livre intuição. Dou o verso livre, eis finalmente a palavra em liberdade!" (Marinetti, 1977, p. 93).

Assim, com o surgimento do movimento futurista, temáticas voltadas ao cotidiano da sociedade moderna passaram ser contempladas na literatura. Somos conduzidos, então, a uma arte pautada na representação do culto à velocidade; do movimento das multidões; das imagens de propagandas; da exaltação da violência; da negação ao passadismo; dos ruídos provenientes das máquinas e das revoluções.

Tecido por um conjunto desordenado de palavras, o poema *Bombardeamento* possibilita a compreensão acerca da vivacidade desta proposta vanguardista. Valendo-se da utilização de diferentes recursos tipográficos, de "palavras livres de pontuação", da conjunção dos verbos no infinitivo, de símbolos matemáticos, de neologismos e onomatopeias – que exprimem a sonoridade da matéria em movimento –, Marinetti elabora uma representação que segue o dinamismo ininterrupto do pensamento. Leiamos um trecho da obra, no qual o poeta, além de enaltecer a guerra, expressa um discurso metapoético:

> "Andamento do bombardeamento futurista colosso-leitmotif-
>
> -malho-génio-inovador-optmismo-fome-ambição (TERRIFICO
>
> ABSOLUTO SOLENE HERÓICO GRAVE IMPLA-
>
> CÁVEL FECUNDANTE) **zang**
>
> **tumb tumb tumb**
>
> (2ª soma)
>
> defesa Adrianopoli passadismo minarete do ceptismo cú-
>
> pulas-ventres da inocência cobardia amanhã-pensamos-nisso não-
>
> há-perigo não-é-possível pr´a-que-serve e-depois-não-me-ralo
>
> entrega de todo o stock em estação única = cemitério
>
> (3ª soma)
>
> à volta de cada obus-passo do colosso-acordo cair malho-
>
> criação do gênio-comando correr baile redondo galopante
>
> de tiros metralhadoras violinos catraios odor-a-loura-
>
> trintona cachorrinhos ironias dos críticos rodas engre-
>
> nagem gritos gestos saudades (ALLEGRO AÉREO
>
> CORROSIVO VOLUPTUOSO)" (Marinetti, 1979, p.187)

Tal como explana José Mendes Ferreira, em *Antologia do futurismo italiano – manifestos e poemas,* as propostas do movimento futurista não apenas serviram de base para a origem das demais vanguardas europeias, como também continuam influenciando vigorosamente

as produções literárias contemporâneas de diversas partes do mundo: "A afirmação de que a arte se basta a si mesma enquanto verdade, já que exclui a possibilidade de <<mentir>> porque mente sempre (<<as verdades de ontem são hoje para nós puras mentiras>>); a desconstrução do preconceito dos Temas Sublimes, da grandiosidade dos assuntos (tão cara aos românticos e ao <<humanismo>> dos realistas e naturalistas); a luta contra uma arte-mímesis que já não expressa a riqueza e a complexidade da vida, e a sua substituição por uma arte-vida são tantas outras expressões de um pensamento estético que, demasiado familiar nos dias de hoje teve a sua primeira clara formulação no futurismo italiano" (Ferreira, 1979, pp.27-28).

Vale lembrar, no entanto, que essas experiências tipográficas desenvolvidas pela vanguarda futurista italiana foram anteriormente iniciadas por Stéphane Mallarmé, em *Um lance de dados jamais abolirá o acaso*. Conforme Augusto de Campos, em *Mallarmé: o poeta em greve,* Mallarmé publicou, em 1897, o primeiro poema-estrutura de que se tem conhecimento, propondo um novo conceito de composição, arquitetado sob "uma ORGANOFORMA – onde as noções tradicionais como início, meio, fim, silogismo, tendem a desaparecer diante da ideia poética-gestaltiana, poético-musical, poético-ideográmica de ESTRUTURA" (Campos, 2010, p.23). Sugerindo a superação do próprio livro como suporte literário, o poeta francês desafia as limitações da linguagem discursiva para anunciar novas possibilidades poéticas, nas quais convergem a experiência da música, da pintura, do jornal e do cinema. Leiamos, aqui, uma passagem de seu poema-estrutura:

JAMAIS

MESMO QUANDO LANÇADO EM CIRCUNSTÂNCIAS
ETERNAS

DO FUNDO DE UM NAUFRÁGIO

(Mallarmé, 2010, p.155)

De acordo com o próprio poeta, no prefácio de sua obra, os espaços em branco assumem o efeito de silêncio em meio à versificação do poema. Dessa forma, a distância que separa os grupos de palavras sinaliza o acelerar e o delongar do ritmo

de leitura dos versos ao longo da página: "Ajuste-se que deste emprego a nu do pensamento com retrações, prolongamentos, fugas, ou o seu desenho mesmo, resulta, para quem queira ler em voz alta, uma partitura. A diferença dos caracteres tipográficos entre o motivo preponderante, um secundário e outros adjacentes, dita sua importância à emissão oral e a disposição em pauta, média, no alto, embaixo da página, notará o subir ou o descer da entonação" (Mallarmé, 2010, p.151).

Notemos que a obra ruffatiana promove também, de maneira original, a transgressão da estrutura literária convencional. O escritor brasileiro arquiteta, ao longo de diversas passagens de sua prosa, a decomposição da narrativa e a sua respectiva reestruturação sobre o papel, indicando as pausas e a composição visual desse discurso. Para melhor compreendermos sua proposta, leiamos um trecho de *O que quer uma mulher,* narrativa que compõe *Eles eram muitos cavalos*:

"*Precisa lavar lá fora... olha o cheiro! Quieto! Quieto!*

Ela tranca a porta da sala

e apoiando-se na maçaneta

ouve o rangido do portão

o motor do chevette

cães que latem

passos na calçada

vozes" (Ruffato, 2006, p.27)

É importante observarmos que a estrutura geral das narrativas ruffatianas é paratática, isto é, cada parte, independente das outras, conta com o seu respectivo começo, meio e fim. Em uma perspectiva comparativa, o esquema paratático dessa obra pode ser compreendido como o recurso estético que mais aproxima Ruffato a Mallarmé. Vale lembrarmos que, de acordo com Augusto de Campos (2010), a poesia mallarmeana representa o auge da conscientização da crise do verso e da linguagem. Por isso, a leitura de sua obra é fundamental para a compreensão das inovações literárias de língua portuguesa.

Ao lermos *Eles eram muitos cavalos* (2001), coletânea de curtas narrativas de Luiz Ruffato, podemos notar, ainda, um possível diálogo entre a obra contemporânea brasileira com a vanguarda modernista italiana. Apresentando-se como uma literatura arquitetada sob uma poética a um só tempo, fragmentada, rápida, imagística e multifacetada, as narrativas ruffatianas propõem inúmeras reflexões a respeito do cenário urbano e contemporâneo brasileiro. Por meio de "recortes" que trazem diversas histórias de uma grande e caótica metrópole, o escritor põe em cena um mosaico desequilibrado e sujo, composto por crimes, solidão, desestrutura familiar, doença, subempregos, analfabetismo, vícios e tantas outras mazelas que permeiam esta sociedade moderna.

Nascido em Cataguases, Minas Gerais, em 1961, Luiz Ruffato é graduado em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentre seus vários livros publicados, recebeu o Troféu APCA, da Associação Paulista de Críticos de Arte, e o Prêmio Machado de Assis, da Biblioteca Nacional, pela obra *Eles Eram Muitos Cavalos,* publicada em 2001. A trajetória de uma sociedade brasileira pobre e sofrida, as vidas transcorridas em meio ao silenciamento e à exclusão social estão presentes em muitos de seus romances, desde *Histórias de Remorsos e Rancores*, de 1998.

Sob a perspectiva comparativa proposta neste trabalho, cabe lembrarmos da entrevista concedida à *Revista E,* na qual Ruffato afirma que a instalação *Ritos de Passagem*, de Roberto Evangelista, é uma das fontes de onde retira o substrato para a reconstrução da história dos sujeitos marginalizados da sociedade brasileira, um marco em sua literatura: "Para mim, aquilo significava que aqueles calçados tinham uma história. Percebi que no meu livro eu teria que percorrer esse caminho, em uma tentativa de reconstruir a história de pessoas que são invisíveis" (Ruffato *apud* Sesc SP, p.1, 2017). Podemos notar esse diálogo com a instalação de Evangelista – composta por mil caixas de sapatos, dois mil sapatos gastos e cinco pedras de lioz retiradas de uma calçada de Manaus – é apresentada desde a capa do livro, cuja ilustração, assinada por Antonio Kehl, traz a imagem de um sapato desgastado em meio a um ambiente aparentemente abandonado. Em *Eles eram muitos cavalos,* os mil sapatos gastos de Evangelista tomam a forma de personagens anônimas que transitam em uma metrópole brasileira.

Em mundo governado pelo caos, a ordem da narrativa ruffatiana "[...] não é nem bem-comportada, nem obedece a uma lógica preestabelecida. Ela é atravessada, entre outros, pela des-organização do silêncio" (Orlandi, 1993, p. 50). É nos efeitos de silêncio, das falhas, das fissuras e das repetições arquitetados ao longo dos múltiplos discursos de *Eles Eram Muitos Cavalos*, que o escritor retrata diversas faces urbanas de um Brasil contemporâneo.

Leiamos aqui um trecho da obra no qual podemos observar as fissuras e repetições que, por vezes, atravessam a obra:

“sim mas é meu filho

e suborna a polícia,

o delegado,

o dono da boate,

as garotas de programa,

os leões-de-chácara,

sim mas é meu filho

sim, claro, a filha mora no Embu, macrofóbica, artista plastic esoteric, os quadros sempre os mesmos

quem não tem olhos pra ver” (Ruffato, 2006, p.12)

Não há nessas histórias personagens protagonistas, sequência cronológica dos fatos narrados ou qualquer elemento narrativo que ligue um episódio ao outro e os enlace em um único enredo. O romance é constituído por cenas breves de diversas vidas anônimas imersas a um caos metropolitano brasileiro, no qual “as limitações e as dificuldades de personagens prevalecem com relação à possibilidade de controlar a própria existência e determinar seu sentido” (Ginzburg, 2012, p.200). Daí o título da narrativa, que extrai e dialoga com um poema do *Romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles. Leiamos aqui uma estrofe da obra da poeta:

“Eles eram muitos cavalos,

– rijos, destemidos, velozes –

entre Mariana e Serro Frio,

Vila Rica e Rio das Mortes.

Eles eram muitos cavalos,

transportando no seu galope coronéis,

magistrados, poetas,

furriéis, alferes, sacerdotes.

E ouviam segredos e

intrigas, e sonetos e liras e

odes: testemunhas sem

depoimento, diante de

equívocos enormes" (Meireles, 1989, p.147)

Bem como no caso das personagens, do tempo e do enredo, não há uma linearidade no foco narrativo ao longo da obra. Há capítulos em que os episódios são narrados em 3ª pessoa, como se as histórias postas em cena fossem observadas por um fotógrafo, jornalista ou documentarista que assiste de sua janela as paisagens e os episódios desencadeados ao seu redor, registrando algumas situações sem interferir em nenhuma delas. Leiamos aqui um trecho de um episódio no qual o narrador acompanha o percurso de uma personagem que vagueia pelas ruas de São Paulo:

"Da escada-rolante emerge, o Edifício Itália funda-se nos seus ombros, a fumaça de carros e caminhões tachos de acarajés coxinhas quibes pastéis, vozes atropelam-se, amalgamam-se, aniquilam-se, em bancas revistas, jornais livros usados, pulseiras brincos colares gargantilhas anéis, lã em gorros ponchos blusas mantas xales, pontos de ônibus lotados, trombadinhas, engraxates, carrinhos de pipoca, doces caseiros, vagabundos espalhados caídos arrastando-se bêbados mendigos meninos drogados aleijados" (Ruffato, 2006, p.39).

Há, porém, enredos narrados pela perspectiva de personagens, tal como podemos observar a partir este pequeno trecho do capítulo 20, no qual o leitor é convidado a participar do devaneio de uma personagem-narradora, que divaga sobre a oportunidade desperdiçada de compartilhar histórias de vida com um vizinho brutalmente assassinado: "Mas nós não nos conhecíamos. Nos vimos algumas vezes no elevador de serviço, a caminho da garagem do prédio, uma ou outra vez na piscina, ele lendo a Veja, eu nadando com a Joana e o Afonsinho" (Ruffato, 2006, p.46).

E para além destas curtas narrativas, contadas em 1ª ou 3ª pessoa, a obra é composta também pela "colagem" de diversos outros elementos / gêneros discursivos que não trazem enredos, mas marcas dos hábitos, do ambiente, do cotidiano e do imaginário urbano brasileiro: horóscopos, classificados de jornais, *chat*, noticiário, salmos, previsão de tempo, carta, santinhos de promessa, roteiro de teatro, diploma religioso, "lambe-lambe", etc.:

"7.66

A vibração do número de hoje estimula a realização dos aspectos materiais da vida

(mais dinheiro e prestígio)

pode contar com a ajuda de

um amigo influente

pode receber uma promoção

ou herança:

o momento é para ser prático

e objetivo" (Ruffato, 2006, p.18)

Em *A poética do recorte,* Maria Adélia Menegazzo explana que a colagem, no plano das artes, promove um efeito de descontinuidade e, consequentemente, a criação de um novo espaço discursivo. De acordo com a estudiosa, "cada elemento 'colado' tem uma dupla função de atualização: a do fragmento colado em relação ao contexto de onde foi retirado e a do mesmo fragmento incorporado a um novo conjunto, preservando essa alteridade" (Menegazzo, 2004, p.55).

Para além de promover a metaforização do cenário metropolitano representado – marcado pela saturação de cartazes, panfletos e inúmeros outros tipos de pequenos anúncios –, o uso da colagem em meio às narrativas permite-nos notar mais uma referência à tradição moderna nesta poética ruffatiana. Vale lembrarmos que a vanguarda cubista (1905-1918) foi pioneira na proposição da representação ancorada no simultaneísmo, na pluralidade e na superposição de planos. Em *Vanguardas europeias e modernismo brasileiro*, Gilberto Mendonça Teles, ao tratar do movimento cubista, esclarece que "nesse ambiente, poetas e pintores partilhavam um ideal comum de renovação artística: os poetas assimilando as técnicas pictóricas, os pintores se apoiando nas ideias filosóficas e poéticas. Isso concorreria para que o termo cubista, inicialmente aplicado à pintura, passasse também a designar um tipo de poesia em que a realidade era também fracionada e expressa através de planos

superpostos e simultâneos" (Teles, 1977, p. 108).

A introdução de diversos gêneros textuais em meio ao espaço literário conduz o olhar do leitor a uma desautomatização diante da obra, integrando ao mesmo tempo a arte à vida. Ao abordar os elementos que compõem a poética cubista, Menegazzo explana que o uso da colagem no campo das artes pode ser compreendido "como um questionamento da representação da realidade reelaborada pelo artista ou como uma quebra do princípio de representação renascentista naturalista" (2004, p.55). Em meio à obra ruffatiana, o recorte propicia um efeito de sentido descontínuo, fragmentário, metafórico e multifacetado ao romper os princípios estéticos convencionais dos modos de representação literária.

Em *A caminho*, quarta narrativa de *Eles eram muitos cavalos,* podemos observar um trabalho estético de rompimento com sua linearidade espacial: há aqui uma escrita pautada na transformação e na deformação de imagens a fim de pôr em cena uma caótica atmosfera metropolitana. Valendo-se de uma linguagem próxima à poética futurista, composta por palavras em liberdade em relação à ordem sintática e ao emprego formal de pontuação; bem como da utilização de recursos tipográficos e onomatopaicos; Ruffato propõe uma representação espaciotemporal que busca provocar no leitor uma sensação de dinamismo própria da cidade moderna. Leiamos aqui um trecho da narrativa:

"O Neon vaga veloz por sobre o asfalto irregular, ignorando ressaltos, lombadas, regos, buracos, saliências, costelas, seixos, negra nesga na noite negra, aprisionada, a música hipnótica, tum-tum tum-tum, rege o tronco que rança, tum-tum tum´tum, sensuais as mãos deslizam no couro do volante, tum-tum tum-tum, o corpo, o carro, avançam, abduzem as luzes que luzem à esquerda à direita, um anel comprador na Portobello Road, satellite no dedo médio direito, tum-tum tum-tum, o bólido zune na direção do Aeroporto de Cumbica, ao contrário cruzam faróis de ônibus que converge de toda parte,

mais neguim pra se foder" (Ruffato, 2006, p.11-12)

Em uma outra narrativa de *Eles eram muitos cavalos,* a atmosfera do barraco imundo e escuro, habitado por ratos e por crianças enroladas em trapos fétidos revela ao leitor a situação de extrema miséria das personagens em cena. Leiamos aqui um trecho da obra:

"O corpinho débil, mumificado em trapos fétidos, denuncia o incômodo, derrama-se para o berreiro, expele um choramingo entretanto, um balbucio de lábios magoados, um breve espasmo. A claridade envergonhada da manhã penetra desajeitada pelo teto de folhas de zinco esburacadas, pelos rombos nas paredes de placas de outdoors. Mas, é noturno ainda o barraco." (Ruffato, 2006, p.21).

Uma atmosfera de degradação, assombro e violência paira em *Natureza morta*. Nesta narrativa, de *Eles eram muitos cavalos,* Ruffato põe em cena uma professora que, ao chegar

em seu trabalho, depara-se com as suas crianças apavoradas diante da destruição ocorrida na escola:

"No corredor, onde desaguavam as três salas-de-aula, gizes esmigalhados, rastros de cola colorida, massinhas-de-modelar esmagadas, folhas de papel sulfite estragadas, uma lousa no chão vomitada, trabalhinhos rasgados, pincéis embebidos em fezes que riscaram abstrações nas paredes brancas, pichações ininteligíveis, uma garrafa de coca-cola cheia de mijo, um cachimbo improvisado de crack – a capa de uma caneta bic espetada lateralmente num frasco de yakult. Ao fundo, a fechadura arrombada, cacos do vidro basculhante, do barro do filtro d´água, marcas de chute nas laterais do fogão, panelas e talheres amassados. Em correria, gritos atravessam as telhas francesas, olhos mendigam explicações" (Ruffato, 2006, p.30).

Notemos que a sua poética, por meio da combinação entre recursos estéticos de fragmentação e temas relacionados à opressão, assume um posicionamento político oposto àquele defendido por Marinetti, no movimento futurista. No discurso proferido na Feira do Livro de Frankfurt (2013), Luiz Ruffato afirma que, para ele, "ser escritor num país situado na periferia do mundo" significa um compromisso: um compromisso em termos sociais, étnicos e/ou culturais com este lugar que representa.

Valendo-nos, então, da análise de sua obra analogamente à reflexão do escritor sobre o seu próprio fazer poético, podemos notar que sua proposta – de promover interpretações do Brasil distantes do nacionalismo ufanista – vai ao encontro de algumas tendências da escrita literária de seu tempo, apontadas por Jaime Ginzburg: "são priorizadas situações narrativas que privilegiam grupos historicamente reprimidos e silenciados. A ideia de que ocorrem fatos é problematizada pela compreensão de que construções de linguagem são polissêmicas, e a noção de verdade cede em favor do debate permanente entre diversos pontos de vista possíveis" (Ginzburg, 2012, p.205).

É por meio de sua poética revolucionária – um caos discursivo composto por fragmentos que dão forma ao universo metropolitano subalterno representado – que Ruffato traz à tona, em *Eles Eram Muitos Cavalos,* algumas questões emudecidas pela historiografia oficial brasileira. Questões essas que assombram a memória e ainda transcorrem pela sociedade moderna nacional, tais como o genocídio dos povos indígenas e o confinamento dos ex-escravos negros à base da pirâmide social do Brasil.

Uma das cenas mais longas e significativas de *Eles eram muitos cavalos* traz a figura de um índio vivendo como um animal de rua abandonado em um grande centro urbano brasileiro. Ancorado no reconhecimento e no repúdio de suas diferenças étnicas, culturais, históricas e sociais, o discurso das personagens que o rodeiam constrói sobre este sujeito a imagem de uma vil mercadoria de diversão. Pela perspectiva daqueles que o cercam, deparamo-nos

com uma imagem estereotipada de um índio bárbaro, débil e alcoólatra, tal como podemos constatar pela leitura do trecho abaixo:

"De tal maneira que o que toda gente sabe é que um final de tarde o bugre apareceu no boteco, encostou a pança careca no balcão de fórmica vermelha ensebado, pediu uma cachaça na língua enrolada dele, alguém viu graça, bancou o prejuízo, e o selvagem, noite adentro, tornando-se alegre, foi para o meio do asfalto dançar, e os sem-juízo cercaram ele numa roda batendo palmas, o bicho se entusiasmou, arrancou a roupa sob aplausos do povaréu, e ficou balangando os negócios, crianças e mulheres passando, e juntou vagabundo e trabalhador, a arruaça contagiou aquele canto do bairro, uma esbórnia. Até que alguém, sempre um desmancha prazeres, convocou a polícia" (Ruffato, 2006, p.31).

Podemos notar, assim, que a questão da intolerância para com a alteridade e diversos outros problemas sociais provenientes de inúmeras injustiças históricas, presentes na memória e no cotidiano do povo brasileiro, são representados na obra de Luiz Ruffato. O descentramento da História, a violência e a multiplicidade de discursos são traços que dão o tom às obras do autor. À margem de sua linguagem encontramos dúvidas, angústias, conflitos, enfim, a complexidade do sujeito moderno e subalterno posta em cena.

Por isso, a obra de Ruffato pode ser compreendida como aquela categoria de arte que, diante dos fracassos da história, desmistifica concepções tradicionais e "[...] oferece uma intervenção para examinar a ideia de 'representação' nos dois sentidos da palavra, o político (no sentido de delegação) e o artístico (reprodução mimética)" (Klinger, 2007, p. 13). É por meio de sua "poética de restos" (Ginzburg, 2012, p, 204) que a narração ruffatiana alcança a sua potência expressiva e promove reflexões acerca dos traumas que compõem o imaginário brasileiro.

Dessa forma, podemos compreender que embora separadas pelo tempo e pelo espaço, as poéticas de Ruffato e Marinetti se aproximam na medida em que os escritores, engajados com a linguagem, encontram na literatura uma forma de contestar, prismatizar e ressignificar seus respectivos contextos históricos. No entanto, se Marinetti encontra na poesia um caminho para exaltar o fascismo, Ruffato expressa por meio da prosa literária seu compromisso com os sujeitos historicamente explorados na sociedade brasileira. Ao pôr em cena situações de sequestro, de assassinato, de doença e de miséria, o autor expõe seu posicionamento diante de sua realidade empírica.

É por meio da desautomatização do cotidiano que a obra de Luiz Ruffato propõe cumprir o compromisso de promover uma justiça histórica para com as vítimas desse país "situado na periferia do mundo, um lugar onde o termo capitalismo selvagem definitivamente não é uma metáfora" (Ruffato, 2013, p.1). O escritor põe em xeque, em *Eles eram muitos cavalos,* diversos problemas vivenciados na contemporaneidade urbana brasileira, advindos da desigualdade social histórica desse país, cuja cultura se encontra alicerçada à prática colonial de exploração, estupro e genocídio de muitos povos negros e indígenas.

Para Ronaldo Lima Lins, em *Violência e Literatura*, esse tipo de arte, comprometida em termos sociais, étnicos e culturais, que expressa a violência e as agruras do espaço que representa, manifestando-se enquanto um instrumento de transformação e intervenção política, cumpre um importante papel ético para com a sociedade, pois: "Se a sociedade se organiza sobre conflitos, como é aquela que conhecemos, não há como escapar de uma opção que de uma maneira ou de outra nos sujará as mãos. Ausentar-se das divergências do mundo em nome de uma "racionalidade" fria, matemática e isenta, significa permitir, pela omissão, que a violência se desencadeie e faça suas vítimas" (Lins, 1999, p.22).

Foi, então, por meio do estudo da obra de Luiz Ruffato, com o apoio teórico de pensadores como Mikhail Bakhtin, Jaime Ginzburg, Maria Adélia Menegazzo e Gilberto Mendonça Teles que propusemos desenvolver uma reflexão sobre as formas pelas quais os traumas de uma cultura colonial ainda intervêm na sociedade moderna brasileira. Tomando a palavra ainda quente dessa luta, não resolvida e dilacerada pelas memórias hostis, Ruffato a submete à dinâmica de sua prosa literária. Dialogando com diversas poéticas que compõem o repertório da tradição literária ocidental, o escritor brasileiro tece a reconstrução da história de um povo secularmente explorado e propõe uma nova leitura de mundo.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Campos, A. (2010). Mallarmé: O Poeta em Greve. In *Mallarmé*, pp.23-29. São Paulo: Perspectiva.

Ferreira, J. M. (1979). Org. *Antologia do futurismo italiano – manifestos e poemas.* Lisboa: Vega.

Ginzburg, J. (2012). O narrador na literatura brasileira contemporânea. In *Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane,* (2), 199-221.

Klinger, D. I. (2007). *Escritas de si, escritas do outro.* Rio de Janeiro: 7letras.

Lins, R. L. (1990). *Violência e Literatura.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Mallarmé, S (2010). Um lance de dados jamais abolirá o acaso. In *Mallarmé*, pp. 149-173. São Paulo: Perspectiva.

Marinetti, F. T. (1977). Manifesto técnico da literatura futurista. In G. M Teles, *Vanguarda Européia e Modernismo brasileiro.* Rio de Janeiro: Vozes.

Meireles, C. (1989). *Romanceiro da Inconfidência.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Menegazzo, M. A. (2004). *A poética do recorte.* Campo Grande: Editora UFMS.

Orlandi, E. P. (1993). *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. São Paulo: UNICAMP. (Coleção Repertórios).

Ruffato, L. (2006). *Eles Eram Muitos Cavalos.* São Paulo: Boitempo Editorial.

Ruffato, L. *Leia a íntegra do discurso de Luiz Ruffato na abertura da Feira do Livro de Frankfurt.* Disponível em: http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,leia-a-integra-do- discurso-de-luiz-ruffato-na-abertura-da-feira-do-livro-de-frankfurt,1083463

SESC (2017). *Literatura em diálogo*. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/10813_LITERATURA+EM+DIALOGO. Acesso em: 13 out. 2017.

Teles, G. M. (1977). *Vanguarda Europeia e Modernismo brasileiro.* Rio de Janeiro: Vozes.

A TEORIA BAKHTINIANA E O ENSINO DE LITERATURA

Mayra Pinto

Professora Doutora do Instituto Federal de Educação de São Paulo; mayrapinto@uol.com.br

Para aproximar os alunos de um texto literário, e possibilitar por exemplo que, dentre tantos aspectos, compreendam os diferentes conjuntos de valores que organizam a maneira de pensar – do herói, das personagens, do autor-criador, do próprio leitor -, há certamente vários caminhos metodológicos. Muitas vezes o professor lança mão de sua quase sempre ativa criatividade – premido pela árdua tarefa de trabalhar textos um pouco mais complexos por várias razões, como os do cânone, com um público em nada interessado no tema e tampouco disposto a atravessar a distância linguística que o separa daquela obra.

Cada vez que um texto literário entra na sala de aula, é preciso lidar com o problema dessa complexa especificidade. O professor considera seus inúmeros aspectos – linguísticos, textuais, discursivos – e escolhe dentre eles aqueles com os quais trabalhar, ou que serão enfatizados em detrimento de outros. Essa escolha pode ser ainda mais difícil se a dimensão ética, de todo discurso, não for devidamente considerada *a priori* – sabemos que os textos estão constituídos por um modo de pensar, e, por isso, é preciso redobrada atenção ao que é oferecido para leitura e análise de nossos alunos. É importante, portanto, que o professor enfrente certa postura ingênua ainda muito presente no senso comum, que sugere a neutralidade da linguagem, e procure conhecer e reconhecer, sempre, os conjuntos sociais de valores que constituem os mais diferentes textos.

Certamente é mais difícil ensinar como reconhecer os valores sociais, que constituem todos os textos não só os literários, sem termos uma boa teoria que embase nossa análise. Nesse sentido, conhecer um pouco dos estudos do Círculo de Bakhtin pode ser um apoio produtivo para a compreensão do aspecto axiológico da linguagem por vários motivos.

Primeiro, na concepção bakhtiniana a função essencial da linguagem é a comunicação. É em sociedade que a consciência se forma e é nela que o falante se orienta para produzir seu discurso, sempre novo, irrepetível, singular orientado pelo horizonte social e avaliativo, isto é, orientado por outros discursos sociais carregados de valores. Segundo, porque, seguindo essa orientação primeira, todo enunciado conterá, sempre, índices axiológicos ancorados em diferentes conjuntos sociais de valores. Portanto - e agora entramos em um terceiro motivo -, para essa teoria, que aborda a linguagem de uma perspectiva sociológica, todo discurso se orienta para o já dito e para uma resposta, isto é, todo discurso é atravessado pela *dialogicidade*.

Para os teóricos do Círculo, todas as inter-relações, próprias do discurso cotidiano, também entram no discurso artístico porque "a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja" (BAKHTIN, 1990, p. 33). Isto é, há uma espécie de transferência das

situações da vida para um outro plano, o da literatura, em que há uma reconfiguração das circunstâncias da realidade, de modo a dar-lhes uma nova unidade, outra ordenação, mas a sua *identificação e as valorações próprias das situações da vida permanecem na forma literária.* Vamos exemplificar esse e outros aspectos da teoria bakhtiniana com a análise da crônica de Machado de Assis, publicada jornal G*azeta de Notícias* em 19 de maio de 1888.

Bons dias!

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup*, *post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as ideias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembleia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que…

– Oh! meu senhô! fico.

– …Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu cresceste imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos…

– Artura não qué dizê nada, não, senhô…

– Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

– Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes da abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposições) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: és livre, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu.

Boas noites. (ASSIS, 1973, p. 489-491)

A forma composicional desse texto, uma crônica, serviu para reconfigurar determinadas circunstâncias do momento histórico em que foi escrito e, além de ter caraterísticas próprias do gênero – dentre elas, tema do cotidiano (publicada logo após a abolição da escravidão), linguagem um pouco mais informal, em tom de conversa –, foi a escolhida pelo autor-criador (categoria sobre a qual falaremos a seguir) como a mais adequada para tratar do tema ético da escravidão, circunscrito ao modo de pensar de um determinado grupo

social. Isto é, havia à época conjuntos de valores sociais distintos que constituíam os discursos a respeito desse tema. Como sabemos não só pela literatura de Machado de Assis e outros autores, mas também por estudos históricos, boa parte da elite brasileira não era favorável ao fim da escravidão – e lutou de todas as formas que pôde para manter essa deplorável condição em nossa sociedade. Nesta crônica, pelo viés da ironia, famosa marca discursiva de Machado, temos uma reconfiguração, portanto, desses valores da elite que circulavam socialmente.

Assim como o discurso cotidiano, o discurso artístico é constituído por três participantes: o autor-criador, o ouvinte e o herói – protagonista e/ou objeto da enunciação. Na verdade, cada um desses elementos é, para a teoria bakhtiniana, "um momento constitutivo da forma artística" (BAKHTIN, 1990, p. 58). O que significa isso? Significa que cada um desses aspectos mantém relações axiológicas entre si: o autor-criador, por exemplo, tem um tipo de relação axiológica com o herói, com quem o ouvinte/leitor mantém também um tipo de relação, que estabelece, por sua vez, inúmeros outros fios na inter-relação discursiva.

Com a crônica podemos compreender também o que significa o ouvinte: não é o público real, mas aquele para quem é orientada a obra: "'O estilo é o homem'; e nós podemos dizer: o estilo são pelo menos dois homens, ou mais exatamente, é o homem e seu grupo social na pessoa de seu representante ativo – o ouvinte**,** que é o participante permanente do discurso interno e externo do homem." (Volochínov, 2013, p. 97). Isto é, ao escolher tratar de determinado modo seu herói, com um ponto de vista crítico, no gênero crônica, o autor-criador machadiano levou em consideração o grupo social para o qual estaria orientado o texto. Parte desse grupo social à época no Brasil, leitor de jornais (onde são comumente publicadas as crônicas), como sabemos, era justamente formado pelas elites. Ora, esse aspecto, portanto, o do ouvinte como grupo social interno e externo, corrobora o ponto de vista do autor-criador da crônica: crítico em relação a determinada posição axiológica de seu herói (o narrador da crônica representante da elite) e ao mesmo tempo leve pelo tom irônico com que escolheu tratar do tema.

Vamos olhar mais de perto, com alguns exemplos, como a ironia foi construída nesse texto.

Desde o primeiro parágrafo, a construção da entonação do herói (narrador) indica que estamos diante de um discurso ambíguo que sugere outros significados em camadas mais profundas da enunciação. Um desses significados, por exemplo, pode remeter ao pedantismo do narrador: ao apresentar-se empregando palavras em francês e latim ao lado de uma expressão popular, essa de fato carregada de sentido para o leitor carioca do século XIX, ele expõe o quanto é importante, em seu universo social, exibir o lustro da cultura

letrada porque justamente o que importa é *mostrar ao outro* que as conhece. Não tem tanto valor o conteúdo, mas o preciosismo da forma – qualquer semelhança com o discurso de inúmeras personagens do mundo real, em qualquer tempo histórico, não é mera coincidência.

Outro significado, ainda do mesmo primeiro período do parágrafo inicial, colado ao aspecto semântico das expressões reiteradas, é o chiste: filia-se a uma linhagem de profetas que vaticinam algo *depois* do acontecimento! Em uma leitura desatenta, certamente o leitor pode perder não só o jogo, mas sobretudo seu significado: *o herói pertence a uma categoria de narradores que diz ser aquilo que na verdade não é*.

Na sequência, ao reiterar a piada com a entonação afetada em uma gradação – "digo, e juro se necessário for" – o herói se regozija de ter antecipado a lei antes mesmo de sua promulgação, quando decidiu alforriar um escravo. Para ele, isso não significou *nada* em termos de gasto e tampouco o jantar comemorativo que projetou para divulgar o feito – o cálculo está sintetizado no uso da expressão saborosamente popular, tão frequente em Machado, "perdido por mil, perdido por mil e quinhentos". Embora o assunto diga respeito a uma das mais profundas violências das relações sociais, a entonação segue afetada e leve: a alforria do escravo não lhe custa nada em termos econômicos, é tão pouco inclusive que pode ser contabilizado ao lado do gasto com o jantar.

Dessa forma, ao fim do primeiro parágrafo, está devidamente construída a primeira pista linguística e discursiva, por meio da ironia fina machadiana, para compreender como o autor-criador se relaciona com o herói: a entonação afetada e despretensiosa, marca estilística do gênero crônica, serve também para encobrir a seriedade do assunto, para mascarar a violência de classe. No restante da crônica, a entonação completa o desenho de uma voz que, marcada pela desfaçatez, não se importa em revelar suas atitudes egoístas e autorreferentes por meio de diversos tipos de manipulações. Atitude essa, aliás, muito comum nas personalidades autoritárias que contam com não sofrer sanções sociais por suas atitudes violentas.

Por exemplo, com a entonação mais prosaica e inocente, o herói conta como o jantar vira banquete e as cinco pessoas presentes viram trinta e três. Faz questão de dizer que não é o autor dessa alteração, mas os amigos e as notícias. O veneno machadiano da ironia é pingado no comentário que atribui o aumento do número de convidados a um inocente desejo de lhe dar um aspecto simbólico na relação com a idade de Cristo. Isto é, a falsidade das informações é minimizada, mascarada, pelas *boas intenções católicas* dos amigos e das notícias – afinal, para esse tipo de pensamento, os fins sempre justificam os meios.

O discurso durante o jantar é também descaradamente um autoelogio, mascarado pela apropriação da moralidade cristã – novamente aqui pode-se observar, com aquele sorriso amargo de leitores machadianos, o quanto o discurso religioso vem servindo ao longo das eras ao que há de mais sórdido e manipulador em alguns discursos políticos que, enquanto associam o direito à equanimidade das relações sociais a uma questão de justiça divina, mascaram a violência do gesto de manter a qualquer custo os privilégios das elites.

Na parte que começa com o agradecimento de Pancrácio, há uma gradação, tão comum em muitos parágrafos de Machado de Assis, em que os fatos se seguem rapidamente num crescendo para fazer brilhar o final: o herói embevecido com o reconhecimento social. Aqui, todos os elementos confluem para a construção de sua imagem social positiva: o escravo, o amigo/sobrinho, a audiência que se comove com a cena, a sociedade que lhe envia cartões e, por fim, no ápice do reconhecimento, há a suposição de um retrato seu sendo pintado – o autor-criador desenha aí o desejo ou a megalomania do herói, como o leitor preferir. Isto é, até este momento do texto, percebe-se que o gesto de alforria tem um só propósito: servir à vaidade do herói.

No diálogo com Pancrácio e nos dois parágrafos posteriores, a entonação do herói é uma síntese impecável de como o discurso manipulador das elites procura mascarar a violência de seus privilégios. Em algumas poucas linhas, é possível reconhecer como a alforria é uma "liberdade" duplamente falsa. Economicamente não há como se sustentar com o salário miserável oferecido pelo "generoso" senhor. Além disso, as relações seguem, de fato, intocáveis: o escravo continua aceitando *tudo*, inclusive os maus tratos físicos e psíquicos.

Por fim, o herói revela sua verdadeira intenção: tornar-se deputado. A libertação do escravo serve como adorno, mera roupagem ilustrativa de seu senso de justiça, para a campanha que planeja apresentar aos eleitores. Mais uma vez há um parágrafo, construído em um único período, em que a gradação dá à entonação o desenho preciso da voz manipuladora, vaidosa e sobretudo autoritária: do plano de ser deputado, passando pelo uso da alforria ao escravo, pela mentira deslavada, pelo autoelogio, o herói chega ao final do parágrafo, e do texto, fazendo uma crítica à incapacidade dos poderes públicos para "restaurar a justiça na terra, para satisfação do céu". O preciosismo aparentemente superficial e bobo da frase final, na verdade, sintetiza um dos pensamentos mais caros às elites brasileiras desde muito tempo: a ineficiência do estado é um dado inexorável da realidade, *e não é possível combatê-lo* - aqui a ironia machadiana atinge o ápice, porque, afinal, justiça mesmo só é possível a divina. Ou seja, para esse tipo de discurso, interessa tratar o Estado como uma instituição com vida própria, à parte da sociedade - como se não fosse constituída por pessoas com

interesses e poder para fazer valer esses interesses, aliás, pessoas que, na história brasileira, costumam justamente fazer parte dos cargos mais importantes desse mesmo estado.

Desde o princípio ao fim da crônica coerentemente, a entonação do herói é construída de modo compor uma voz que afirma ser aquilo que não é sem o menor pudor, que mente e manipula fatos, que usa pessoas de acordo com seus interesses mais mesquinhos, e que justifica seus atos violentos sem a menor preocupação com algum tipo de coerência, tudo isso com uma dicção leve, cínica, própria daqueles que não se preocupam em dar satisfações de seus gestos, esperam apenas o reconhecimento social de sua figura poderosa e vazia e jamais uma sanção pelas injustiças que cometem.

Para a análise dialógica do discurso, na parte não verbal da enunciação encontram-se os chamados *subentendidos* - valores não enunciados que fazem parte do modo de pensar dos diferentes grupos sociais. Ora, qual grupo social poderia agir de modo tão irresponsável e desrespeitoso em relação a um dos preceitos mais caros à civilidade? Como esclareceu Roberto Schwarz em "As ideias fora do lugar"[1], a elite brasileira se relacionava com as ideias liberais europeias, e dentre elas a abolição da escravidão era uma das principais, de um modo superficial: "as ideias da burguesia (...) tomam função de... ornato e marca de fidalguia" (1988, p.18) no Brasil do século XIX. Isto é, essas ideias não eram levadas a sério ao ponto de haver um empenho em sua execução; a elite não lutava por implantá-las por aqui, constituíam apenas um acessório a mais na construção de uma imagem.

Na crônica de Machado, vimos que o narrador é apresentado de maneira irônica, isto é, *o autor-criador escolheu o tom irônico para se relacionar com seu herói*. Por quê? Dentre tantos motivos, um deles provavelmente sugere que essa era uma forma mais leve para tratar de assunto tão espinhoso à época. Não esqueçamos que Machado era um artista consagrado, mas *apenas* um escritor; jamais poderia tratar, sem a ambiguidade protetora da ironia, o tema da violência da elite brasileira, justamente porque sabia das sanções que poderia sofrer caso se decidisse por uma obra mais explícita no seu viés crítico. Enfim, ao final da leitura dessa crônica, os leitores de Machado podemos saber como a escravidão foi abolida no papel, não na realidade social, isto é, de uma perspectiva bakhtiniana, a vida entrou na arte com todo "seu peso axiológico".

[1] No estudo da obra de Machado de Assis, Roberto Schwartz reconhece um modo de relação social típico do Brasil. São relações permeadas pelo que nomeia de *favor:* os homens pobres livres dependem do favor de homens da classe dominante para se manterem social e financeiramente. O crítico atribui a origem desse tipo inusitado de relação à inadequação entre as ideias liberais, defendidas pelos homens livres, e a convivência com a prática da escravidão, o que acabou gerando ideias "enviesadas – fora de centro em relação à exigência que elas mesmas propunham, e reconhecivelmente nossas" (SCHWARTZ, 1988, p. 19).

Referências bibliográficas

Assis, M. (1973). **Obra Completa**, Vol. III, pp. 489 – 491. 3ª edição. José Aguilar, Rio de Janeiro.

Bakhtin, M. (1990). O problema do conteúdo, do material e da forma. In *Questões de literatura e estética*. Tradução de Aurora F. Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário, Homero F. De Andrade. São Paulo: UNESP/Hcitec.

Schwarz, R. (1988). *Ao vencedor as batatas*. 3 ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Schwarz, R. (1997). *Duas Meninas*. São Paulo, Companhia das Letras.

Volochínov, V. N. (2013). *A construção da enunciação*. Tradução, organização e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos, Pedro & João.

SIMPÓSIO

04

LITERATURA BRASILEIRA: A ESCRITA, O BIOGRÁFICO E A CULTURA

Adeítalo Manoel PINHO
UEFS. adeitalopinho@gmail.com. Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

Seguindo a tônica das grandes construções intelectuais brasileiras, a literatura esteve empenhada em abordar e auxiliar na construção cultural do Brasil. Isto foi necessário pelo fato do país nascer em momento posterior à constituição das grandes nações, entenda-se da Europa, ou seja, da própria concepção de nação. Sendo assim, tanto a compreensão para si quanto para as outras nações, a sua afirmação precisaria de textos, discursos e narrativas que construíssem tal estado nacional. O Brasil constituiu-se primeiramente em textos para depois praticar e consolidar formato e cotidiano nacional, vivência que ainda hoje estamos aprendendo a organizar e aprimorar. Na literatura brasileira, tornou-se recorrente erguer narrativas que partem ou se encerram naquilo que se chamou de "cor local" (Machado de Assis). Outro nome para o fenômeno também pode ser "denúncia" (Silviano Santiago), etc. Ou melhor, criou-se um fluxo de sentidos da literatura para a nação e vice-versa, modificando seus significados. De alguma forma, a força de temas os quais explicam, descobrem ou narram fenômenos culturais amplos ou acontecimentos marcantes de alguma parte do Brasil assemelham-se a um grande diário. Aproveitaremos as ideais críticas de Leonor Arfuch, em seu *Espaço biográfico* (1910), para investigar mais uma vez tais temas da brasilidade, com as nuanças da emergência política contemporânea brasileira. Escritas ficcionais de autores como Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves, Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro e Aleilton Fonseca serão lembrados nesta reflexão, cuja base teórica ainda incorpora Edward Said, Silviano Santiago, Stephen Greenblatt, Michel Mafesoli.

Palavras-chave:

Literatura brasileira; biográfico; cultura; identidade; contemporaneidade.

> O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve figo, a pera, o damasco e a nêspera? (José de Alencar. *Sonhos D'Ouro*, 1872).

A reflexão a respeito da literatura brasileira na contemporaneidade, em vista das dificuldades de aproximação do fenômeno literário, parece apontar para um protocolo de abordagem de *articulação*. No jogo de citação, menções, memórias, evocação, links e ações implicadas, articular é sinônimo de ler. Leitores devem tornar-se sujeitos atentos aos vínculos entre discursos culturais.

O romancista José de Alencar (1829-1877), na clássica apresentação do seu romance *Sonhos D'ouro* (1872), chamada 'Bênção paterna', realiza o desenho de um projeto de literatura para pensar o país: "A literatura nacional que outra coisa é senão a alma da pátria, que transmigrou para este solo virgem com uma raça ilustre, aqui impregnou-se da seiva americana desta terra que lhe serviu de regaço; e cada dia se enriquece ao contato de outros povos e ao influxo da civilização." (ALENCAR, 1981. p. 10). Seja uma crença profunda ou um jogo de escritor em apresentação de novo romance, ele realiza um lance definitivo na história da literatura brasileira: retira a sua ficção da ótica da invenção, que era de se esperar para as produções da literatura, e a posiciona no espaço da vida cultural, instância comportamental mais próxima dos textos legislativos e religiosos. Noutro sentido, Alencar empenha, na expressão de Antonio Candido, a literatura de compromisso com a nação brasileira e a identidade cultural. Segundo ele: "O período orgânico desta literatura conta já três fases.

A primitiva, que se pode chamar aborígene, são lendas e mitos da terra selvagem e conquistada; são as tradições que embalaram a infância do povo, ele escutava como filho a quem a mãe acalenta no berço com as canções da pátria, que abandonou.

Iracema pertence a essa literatura primitiva, cheia de santidade e enlevo, para aqueles que encerram na terra da pátria a mãe fecunda – *alma mater*, e não enxergam nela apenas o chão onde pisam." (Alencar, 1981. p. 10).

Para o autor, o romance, gênero marcado pela capacidade de invenção e ficcionalidade, na sua ótica de pioneiro da literatura brasileira, é narrativa da história ocorrida. No entanto há mais gravidade nesta proposta. O momento coberto pela linguagem literária tem pouca concorrência de textos de outras categorias, como a história, sociologia e antropologia. É correto pensar que outros dois fatores também contribuem para a fixação deste modelo híbrido de literatura e cultura. O talento de Alencar em convencer sobre os temas que abordou e o sucesso de leitura que alcançou, fazendo com que a sua escrita cultural preenchesse o espaço a respeito do momento fundamental para fixação nacional numa quantidade relevante de leitores. Principalmente, leitores também proeminentes e influentes da fixação e defesa das imagens colhidas da invenção alencariana. Sem dúvida, um grande exemplo é Euclides da Cunha, em *Os Sertões* (1902). O modelo de sertanejo fixado por Euclides já havia sido construído na narrativa do autor romantismo. Outras regiões brasileiras comemoram e sofrem os modelos de Alencar, o gaúcho do Rio Grande do Sul e a fundação do Ceará, tendo como data a encontrada no romance *Iracema* (1865). E assim ele vai filiando cada obra sua já publicada a um período nacional. Aliada a certa forma de compreensão da sociedade brasileira, a leitura ficcional sempre grava no cotidiano social, na vida vivida. Assim, as personagens de literatura tornam-se nomes de pessoas, de grêmios estudantis, de instituições e cidade, tornando conhecidos autores e personagens de livros e narrativas que nunca foram lidas na sua integralidade ou para a compreensão dos seus conteúdos. A literatura no brasil nunca se ausenta da vida.

Respondendo a críticas da diferença cultural entre o Brasil e Portugal, e os motivos de surgimento da sua obra com um propósito nacionalista e ufanista, ele usa a alegoria das frutas para explicitar as identidades:

> A manga, da primeira vez que a prova, acha-lhe o estrangeiro gosto de terebintina; depois de habituado, regala-se com o sabor delicioso. Assim acontece com os poucos livros realmente brasileiros: o paladar português sente neles um travo; mas se aqui vivem conosco, sob o mesmo clima. Atraídos pelos costumes da família e da pátria irmãs, logo ressoam

> docemente aos ouvidos lusos os nossos idiotismos brasileiros, que dantes lhes destoavam a ponto de os ter em conta de senões. (Alencar, 1872, p. 12).

Ele arremata: "O povo que chupa o caju, a manga, o cambucá e a jabuticaba, pode falar uma língua com igual pronúncia e o mesmo espírito do povo que sorve figo, a pera, o damasco e a nêspera?" (ALENCAR, 1872, p. 12). Evidente, que outros aspectos devem ser levados em conta no modelo de literatura proposto por Alencar. Numa atitude quase profética, se utiliza de elementos e argumentos culturais e da diversidade cultural brasileira para justificar o seu modelo de escrita literária.

Já no século XIX, tais escolhas ficcionais como a do autor de 'Bênção Paterna' haviam sido percebidas como limitadoras da condição mais ampla para a literatura, pesar dos valor inestimável ligado à fixação do Estado Nacional, fazendo nascer os textos de Machado de Assis – 'Literatura Brasileira, instinto de nacionalidade' – sobre a "Cor local." Também, a reflexão semelhante segue pelo século XX. Em termos literários as metáforas "ideias fora do lugar" (Roberto Schwarz) e "literatura anfíbia" (Silviano Santiago) não são somente alegorias interpretativas, mas caracterizações de fenômenos literários sempre sequestrados da esfera ficcional para a esfera social. A literatura brasileira, por mais que seus intérpretes se esforcem, constitui mais fértil ponto de compreensão da sociedade e da cultura nacional do que construção estética de cuidado profundo. Mais e mais seus estudiosos vão mapeando a direção das produções literárias brasileiras. Apesar da **grande** quantidade de termos estabelecidos para os estudos da literatura no Brasil, os destaques ainda vão para "dialética da malandragem" (Antonio Candido), "dialética da marginalização" (João Cesar de Castro Rocha) "antropofagia" (Oswald Andrade), "regionalismo" (Gilberto Freyre), "negociação", "pacto", "utopia". Assim como os nossos **grandes** temas estão ligados a condicionamentos sociais, desde a afro-brasilidade, Luiz Gama, Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, o coronelismo, em Guimarães Rosa, e a imigração para as cidades do sudeste, Clarice Lispector, Antonio Torres. Se nos detivermos na escrita contemporânea, então veremos não só a linha do social, mas o corpo do autor também, com ficcionistas e poetas se afirmando como povo, marginal, morador da favela, etc. E tais testemunhos na escrita ficcional não pode simplesmente ser desconsiderada na reflexão sobre literatura. Em um dos melhores livros críticos da

sua geração, Silviano Santiago cunhou o termo "cosmopolitismo do pobre", em sinal definitivo de que tais narrativas criaram outro meio de literatura específica para a nossa condição histórica.

Santiago esclarece sobre o denso termo na simplicidade da lembrança de um famoso romance de Graciliano Ramos articulada à situação contemporânea mundial:

> "Já vai longe o tempo descrito em *Vida Secas*, de Graciliano Ramos, dominado pelo caminhão pau-de-arara. Longe no tempo os retirantes da monocultura do latifúndio e da seca nordestina. Hoje os retirantes brasileiros, muitos deles oriundos do estado de estados relativamente ricos da nação, seguem fluxo do capital transnacional como um girassol. Ainda jovens e fortes, querem ganhar as metrópoles do mundo pós-industrial. De posse do passaporte, fazem enormes filas à porta dos consulados. Sem conseguir visto, viajam países limítrofes, como o México ou o Canadá, em relação aos Estados Unidos da América, ou como Portugal e a Espanha, em relação à União Europeia, e ali se juntam a companheiros de viagem de todas as nacionalidades. O camponês salta hoje por cima da Revolução Industrial e cai a pé, a nado, de trem, navio ou avião, diretamente na metrópole pós-moderna. Muitas vezes sem a intermediação do necessário visto consular" (Santiago, 2004, p. 52).

Em termos contemporâneos, a imagem de paus de arara, como registro na narrativa *Vidas Secas* ficou rara, somente sendo sutilmente lembrada em notícias de corrupção e pouca vontade política de gestores municipais, estaduais e da federação, das quais faz parte o nefasto abuso do político baiano Gedel Vieira Lima, ao desviar verbas do DNOCS – Departamento Nacional de Obras Contra a Seca, e encontradas em um apartamento em Salvador. Esta agência governamental, idealizada por um intelectual da estatura de Celso Furtado, já está enraizada no imaginário de quem é nordestino. Outro enraizamento muito combatido é o antigo jargão de esquerda de que a seca é uma invenção dominadora. Em termos culturais,

a expressão cosmopolitismo do pobre pressupõe imediatamente, entre tantos subprodutos e mecanismos sustentáculos para a manutenção ampla do status cultural, há também o **cosmopolitismo da corrupção**. Assim como os antigos retirantes saltam diretamente para a condição transnacional e pós-moderna, se dirigindo a países industrializados na América do Norte e Europa, o modelo cosmopolitismo da corrupção também salta da velha acumulação oligárquica e coronelista de valores em quartos de fazendas e salas de apartamentos para as contas numeradas em paraísos fiscais. As duas expressões (fenômenos) "pobre" e "corrupção" tiveram tempo e tranquilidade de amadurecer e até de se modificar. Por isso não podem ser pensados em seus sentidos primários. Uma das constatações é que souberam adaptar-se às demandas sociais e inovações tecnológicas dos tempos contemporâneos. Não é de se surpreender que as **estampas** "falsificados" e "original", que desloca os rumos do capitalismo global, venham dessas demandas criativas do "pobre" e do "corrupto". O cosmopolitismo assume coerência de instrumento para pensar o Brasil.

Se pobre aparenta ser ausência de recursos, incapacidade e superficialidade, o termo "cosmopolitismo" recoloca a questão em termos de sofisticação, criatividade, comunicação, vínculos e disseminação. Os dois termos se modificam, gerando um desafio aos estudos literários. A primeira, que deve-se superar a ideia de "pobre" como situação social ou cultural desprezível e estéril. E o cosmopolitismo, mesmo sendo tradicionalmente posicionamento das classes da alta cultura, agora é desejada e visitada pelas classes sociais populares. Não há dúvida de que a cultura identificada com o termo "pobre" agora modifica definitivamente a cultural contemporânea geral e também a alta cultura, em termos de vivência social, cotidiano acadêmico e mercado. As expressões da classe social popular, onde estava o antigo signo "pobre", frequenta permanentemente os espaços midiáticos e da cultura do consumo.

Vinda de grande prestígio no século XIX e início do século XX, a história da literatura foi fortemente questionada na segunda parte do século. De tal forma que estudiosos indagam sobre a necessidade da disciplina no contexto dos estudos literários. Sem dúvida, uma das origens dos problemas da história da literatura está na sua estreita ligação com os projetos nacionais, isto é, a consolidação do estado nacional. Sendo assim, a partir do momento em que grandes discursos conseguem abalar os

estatutos do estado nacional, propondo a discussão sobre identidade pessoal, coletiva e nacional, a história da literatura absorveu de fato tal abalo.

Assim, questiona um dos mais célebres teórico da literatura, Hans Robert Jauss, ao refletir sobre as dificuldades e críticas emitidas ao trabalho do historiador da literatura:

> Que papel resta hoje, portanto, a um estudo historiográfico da literatura que, para recorrer a uma definição clássica do interesse na história – a de Friedrich Schiller –, tem tão pouco a ensinar ao *observador pensante* que não oferece ao *homem prático* nenhum modelo a ser imitado, nem nenhum esclarecimento ao *filósofo*, que, ademais, não logra prometer ao leitor nada que se assemelhe a *uma fonte do mais nobre entretenimento*?. (Jauss, 1994, p. 8.)

Se, por ou lado, Jauss lastima o estado de decadência constante de uma das disciplinas de estudo da literatura desde o século dezenove, apresenta os pontos de atuação ainda vitais para a velha disciplina. A expressão "lograr ao leitor" significa o caráter contemporânea da provocação. Se ele ainda fala a partir da década de 1960, podemos ainda atualizar as posições para a nossa década de 2017, pois a figura do leitor se atualiza e solicita a compreensão de seus perfis de identificação mais explícitos.

As quatro atuações do estudo da história da literatura estão ali descritas: a) ensinar ao observador pensante; b) oferecer ao homem prático um modelo a ser imitado; c) esclarecer ao filósofo e d) prometer ao leitor uma fonte do mais nobre entretenimento. Resta perguntar, para depois seguir a discussão, quais destas atividades de fato ainda são de responsabilidade da história da literatura? Sigamos. Junto a esta indagação, também é preciso questionar quais tipos de fenômenos ocorreram que retiraram tais atividades, como se vê, das mais significativas, escaparam da alçada do historiógrafo da literatura. Algo mais, sempre precisamos também aventar que o panorama cultural se modificou novamente, permitindo o

acúmulo de novas perdas e de retomadas animadoras, pela dinâmica do desenvolvimento cultural e social. E neste assunto, há muito que acrescentar ao ponto em Jauss deixou a discussão, modificando radicalmente as necessidades dos estudos da literatura, como bem sabemos.

Resta perguntar ainda se a história da literatura é capaz de responder ainda a algumas daquelas clássicas indagações de Jauss, ou a algumas mais recentes referentes à criação e à prática da literatura. Uma delas, já podemos trazer agora, quanto à época na qual a história da literatura "dava as cartas" dos estudos literários. Em estudo sobre a 'cor local' e história da literatura, a professora Regina Zilberman traz reflexão a respeito dos bastidores de escrita e publicação do seminal ensaio de Machado de Assis, "Literatura brasileira, instinto de nacionalidade" (187-). Não há dúvida, nos ambientes dos estudos sobre a literatura no século XIX, da importância desse escrito de Machado de Assis. Dos serviços prestados pela emérita pesquisadora está fazer ligação entre o poeta romântico Sousândrade e Machado, como da trajetória dos dois autores e da própria literatura brasileira fora do país já no século novecentista. Trata-se de recepção brasileira em publicação nos Estados Unidos da América. As conclusões de Zilberman apontam para o surgimento de outro personagem fundamental para a configuração do que se veio a ser chamado de literatura brasileira e quiçá da nacionalidade em si. Trata-se do escritor francês Ferdinand Denis. E seu nome não poderá ser relacionado a outra área de estudo que não seja a história da literatura. Segundo Zilberman:

> Nascido em 1798, Ferdinand Denis é apenas um ano mais velho que Garret, 1799; mas, em 1826, o historiador francês já tinha produzido alguns textos seminais, tais como: *Le Brésil, ou Histoire, mouers, usages et coutumes des habitantes de ce royame*, de 1821-1822, escrito em parceria com H. Taunay (1793-1864); e, sobretudo, *Scènes de la nature sous les tropiques et leur influence sur la poésie*, de 1824, obra onde se encontra a novela biográfica "Camõens et Jozé Indio", além de incluir dois relatos, um indianista, "Os maxacalis", e outro, abolicionista, "Palmares". De 1825 data *Résumé de*

> *l'histoire du Brésil et de la Guyane*, que alcançou duas edições naquele ano. Esse livro foi traduzido no Brasil por Henrique Luís Niemeyer Bellegarde (1802-1839) e, conforme Joaquim Norberto (1820-1891), "adotado por circular do governo às câmaras municipais do império para leitura das escolas primárias". O *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal, suivi du Résumé de l'histoire littéraire du Brésil* contém duas partes, dedicada a primeira e mais longa à literatura de Portugal; a segunda, bem menos extensa, abriga as obras atribuídas a autores nascidos no Brasil, entendidos enquanto um universo distinto, mesmo quando inclui poetas que viveram a maior parte de sua vida no velho Continente, como Santa Rita Durão (1722-1784), responsável pelo *Caramuru*. (Zilberman, 2014, p. 17-18).

Não há dúvida de que Almeida Garret (1799-1854) e Ferdinand Denis (1798-1890) são os dois grandes fomentadores das ideias de Brasil e de literatura brasileira. A ensaísta nos serve com as obras e textos lidos no século XIX pelos romancistas, historiadores e outros intelectuais da jovem nação. Também nos apresenta aos motivos da vitória de Denis, a cor local, tema que motiva Machado de Assis a entrar na contenda propondo rumos mais amplos para a literatura do Brasil. Segundo ela:

> Denis não utiliza o crivo da "cor local" apenas para observar a literatura dos brasileiros; mesmo quando aborda os portugueses, Denis os faz passar pelo crivo que, anos depois, motiva o embaraço de Machado de Assis. (Zilberman, 2014, p. 18). (...)
>
> O escritor carioca provavelmente não leu o *Résumé de l'histoire littéraire du Portugal, suivi du Résumé de l'histoire littéraire du Brésil*, de Ferdinand Denis,

> que não foi traduzido para a língua portuguesa, ao contrário de seu bem sucedido livro de história do Brasil; mas não ficou imune ao conceito originário da história da literatura que se convertia em pedra-de-toque da crítica literária e da historiografia da literatura portuguesa.
>
> A história da literatura dava as cartas, cuja banca era ocupada por Ferdinand Denis, ainda que seu livro circulasse exclusivamente em francês. (Zilberman, 2014, p. 19).

De fato, dar as cartas era algo bastante significativo, uma vez que os sentidos emitidos deste poder estavam e iriam dar ordem ao que chamamos de cultura literária e cultura brasileira. Se lembrarmos que o francês era língua comum entre intelectuais brasileiros, não é de se admirar circulação das ideias de Denis entre nós naquele momento de fixação de determinada brasilidade.

Em face das preocupações de um crítico e ficcionista do peso de Machado de Assis, já no século dezenove e nunca diminuído com o passar dos tempos, percebemos o prestígio da história da literatura para a cultura literária e em geral do Brasil. Vejamos, então alguns momentos do que seria a atuação da história da literatura na contemporaneidade. Para tal, visitamos novamente texto da professora Regina Zilberman a respeito do tema da leitura. Não devemos esquecer que sempre será um dos nossos pontos fracos culturais e principal índice de demonstração do consagrado fracasso da nossa escola atual. Após discorrer sobre os principais argumentos para o aclamado fracasso, ela aponta, talvez, caminhos diferentes para o desmonte e descrição do fenômeno da leitura no Brasil. Segundo ela:

> Duas situações parecem contrariar essa conclusão. A primeira refere-se à quantidade de leitores aptos ao consumo de literatura brasileira. Em 1999, 18.403 estudantes de Letras, oriundos de 382 instituições de ensino superior, compareceram ao Exame Nacional de Cursos, conhecido como "Provão", número que deve ter-se repetido em 2000. Como o

> desenvolvimento dos currículos das faculdades de Letras toma, geralmente, oito semestres letivos, calcula-se que seus frequentadores somem, por ano, cerca de oitenta mil pessoas. O currículo mínimo inclui, pelo menos, literaturas em língua portuguesa, de que os alunos se constituem consumidores compulsórios, mesmo que, depois de diplomados, não sigam a profissão de professores ou, assumindo-a, ignorem a literatura. O sistema educacional pode eventualmente não ser um bom formador de leitores, mas, numericamente, garante permanente disponibilidade de destinatários adultos habilitados, efetivamente explorada por editores, comerciantes e escritores. (Zilberman, 2004, p. 553).

A segunda situação, bem mais delineada pela pesquisadora diz respeito ao modo de representação do leitor na própria literatura. No século dezenove, em forma de desprezo e desconfiança para com o próprio leitor e no século XX com vívidas manifestações de confiança e esperança no leitor. Ao final, ela apresenta o desafio a que leitões e escritores se irmanam para superar:

> Se nem sempre são bem-sucedidos e se nem todos aceitam os métodos adotados, isto não obscurece ou denigre o empenho do grupo de artistas e intelectuais por realizarem aquilo que seguidamente a sociedade ignora, o Estado nega e a escola deturpa. Ao fim e ao cabo, fortalecem uma proposta de leitura com que o leitor atual se identifica, permitindo-lhe vencer a parada, a batalha descrita por Italo Calvino na abertura do seu livro. (Zilberman, 2004, p. 561).

Pela descrição acima, o fazer literário sempre foi algo amplo, híbrido e ambíguo suficiente para ser captado e compreendido na sua totalidade por disciplinas

especializadas. Apesar da forte e fértil quantidade de argumentos contra o potencial de leitura no Brasil, os números e recepção do fenômeno da literatura apontam outro caminho de diagnóstico. Segundo a pesquisadora, há mais para se observar e mais a fundo para se compreender o fenômeno da literatura no Brasil, principalmente dar mais vazão enquanto área aceita e veiculada nos estudos literários das três constatações escritas: "... a sociedade ignora, o Estado nega e a escola deturpa". De fato, a instituição mais fragilizada das três é a Escola. Talvez não precisasse mais de tantas críticas, mas de um acordo de conduta referida a ela, levando em conta a ambiguidade e diferença de olhares suscitados acima. A escola sempre está lá tentando fazer a sua parte, apesar das incessantes tentativas de destruição, impedimento e construção dos seus propósitos. Sociedade e Estado são instituições tão particularizadas e unilaterais em nossa brasilidade que não há surpresa em gerir tão mal instituição amplas e cotidianas de uma nacionalidade como a Escola. Sociedade é algo que se vê na unidade e na repulsão do todo, ocupada em construir discursos de bem querência do si mesma e de inferiorização do outro diferente. Estado sempre perdido em projetos inacabados ou fragmentados em visões de mundo daquela sociedade auto protetora. A reflexão envolve cosmopo9litismo do pobre e cosmopolitismo da corrupção na existência da Escola brasileira. Dessa forma, a história da literatura deve envolve-se nas duas corrupções.

Não há dúvida, por outro lado, que o êxito da história da literatura no passado e sua emergência agora se dá pelo fato de que se constitui também no híbrido, entre a compreensão do estético e a instituição do cultural. A história da literatura dava as cartas pois a sociedade naquele momento permitia e solicitava um caminho. O seu esvaziamento parece também ter se dado pela separação em determinado momento (todo o século XX) da escrita da literatura e das questões nacionais, como advoga Regina Zilberman, ao refazer leitura do ensaio seminal de Machado de Assis, "Literatura Brasileira, instinto de nacionalidade". O retorno a uma discussão da literatura relacionada intimamente com os índices culturais como a Escola, a leitura, a identidade, nacionalidade, instauram momento para se pensar o fenômeno da literatura como algo mais amplo do que a sua performance estética ou de qualidade, mais de seu aparecimento, consumo e de seus principais temas. A história da literatura está em franco processo de retorno. Resta saber quais são os elementos

capazes, em suas proposições, de dar conta do fenômeno da literatura hoje. Certamente, um deles é a íntima ligação da literatura hoje com projetos e textos de reivindicação, politização e afirmação. Tais elementos podem ser pensados como os Estudos Culturais.

Autores das classes étnicas brasileiras: o falar de si.

Um dos melhores momentos do livro de Leonor Arfuch é quando temos a oportunidade de expor a nossa fala, quando não precisamos rasurar a teoria para estarmos presentes no texto. Na discussão da página 286, a reflexão se desenvolve a respeito dos relatos dos parentes argentinos idos à Itália, daqueles que ficaram. Ela fala da "cena fundante e mítica" (p. 286): a imigração dos ancestrais. Neste momento ocorre que, na cultura baiana (em nossa cultura) a imigração é algo distante e raro. Então solicitei dentro do grupo de estudos literários contemporâneos, GELC, a experiência de falarmos um pouco de nossas próprias histórias, de pessoais e familiares relativas a imigração ou a identidade. De fato, também somos descendentes de imigrados, sejam europeus, africanos ou quiçá nativos. No caso da Bahia, somos marcados por esta distante viagem. Somente na exploração da memória é que percebemos como também passamos por processos de aculturação e desenraizamento. Em determinado momento, percebemos em muitos de nós, que a memória se encurta e deixa brechas, espaços de silêncio e vazios. Muitas vezes, nestes momentos precisamos de registros e de objetos de memória que não foram disponibilizados para as classes populares do Brasil: a marca escrita, documentos cartoriais e de família. Há dificuldade de guarda desta memória de cidadania quando uma classe social não teve disponibilizados os recursos que eram comuns a outras classes. Sendo assim, obrigatoriamente, outros discursos sociais vão tomar o lugar ou serem compreendidos como o lugar de memória e de identidade, provocando modificações semânticas no espaço ficcional e no espaço literário. Na perspectiva de Arfuch, surge o espaço biográfico.

Se concordarmos que um dos lugares de fala social e cultural é a literatura, temos nesta arte verdadeiro alto falante da sociedade. Se pensarmos que quem mais deseja falar é quem tem menos a palavra, teremos em algumas classes étnicas

brasileiras muita determinação de entrar no sistema literário e exercer firmemente atuação na área. Duas destas classes são a negra e nativa. No que diz respeito à negra, não é de se surpreender que tenhamos tido o privilégio de ver produzir textos autores como Luiz Gama, Antonio Gonçalves Dias, Cruz e Souza, Maria Firmina dos Reis, Laurindo Rabelo, Machado de Assis, Conceição Evaristo, Carolina de Jesus, Ana Maria Gonçalves e tantos outros. A vontade de falar de quem pouco teve o direito de fala geral, como de outros direitos sociais. Mais um se, pela urgência do texto, se a atração para a arte da palavra tem mesmo relação com a vontade de falar de classe comum a países pós-coloniais como o Brasil, mesmo sendo a invenção uma das mais fortes características do fazer literário, muito do que se dirá por estes escritores provindos das classes impedidas de falar será de preencher esta vontade. A literatura brasileira falará de ações, costumes, cultos, universos, prazeres, aspirações, desejos proibidos, vetados, rejeitados, negados, demonizados, no plano cotidiano da sociedade. Teremos então uma literatura brasileira decidida a falar de si, tanto como invenção performática, como representação daqueles mesmos desejos realizados em ambientes em surdina, dos modos de proibição como uma forma de divulgação de exemplaridade incorreta, como também os formas como elas deveriam ser. Em miúdos, a literatura brasileira tem muito de seus próprios mecanismos de existências em seus textos. Em termo de uma teórica como Leonor Arfuch, a literatura brasileira é um espaço biográfico.

Talvez se comece a responder a uma questão crucial para a literatura. Como pensar tais questões sem sair da literatura? Ou estar no ambiente dos estudos literários respondendo às questões contemporâneas? Não há dúvida de que a literatura é um dos alto-falantes sociais. Os acontecimentos culturais do degredo de Gregório de Matos, das polêmicas de Alencar, os processos nos quais a literatura esteve envolvida, como o processo Dreyfus, na França, a fuga de Aluísio Azevedo de São Luis, a tragédia na vida de Euclides da Cunha, são aspectos os quais dizem respeito à existência da literatura, portanto não podem ser colocados em qualquer outro lugar fora ou ao lado do que é o literário. A circunstância se agrava quando a configuração cultural contemporânea ainda exige a instalação de tais situações sociais, ideológicas, econômicas e identitárias. Tais existências, de interesse da história da literatura, são o espaço biográfico da literatura, ou melhor, bioescritas ou biografemas.

Se as colocações aqui estão corretas, toda uma crítica ao falara de si da literatura brasileira parte das lacunas necessárias e pouco negociáveis da sociedade. A incidência de tantos "se" está comentada na obra de Arfuch, no seu caráter subjuntivo (tempo) e disjuntivo (espaço), que significa flutuação, indecidibilidade e opacidade. A sociedade brasileira reprimiu mais do que negociou. Exigiu mais sacrifício do que pactuou necessidade de parte à parte. Ou seja, há todo um bloco maciço de aspirações que precisam ser satisfeitas. Desde que a literatura no Brasil foi colocada neste espaço de escuta cultural, autores vão fazer aproximações para contar a sua história, vivência e identidade. É possível ver um desenho de vozes, gestos, desejos, aspirações, reivindicações, afirmações, reparações. Na condição de espaço biográfico, a história da literatura é chamada para organizar tais discursos sempre emitidos, no entanto, reprimidos, combatidos ou ignorados. Alguns destes autores podem ser lembrados em personagens como Antonio Conselheiro, Luiz Gama, Lima Barreto, Carolina de Jesus e tantos outros. Noutro polo, as escritas exemplares de autores como Euclides da Cunha, Afrânio Peixoto, Eurico Alves Boaventura, etc. antes tidas como literária, mas que colaboraram para um tipo de compreensão em desvantagem a respeito das classes sociais populares também transformaram a literatura em discursos para além da ficcionalidade. Possivelmente, tais escritas hegemônicas, ligadas à República e ao cânone científico, não perceberam as limitações e exclusões para as quais estavam colaborando, fazendo com que a literatura também se modificasse no sentido de espaço biográfico.

Referências bibliográficas:

Alencar, J. (1999). *A viuvinha***.** São Paulo: FTD.

Alencar, J. (2000). *Benção paterna. In:* ALENCAR, José de. *Sonhos d'ouro.* São Paulo: Ática.

Alencar, J. *Benção paterna.* In José de Alencar, *Sonhos d'ouro.* São Paulo: EDIGRAFS, [19-]

Alencar, J. (1995). *Como e porque sou romancista.* Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras. Coleção Afrânio Peixoto, 2ª Ed.

Alencar, J. (2005). *Como e porque sou romancista.* São Paulo: Pontes, 2ª ed.

Arfuch, L. (2010). *O espaço biográfico*: dilemas da subjetividade contemporânea. Tradução Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ.

Jauss, H. R. (1994). *A história da literatura como provocação à teoria da literária*. Tradução de Sérgio Tellatoli. São Paulo: Ática.

Maffesoli, M. (2012). *O tempo retorna*: formas elementares da pós-modernidade. Tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Santiago, S. (2004). *Atração do mundo:* Políticas de globalização e de identidade na moderna cultura brasileira. In Silviano Santiago. *O cosmopolitismo do pobre,* pp. 11– 44*.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Zilberman, R. (2014). "Cor local" e História da literatura. In Légua & Meia Revista de Literatura e Diversidade Cultural. Feira de Santana, UEFS, Ano 13, (6), 9-19.

Zilberman, R. (2004). O leitor moderno no Brasil. In Flora Süssekind & Tania Dias. A historiografia literária e as técnicas de escrita, do manuscrito ao hipertexto, pp. 549-561. Rio de Janeiro: Edições Casa de Ruy Barbosa; Vieira e Lent.

POESIA E TRAGÉDIA NOS SERTÕES DA GUERRA DE CANUDOS

Aleilton Fonseca
UEFS, Departamento de Letras e Artes. aleilton50@gmail.com. Salvador/BA, Brasil.

Resumo:

Neste estudo analisamos o livro *Tragédia épica (Guerra de Canudos*), de Francisco Mangabeira (1879-1904) a fim de demonstrar a apropriação do tema histórico pelo discurso poético, que se estrutura a partir de uma visão épica dos episódios da guerra. Ao participar da Campanha da Guerra de Canudos, nos sertões da Bahia em 1896-1897, o acadêmico de medicina testemunhou o conflito entre o exército republicano e os sertanejos do arraial do Belo Monte, na luta trágica que marcou a História do Brasil. O poeta compôs vinte cantos sobre situações, circunstâncias e consequências dos combates, focalizando a ações do exército e a resistência dos conselheiristas. Publicado em 1900, o livro de Mangabeira registra os dramas pessoais e coletivos, as ações e vicissitudes do conflito. Pretendemos percorrer o livro seguindo seu movimento de contraponto, em que ora os soldados ora os sertanejos assumem o protagonismo na arena poética, numa espécie de concerto de vozes e perspectivas díspares, – desiguais, em luta encarniçada, mas consoantes na partitura da trama, como se fossem atores de uma peça trágica. No estudo, destacaremos trechos dos poemas que sinalizam a percepção agônica da condição humana dos sertanejos, vistos como sujeitos de uma saga, em defesa da sobrevivência, em sua espantosa resistência à destruição militar. Pretendemos demonstrar a importância da *Tragédia épica* como um canto elegíaco que denuncia a Guerra de Canudos como um crime do governo republicano, considerando os soldados e os sertanejos igualmente vítimas de um lamentável erro político.

Palavras-chave:

Poesia; Canudos; Guerra; Tragédia; Francisco Mangabeira.

O poema *Tragédia Épica (Guerra de Canudos),* do poeta baiano Francisco Mangabeira (1879-1904), foi editado pela primeira vez em 1900, e reeditado na prestigiosa Coleção Austregésilo de Athayde da Academia Brasileira de Letras, em 2010, edição já esgotada. A obra é uma verdadeira relíquia literária e nada justifica haver permanecido em inexplicável ostracismo durante tantas décadas. Trata-se de um livro que, dada a sua singularidade, ocupa lugar de relevo no ciclo literário de Belo Monte/Canudos, em cujo centro impera até hoje o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, publicado em 1902.

O poema de Mangabeira não é uma simples curiosidade literária. Seus versos narrativos e eloquentes despertaM o interesse dos leitores e estudiosos contemporâneos, uma vez que emanam de uma voz lírica, piedosa e indignada, para denunciar o trágico episódio da história brasileira. O poeta pensou em dedicar o livro à memória das vítimas ou aos companheiros de expedição, registrando que esta seria: "uma boa maneira de exprimir a [sua] repulsa àquele monstruoso pesadelo da Pátria". (Mangabeira, 2010, p. 3). Publicado no calor das reverberações da fatídica campanha militar de Canudos, seus relatos da guerra, convertidos em vinte cantos marcados por um lirismo de acento trágico, surpreendem e instigam o leitor a refletir e a fazer comparações acerca do tema do consagrado livro de Euclides da Cunha e de tantas outras obras.

O médico Francisco Cavalcanti Mangabeira nasceu em Salvador, em 8 de fevereiro de 1879, na rua do Sodré, na mesma casa onde 8 anos antes falecera o poeta Castro Alves. Destaca o historiador Assis Brasil (1999, p. 41) que o poeta era filho de uma ilustre família baiana, irmão do político e acadêmico da Academia Brasileira de Letras e da Academia de Letras da Bahia, Octávio Mangabeira, que foi inclusive governador do estado da Bahia (1947-1951). O próprio Octávio Mangabeira (1954, p. 19), em ensaio comemorativo dos 50 anos de morte do poeta, descreve-o da seguinte maneira: "Francisco era de estatura mediana, de compleição regular, antes franzino que robusto. Moreno, pálido, grandes olhos meigos. Como que um certo ar de abstração, menos alegre que triste. Retraído, pouco expansivo, a não ser na intimidade, ou em pequenas rodas literárias. Não era dado a discursos: nunca terá subido a uma tribuna. Cabeleira, gravata de manta, como de moda, ao tempo, entre os poetas."

Como poeta, Francisco Mangabeira estreou com o livro de poemas simbolistas *Hostiário* (Salvador, 1898), ao qual se seguiram *Tragédia Épica* (Salvador, 1900), *Visões de Santa Teresa*, em Prosa, (Porto, Portugal, 1896), e, já em edições póstumas, *Últimas Poesias* (Salvador, 1906) e *Poesias* (Rio de Janeiro, 1928), reunindo seus três livros do gênero.

Mangabeira, ainda estudante da célebre Faculdade de Medicina da Bahia, contava 18 anos quando se alistou como voluntário e seguiu viagem, em 27 de julho de 1897, para prestar serviços médicos, nas fileiras da Quarta Expedição militar contra Canudos. Após a penosa jornada da guerra, o poeta retorna a Salvador, em 23 de outubro, e conclui os seus estudos, diplomando-se em 18 de dezembro do mesmo ano. Três meses depois seguiu para o Maranhão, para servir como médico na Companhia Maranhense, daí seguindo para o Amazonas em missão oficial. Fez breve retorno a Salvador em 1902, voltando ao Norte quatro meses depois, para outra jornada na selva. Idealista, engaja-se em novas ações patrióticas viajando ao Acre, onde participa da revolução de Plácido de Castro, que teve o objetivo de incorporar aquele território ao Brasil. De saúde frágil, acaba contraindo malária e uma rara enfermidade de pele. Debilitado pelas doenças, é levado para Manaus em busca de tratamento. Ao sentir a extrema gravidade de seu estado, resolve retornar à terra natal. Entretanto, em 27 de janeiro de 1904, o poeta falece, a bordo do vapor São Salvador, na rota situada entre Belém e São Luís, sendo sepultado no cemitério da capital maranhense.

Ao falecer, com apenas 25 anos de idade, longe dos centros literários, Francisco Mangabeira foi imediata e injustamente esquecido. Sua obra não teve voga suficiente para afirmar seu nome de forma mais ampla e definitiva. De fato, ele não poderia tornar-se um simbolista de escol, porque, embora essencialmente lírico, era de certa forma um poeta híbrido. Convertido aos protocolos correntes do Simbolismo de então, era ainda assente aos fortes resquícios românticos, tão caros aos poetas baianos surgidos após Castro Alves, a grande referência dos novos.

O poeta teve, no entanto, uma boa acolhida por parte de críticos importantes. Como registra Octávio Mangabeira (1954, p. 8), seu livro de estreia chamou a atenção de Múcio Teixeira, que lhe dedicou uma série de artigos sob o título “Um novo poeta baiano”, publicados no *Jornal de Notícias*, de Salvador, e em *Cidade do Rio*, periódico

carioca. Já o exigente José Veríssimo resenhou o seu livro, e o considerou um poeta muito promissor.

Brito Broca (1975, p. 41) apresenta-o como um dos poetas simbolistas da revista baiana *Nova Cruzada*, ao lado de Pedro Kilkerry e Carlos Chiachio, este último uma figura de proa do modernismo baiano e mentor da revista *Arco & Flexa* (1928/29). De acordo com Raimundo de Menezes, citado por Assis Brasil (1999, p. 41) "sua poesia revela nitidamente influência simbolista", mais precisamente em *Hostiário*. Já em *Tragédia épica* o acento íntimo é romântico, no tom de um romantismo às vezes devoto e, sobretudo, social, ao estilo castroalvino, quando se lança a descrever e a lamentar os sofrimentos dantescos dos soldados e dos canudenses, em versos retóricos e altissonantes. Almachio Diniz (1927) dedicou-lhe um ensaio critico intitulado *Francisco Mangabeira*, no qual destaca as qualidades de seus versos e seus temas,

O crítico Andrade Muricy (1987, p. 769-777) destaca-o *no Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*, considerando-o, em sua época, "o poeta do Norte de mais alevantado e vigoroso estro, depois de Castro Alves". Segundo Muricy, "nenhum dos poetas simbolistas brasileiros teve existência tão agitada e heroica. Aos 25 anos já vivera intensa e gloriosamente", o que faz lembrar a curta e agitada trajetória do autor de "Vozes d'África" e "Navio Negreiro". Aponta ainda Muricy (1987, p. 772), nos versos de *Hostiário*, a "fulgurante virtuosidade e uma movimentação brilhante, saudável, um pouco exterior, pouco frequente em nosso simbolismo." O crítico destaca alguns poemas memoráveis do autor baiano, confirmando "o mérito desse notável poeta, de expressão clara, luminosa e viril".

O historiador e acadêmico da ABL, Pedro Calmon (1949, p. 212), registra em sua *História da Literatura Baiana* que o poeta era detentor de "poderoso talento trabalhado por duas profundas emoções cívicas, a guerra de Canudos, a que assistiu como estudante de medicina, e a campanha do Acre, seu derradeiro sacrifício". O historiador destaca ainda a sua "esplêndida espontaneidade", que o tornava comparável aos maiores poetas. E assim conclui Calmon: "Sacudia-lhe o verso uma surpreendente energia, entre pessimista e heroica, num conjunto impressionante de amargura e força que lembravam as decepções da juventude tocada pelo infortúnio, das cenas e das almas do seu convívio, e o destino adverso, com que lutava". Nesse aspecto, Mangabeira, jovem poeta e acadêmico, de curta e agitada

trajetória de vida, também guarda certa semelhança com Castro Alves, uma forte influência quanto ao acento retórico de uma poesia afeita à declamação e à tribuna. Numa avaliação mais recente, Massaud Moisés (2006) afirma que o poeta baiano perfilhou o Simbolismo movido por uma espécie de identificação substancial. Soube, contudo, enriquecer os impulsos de temperamento com um caráter heroico, que a sua existência testemunha criando uma poesia vigorosa, de imagens surpreendentes, insólitas, onde repercute o exemplo baudelairiano e se notam traços antecipadores de Augusto dos Anjos. Massaud Moisés (2006, p. 307) Considera ainda que "a *Tragédia Épica*, sua obra-prima em torno da guerra de Canudos, parece simbolizar, a partir do título, a dicotomia lírico-épica que lhe sustentava a cosmovisão." Com efeito, as apreciações críticas em torno do poeta são muito positivas, fato que demonstra a necessidade de se fazer emergir sua obra para que seja avaliada em seu conjunto, de modo a se definir melhor o seu lugar no panorama geral da poesia brasileira.

Ao engajar-se nas fileiras do Exército republicano, Francisco Mangabeira marchou para Canudos, numa missão paradoxal aos objetivos das tropas. O poeta detinha consciência dessa condição, ao registrar, na abertura do seu livro, que o grupo de jovens voluntários cumpriam, segundo suas palavras, uma "missão da Paz, da Caridade e do Amor" (MANGABEIRA, 2010, p. 4). Ao prestar serviço médico nos hospitais de sangue improvisados, estava empenhado em salvar vidas e minorar os sofrimentos dos homens grave ou mortalmente feridos. Como tal, foi um espectador angustiado das batalhas, vendo de perto a agonia dos moribundos. De longe, era um observador consternado com o massacre que se abatia sobre o arraial de Belo Monte. Seus poemas incorporam situações, vivências e sentimentos semelhantes aos que se observam na escrita de outros autores da época, como Manuel Benício e o próprio Euclides da Cunha. De olhos sensíveis, eles testemunharam os fatos e reagiram conforme suas convicções e percepções particulares, mas sempre com a consciência de que estavam diante de uma grande tragédia humana.

Em sua missão voluntária, Mangabeira seguiu sertão adentro, ao lado de seus colegas acadêmicos de medicina, entre os quais o seu grande amigo Joaquim Pedreira. Acometido de enfermidades, Pedreira veio a falecer antes do final do conflito, aos 18 anos de idade. Esse fato marcou profundamente o poeta, motivando-o a escrever uma espécie de nênia ao amigo, que constitui o canto IX, intitulado

"Dolor". Pelo mesmo motivo, Mangabeira resolveu iniciar o livro com a "Carta a um Morto". A carta registra, em tom elegíaco, sua comoção diante da morte de Joaquim Pedreira, durante aquela "assombrosa epopeia de valor que se desenrolou no sertão de nossa terra". O seu enternecimento permeia todo o texto, acentuando-se, com ironia doída, em algumas das passagens em que dialoga com o amigo desaparecido, lamentando sua má sorte e o rápido esquecimento que então já recobria a carnificina de Canudos. O poeta declara, irônico e angustiado: "Se converso com um morto sobre uma desgraça da nossa Pátria, é porque os vivos parecem não ligar importância a essas futilidades".

Os vinte cantos da *Tragédia Épica* se seguem num movimento de contraponto, em que ora os soldados, ora os sertanejos assomam à ribalta da arena poética, numa espécie de concerto de vozes e perspectivas díspares, – desiguais, em luta encarniçada –, mas consoantes, na partitura da trama – como se fossem atores de uma peça trágica.

No poema de abertura, intitulado "Adeus", o poeta realça o sentimento e o moral dos soldados, no momento do embarque para o sertão, quando deixam a cidade, os lares, os amores e as famílias, despedindo-se "...desta querida terra/ para onde talvez não voltem nunca mais".

O poeta registra a partida dos soldados, entrevendo a tragédia que os espera breve no sertão conselheirista:

> Seguem para a campanha ansiosos e frementes...
> Porém, quantos, meu Deus, não hão de ficar lá
> Sem carinhos, no chão, frios e ensanguentados,
> A gemer? Mas do sangue heroico dos soldados,
> Como o sol – da alvorada, a Pátria surgirá.
>
> Muitos hão de ficar sepultos nas paragens
> Onde vencerem, e onde o louro triunfal
> Cingirem, recordando os nômades gigantes
> Que subjugam répteis, panteras e elefantes,
> E morrem com valor no meio do areal.
> (Mangabeira, 2010, p. 6).

O canto delineia-se como um ritual de despedida, à vista da luta sangrenta que iam travar contra os sertanejos de Belo Monte. A exaltação ao heroísmo dos soldados reverbera nos versos. Eles são vistos de forma idealizada, não como um exército

armado, mas como homens destemidos que desafiam a morte por força do destino. Afirma o poeta que: "Vão em busca da glória ou, então, da sepultura / Este bando de heróis, homens feitos leões". Trata-se de um lamento perpassado de langor, pois não é o triunfo, mas sobretudo a morte que os espreita no sertão inóspito. Na partida, a bandeira, ao tremular: "Parece abençoar os bravos e ir lançando / Um adeus prolongado à triste multidão".

Todos os vinte cantos suscitam interesse para um estudo de composição, pois podem ser analisados como partes que constituem o poema como um todo, fixando sua unidade de tema e de tonalidade. Os cantos obedecem a uma lógica narrativa que seleciona os pontos cruciais do assunto, confrontando posições, circunstâncias, diferenças e vicissitudes da guerra, ao tempo em que vai revelando os sentimentos e as angústias dos atores em luta. O canto III "Assalto à artilharia" relata a investida dos sertanejos na tentativa de tomar de assalto a principal peça da artilharia do exército, o canhão apelidado de "a matadeira":

> Nisso, os trinta fanáticos, do seio
> Das moitas silenciosas e esquecidas,
> Arremetem em cheio
> Aos soldados que, aos centos, se levantam.
> Ouvem-se vozes surdas e perdidas,
> Detonações fortíssimas que espantam
> Os assaltantes ríspidos e loucos...
>
> São rechaçados pela soldadesca,
> Que, em vagalhões horríficos e roucos,
> Numa fúria dantesca
> Os esmaga, espetando-lhes a fronte
> Nas lanças... Retalhando-os... Restam poucos...
> E estes, vendo-se sós no alto de um monte,
> Resistem sempre, tontos e sombrios.
>
> Vendo que estão vencidos, da montanha
> Atiram-se, raivosos e bravios,
> Numa tortura estranha...
> Seus braços arrebentam-se, seus crânios
> De encontro às pedras racham-se, nuns fios
> De sangue... E, enfim, morrem sem dar um grito,
> Como atletas gloriosos e titânios,
> Caídos do infinito!
> (MANGABEIRA, 2010, p. 16).

O poeta define este poema como "uma espécie de tradução de uma belíssima carta que o Dr. Euclides da Cunha escreveu de Canudos para o Estado de S. Paulo, onde este meu saudoso amigo derramou tanta luz em belíssimas e magistrais correspondências, que, publicadas em livro, lhe garantiriam um triunfo literário". (Mangabeira, 2010, P. 10) Dessa forma, Mangabeira já vaticinava a glória do livro vingador que Euclides lançaria dois anos mais tarde.

Ao longo da *Tragédia épica*, a maior focalização recai nos soldados, atores às vezes individualizados, como se observa nos cantos "Os três oficiais", "A carta do soldado" e "A agonia do ferido", por exemplo. A perspectiva do eu lírico narrador, como não poderia deixar de ser, traduz um ângulo de visão litorâneo, ponto de onde Mangabeira parte, engajado na campanha, à retaguarda das fileiras militares. Por outro lado, o olhar que lança sobre os canudenses é agudo ao demonstrar as dimensões desumanas da tragédia. Os sertanejos são vistos sempre como o outro, o adversário "sempre raivoso, impávido e insubmisso". Eram eles "aquela gente bruta" que assombra o poeta pela capacidade de resistência e pelos horrores que sofre e enfrenta a cada ataque das tropas. Assim, o que mais aproxima o eu lírico dos sertanejos é a compaixão de seu olhar, ao descrever e lamentar a desgraça de crianças, mulheres e homens cruelmente dizimados pelos ataques dos soldados.

No canto IV, "A reza", o eu lírico realça o contraste entre a paz do reduto, no momento da prece, em que "casa-se a voz dos sinos à voz das ladainhas".

> O reduto contrário é todo paz... A noite
> Lança um manto de crepe aos montes e às palhoças.
> Geme o vento a bater como um estranho açoite
> Nas arvores senis, nos morros e nas choças.
>
> Mas na torre da igreja, onde a cruel metralha
> Grandes fendas abriu, o sino alegremente
> Bate, rebate, canta, e, a badalar, bimbalha
> Vertiginosamente.
>
> O sino canta, geme o sino, o sino chora...
> E ouve-se uma profunda e misteriosa prece
> Que se eleva, a tremer, pela amplidão afora,
> E diminui, e mingua, e arfa, e desaparece.
> (Mangabeira, 2010, p. 17).

Em face do fogo da artilharia contra a igreja do arraial. Neste momento, os sertanejos:

> Recordam os cristãos das mais antigas eras
> Que, ao fogo sideral de crença verdadeira,
> Afrontavam com calma os ímpetos das feras
> Ou morriam a rir dentro de uma fogueira.
> (Mangabeira, 2010, p. 21).

Nesse diapasão, o canto XII, "O combate", descreve os horrores da batalha final, em que dor e morte se tornam imagens dominantes.

> A metralha rugiu em explosões, de fogo,
> Que estrondavam no espaço, esboroando casas,
> Entre nuvens de pó, de escombros e de brasas.
> Os hórridos canhões, postados sobre os montes,
> Lembravam legiões negras de mastodontes,
> De cuja boca ardente a destruição voava
> Aniquilando tudo aquilo que encontrava
> Diante de si... O céu enrubescia quando
> Eles iam a goela horrenda escancarando,
> Num vômito de chama. Os seus enormes roncos,
> Que faziam saltar pedras, homens e troncos,
> Seus brilhantes clarões purpúreos e assombrosos,
> Que incendiavam o espaço e os montes silenciosos,
> Produziam um medo acentuado e interno,
> Como se aquilo fosse um esboço do inferno.
> (Mangabeira, 2010, p. 60).

O poeta alinha os lances da luta sangrenta e desigual, em proveito de sua retórica descritiva, cujo efeito é a visão infernal da crueldade. O termo da luta é um quadro da natureza desolada: "O combate acabou, quando na imensidade / A lua apareceu triste como a orfandade". Seguem-se não menos comiserativos os cantos intitulados "Os Prisioneiros", "O Incêndio", "Crianças Prisioneiras" e "A Caravana Maldita", acentuando o drama dos sertanejos vencidos, nos seus derradeiros estertores, e, finalmente, como séquito de prisioneiros que: "Sofrem penas, que só o inferno há de contê-las / Atravessam o céu, claro como um sorriso, / Era um cortejo louro, / Demandando o caminho azul do paraíso...".

Os leitores e estudiosos acostumaram-se a ler e a sentir a tragédia canudense, encenada às margens do rio Vaza-Barris, através do admirável estilo euclidiano, com sua retórica retumbante, sua obsessão com os detalhes, sua análise incisiva, sua denúncia mordaz. *Os Sertões*, em sua feição de documento, análise e monumento literário, ocupam o centro das atenções há mais de um século, deixando à sombra as

demais obras que percorreram, cada qual à sua maneira, as mesmas trilhas esturricadas do sertão baiano. De fato, ao longo de quase onze décadas, o tratado euclidiano é o grande marco, em torno do qual continuam emergindo livros antigos e novos, para orbitar em sua auréola, como partes do grande arquitexto da Guerra de Canudos, que se compõe e recompõe, a cada texto novo que se escreve e a cada obra antiga que se reedita.

O livro de Francisco Mangabeira faz parte dessa enciclopédia canudense, ocupando um lugar relevante na coleção de registros e representações dos dramas pessoais e coletivos, das circunstâncias e vicissitudes da guerra. No seu poema, manifesta-se a voz enternecida de um homem que testemunhou as batalhas sangrentas e viveu na pele as motivações que o levaram a escrever sua denúncia. Sua poesia é vazada numa linguagem peculiar, viva e acessível, que demonstra seus traços de época e inscreve-se também como um estilo híbrido, entre o simbolismo da concepção formal e o desenho retórico dos quadros, de feição romântica. Capta-se na leitura a voz embargada do jovem poeta marcado pela vida e que empunha a pena para um acerto de contas com a história na qual se envolveu. Do alto das fileiras do Exército, o médico Mangabeira não enxergou simplesmente o inimigo a aniquilar, mas teve mira mais ampla, assinalando uma percepção lírica e agônica da condição humana dos sertanejos, vistos como sujeitos de uma saga, em defesa da sobrevivência, em sua espantosa resistência à destruição militar.

Em alguns pontos, a trajetória de Francisco Mangabeira se assemelha muito à de Euclides da Cunha. Ambos viveram intensamente o drama de Canudos, pisando o solo ensanguentado dos sertões baianos. Ali estiveram, em missões diferentes, porém intrínsecas à guerra. Perplexos, em meio aos tiroteios, um médico e o outro jornalista, ambos testemunharam diversos lances da tragédia. E logo assumiram o espírito de um dever social a cumprir, denunciando a guerra como um crime. Idealistas, mais tarde rumaram para as regiões inóspitas do Norte do país, engajados em ações de interesse político e social. Ambos caíram gravemente enfermos. E faleceram precocemente. Mangabeira, em plena juventude, aos 25 anos; Euclides, aos 43 anos, mal transposto o portal da maturidade. Morreram em circunstâncias diferentes, é certo; mas igualmente trágicas.

De certa maneira, pode-se considerar que a *Tragédia Épica* representa na poesia aquilo que Os Sertões representam na prosa brasileira. O poeta baiano, tal como

Euclides da Cunha, caracteriza os sertanejos como jagunços ferozes, fanáticos, em situação de atraso e pobreza. Em contrapartida, também como o ensaísta fluminense, faz em seu poema elegíaco uma denúncia veemente contra a guerra, que considera fruto da inépcia do governo republicano, "onde todos, soldados e fanáticos, foram igualmente vítimas do mais lamentável erro político".

Francisco Mangabeira teve o destino dos grandes. Como Gregório de Matos, cantou sua terra e morreu longe dela, acometido de febre terçã. Como Castro Alves, extraiu o lirismo das próprias vivências e feneceu na flor da idade. Como Euclides da Cunha, percorreu os sertões e o Norte do país em missões de interesse público. Tal como ele, Mangabeira marcou sua escrita com uma profunda sensibilidade social, fazendo-a instrumento de ideias, sem com isso perder a grandeza. Como o autor de *Os Sertões*, horrorizou-se e encantou-se com a epopeia de Canudos, legando à posteridade um protesto sincero, em vinte cantos líricos que ecoam a forte impressão de uma experiência real.

Referências bibliográficas:

Brasil, A. (org., int. e notas). (199). 9*A poesia baiana no século XX*. Antologia. Rio de Janeiro: Imago.

Broca, B. (1975). *A Vida Literária no Brasil*. 1900. 3.a ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio.

Calmon, P. (1949). *História da Literatura Baiana.* Coleção Documentos Brasileiros, *62*. São Paulo: José Olympio.

Diniz, A. (1929). *Francisco Mangabeira*. Rio de Janeiro: Tipografia da Escola Profissional.

Mangabeira, O. (1954). *Cinquentenário do Falecimento de Francisco Mangabeira*. Salvador: Academia de Letras da Bahia.

Mangabeira, F. (2010). *Tragédia épica (Guerra de Canudos).* Rio de Janeiro. Academia Brasileira de Letras. (Coleção Autregésilo de Athayde, vol. 30).

Moisés, M. (2006). *História da Literatura Brasileira*. 3 v., vol. II – Realismo e Simbolismo. São Paulo: Cultrix.

Muricy, A. (1987). *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*. 3.a ed. rev. e aum. São Paulo: Perspectiva.

A IDENTIDADE NACIONAL BRASILEIRA SOB O OLHAR INDÍGENA: UM ESTUDO COMPARADO ENTRE CUNHAMBEBE E PERI

Andreia Ferreira Alves Carneiro Sampaio

UEFS. Faculdade Anísio Teixeira/Gelc. deia_lves@yahoo.com.br. Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

O processo de colonização do Brasil envolveu personagens de nacionalidades diferentes, principalmente os nativos do além-mar. Desta maneira, ao se pensar em uma identidade nacional os índios jamais poderiam ser esquecidos. De acordo com a história oficial, o que se tem registrado sobre a chegada e colonização do Brasil, são as informações do europeu que por lá atracou. Neste prisma, surgem no cenário nacional duas obras que, mesmo diversas, acabam por igualar-se *O guarani*, de José de Alencar (1857) e *Meu querido Canibal*, do escritor Antonio Torres (2000). Neste estudo, tentar-se-á analisar o perfil dos dois personagens apontando semelhanças e divergências num projeto de construção de identidade nacional. Apesar de possuírem o mesmo contexto histórico, cada uma das narrativas tem suas preferências e exceções. Ambos tentam construir o primeiro herói brasileiro. *O guarani* mostra-nos a união do português, com o índio. Um olhar mais atento, contudo, verá que o índio, nada mais é do que uma tentativa frustrada de branqueamento, não da sua pele e sim suas origens. Em *Meu querido canibal,* o escritor salienta a importância de seu protagonista, apresentando-o como um verdadeiro índio. A narrativa trás como pano de fundo a Confederação dos Tamoios e a atuação de personagens históricos, como Anchieta. Tal acontecimento também foi o pivô para que José de Alencar escrevesse seu romance, não pelo fato histórico, em si, mas para rebater o poema homônimo escrito por Gonçalves de Magalhães em 1856.

Palavras-chave:

Identidade nacional; José de Alencar; Antonio Torres.

Formação da identidade nacional

O processo de colonização do Brasil envolveu personagens das mais diversas nacionalidades. Podemos afirmar que, por ser um país envolto em um "mosaico multicultural" (Figueiredo, p.185), o Brasil, fundado a partir de diversas culturas e costumes, torna-se impossível não classifica-lo o como país hibrido. O mesmo ocorre com a literatura nacional que, neste contexto, acaba por refletir os valores e pensamentos difundidos no tempo ao qual ela está inserida.

O processo de colonização, ou invasão do Brasil, não foi fácil, principalmente para os nativos do, até então, além-mar. A ideia de nação, ou mesmo nacionalidade, de acordo com Maria Helena Rouanet, "não é absoluta. Muito pelo contrário, ela depende diretamente da organização política sob a qual vivem os indivíduos que constituíram essa unidade" (Rouanet, 1999, p. 14). No Brasil, como se sabe, diversas nações contribuíram direta ou indiretamente para a formação do país.

Desta maneira, ao se pensar em uma identidade nacional de maneira justa, nossos primeiros habitantes, os indígenas, jamais poderiam ser esquecidos, bem como os demais povos que aqui chegaram. Para os portugueses não havia como ignorar ou anular a presença indígena, pois os mesmos já habitavam o país antes da chegada portuguesa ao Brasil. De acordo com a história oficial, o que se tem registrado sobre essa chegada e a (des)colonização brasileira, são as informações do branco europeu que por lá atracou.

Lembremos que os índios não dominavam a escrita e muito da memória oral foi perdida com a dizimação destes povos. A história apresenta os vitoriosos como se os vencidos jamais existissem. "Como os índios não dominavam a escrita, seu destino sobre a terra esfumaçou-se em lenda" (Torres, 2007, p. 09).

Magaldy Téllez em seu texto "A paradoxal comunidade por-vir", afirma que, no tocante da identidade nacional, a "ideia de sociedade [surge] como unidade com coesão e identidade clara e unívoca, isto é, a ideia unificante e totalizante da sociedade" (Téllez, 2001, p. 46). Em outras palavras, em se tratando de Brasil, é perigoso falar de uma identidade nacional. Ela torna-se a quimera, uma vez que vários povos de culturas e nacionalidades diferentes ajudaram na (des) construção do país. De acordo com Machado de Assis, "quem examina a atual [século XIX]

literatura brasileira, reconhece-lhe logo, como primeiro traço, certo instinto de nacionalidade. Poesias, romance, todas as formas literárias o pensamento buscam vestir-se com as cores do país." (Assis, *apud* Rouanet, 1999, p. 10). Se o Brasil transpirava nacionalidade e devíamos vestir suas cores, porque então escolher, no mito de formação nacional, apenas os portugueses e índios?

A resposta parece simples, com a independência do Brasil, o império tenta apagar todas as influências sofridas pelas terras não mais portuguesas – mas habitada por portugueses. Não se podia deixar de lado estes 'ilustres' habitantes que eram considerados motivo de orgulho nacional. O português é o colonizador e não se poderia apagar o índio, o colonizado. Os portugueses foram os primeiros a chegarem ao país. Há então uma tentativa de ignorar a existência dos outros visitantes.

Da mesma forma, os holandeses, espanhóis, entre outros, por serem considerados invasores de terras portuguesas também deveriam ser esquecidos no tocante de uma identidade nacional. Rouanet lembra que,

> a literatura tomou parte neste projeto de construção da Nacionalidade [grifo da autora] e desempenhou, aí, uma função efetiva. Escrever o que quer que fosse – poesia ou história, teatro ou levantamentos topográficos, romances ou descrições geográficas, crônicas ou dissertações sobre etnografia – podiam ser instrumento para se atingir o objetivo visado. Com uma condição: era preciso que o que se escrevesse fosse considerado 'útil e precioso' para a 'pátria'. (Rouanet, 1999, p. 17)

A pátria permitia a escrita, desde que se levassem em conta os seus anseios. Assim, "recordam-se os fatos que favorecem a unidade nacional, olvidam-se os acontecimentos que a comprometem." (Rocha, 1999, p. 41). Rejeita-se o que não agrada, esquece-se o que contraria. Tenta-se difundir o mito de que estes povos aparecem quando a identidade nacional já está formada e não há mais como modifica-la. Não se leva em consideração que os índios viviam em paz em suas tribos

"aí chegaram os portugueses, vomitando fogo, com o firme propósito de tomar a terra na marra e escravizar os donos". (Torres, 2000, p. 112).

Cunhambebe e Peri: conhecendo os heróis nacionais

Neste contexto histórico, ao falar sobre sua *Viagem ao Brasil*, no romance homônimo, o escritor alemão Hans Staden (século XVI- 1557), descreve os índios como selvagens e escravos, mostrando o olhar de estrangeiro e preconceito sobre os primeiros habitantes de terras brasileiras. De acordo com Antonio Torres, os portugueses "não viam os nativos como seres pertencentes à raça humana. Tratavam-nos [os índios] como animais de carga ou feras, selvagens a serem abatidos a tiros." (2000, p. 19).

Assim, de maneira geral, as representações étnicas dos índios sob a ótica européia os mostravam como animais que necessitavam ser domesticados, catequizados, pobres almas em busca de luz. Sobre este prisma, surgem no cenário nacional duas obras que, mesmo diversas, acabam por igualar-se em relação a uma identidade nacional: *O guarani*, de José de Alencar (1857) e *Meu querido Canibal*, do escritor baiano Antonio Torres (2000). Mesmo possuindo o mesmo contexto histórico-social e cultural, cada uma das narrativas tem suas preferências e exceções.

Ambos tentam construir um mito de identidade nacional, criando o herói brasileiro. Lembremos que, quando *O guarani* foi publicado, o Brasil ainda era escravocrata, então toda influência africana deveria ser abolida, ou mesmo tratada como inexistente. Os negros eram considerados apenas mercadorias, ou mesmo animais, então eram tratados como tal. O que se trata aqui não é um valor ideológico e sim o pensamento de uma época. Sobra a Alencar apenas os portugueses e o índio, que, obrigatoriamente, não tinha como ser apagado. Assim, cabe a Peri ser descrito de maneira romântica.

A imagem de identidade nacional encontrada no romance *O guarani* mostra-nos a união do branco – português, com o índio. Um olhar mais atento, contudo, verá que o nosso índio, nada mais é do que uma tentativa frustrada de branquear, não a sua pele e sim suas origens. O índio que forma o país há um bom tempo já não morava com sua tribo, conhecia o costume dos brancos, defendia-os, servia-os como um

falso escravo e já não era mais politeísta, havia sido convertido e negado a seus deuses.

A Antonio Torres é permitida a liberdade de pensamento, o contexto social em que o escritor está inserido é outro. A ele é permitido salienta a importância de seu protagonista evocando-o "Ilustríssimo Cunhambebe. Permita-nos considerá-lo o primeiro herói deste país de aventureiros, náufragos, degredados, traficantes, piratas e contrabandistas" (Torres, 2007, p. 37).

Torres escreve o romance em um momento delicado do país: a comemoração aos "500 anos de descobrimento do Brasil". Se por um lado havia uma comoção nacional quanto a esta data simbólica, trazendo a tona uma confraternização, agradecimento aos portugueses que falsamente nos 'libertaram da ignorância', trouxeram luz para pobres almas necessitadas de salvação. Por outro, lembra-la abria feridas profundas no tocante da historiografia nacional. Os indígenas protestavam reclamando seu direito de posse e de liberdade que lhes foram roubados há cinco séculos e jamais devolvidos, os negros protestavam à escravidão. Na festa, em Porto Seguro, o Brasil esqueceu as mazelas que feriram sua história, fingindo-se de bom pai que escondia seu ferrão.

Havia por parte do escritor Antonio Torres, o desejo de resgatar a memória de um índio que deveria ser aclamando por sua força e resistência - e que a história o apagou. "O Novo Mundo dos brancos já tinha por dono um velho povo". (Torres, 2000, p. 12). O escritor demonstra um pensamento auto-consciente durante a realização da escrita. Rita Oliviere-Godeti afirma que em *Meu querido canibal*, o escritor faz uma "recriação da história [que] passa pela recriação do herói, nomeando-o, atribuindo-lhe qualidades, situando-o no tempo e no espaço" (Godeti, 2010, p.131).

Já o índio alencariano é o herói criado, inventado, com características que o torna quase um exímio exemplar pertencente à mitologia grega. Com o coração indígena e traços físicos que o aproxima muito mais do homem branco do que os de sua própria origem. Linda Hutcheon acredita ainda que "a metaficção historiográfica procura desmarginalizar o literário por meio do confronto com o histórico, e o faz tanto em termos temáticos como formais" (Hutcheon, 1998, p. 145). É o que faz Antonio Torres que mostra o índio como o resgatado, aquele que realmente existiu

e tenta de todas as maneiras lutar contra "o eclipse do apagamento" [2], um herói de carne e osso que foi propositalmente esquecido pelos historiadores.

O romance de José de Alencar teve sua primeira edição publicada em forma de folhetim, no Diário do Rio de Janeiro entre 01 de janeiro de 1857 e findado em 20 de abril do mesmo ano. "Na edição do folhetim e na primeira edição do livro, José de Alencar emprega o artifício de atribuir a origem da história a um manuscrito encontrado no armário, sendo depois melhorado pelo marido de Carlota." (Ribeiro, *in* Fragmentos de Cultura 1999, p.1085-1086). Nele, o narrador concede a origem do romance a manuscritos encontrados por Carlota - uma alusão ao romance Cinco minutos, do mesmo autor.

Essa alusão à personagem de seu primeiro folhetim, faz com que, a partir de um personagem-narrador, o texto pareça ter mais autenticidade e aproxime-se mais do imaginário do leitor. Essa técnica de tentar atribuir uma origem real da narrativa, era muito utilizada nas publicações de folhetim, o que de certa forma, gerava credibilidade ao escritor.

Ambas as histórias tentam atribuir uma origem aos textos, origem esta que não se limita à imaginação de quem escreve. Desta maneira o escritor desprende-se da obrigação de ser verdadeiro com o leitor, passando a ser um mero narrador daquilo que escreve.

A obra de Torres mostra a trajetória do narrador em busca de informações oficiais sobre a vida de seu protagonista, numa tentativa de evitar o seu apagamento. A narrativa trás como pano de fundo a Confederação dos Tamoios e a atuação de personagens históricos, como Anchieta. A Confederação dos Tamoios também foi o pivô para que José de Alencar escrevesse o romance *O guarani*, mas não devido ao fato histórico, em si, mas para rebater o poema homônimo escrito por Gonçalves de Magalhães em 1856.

> Na concepção alencariana a respeito da maneira apropriada para cantar a paisagem e o povo brasileiros de uma forma original mais adequada aos tão

[2] Esse termo foi utilizado pelo escritor Antonio Torres durante a mesa: *A trajetória do escritor:* Diálogo com Antonio Torres, proferida na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, no dia 08 de setembro de 2010, durante seminário em comemoração dos seus 70 anos.

> buscados traços nacionais, pode-se observar que não caberia o emprego de modelos preestabelecidos, nem tampouco a repetição pura e simples de costumes e vocábulos indígenas. (Henriques, 1999, p. 73).

Alencar desejava criar o "verdadeiro" mito do nascimento do Brasil, sem interferências européias. Tinha o seu próprio modelo e questionava os escritores que aquela altura ainda copiavam modelos estrangeiros, mostrando certa dependência literária. Assim surge seu romance *O guarani*.

> O título que damos a este romance significa *indígena brasileiro*. Na ocasião da descoberta, o Brasil era povoado por nações pertencentes a uma grande raça, que conquistara o país havia muito tempo, e expulsara os dominadores. Os cronistas ordinariamente designavam esta raça pelo nome *tupi*, mas esta denominação não era usada senão por algumas nações. Entendemos que a melhor designação que se lhe podia dar era a da língua geral que falavam e naturalmente lembrava o nome primitivo da grande nação. (Alencar, 1999, p. 23).

Há nesse trecho uma valorização do índio que não havia acontecido, de acordo com Alencar, no texto de Gonçalves de Magalhães. O escritor atribui aos indígenas o direito de posse da terra. É evidente que isto ocorre de maneira sutil, já que José de Alencar não intencionava desencadear mais uma rixa política.

Em *Meu querido canibal* o escritor cita a captura do alemão Hans Staden, personagem histórico, que após sua fuga escreve o romance *Viagem ao Brasil*. Nele Staden narra minuciosamente, de maneira fantasiosa ou não, como os índios viviam antes da chegada dos colonizadores e, também, os primeiros contatos entre estes. De acordo com Walter Benjamim, em seu texto "O narrador", o que separa o romance das demais narrativas é que

> o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. (Benjamin, 1994, p. 201)

Cabe então ao narrador descrever as peripécias de seus personagens, convencendo os seus leitores de suas verdades. Alencar cria Peri, um índio que possui uma força descomunal e apaixona-se por uma branca portuguesa. Em busca deste amor, Peri desenraiza-se, deixa sua tribo e passa a viver harmoniosamente com os brancos na chácara de D. Antonio de Mariz. O Cunhambebe, protagonista da obra de Antonio Torres, é um guerreiro, ou melhor, o chefe de sua tribo que luta veementemente contra os portugueses para defender a sua tribo.

Cunhambebe ou Peri? Confronto entre os personagens

As primeiras divergências entre os personagens de Alencar e Torres surgem exatamente quando se observa a maneira como estas obras foram escritas. O índio alencariano pouco se assemelha ao de Torres, a narrativa também não.

Se, por um lado Alencar segue uma linha cronológica de tempo, o mesmo não ocorre na obra de Torres, onde o leitor tem a oportunidade de permear por cenários e até mesmo séculos divergentes em um único período. Ao passo que narra a Confederação dos Tamoios, Antonio Torres transporta-se para "Copacabana, 10 horas. Dia: terça-feira. Mês: novembro. Ano: no limiar do sexto século do descobrimento do Brasil" (Torres, 2007, p. 117). Essa não linearidade prende a atenção do leitor, que ávido pelo conhecimento precisa tomar cuidado para não ficar perdido entre um século e outro. João César de Castro Rocha defende que

> o romanista não tem obrigação de deter-se igualmente em todos os instantes da vida de seus personagens. Muito pelo contrario, deve-se concentrar nos momentos relevantes de suas trajetórias, a fim de oferecer ao leitor um painel significativo das ações dos personagens. Em outras palavras, o romancista seleciona cuidadosamente os fatos, privilegiando apenas aqueles que colaboram para o desenvolvimento da trama. (Rocha, 1999, p. 37).

Antonio Torres não precisa seguir uma linearidade, esta acaba sendo um mero detalhe diante da riqueza da trama. O narrador busca verdades sobre seu protagonista e a narrativa flui de acordo com as informações que estão sendo encontradas. Em outra vertente, o narrador descreve sua mesma trajetória em busca das fontes.

Enquanto Peri apaixona-se e em busca deste amor ideal desprende-se de si mesmo em prol de sua amada portuguesa, o índio torresiano preocupa-se em combater o invasor para defender os seus. Em diversas passagens, Peri nega-se como índio, afirmando-se escravo de sua senhora, Cecília. Apesar de tentar descrever o mito de formação da identidade nacional, há no romance alencariano uma descaracterização do índio que, já não mora na tribo, pois prefere servir aos brancos. A alteridade é percebida quando o leitor surpreende-se com o ato de Peri trair a si mesmo e as suas origens para defender os brancos que o "domesticaram".

De acordo com Janet M. Paterson, "para que haja a alteridade, as diferenças tornam-se significantes em vista da construção de um universo de sentido e valor" (Paterson, 2007, p. 14). Assim, diante das diferenças, Peri abandona suas origens para viver junto aos portugueses, segui-los e servi-los. Sendo aceito por necessidade de tê-lo por perto devido a sua lealdade e bravura, e não apenas por respeito a quem era, ou deveria ser.

Há, em Peri, uma representação da mímica, conforme conceito de Homi Bhabha, em seu texto *Da mímica e do homem:* a ambivalência do discurso colonial. A mímica surge como uma representação do outro. O colonizado imita seu colonizador sem perceber que está sendo forçado a isso. Tudo é feito com tamanha sutiliza que o colonizado acredita estar se aproximando de quem, de fato está usurpando a sua

identidade. A mímica, muito mais o que uma imitação, perpassa pela troca de identidade, o indivíduo recebe a nova identidade, deixando de lado o seu verdadeiro eu. O colonizado jamais será o colonizador, ou semelhante a esse, mas assim o sente que é. Finge-se a igualdade por ambas as partes para que o colonizador domine seu colonizado, evitando que este se rebele ou busque seus direitos, seu resgate.

O personagem de Alencar não é inocente em sua totalidade, ele não age somente por pureza d'alma ou mera serventia. A intenção dele é conquistar o coração de Ceci. "A mímica repete mais do que representa." (Bhabha, 1998, p. 132). Peri imita os brancos por intencionar estar próximo e, até, por ventura, tornar-se um deles, um membro da família. Tomemos como exemplo a catequização de Peri. Num momento de crise, com os ataques dos aimorés e a morte iminente, a única maneira de salvar Cecília é a fuga dela com Peri. Mesmo assim, D. Antonio de Moriz exige a conversão do índio para que este seja digno de salvar sua filha.

> Se tu fosses cristão, eu te confiaria à salvação de minha Cecília; estou convencido de que a levarias ao Rio de Janeiro, à minha irmã.
>
> O rosto do selvagem iluminou-se; seu peito arquejou de felicidade; seus lábios trêmulos mal podiam articular o turbilhão das palavras que lhe vinham do intimo da alma.
>
> - Peri que ser cristão! Exclamou ele. (Alencar, 1999, p.395).

Nesta passagem do texto, há o que Bhabha uma considera como "um acordo *irônico*" (Bhabha, 1998, p. 130). Peri finge converter-se para que possa ter Ceci. D. Antonio Moriz acredita na conversão do índio por que assim é do seu agrado. O leitor mais atento percebe que o protagonista, cristianiza-se por um falso desespero, uma esperança. O cristianismo aparece "como forma de controle social que se choca com os pressupostos enunciatórios que legitimam o discurso" (Bhabha, 1998, p. 132). Peri finge ser cristão para estar próximo a Ceci. Mas a sua identidade pagã não pode ser apagada. Neste processo as duas partes são igualmente modificadas. Há, de acordo com Janet M. Paterson, um "cruzamento de culturas", o que permite uma mudança, promovendo, assim, a tolerância, ou falsa tolerância, com o outro.

Jacques Lacan afirma que "a mímica revela algo na medida em que é distinta do que poderia ser chamado um si-mesmo que esta por trás. O efeito da mímica e a camuflagem." (Lacan, *apud*, Bhabha, 1998, p.129). Por mais que represente ser cristão, ele jamais o será verdadeiramente. Apesar de agir movido pela paixão, Peri sabe que, assim como a tentativa de envenenamento, o ato de converter-se foi movido pela necessidade da ocasião. Ele sabe que por maior que seja o convívio com o branco, ele jamais será de todo branqueado e suas raízes não podem ser esquecidas.

Assim, ao ser questionado por sua amada "Não és tu cristão como Ceci?" (Alencar, 1999, 416), o mesmo, tem de volta sua inocência, ou tentativa de resgate a suas origens. Peri nega todos os ensinamentos brancos que tivera, põe de lado à mímica que o perseguia, rebelando-se e revelando-se ao dizer que aquele ato fora necessário, responde "Sim, porque era preciso ser cristão para te salvar; mas Peri morrerá selvagem como Ararê". (Alencar, 1999, p. 416.)

Numa situação como esta Cunhambebe jamais se deixaria catequizar pelo português. Distante disto, o guerreiro tupinambá comeria aquele que ousasse negar seu deus, Tupã.

> Numa cultura que desconhecia o pecado, coisa de brancos, Cunhambebe os cometia em quantidades capazes de arrebentar a balança de São Miguel. Como os da ira, da soberba – era com orgulho e empáfia que se gabava, espalhafatosamente, de seus próprios feitos -, da luxuria e da gula. (Torres, 2000, p. 49).

Ele foi um guerreiro que incentivou seu povo a morrer lutando para que não se deixassem escravizar. No romance de Torres, apenas um índio é capaz de seguir os passos de Peri e trair sua tribo, Araribóia. Este, após servir anos aos caprichos D'el Rei, é recriminado por um simples cruzar de pernas, ato muito comum em sua tribo, que significa merecimento após um longo trabalho. Araribóia é mandado embora e o índio chega a triste conclusão de que

> poderia ter refletido sobre o abismo que os separava. Depois de toda sua dedicação aos colonizadores, de todo o suor e sangue derramado por eles, e de também ser considerado um vencedor, como eles o eram, e com o seu apoio, sim, depois de tudo o que fizera por eles, e de haver passado a ter um nome como um deles e a vestir-se como eles, tudo continuava como dantes: índio era índio, branco era branco.
>
> Poderia ainda concluir, embora tardiamente, que Cunhambebe era quem estava com a razão. (Torres, 2000, p. 60).

A historia de Cunhambebe perpassa a metaficção historiográfica. De acordo com Linda Hutcheon, a metaficção demonstra os fatos de maneira que une e indefine a separação entre o real e o imaginário – lembremos que a obra de Torres possui "leituras canibalizadas". Essas leituras são um referencial teórico que dá credibilidade e confirma as informações históricas contidas em seu texto. Torres escreve, intencionalmente, um romance de caráter histórico.

Na narrativa de Antonio Torres o índio aparece de forma mais autentica, não é o preguiçoso por que não trabalhará de graça para o colonizador. Não é o domesticado, pois não permite um contato mais próximo com aquele que sabe que irá sugá-lo, escravizá-lo, matá-lo. "Os protagonistas da metaficção historiográfica podem ser tudo, menos tipos propriamente dito: são os excêntricos, os marginalizados, as figuras periféricas da história ficcional" (Hutcheon, 1998, p. 151). Cunhambebe é o personagem que, por ter lutado contra a invasão portuguesa, a história preferiu apaga-lo. Torres aproveita-se, entre outras coisas de verdades e mentiras oriundos do registro histórico, empregando os detalhes também históricos. Desta maneira o romance não-ficcional *Meu querido canibal* surge como fonte de confronto entre história e ficção. O leitor não sabe até que ponto a narrativa pode ser histórica, verdadeira ou apenas fruto da memória criativa do escritor.

Até o século XIX, acreditava-se que literatura e história estavam intrinsecamente interligadas. Consideradas "ramos da mesma árvore do saber", cujo objetivo maior era dar orientações e servir como fonte de conhecimento humano. Lembremos que

José de Alencar intenciona criar a identidade nacional. Contudo, com o advento da história cientifica estas duas fontes de conhecimento – literatura e história - distanciaram-se e tornaram-se disciplinas diferenciadas, mas ainda permanecem interligadas de maneira que as críticas da ficção apontam muito mais semelhanças do que diferenças.

Peri é o bom selvagem que, não usa roupa de branco, mas sua nudez, comum aos índios, era trocada por uma "túnica de algodão [..] apertada à cintura por uma faixa de penas" (Alencar, 1999, p.45), quase uma versão dos heróis gregos. Roberto Henrique Sidel afirma que, durante o romantismo, o herói indígena "era caracterizado como um europeu educado e 'civilizado', ocorrendo mesmo uma exarcebada idealização e uma falsificação de sua cultura e realidade" (Sidel, 2010, p. 195). Enquanto o romantismo camufla a imagem real do índio, com Cunhambebe a verdade é outra:

> não o imagine apenas um edênico bom selvagem. – e nu, ainda por cima, sem nada a cobrir-lhe as vergonhas etc. -, senhor das selvas e das águas, da caça e da pesca, a viver na era da pedra lascada, em paz com os homens e a natureza, um ser contemplativo debaixo de milhões de estrelas, e a mirar o céu para adivinhar sinais de tempestade.
>
> Era um guerreiro (Torres, 2007, p 11).

Enquanto o primeiro tinha um amor por Ceci, e sua nudez poderia macular a pureza de sua amada - um tanto contrário da realidade apresentada por Hans Staden; o segundo, "fiquemos com a versão oficial: ele tinha 14 mulheres e ponto. Se dava ou não conta do recado com todas elas, isto já não é da nossa conta." (Torres, 2007, p. 41). Peri prega o amor perfeito, único, sublime. Cunhambebe vive de acordo com os ensinamentos de sua tribo. A poligamia era-lhe oferecido como um prêmio de sua força e coragem.

Hans Staden, em seus relatos sobre os índios afirma que "a maior parte deles tem uma só mulher; outros têm mais. Mas alguns dos seus principais têm 13 ou 14 mulheres" (Staden, 2006, p. 151). De posse desta informação, confrontando com o

romance de Torres, Cunhambebe passa a ser percebido pelo leitor como um grande chefe de sua tribo, poderoso, que, divergindo de Peri – ao abandonar os seus -, defende as suas raízes e não trai estas em busca de um amor. Peri trai novamente a sua origem quando, numa tentativa desesperada de salvar a família de Cecília, tentar envenenar-se para que seu corpo envenenado fosse comido por uma tribo canibal e seus amigos portugueses não fossem exterminados pelos aimorés:

> Era preciso; a vida de Cecília o exigia; a morte que o havia respeitado até então podia surpreendê-lo; e Peri queria ser prisioneiro, como foi e contava ser. [..] Peri contava, pois com toda a segurança que dentro de algumas horas o corpo envenenado da vítima levaria a morte às entranhas de seus algozes, e que ele só destruiria toda uma tribo, grande, forte, poderosa, apenas com o auxilio dessa arma poderosa. (Alencar, 1999, p. 362).

Novamente há um negar a si mesmo, uma doação de sua vida, em prol daqueles que o acolheram. Ele é o subalterno, o domesticado que aceita tudo em prol de sua senhora, defendendo fielmente os portugueses.

Enquanto o herói alencariano doa-se como um alimento envenenado para os inimigos dos seus, o *querido canibal* alimenta-se de seus inimigos "um dia, ele [Hans Staden] viu Cunhambebe diante de uma grande cesta cheia de carne humana. Era conhecida a sua preferência pelos braços e os dedos das mãos." (Torres, 2007, p. 46).

É notória a divergência entre os dois personagens, quando se fala dos portugueses: Peri doa-se a eles, se permite ser domesticado, é o deslocado. Cunhambebe rejeitava os portugueses e matava-os sempre que estes por azar cruzavam o seu caminho. "Os portugueses entravam em pânico ao ouvir o nome dele. E não era para menos. Sabiam de quem estavam falando. Cunhambebe nunca lhes permitia contar vantagens" (Torres, 2007, p 13).

O que assemelha os dois personagens é a descrição física. Os dois índios eram fortes, tenaz, pele dourada com uma força descomunal, capaz de lutar com uma onça e, até

mesmo derrotar uma tribo inteira sozinho. Como Peri, Cunhambebe mostrava-se como

> um gênio militar, digamos logo. Com suas armas rudimentares – flechas, arcos e tacapes-, enfrentava canhões, dos quais escapava ileso. E realizava uma proeza ainda mais espantosa: retornava da batalha com um canhão debaixo de cada braço, desapropriado de uma embarcação recém-chegada de Portugal (Alencar, 1999, p.13).

A maior divergência talvez, tenha sido a forma como os dois tenham recepcionado seus colonizadores portugueses. Nossos heróis indígenas eram dissimulados e agiam, mesmo que por motivos divergentes, em causa própria: Peri por amor a mulher branca, Cunhambebe para defender sua tribo. Enfim, "fingíamos ser sinceros, estar aprendendo, preparando-nos para a vida, nós os imitadores do Novo Mundo, de um canto desconhecido dele, com todas as suas marcas da corrupção eu chegou tão rapidamente a ele" (Ralph Singh, *apud* Bhabha, 1998, p. 133).

A imagem de identidade nacional encontrada no romance mostra-nos, como citado acima, a união do branco – português, com o índio. Um olhar mais atento, contudo, verá que o nosso índio, nada mais é do que uma tentativa frustrada de branquear, não a sua pele e sim suas origens. O índio que forma a nacionalidade do país há um bom tempo já não morava com sua tribo, conhecia o costume dos brancos, defendia-os, servia-os como um falso escravo e já não era mais politeísta, havia sido convertido e negado os seus deuses.

Referências bibliográficas:

Alencar, J. (1999). *O guarani***.** São Paulo: FTD.

Benjamin, W. (1994)**.** *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura,* pp. 197-221. São Paulo: Brasiliense.

Bhabha, H. (1998). *Da mímica e do homem:* a ambivalência do discurso colonial, pp. 129-138. In H. Bhabha. *O local da cultura.* Belo Horizonte: UFMG.

Figueiredo, E. (2007). *A figura do autóctone:* territorialidade, alteridade, identidade. In E.Figueiredo & M. B. V. Porto (Org.) *Figurações da alteridade,* pp. 173-189*.* Niterói: EdUFF.

Henriques, A. L. (1999). *Língua.* In*:* J. L. Jobim (Org.), *Introdução ao romantismo,* pp. 65-96*.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Godeti, R. O. (2010). *Entre discursos:* literatura e história em *Meu querido canibal.* In C. C. Novaes & R. H. Seidel (Org.), *Espaço nacional, fronteiras e deslocamento na obra de Antonio Torres,* pp. 123-139*.* Feira de Santana? UEFS.

Hutcheon, L. (1988) *Metaficção historiográfica:* o passado do tempo passado. In L. Hutcheon. Poética do modernismo, pp.141-162. Rio de Janeiro: Imago.

Paterson, J. M. (2007) *Diferença e alteridade:* questões de identidade e ética no texto literário. In E. Figueiredo & M. B. V. Porto (org.), *Figurações da alteridade,* pp. 13-21*.* Niterói: EduFF.

Seidel, R. H. (2010) *A questão da alteridade na cultura brasileira:* uma leitura de *Meu querido canibal,* de Antonio Torres. In C. C. Novaes & R. H. Seidel (Org.), *Espaço nacional, fronteiras e deslocamento na obra de Antonio Torres,* pp. 191-206*.* Feira de Santana: UEFS.

Staden, H. (2008). *Viagem ao Brasil.* São Paulo: Martin Claret.

Téllez, M.(2001). *A paradoxal comunidade por-vir.* In J. Larossa & C. Skliar. *Habitantes de Babel:* políticas e poéticas da diferença, pp.45-78. Belo Horizonte: Autêntica.

Ribeiro, J. A. (1999). *Ficção e imprensa no Brasil:* Os processos de criação de José de Alencar e de Joaquim Manoel de Macedo. In *Fragmentos de Cultura,* pp.1080-1092**.** Goiânia, *9*(5), set./out.

Rocha, J. C. de C. (1999) *História.* In J. L. Jobim (Org.), *Introdução ao romantismo,* pp. 31-63*.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Rouanet, M. H. (1999) *Nacionalismo.* In J. L. Jobim (Org.), *Introdução ao romantismo,* pp. 09-30*.* Rio de Janeiro: EdUERJ.

Torres, A. (2007) *Meu querido canibal.* Rio de Janeiro: Record.

A REPRESENTAÇÃO DO SERTÃO EM *O SERTANEJO,* DE JOSÉ DE ALENCAR E *NO SERTÃO DO CONSELHEIRO,* DE JOSÉ ARAS

Anita de Jesus Santana
UEFS, Departamento de Letras e Artes. annysantanna@yahoo.com.br. Euclides da Cunha/BA, Brasil.

Resumo:

Refletir sobre a Literatura Brasileira, em nossos dias, requer uma análise a partir das primeiras produções que contribuíram para o processo tanto de formação da nossa literatura como da identidade nacional. No entanto, reconhecendo que o trabalho se tornaria bastante extensivo, fazemos aqui um recorte, nos detendo a um estudo centrado no século XIX, período em que o Romantismo é a escola literária em destaque, tendo como principal expoente José de Alencar. Dentro da obra do autor, fazemos ainda outro recorte e vamos nos situar no livro em que este traz como tema o homem do sertão. Ao se compreender que o Romantismo se constituiu como importante movimento literário do século XIX e ainda permanece em nossos dias, por meio de um espírito envolto por sentimentos e ideais enriquecedores para nossa literatura, o presente trabalho tem como objetivo perceber como as ideias românticas de José de Alencar sobre sertão e sertanejo influenciaram e mantem diálogo com obras literárias posteriores. Nesse sentido, nossos estudos ocorrerão principalmente, a partir de *O Sertanejo* de José de Alencar e *No Sertão do Conselheiro* de José Aras, obras em que serão discutidos aspectos ideológicos, culturais e políticos desses autores. Nascidos em um mesmo espaço geográfico do Brasil, denominado nordeste, José de Alencar e José Aras, de forma lírica, um na prosa outro no verso, deixam impresso o sentimento de valorização da localidade e do país ao qual pertencem. Cada um marca o lócus onde nasceu a partir de concepções e ideologias de acordo com o tempo e circunstâncias em que estavam inseridos, mas também com um objetivo em comum: falar de forma idealizada ou realista o que era o sertão e o que significava ser sertanejo. Para embasar nossas discussões iremos nos apoiar em reflexões de teóricos como Stuart Hal (2014), Canclini (2008), Renato Ortiz (2012), dentre outros.

Palavras-chave:

Romantismo; sertanejo; sertão; identidade cultural.

Introdução

Diante da abordagem sobre o sertão tratada tanto por José Aras como por José de Alencar não podemos adentrar na produção escrita desses autores sem deixar de trazer para discussão alguns aspectos da formação histórica e literária de nosso país, bem como o diálogo que estes mantém nas obras aqui escolhidas. José de Alencar foi romancista, dramaturgo, jornalista, advogado e político brasileiro. Foi escolhido por Machado de Assis. Nasceu no Sítio Alagadodiço Novo, Messejane no Ceará no dia 11 de maio de 1829. Filho de José Martiniano de Alencar, senador do Império e de Ana Josefina. Em 1838 mudou-se com a família para o Rio de Janeiro. Morreu aos 48 anos no Rio de Janeiro de tuberculose, deixando 6 filhos

Desde o romantismo, o romance regionalista, buscava a compreensão e valorização de aspectos referentes à língua, à cultura, à etnia e à vida social de diversas partes do Brasil. Desse modo, merece destaque o interesse do escritor José de Alencar, dentre outros assuntos, pela tônica de expressão regional ao escrever os romances *O Gaúcho* (1870), *O Tronco do Ipê* (1871), *Til* (1872) e *O Sertanejo* (1875). Neste último Alencar, de forma singular, procura mostrar o modo de ser do homem habitante do sertão, ainda que o faça de forma idealizada, ao transplantar para o personagem Arnaldo o arquétipo do cavalheiro medieval. Substitui assim, o herói indígena, encontrado nos romances *O Guarani* (1857) e *Iracema* (1865), pela figura do sertanejo.

Essa foi uma abordagem, também, apresentada por José Aras, pois como sertanejo, procurou principalmente falar dos habitantes de sua terra, com os costumes e modos de ser, ao mesmo tempo em que eram representados de forma singular e plural. José Soares Ferreira Aras, mais conhecido como José Aras e que assinava seus cordéis como J. Sara, nasceu aos 26 de Julho de 1893, no Sítio Lagoa da Ilha quando Euclides da Cunha, situada à 316k da capital do estado, Salvador, ainda se chamava Cumbe e era município de Monte Santo. Faleceu na mesma cidade de origem, a 18 de outubro de 1979.

Seus pais foram José Raimundo Soares e Joana Maria do Espírito Santo. Desde cedo já demonstrava sensibilidade para transformar fatos corriqueiros em versos. É assim que aos seis anos de idade compõe seus primeiros versos, a caminho da Feirinha do Cumbe. Poeta repentista, crítico dos costumes de sua terra, pescador e

o primeiro a contar em poema de cordel e em prosa a história da Guerra de Canudos, na visão dos sertanejos. Em apenas dois meses e meio, como ele mesmo revela, aprendeu sentado em um tosco banco de escola com o mestre, Cândido Santiago. Daí então adquire todo seu conhecimento de forma autodidata.

A partir dessas obras podemos encontrar pontos de confluência na escrita dos dois autores, em estudo, observando questões como a construção da identidade nacional e cultural, discutidas pelos teóricos Nestor Garcia Canclini (2008) e Stuart Hall (2008), como também, Eduardo Coutinho (2002) e Lúcia Helena (2002). Apesar de escritos em épocas e contextos distintos é possível perceber semelhanças na forma de apresentação do homem que vive no sertão cujos aspectos culturais e sociais atravessam o tempo e se coadunam na produção literária.

A partir da historiografia brasileira diversos caminhos foram sendo delineados em nosso país desde o início da colonização até chegar à independência, momento em que afloraram os ideais românticos. Ao refletirmos sobre a tentativa de se atribuir à literatura e à identidade um caráter nacional não podemos esquecer-nos de questões que acabaram criando conceitos unilaterais e homogeneizantes. O ensaísta Eduardo Coutinho (2002) tematiza a questão em seu texto, "Discurso Literário e construção da identidade brasileira", ao esclarecer que a definição de nação bem como de literatura nacional nem sempre tiveram seu emprego tal qual nos é apresentado hoje. Esta última foi originada no início do século XIX pelos alemães, os quais acreditavam que a literatura podia ser definida segundo sua ligação com o nacional, o que significava incorporar características inerentes à nação.

Para Coutinho essa ideia fez com que nação e literaturas nacionais fossem vistas como acontecimentos naturais e não como construções realizadas por indivíduos de acordo com interesses políticos e em determinado contexto histórico. O teórico assevera que "as literaturas nacionais são construções elaboradas para respaldar a identidade de uma nação, conferindo-lhe um status cultural necessário para sua projeção na arena das disputas internacionais" (COUTINHO, 2002, p. 54). Nesse sentido se desenvolveu uma relação de dependência, uma vez que para se afirmar a nação se utiliza da literatura como respaldo e, por conseguinte, esta ganha a condição de literatura nacional.

Nessa perspectiva, Stuart Hall (2014) afirma que a identidade não é algo com que nascemos, mas formada e transformada no contexto das representações. Do mesmo

modo o autor nos adverte que a cultura nacional é um discurso por meio do qual se constroem sentidos, ações e concepções que temos de nós mesmos. Enfim, a ideia de cultura nacional e identidade são narrativas que perpassam pela história, pela memória e pelo imaginário dos homens.

Diante das questões mencionadas somos levados a pensar sobre o papel fulcral exercido pela literatura brasileira na construção do que se imaginou e se pretendeu criar a fim de que o país se firmasse com uma identidade própria. É no contexto dessa discussão que escritores tiveram como objetivo primordial a produção de uma escrita literária composta por matizes representativos de uma nação em desenvolvimento.

A partir desse propósito, José de Alencar, como intelectual da época, toma, para si a incumbência de falar através de suas obras do que poderia representar o país de forma que fosse projetado nacional e internacionalmente. Isso fez surgir o que Lúcia Helena (2002) chama de "romance de formação". A teórica deixa explícita a pretensão de Alencar em falar o que significava ser brasileiro em um tempo no qual se fazia urgente uma produção literária que pudesse representar o Brasil, inserindo temas e elementos locais. O escritor atendeu assim, ao projeto do movimento literário romântico, pois na voz de Antônio Cândido (2002), o Romantismo no Brasil foi, sobretudo o nacionalismo, e este, por sua vez, foi antes de qualquer coisa, escrever sobre o país. Alencar, sem dúvida alguma, abriu caminhos para se pensar sobre as diversas identidades ainda questionadas na conjuntura nacional da atualidade.

Nascidos em um mesmo espaço geográfico do Brasil, denominado nordeste, José de Alencar e José Aras, de forma lírica, um na prosa e o outro no verso, deixam impresso o sentimento de valorização da localidade e do país ao qual pertencem. Cada um marca o lócus onde nasceu a partir de concepções e ideologias de acordo com o tempo e circunstâncias em que estavam inseridos, mas também com um objetivo em comum: falar de forma idealizada ou realista o que era o sertão e o que significava ser sertanejo.

O SERTÃO: origem e conceitos

Torna-se importante destacar que muito se tem escrito e falado sobre o sertão. Desde a chegada dos portugueses já se pensava e se escrevia sobre esse meio colocando-o como um lugar distante do litoral. Assim Caminha em sua famosa carta ao rei D. Manuel faz a seguinte menção sobre o lugar: "Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa" (TUFANO, 1948, p.60). O sertão, nos vários conceitos que lhes é atribuído, aparece sempre como terra do interior, distante, ou ainda, como oposição ao litoral, geralmente para designar este como civilizado enquanto o primeiro estaria na condição de um sertão atrasado, bárbaro, contribuindo assim, para o isolamento e o precário desenvolvimento econômico em relação aos grandes centros.

Essa ideia de terra distante do litoral também é confirmada pelo professor Antônio Filho (2011) quando diz que, do ponto de vista geográfico, o sertão corresponde à imensa área interiorana, que começou a ser penetrada no século XVI assim que os colonizadores chegaram e as fazendas agrícolas foram separadas das fazendas de gado. Desse mesmo modo, ao falar da formação das freguesias e vilas no Cumbe, José Aras ressalta que "o povoamento do sertão foi promovido pela exploração pecuária e agrícola e pelos aldeamentos isolados que deram origem a núcleos da população" (Aras, 2003, p.71).

O professor ainda nos dá várias informações a respeito do significado da palavra, importantes para a compreensão de sua origem e transformações ao longo do tempo, como podemos ler no seguinte trecho:

> Segundo estudiosos como Gustavo Barroso (1947), da Academia Brasileira de Letras, de modo geral, admite-se que a palavra portuguesa 'sertão' nada mais é que a corruptela ou abreviatura de 'desertão', deserto grande, apelativo dado pelos portugueses às regiões despovoadas e híspides da África Equatorial. Tal vocábulo, por sua vez, derivou-se da forma latina correspondente: *desertus* (interior, coração das terras). A palavra 'certão' (com c), pode ser encontrada, segundo ainda Barroso (1947), já no Século XVI, designando as regiões do interior do próprio Portugal. Mas, no mesmo

> trabalho, Barroso (op.cit.) levanta a tese de que "sertão pode ter se derivado do vocábulo 'muceltão', abreviado para 'certão', cujo significado latino – *locus mediterraneus* – é perfeito. Afirma ainda, aquele autor, que a palavra 'celtão' ou 'certão' possa ser também corruptela de puro angolano, da língua bunda – michitu, muchitu e por fim muchitun, segundo ele, por nasalação dialetal. Esse termo era empregado com o significado de 'mato' pelo nativo do interior. Tal palavra tornou-se designativo de 'mato longe da costa'. Depois, por influência lusa, 'muceltão' e sua forma abreviada – 'celtão' ou 'certão', com o significado de selva, interior das terras africanas coberto de mataria (e não somente 'deserto grande' ou 'desertão') (Filho, 2011, p. 85).

Contamos também com a colaboração de Jerusa Pires Ferreira (2004) quando ao perfazer um caminho sobre a origem da palavra faz referência à vários autores que abordaram o assunto. Um deles é o filólogo e linguista alemão Joseph Piel. Segundo Ferreira diante dos impasses entre a associação do vocábulo sertão à desertanus, encontrado no dicionário etimológico de Meyer Lubke e o repúdio a esse conceito realizado pelo também filólogo Corominas, Piel propõe que a palavra sertão seja remetida ao vocábulo Sertanus oriundo de sertum, particípio passado de sero, serui, sere cujo significado é entrelaçar. Remete ainda, lembra a autora, ao substantivo sertum que significa grinaldas, coroas e tranças. Para o autor, o principal significado corresponde ao que está entrelaçado numa alusão à vegetação contínua. Essa mesma forma admitiria a contaminação do vocábulo sertus que significa inserido, metido, dentro. O estudioso correlaciona ainda, como lembra Jerusa, os vocábulos sertão, sartão, sartã, sartaão à palavra mato, considerando difícil estabelecer um limite entre estes.

Em relação ao tempo de surgimento da palavra Jerusa destaca a observação feita por Piel ao esclarecer que não há indícios de registros antes do século XV e muito provavelmente tenha aparecido na tentativa de se atribuir uma denominação a aspectos físicos de regiões descobertas. Por outro lado o autor verifica a presença

do termo em regiões portuguesas como Conselho de Amares, Arcos de Valdevez e Celerico de Basto. O fato é que, conclui Ferreira, o topônimo sertão aparece como Signo Linguístico a partir da Expansão Portuguesa, apresentando-se no Brasil de diversos modos.

Localizado entre o agreste e o meio norte da região nordeste o sertão é considerado a maior das mesorregiões do nordeste, englobando a maioria das Unidades Federativas nordestinas. O clima predominante é o semi-árido e a vegetação é a caatinga. O mapa nos dá a ideia de sua localização.

Figura 7 . Mapa de localização do Sertão nordestino
Fonte: http://www.cursoobjetivo.br/vestibular/roteiro_estudos/nordeste_sertao_secas.aspx

Procurando conhecer um pouco mais sobre essa parte da Região Nordeste encontramos no dicionário Aurélio a seguinte definição:

> 1.Região agreste, distante das povoações ou terras cultivadas. 2. Terreno coberto de mato, longe do litoral. 3.Interior pouco povoado. 4. *Bras.* Zona pouco povoada do interior do país, em especial do interior semi-árido da parte norte-ocidental, mais seca do que a caatinga, onde a criação de gado

> prevalece sobre a agricultura, e onde perduram tradições e costumes antigos. (...). (Ferreira: 1999, p.1845).

Percebemos que nas várias definições que encontramos sobre o sertão, ele é caracterizado como região distante do litoral, pouco habitada e ainda como lugar deserto. Um ponto ainda interessante sobre a hipótese da origem da palavra, destacado pelo professor ao citar Silva (1950), está no fato de haver em Portugal uma vila denominada sertã fundada por romanos com o nome de "sertago". De acordo com Silva, a vila encontrava-se numa região de terra seca, despovoada e pouco fértil onde se desenvolvia o cultivo da oliveira.

Importantes também, são as informações da professora de História, Janaina Amado (1995), quando em seu texto Região, sertão, nação diz que o conceito de sertão data mesmo antes da vinda dos portugueses, no século XVI, chegando a ser considerada como uma categoria essencial no que diz respeito às construções historiográficas entre o século XIX e XX. A autora faz referências aos historiadores que procuraram discutir sobre o sertão citando como exemplos Varnhagem, Capistrano de Abreu (1975 e 1988), Oliveira Viana (1991), Euclides da Cunha (1954), Nelson Wernek Sodré (1941), Sérgio Buarque de Holanda (1957 e 1986) e Cassiano Ricardo (1940). Já na década de 50 a autora lembra que o tema não teve tanta repercussão entre os historiadores, mas que por outro lado a discussão vai girar entre os sociólogos, dentre eles, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Douglas Teixeira Monteiro e Maurício Vinhas de Queiroz, além dos antropólogos Neide Esterci (1972) e Otávio Velho (1976). Na década de 90, segundo Amado, o sertão volta a ser tema de interesse dos historiadores, dentre os quais se destacam Giucci e Monteiro. Um importante ponto que a professora ressalta é o fato de que desde cedo, no pensamento da sociedade brasileira, o sertão se constituiu como uma categoria do entendimento do Brasil, primeiro como colônia e depois como nação. Sobre este último retomaremos a discussão no capítulo dois ao abordarmos sobre o romantismo, estilo literário em que muitos escritores voltaram-se para a compreensão e a busca da nacionalidade brasileira por meio da literatura, contando como principal expoente o romancista José de Alencar.

O professor Antônio Filho, destaca ainda outra curiosa hipótese levantada por Silva. Esta se refere à origem da palavra a partir do antropônimo, Domingos Afonso Sertão, que teria recebido, em 1676, uma sesmaria de dez léguas à margem do rio Gurgueia, hoje território piauiense. São várias as hipóteses, mas o professor adverte que mesmo a palavra sertão aparecendo sempre como "terras do interior", não significa que todas essas terras sejam desertas, de solo seco e improdutivo, pois varia de região para região e até mesmo em um mesmo território. Não há uma definição única e precisa para o termo sertão, como bem coloca Jerusa (2004) quando diz que a etimologia da palavra ultrapassa qualquer limite físico e conceitual além de permanecer indefinido o significado e ilimitado o conceito. Além disso, a autora ressalta que são várias as passagens em que se pode encontrar o sertão com significado de lugar povoado, cheio de vegetação e de árvores densas, apesar das constantes referências à aridez.

A paisagem do sertão de Aras não é fixa, uniforme como muitas vezes é estampada em obras, mas um espaço que se move em direção a outros espaços, uma vez que suas características físicas, históricas e sociais não são únicas, dado que outras regiões também podem apresentar peculiaridades semelhantes. Daí o "sertão" de Guimarães Rosa, (2006) na voz de Riobaldo, "está em toda parte", inclusive em cada sertanejo que se vê e se sente como tal.

Aras reconhece os dias difíceis pelos quais passa o sertanejo dessa região designada de sertão, mas também não deixa de observar a fartura advinda da chuva, a perseverança de um povo que com seu trabalho colabora para o engrandecimento de sua terra. No poema abaixo podem ser identificados esses dois polos onde se contrastam a seca e a chuva, a pobreza e a fartura.

A seca e a acauã

Alvorece uma manhã
De seca, na minha terra
Grita agoureira a acauã
Lá no penhasco da serra

Uma nuvem poeirenta
Desenha no espaço um céu,
Galhos sedentos, desnudos
Pedem clemência ao céu.

Lá no baixão da cacimba
O gado cambaleando
Aos tropeços nas barrocas,
Com se vaqueiro aboiando.

Ao longe, cordões de chuva,
Em caracóis pisca o raio
De verde apenas se avista
Periquito e papagaio.

O sol vermelho e ardente
Resseca a mãe natureza,
Mas se cai a chuva abundante
Cobre o campo, que beleza!

A passarada entoa
Louvando a bênção que desce
Todos cantam meu sertão
Somente a acauã emudece..
Bendegó, 16 de agosto de 1968.
(ARAS, 2003, p.244)

O sertão está em constante transmutação, basta observarmos como na falta da chuva os galhos retorcidos, o capim da cor da terra que parecem não ter mais vida ressurgem verdejantes "se cai a chuva abundante".

O sertanejo/ no sertão do conselheiro em diálogo

Nesse ínterim que separa o romancista do Brasil, recém-saído do império, e o poeta e historiador local, está o movimento literário romântico que surge no Brasil por volta do final século XVIII e se estende até as últimas décadas do século XIX. Porém, acreditamos que o movimento não se finda aí, mas se prolonga em diferentes épocas e gêneros literários. Influencia, assim, gerações de escritores que, cada um ao seu modo, tenta deslindar meandros de ordem identitária, social, econômica, política e histórica muitos dos quais marcam o país.

É no bojo dessa discussão que se pode encontrar em muitos dos poemas do livro *No sertão do Conselheiro*, traços da escrita alencariana no que diz respeito à forma como apresenta o sertanejo, pertencente a um espaço, no qual os autores também estão inseridos. O homem que habita o sertão retratado por Alencar, em *O sertanejo*, se

apresenta como um típico herói romanesco que a tudo está disposto para salvar sua amada. No entanto possui seus princípios, dos quais não foge nem para agradar o fazendeiro capitão-mor Gonçalo Pires Campelo, pai de D. Flor, mulher que mais admira e por quem é capaz de tudo fazer para protegê-la bem como a toda sua família. Assim, é corajoso suficiente para não se submeter às ordens do patrão como podemos evidenciar na passagem em que o capitão-mor o ordena que traga Jó, até sua presença.

Para o capitão havia sido Jó quem havia posto fogo na fazenda no dia em que chegavam de viagem. Mas Arnaldo não acreditava nessa suspeita diante da conversa tida com o amigo, pois este afirmara não ter sido o causador do incêndio. Por isso às ordens de Campelo, o narrador assim descreve a resposta dada por Arnaldo: "Arnaldo em cujo semblante perpassou uma sombra de melancolia, levantou a cabeça e cruzou o olhar sereno com o irado lampejo do velho: - Ao senhor capitão-mor Gonçalo Pires Campelo, digo-lhe eu, Arnaldo Louredo, que não." (ALENCAR, 1977, p.77)

Identificamos em Arnaldo a representação de um homem destemido, pois apesar de estar na condição de empregado, não se sujeita às ordens idas de encontro àquilo em que acredita. O sertanejo representado por Alencar não abre mão de suas virtudes mesmo desagradando a quem mais ama. Tais virtudes também são apresentadas por Aras quando ao se referir aos seguidores de Antônio Conselheiro ressalta:

> O sertanejo preferia ouvir (e seguir) um homem humilde, crente em Deus , sincero, solidário e perseguido, que os levara a um local abençoado e de paz, e que vociferava contra as injustiças dos poderosos e do governo, a ouvir capuchinhos que apareciam., de vez em quando (nem sempre os mesmos), para realizar casamentos e batizados, preparando sermões recheados de ameaças e de impropérios, com promessas de bem estar postergadas para a vida eterna. (ARAS, 2003, p.141).

A sinceridade se constitui como principal virtude para estes sertanejos. É o sentimento que os guia de forma que os tornam capazes de enfrentar os representantes da igreja e toda ordem imposta por governantes e poderosos, ainda que lhes custe a vida. A esse respeito nos fala Aras quando versa:

> Eram dois povos num só
> Que se enfrentavam sem dó
> Um que impunha suas leis,
> O outro destemido e forte
> Que pagava com a morte
> O direito de ter vez.
> (ARAS, 2003, p.146)

Como pessoas fortes, capazes de tudo e a todos enfrentarem, assim são os sertanejos apresentados pelo poeta Aras. Em consonância com esse modo de ver o homem do sertão destacamos em Alencar, na obra aqui apresentada, o mesmo espírito altivo e destemido deste indivíduo o qual não se curva às situações que não estão de acordo com seus princípios e desejos.

É assim que Arnaldo mais uma vez não hesita em dizer não ao Sr. Campelo, quando este lhe comunica que deverá se casar com Aline, pois para isso a tinha criado, segundo o fazendeiro, ensinando a moça todas as prendas necessárias para ser uma boa esposa. O vaqueiro reage à notícia com surpresa e constrangimento, no momento, não hesitando em lhe responder:

> - O que posso asseverar ao sr. Capitão-mor é que não serei nunca nem vaqueiro de fazenda, nem marido de mulher alguma.
> –Há de ser!
> – Outro Arnaldo sim; este não!
> –Há de ser, e quem o diz é o capitão-mor Gonçalo Pires Campelo, insistiu o velho com a pachorra sonolenta que precedia as formidáveis explosões de sua cólera. (Alencar, 1977, p. 75).

Arnaldo contém seus ímpetos e deixa para defender sua liberdade no momento oportuno. Desse modo o vaqueiro evita o confronto com o capitão, a quem tanto admirava, mas, como nos alerta o narrador, sabia que um dia isso iria acontecer de forma a separar definitivamente os dois.

Observamos que a imagem do sertanejo apresenta-se, em alguns aspectos, semelhante nas obras analisadas e certamente há muitos outros pontos em comum.

Isto nos faz entender que os movimentos literários não se encerram como costumam apresentar muitos livros didáticos, em um determinado período, cronologicamente datado, mas se interpõem aos movimentos nascentes em diferentes épocas. O estético, os temas, os ideais se mesclam e se ressignificam, dando origem ao processo de hibridização cultural, motivo de relevantes conceituações e reflexões por teóricos a exemplo de Nestor Garcia Canclini (2008), e Stuart Hall (2014). Estes nos fazem pensar sobre o encontro de culturas que se iniciou desde a chegada de estrangeiros em nossas terras.

Quando analisamos a formação cultural de nosso país, vemos que o processo ocorreu de forma a submeter os saberes e crenças do outro ao apagamento. Foi assim com os índios e negros no encontro com os colonizadores. O segundo sendo obrigado a sair de suas terras, acabou vivenciando o que Stuart Hall chamou de experiência diaspórica. Em maior ou menor grau e de diferentes formas, tanto negros como os imigrantes a exemplo dos italianos que vieram trabalhar na lavoura de café, tiveram que encontrar estratégias para preservarem seus costumes. Nesse sentido a hibridação que acontece no contexto da diáspora é definida por Hall como "tradução cultural". A expressão significa as experiências que os indivíduos vivenciam para se adaptarem às matrizes diferentes de sua origem. Para Hall nesse encontro há sempre uma luta a ser travada, pois desperta o sentimento de incompletude e incertezas sobre qual cultura seguir. "Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas". (HALL, 2014, p.52) O encontro entre conquistadores e conquistados permitiu tanto o assujeitamento como a negociação entre as culturas

É nesse sentido que Canclini (2008) ao discutir sobre a modernidade sociocultural nos países da América Latina mais especificamente na Argentina, Brasil e México, aborda a questão da hibridez cultural, pontuando as relações entre os pares: hegemônico/subalternos, moderno/tradicional, cultura de elite/popular, somando-se a estes a cultura de massa. Há um constante diálogo entre as diversas culturas constituindo o que Canclini chama de "processo multicultural".

O autor ressalta, ainda, o entrecruzamento dos diferentes tempos históricos que acabam recaindo no presente de forma não articulada, fenômeno que ele designa como "heterogeneidade multitemporal." (Canclini, 2008, p.74) O pesquisador vê essa falta de integração como fruto de uma ausência de política nacional que

regulamentasse o entrelaçamento das diversas culturas. É devido a esta questão que cada movimento literário desenvolvido no Brasil procurou se afirmar a partir da tentativa de apagar o que se tinha construído na escrita literária anterior. O movimento modernista é um bom exemplo na medida em que se opunha à formação da literatura precedente por compreender que as produções se desenvolviam aos moldes de uma escrita européia. Uma contradição já que os principais mentores do modernismo se inspiraram nas vanguardas dos países europeus. Renato Ortiz (2012) adverte que mesmo no ano de 1960 ainda permeia uma cultura a partir dos países do centro.

As abordagens das discussões levantadas por Canclini e Hall nos dão margem para pensar sobre questões contemporâneas, mas que foram cravadas em solo brasileiro desde o período colonial. Com o propósito de dar conta dos diversos aspectos relacionados ao país ao mesmo tempo em que omitia outros, José de Alencar se afasta dos romances que escreveu, cuja temática buscava retratar os costumes da época, mais especificamente da cidade do Rio de Janeiro, e com isso mostra uma parte do país que precisava ser conhecida, ao escrever romances de caráter regionalista.

Outro importante elemento a ser considerado em *O Sertanejo* que se repete em *No Sertão do Conselheiro* diz respeito ao espaço. A paisagem do sertão é construída por Alencar sem a aridez tantas vezes retratada em diversos romances a exemplo de *Vidas Secas* (2003) e *O Quinze (*2015). De uma forma mais amena Alencar situa os moradores da fazenda Oiticica, localizada em Quixeramobim, no Ceará, como um local distante do litoral. Um espaço a ser desbravado e conquistado por aventureiros como podemos ver na passagem abaixo:

> O gado de várias espécies, que os primeiros povoadores tinham introduzido na Capitania do Ceará, se propagara de um modo prodigioso por todo o sertão, coberto de ricas pastagens.[...] Chegando a notícia desta riqueza às capitanias vizinhas, muitos dos seus habitantes, já abastados, vieram estabelecer-se nos sertões do Ceará; e ali fundaram grandes herdades, obtendo as terras por sesmaria. (Alencar, 1977, p. 22).

O autor segue sua descrição do sertão falando brevemente sobre a seca para então de forma romântica fazer uma abordagem das belezas aí encontradas. Assim ele passa de um sertão que "tinha o aspecto desolado e profundamente triste que tomam aquelas regiões no tempo da seca" para um sertão de "A terra combusta, onde não se descobria nem mesmo uma raiz seca de capim, vestia-se de bastas messes de mimoso, que a viração da manhã anediava como a crina de um corcel". (Ibidem, p.94)

Com José Aras temos essas duas representações quando retrata historicamente a realidade de um sertão transformado pela falta de chuvas. Assim ele narra: "Os nordestinos, depois de cada estiagem prolongada, vão ficando desesperançados. Não lhes resta alternativa senão vender suas roças, quase de graça, que são transformadas em pastagens dos mais abastados". (ARAS, 2003, p.241) Por outro lado de forma poética o autor fala de um sertão transformado pelas águas, ao versar:

> Quando cai chuva na terra
> Se alegra todo vivente,
> Fica o mundo aprazerado
> De sul a noite ventando
> Garrotes, touros urrando,
> Andando pra todo lado
> Passa o cágado calado
> Perto das cabras calçadas,
> Saem todos às carneiradas,
> Os homens rezam bendito
> Berra o borrego e o cabrito
> Na armação de uma trovada.
> (Aras, 2003, p. 173)

O poeta procura apresentar histórica e literariamente as vivências do homem sertanejo que horas é arrastado pelos infortúnios de uma região esquecida, mas que, apesar do descaso por parte das autoridades, se apresenta forte, imbatível e capaz de vencer as dificuldades. De acordo com a análise realizada, no tocante às condições climáticas e espaciais, sabemos que a região passa sempre por esses períodos de estiagem, no entanto muito pouco se tem feito para que o sertanejo pudesse conviver com o clima característico do semi-árido. Conforme as explicações de Medeiros Filho e Souza, aqui já apresentadas, houve um grande desinteresse por

parte da classe dominante em procurar resolver tal situação, configurando-se a seca, em um "falso problema".

Considerações finais

Pensar sobre o Romantismo como movimento literário ocorrido no Brasil a partir do século XIX significa a compreensão de que uma gama de temas e ideais foram abordados. Serviu, assim, de inspiração para a escrita de muitos outros autores. Os intelectuais objetivaram responder à problemática, descrevendo e discutindo por meio da prosa ou do verso, embora tenham feito retratando, muitas vezes, de forma controversa e paradoxal o que acreditavam e acreditam ser a realidade brasileira. A estudiosa, Lúcia Helena, analisa nos romances de Alencar uma escrita que levanta reflexões acerca de múltiplas identidades, além de propiciar ao Romantismo discussões de ordem filosófica, política e literária.

Falar sobre o movimento romântico significa não só realizar uma abordagem histórica da literatura, mas verificar questões da época que ainda se fazem presentes. Corrobora Renato Ortiz (2012) com essa ideia ao declarar que o tema da cultura brasileira e identidade nacional ainda permanecem atuais se constituindo como base estrutural para toda problematização do que é o nacional.

O encontro dos movimentos culturais surgidos em diferentes épocas, mas que se coadunam no presente nos indicam que questões como identidade e nacionalidade são recorrentes. Basta fazermos um percurso pelos caminhos trilhados pela literatura para tomarmos consciência de que o Brasil, como jovem nação, em fases díspares, procura se afirmar e responder a questão imperativa sobre o que é o país e o que é ser brasileiro.

Referências bibliográficas:

Alencar, J**.** *O Sertanejo* (s.d). São Paulo: Três LTDA

Alencar, J**.** (1996). *O guarani*. 20ª ed., São Paulo: Ática.

Aras, J. (2003). *No Sertão do Conselheiro***.** J. J. Rondam Salvador (Ed), Contexto e Arte.

Canclini, N. G. (2008). *Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*, 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Coutinho, E. F. (2001). *Discurso Literário e Construção da Identidade Brasileira.* In Légua e Meia: Revista de Literatura e Diversidade Cultural. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana, (1), 54-63. UEFS: Feira de Santana.

Hall, S. (2014). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Souza. Rio de Janeiro: Lamparina

Helena, L. (2001). *Identidades em Curso: José de Alencar e a Hipótese Brasil*. In Légua e Meia: Revista de Literatura e Diversidade Cultural. Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural da Universidade Estadual de Feira de Santana (1), 9-19. UEFS: Feira de Santana,

Ortiz, R. (2012). *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense.

LIMA BARRETO E A CRÍTICA AO RACISMO CIENTÍFICO

Carlos Henrique GILENO
UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Antropologia, Política e Filosofia. cgileno@uol.com.br. Araraquara, Brasil.

Resumo:

O principal objetivo é analisar a crítica ficcional ao "racismo científico" contida no romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1911) do escritor carioca Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922).O autor dialogou com um tipo de pensamento que procurava legitimar a edificação de projetos políticos conservadores ao demonstrar que a sociedade republicana era apenas formalmente igualitária, e o dogma racial buscava naturalizar as desigualdades políticas e sociais. Nesses termos, a releitura das obras de Lima Barreto pode auxiliar na reflexão de uma pergunta que ainda aponta os limites impostos à realização da cidadania democrática na modernidade conservadora brasileira: atualmente, o legado da escravidão propicia aos afrodescendentes as mesmas condições de competição no interior da nossa sociedade? A retomada daquela tradição literária é fundamental para a elaboração de agenda cultural, social e política no Brasil hodierno, onde os entraves à modernização material e ao acesso à modernidade consubstanciada no acesso amplo aos direitos civis e políticos ainda é motivo essencial de discussão nas universidades e nos movimentos sociais.

Palavras-chave:

Literatura Brasileira; Lima Barreto (1881-1922); Questão Racial; Racismo Científico; Primeira República (1889-1930).

Abolição e desilusão

O debate sobre a questão racial despontou com maior intensidade na literatura e nas ciências sociais às vésperas da abolição da escravatura. No dia 11 de maio de 1888, o escritor carioca Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) publicou crônica no jornal *Gazeta de Notícias* onde o seu personagem - relojoeiro aposentado - acabara de alforriar o escravo Pancrácio com a intenção velada de galgar mandato de Deputado[3]. Nesse caso, a ironia machadiana revelou o preconceito racial adquirido por hábito pelo ex-senhor e assimilado automaticamente pelo recém-liberto: "Pancrácio aceitou tudo; até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil, adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos" (Assis, 1997, p. 13).

Nos primeiros dias de maio de 1888, e inclusive alguns meses antes, a mencionada abolição era inelutável. Muitos abolicionistas - monarquistas ou republicanos - elaboravam projetos de futuro que pudessem efetivamente integrar o liberto na sociedade brasileira: Luís Gonzaga Pinto da Gama (1830-1882), André Rebouças (1838-1898), Joaquim Aurélio Barreto Nabuco de Araújo (1849-1910) e José Carlos do Patrocínio (1853-1905), entre outros, possuíam programas de reformas institucionais e econômicas que poderiam consolidar os direitos civis e políticos dos libertos.

Entretanto, como notara Machado de Assis na referida crônica, a propaganda abolicionista não eliminou o legado da escravidão; antes, propiciou que a causa abolicionista fosse apropriada pelos interesses particulares de indivíduos ou grupos sociais. Na obra *História da Literatura* Brasileira - no *Prólogo da 1 Edição* publicado entre 18 e 19 de maio de 1888 - o crítico literário e republicano Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (1851-1914) esboçou com precisão aqueles interesses: "No momento em que traço estas linhas trôa por toda a parte o ruído das festas da abolição [...] Um phenomeno singular salienta-se já aos olhos do observador

[3]Pancrácio é, igualmente, o nome do escravo libertado pelo personagem principal do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881). Sobre esse assunto consultar Assis, M. (1992). *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Editora Ática.

independente: cada um já vae puxando para si as glorias do feito e deixando os outros atirados na sombra [...] Singular destino da raça negra no Brasil! Alimentou o branco, deu-lhe dinheiro durante quatro séculos e agora por último dá fama aos gananciosos de nomeada fácil, dá gloria aos espertos que não se pejam de declamar! Singular destino em verdade!" (Romero, 1902, p. XIII).

De fato, como notara o sociólogo paulistano Florestan Fernandes (1920-1995) no livro *A Integração do negro na sociedade classes* (1964), o liberto foi incorporado marginalmente na ordem social competitiva que emergiu com a abolição (Fernandes, 1978). Apesar de os ex-escravos adquirirem personalidade jurídica e não serem mais considerados *coisa* na Primeira República (1889-1930) - ou seja, não estavam mais subordinados juridicamente ao domínio dos seus proprietários, circunstância que os impedia de exercerem as liberdades civis e políticas durante a Colônia e o Império (Malheiro, 1976, Parte I, p. 49) -, a questão racial assumiu outra particularidade no contexto das relações sociais, políticas, econômicas e culturais do primeiro período republicano.

O problema racial é variável e dependente do contexto histórico e intelectual no qual está inserido, porém é perseverante: a sua característica principal é a transmudação (Ianni, 2004). No final do século XIX e início do século XX, o positivismo do filósofo francês Isidore Auguste Marie François Xavier Comte (1798-1857), o darwinismo social e o evolucionismo do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903) foram teorias responsáveis pelo declínio das ideias do movimento literário romântico no Brasil (1836-1881) (Romero, 1902). Aquelas três teorias possuíam distinções epistemológicas entre si; não obstante, convergiam para um ponto crucial que era o da afirmação da evolução histórica dos povos.

Formuladas durante a segunda metade do século XIX, essas teorias propugnavam a existência de vínculos entre as várias sociedades humanas no decorrer da história ao aceitarem a noção de que os povos "primitivos" evoluiriam para os povos "complexos", inspirando as noções das leis que supostamente orientariam o desenvolvimento das civilizações. Ademais, politicamente, as mencionadas teorias tornaram-se instrumento importante para a legitimação das ideias e da expansão do capitalismo protagonizado pelas elites européias da época. O evolucionismo justificava ideologicamente a "superioridade" intelectual do continente europeu, já

que se encontrava no alto da escala das leis naturais que presumivelmente comandavam a história dos povos (Ortiz, 1994, p. 15).

No continente americano houve contato de civilizações entre africanos, europeus e indígenas. O jurista campineiro Rodrigo Octavio de Langgaard Meneses (1866-1944) - em curso ministrado na *Academia de Direito Internacional* de Haia em julho de 1930, intitulado *LesSauvagesAméricainsdevantleDroit* - assinalou que a prática colonizadora dos países da península ibérica no Novo Mundo foi estimulada pela dominação. Ao exemplificar aquela atividade colonizadora, Rodrigo Octavio mencionou o professor, político, jurista e diplomata argentino, Enrique Ruiz Guiñazú (1884-1967): "A conquista, a nosso ver, era uma guerra: a absorção do fraco pelo forte; o triunfo de uma raça superior, bela, inteligente, progressista, sobre o indígena sem virtude, infestado de vícios, cheio de ignorância e vivendo na incultura. Suplantar essa raça era, em tal caso, obedecer a uma lei natural, inevitável e permanente"(Guiñazú apudMeneses, 1946, p. 48).

Não cabe nos limites deste artigo a descrição pormenorizada das visões - negativas ou positivas - que os intelectuais europeus elaboraram a partir do século XVI sobre os povos que ocupavam o continente americano. Todavia, sublinhamos a concepção do jurista e filósofo francês Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) que enaltecia a natureza americana ainda não corrompida pela civilização europeia ocidental: "[...] Esses povos não me parecem, pois, merecer o qualitativo de selvagens somente por não terem sido muito pouco modificados pela ingerência do espírito humano e não haveria quase nada perdido de sua simplicidade primitiva" (Montaigne, 1990, p. 99-100). Em contrapartida, o abade francês da Companhia de Jesus, Guillaume Thomas François Raynal (1713-1796), guarneceu "teoricamente" a perspectiva dos intelectuais europeus que meditavam sobre a decadência dos habitantes do Novo Mundo: "A ruína deste mundo está ainda estampada na aparência de seus habitantes. Trata-se de uma espécie humana degradada e degenerada na sua constituição física, no seu talhe, no gênero de vida, no espírito pouco avançado em todas as artes da civilização" (Raynal apud Campos, 1970, p. 42).

No século XIX, o diplomata, escritor e filósofo francês, conde Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) - autor do *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855)-, concebia que a modernidade surgira do contato entre as civilizações,

porém as tensões e conflitos advindos daquele convívio guiaram a civilização ocidental à decadência física e moral. Ao mesmo tempo em que é o contato entre os povos que torna possível a formação da civilização, paradoxalmente aquela conexão conduz ao declínio civilizatório.

Desse modo, a miscigenação cultural e física simultaneamente constrói a civilização e a transporta para a ruína. Ainda, para o pensador francês, a decadência civilizacional não ocorre meramente nos planos moral e político, mas igualmente nas esferas biológicas e fisiológicas. Ao assumir o cargo de diplomata no Rio de Janeiro em 1869, assim o conde francês definiu os brasileiros: ""Uma população toda mulata, com sangue viciado, espírito viciado e feia de meter medo [...] Nenhum brasileiro é de sangue puro; as combinações dos casamentos entre brancos, indígenas e negros multiplicaram-se a tal ponto que os matizes da carnação são inúmeros, e tudo isso produziu, nas classes baixas e nas altas, uma degenerescência do mais triste aspecto (...)" (Gobineau apud Raeders, 1988, p. 74-75).

Esses conceitos díspares estruturavam as apreensões construídas pela subjetividade europeia para qualificar as propriedades morais dos povos colonizados. Na Primeira República brasileira, o liberalismo político se defrontou com sistemas teóricos raciais de exame da realidade circundante, pois "[...] esse período coincide com a emergência de uma nova elite profissional que já incorporara os princípios liberais à sua retórica e passava a adotar um discurso científico evolucionista como modelo de análise social [...] Era a partir da ciência que se reconheciam diferenças e se determinavam inferioridades" (Schwarcz, 1993, p. 28).

O escritor carioca Afonso Henriques de Lima Barreto percebeu a necessidade de "opor argumentos" àquelas teorias raciais veiculadas nas academias e na imprensa. A análise do próximo item estará voltada somente para o romance *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1911), lembrando que o combate ao "racismo científico" está difundido em toda a sua obra ficcional e jornalística. Leitor de escritores franceses, Lima Barreto organizou o enredo do citado romance de acordo com o famoso livro de Honoré de Balzac (1799-1850), *As Ilusões Perdidas* (1836-1846). O protagonista do romance do escritor francês, Lucien de Rubempré - jovem poeta provinciano nascido na pequena cidade de Angoulême - é estimulado a seguir para Paris em busca da glória literária e acaba envolvido pelos "[...] invejosos por trás das

colunas ou acocorados nos subterrâneos dos jornais [...]" (Balzac, 1978, p. 15). Posteriormente, no romance *Numa e a ninfa* (1915), Lima Barreto usou como tema a ascensão social pelo casamento constante no livro *Bel Ami* (1885) do autor francês Henry René Albert Guy de Maupassant (1850-1893).

Honoré de Balzac empregou a descrição literária para narrar a concreticidade que a modernidade manifestou no seu período histórico (Lukács, 1968, p. 47-99). Essa é a intenção de Lima Barreto: descrever e narrar como a ideologia do self-mademan foi se desfazendo durante a trajetória jornalística e política de Isaías Caminha na capital da incipiente República. O patrimonialismo, o clientelismo, a dependência pessoal e o preconceito racial elaborado pelo "racismo científico" fizeram recair a desilusão sobre as possibilidades da plena constituição do liberalismo econômico e político no primeiro período republicano.

Isaías Caminha e a crítica romanesca ao racismo científico

A biografia de Lima Barreto e a contextura editorial da publicação de *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* estão primorosamente relatadas no livro *A vida de Lima Barreto* (1952) do biógrafo, ensaísta, historiador e jornalista Francisco de Assis Barbosa (1914-1991). Consequentemente, nas páginas a seguir serão enfocados exclusivamente os temas centrais da crítica ao "racismo científico" realizada pelo escritor carioca no aludido romance.

Conforme observação do estudioso da literatura brasileira, Domício Proença Filho, os textos literários referentes aos negros nos século XIX e XX podem ser divididos em dois segmentos ideológicos: 1) Os textos literários que investigam o negro como objeto de estudo, formulando estereótipos "reduplicadores da visão preconceituosa"; 2) Os textos literários que concebem o negro como sujeito - gerando atitude compromissada do escritor - e que são produzidos por autores não só negros, mas oriundos da condição social subjetiva e objetiva daquela etnia. Essa atitude engajada dos referidos escritores age em defesa da afirmação de uma identidade cultural. Por conseguinte, o negro como objeto é literatura produzida

"sobre o negro", enquanto a análise do negro como sujeito pressupõe a literatura produzida "pelo negro" (Proença Filho, 2004).

Lima Barreto pertence à segunda divisão apontada por Domício Proença Filho. *Recordações do EscrivãoIsaías Caminha* é romance da desilusão (Gileno, 2010, p. 59-73), pois é escrito da perspectiva de escritor mulato que presenciou as dificuldades de mobilidade social dos libertos numa sociedade vigorosamente circunscrita pelo preconceito racial: "Eu me lembrei de escrever estas recordações, há dois anos, quando, um dia, por acaso, agarrei um fascículo de uma revista nacional [...] Nela um dos seus colaboradores fazia multiplicadas considerações desfavoráveis à natureza das pessoas do meu nascimento [...]" (Barreto, 1988, p. 22).

O objetivo do livro é "opor argumentos a argumentos" às teorias raciais predominantes na sua época ao manifestar a noção de literatura militante (Sevcenko, 1989). O nome do protagonista do romance representa ambiente de denúncia: o profeta do Velho Testamento (Isaías) - que utilizou a oratória para censurar violentamente o assédio das tropas assírias do Rei **Senaquerib (705-681 a.C.) aos territórios de Israel e Judá - é colocado ao lado do**escritor português Pero Vaz de Caminha (1450-1500) que anunciou ao Rei de Portugal, D. Manuel I (1469-1521), a descoberta de uma nova terra: "A situação de denúncia ligada ao escrever já vem desde a escolha do nome do personagem-narrador: Isaías Caminha. O nome de um profeta, Isaías (...) e da primeira pessoa que escreveu sobre o Brasil, o também escrivão, Pero Vaz de Caminha" (Cury, 1981, p. 103-7).

As teorias do "racismo científico" predominaram no meio intelectual e jornalístico nacional do último quartel do século XIX até a primeira metade do século XX. Nesse contexto, os intelectuais brasileiros recepcionaram o influxo das ideias do antropólogo francês Georges Vacher de Lapouge (1854-1936) e do referido Joseph Arthur de Gobineau: ambos defendiam a tese da superioridade da "raça branca" em relação aos "povos mestiços". Contudo, essas proposições se ajustaram à análise da realidade brasileira de modo específico: "[...] Para formular o problema negro em seus próprios termos, eles descartaram duas principais suposições das teorias racistas européias: a natureza inata das diferenças raciais e a degeneração dos povos mestiços. Assim, embora afirmando a superioridade dos brancos sobre os negros, eles tinham meios para aceitar negros em seus grupos. E tinham a esperança de

eliminar o estigma negro no futuro, através da miscigenação (Costa, 1977, p. 233-234).

O ingresso ao núcleo da família patriarcal era efetivado quase sempre pelo sistema de clientela que, porventura, admitia em seu círculo indivíduos não proprietários através da prática do favor (Schwarz, 1992). Lima Barreto depreendeu que a elite territorial dirigia de forma ubíqua os procedimentos de ascensão política e social. No *Prefácio* das *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*, o autor denotou a forma estilística que presidiria a sua crítica ao "racismo científico" que impedia a ascensão social de negros e mulatos na vida social republicana: "Não é meu propósito fazer obra de ódio; de revolta enfim; mas uma defesa a acusações deduzidas superficialmente de aparências cuja essência explicadora, a mais das vezes, está na sociedade e não no indivíduo desprovido de tudo, de família, de afetos, de simpatias, de fortuna, isolado contra inimigos que o rodeiam, armados da velocidade da bala e da insídia do veneno (Barreto, 1988, p. 23).

O ambiente familiar de Isaías Caminha abrange oposição significativa que circunscreve o itinerário político e social do personagem na trama do romance: o pai de Isaías era sacerdote e branco, enquanto a sua mãe era negra e pobre. O progenitor letrado manifestava no adolescente Isaías Caminha a concepção de mobilidade social através do conhecimento; por outro lado, a sua genitora simbolizava a "incultura" intrínseca da classe social dos ex-escravos: "O espetáculo do saber de meu pai, realçado pela ignorância de minha mãe e de outros parentes dela, surgiu aos meus olhos de criança como um deslumbramento. Pareceu-me então que aquela faculdade de explicar tudo, aquele seu desembaraço de linguagem, a sua capacidade de ler línguas diversas e compreendê-las, constituíam, não só uma razão de ser de felicidade, de abundância e riqueza, mas também um título para o superior respeito dos homens e para a superior consideração de toda a gente" (Barreto, 1988, p. 27).

Sendo assim, Isaías Caminha acreditava que o "título de doutor" lhe traria fama e notoriedade no Distrito Federal, além de redimir o seu nascimento humilde e o estigma social consubstanciado na cor da sua pele: aquele título lhe garantiria fama e notoriedade; era o seu ingresso para o "estamento dos brancos": "Ah! Seria doutor! *Resgataria o pecado original do meu nascimento humilde, amaciaria o suplício premente, cruciante e onímodo de minha cor...* nas dobras do pergaminho da carta,

traria presa a consideração de toda a gente. Seguro do respeito à minha majestade de homem, andaria com ela mais firme pela vida afora. Não titubearia, não hesitaria, livremente poderia falar, dizer bem alto os pensamentos que se estorciam no meu cérebro (Barreto, 1988, p. 31).

Para granjear o ambicionado título, Isaías Caminha é favorecido pelas relações sociais que o seu tio carteiro, Valentim, mantinha com o Deputado Castro. Valentim era cabo eleitoral do referido deputado e conseguiu carta de apresentação do chefe político local, Coronel Belmiro, que possibilitasse Isaías Caminha conseguir emprego no Rio de Janeiro. Valentim expressa o sistema de clientela que permitia a ascensão social dos indivíduos não proprietários ao mesmo tempo em que propiciava o controle político e social das elites proprietárias sobre a população despossuída de bens materiais: "- Vossa Senhoria podia dizer na carta que o Isaías ia ao Rio estudar, tendo já todos os preparatórios, e precisava, por ser pobre, que o doutor lhe arranjasse um emprego" (Barreto, 1988, p. 30).

Valentim representava o sistema oligárquico ainda vigente na Primeira República. Em contrapartida, a professora de colégio de Isaías Caminha, que possuía "olhos azuis e cabelos castanhos", simbolizava a ficção do liberalismo e a ideologia do self-made man expostos apenas na esfera do discurso abstrato e jurídico formal da Carta Constitucional de 1891[4]. Essa professora obsequiou Isaías Caminha com o livro de auto-ajuda do escritor britânico Samuel Smiles (1812-1904), intitulado *O Poder da Vontade*, que descrevia as "biografias heróicas" do construtor de instrumentos científicos, engenheiro e matemático escocês James Watt (1736-1819) e do abolicionista, cientista, diplomata e inventor norte-americano Benjamin Franklin (1706-1790), entre outros.

Aquele livro inculcou em Isaías Caminha concepção - irradiada na América do Norte e Europa - que salientava confiança na vontade individual para ascender socialmente (Costa, 1977, p. 229). Assim, num primeiro momento, o protagonista do romance barretiano confiava que a concentração nos estudos, o excelente histórico escolar e as diligentes ações individuais assentariam a sua ascensão social na capital da República: "Quando acabei o curso do liceu, tinha uma boa reputação de estudante, quatro aprovações plenas, uma distinção e muitas sabatinas ótimas.

[4] Sobre a questão do descompasso existente entre a Carta Constitucional e as práticas sociais reais do Brasil republicano, consultar Vianna, O. *O Idealismo da Constituição*. Rio de Janeiro: Terra de Sol, 1927.

Demorei-me na minha cidade natal ainda dois anos, dois anos que passei fora de mim, excitado pelas notas ótimas e pelos prognósticos da minha professora, a quem sempre visitava e ouvia. Todas as manhãs, ao acordar-me, ainda com o espírito acariciado pelos nevoentos sonhos de bom agouro, a sibila me dizia ao ouvido: Vai, Isaías! Vai!... Isto aqui não te basta... Vai para o Rio! (BARRETO, 1988, p. 28).

Lima Barreto reproduziu as relações políticas e sociais de uma sociedade onde coexistia o oligarquismo e o liberalismo: o prestígio da instrução e o vigor individual típico do self-made man se tensionavam com o clientelismo que exigia o resguardo dos membros da elite proprietária para que fosse possível a mobilidade social de indivíduos que não pertenciam ao círculo social daquela elite. Não obstante, a mãe de Isaías Caminha sofria duplo preconceito naquela sociedade republicana: era negra e mulher.

Essa personagem desmistificava as ilusões liberais de Isaías Caminha: ainda que de forma rudimentar, retratava a desilusão crescente de Isaías Caminha no decorrer do enredo, pois todas as percepções subjetivistas da adolescência do protagonista irão paulatinamente se dissolver quando entrarem em contato com a realidade concreta do emergente capitalismo brasileiro da Primeira República: “Supus que adivinhava os perigos que eu tinha de passar; sofrimentos e dores que a educação e a inteligência, qualidades a mais na minha frágil consciência social, haviam de trair fatalmente [...] No dia seguinte, quando me despedi, ela me deu um forte abraço, afastou-se um pouco e olhou-me longamente, com aquele olhar que me lançava sempre, fosse em que circunstância fosse, onde havia mesclados terror, pena, admiração e amor. - Vai meu filho, disse-me ela afinal. Adeus!... E não te mostres muito, porque nós... (Barreto, 1988, p. 32).

Aquele conselho de mãe desvelava o preconceito racial que o protagonista suportaria no Rio de Janeiro. Independentemente da sua crença no liberalismo e na ideologia do self-made man, Isaías Caminha estaria fadado a sofrer constantes humilhações que começam a se manifestar no decurso da sua viagem de trem à capital do Brasil: “O trem parara e eu abstinha-me de saltar. Uma vez, porém o fiz; não sei mesmo em que estação. Tive fome e dirigi-me ao pequeno balcão onde havia café e bolos. Encontravam-se lá muitos passageiros. Servi-me e dei uma nota para pagar. Como se demorassem em trazer o troco reclamei: ‘Oh! Fez o caixeiro indignado e em tom desabrido. Que pressa tem você?! Aqui não se rouba, fique

sabendo?! Ao mesmo tempo a meu lado, um rapazola alourado, reclamava o dele, que lhe foi prazenteiramente entregue. O contraste feriu-me, e com os olhares que os presentes me lançaram, mais cresceu a minha indignação [...]" (Barreto, 1988, p. 33).

Neste momento do romance, Isaías Caminha reflete sobre a causa do contraste de tratamento em aspectos físicos individuais, não chegando a compreender que aquela dessemelhança tinha origem substancialmente social e racial, pois o protagonista se baseia em proposições subjetivas para a sua compreensão. Sem embargo, esse episódio desencadeia uma série de desilusões para o protagonista que lhe indicarão translucidamente a prática do preconceito racial da sua época. Ademais, Lima Barreto descreveu a convivência que Isaías Caminha estabeleceria com os diversos tipos sociais do Rio de Janeiro, "os quais, na medida em que expressam alternativas humanas concretas, vão educando o protagonista - no bem e no mal - a ver o mundo sem ilusões" (Coutinho, 1974, p. 26-27).

Quando Isaías Caminha encontrou o mencionado Doutor Castro na capital - personagem que, como já indicamos, representava o sistema de clientela –, a rejeição do deputado ao seu pedido de emprego exprimiu a sua incipiente mudança de atitude em relação ao preconceito racial que o circundava: "[...] fiquei amedrontado em face das cordas, das roldanas, dos contrapesos da sociedade; senti-os por toda parte, graduando os meus atos, anulando os meus esforços; senti-os insuperáveis e destinados a esmagar-me, reduzir-me ao mínimo, a achatar-me completamente (...) Saltara dos meus desejos heróicos para imaginar expedientes com que saísse da miséria em perspectiva. Aceitaria qualquer coisa, qualquer emprego... Recordei-me das minhas leituras, daquele Poder da Vontade, das suas biografias heróicas: Palissy, Watt, Franklin... Sorri satisfeito, orgulhoso; havia de fazer como eles (Barreto, 1988, p. 53).

Os limites à ascensão social que a sociedade oligárquica instituía informalmente aos descendentes dos escravos começavam a ser percebidos pelo protagonista. Entretanto, Isaías Caminha ainda confiava na ideologia do self-made man que será demovida à medida que se evidenciam as discriminações raciais. Na ocasião de um roubo no Hotel Jenikalé - onde o protagonista estava hospedado - o proprietário do estabelecimento do o colocou sob suspeita por ele ser mulato. Na delegacia, Isaías Caminha presenciou outras referências preconceituosas à sua origem racial. "[...] - E

o caso do Jenikalé? Já apareceu o tal 'mulatinho'? Não tenho pejo em confessar hoje que quando me ouvi tratado assim, as lágrimas me vieram aos olhos. Eu saíra do colégio, vivera sempre num ambiente artificial de consideração, de respeito, de atenções comigo; a minha sensibilidade, portanto (...) O que mais me feriu, foi que ele partisse de um funcionário de um representante do Governo, da administração que devia ter tão perfeitamente, como eu, a consciência jurídica dos meus direitos ao Brasil e como tal merecia dele um tratamento respeitoso (Barreto, 1988, p. 56).

A partir desse incidente, Isaías Caminha percebeu que a recusa das suas características individuais - "inteligente" e "estudioso" - solapava na prática a sua crença na ideologia do self-made man. Ainda, o protagonista percebeu que a sua cidadania no Brasil republicano existia apenas no nível do discurso das normas jurídicas formais.

Contudo, Isaías Caminha ainda acreditava que o liberalismo vicejava em solo pátrio. Por exemplo, num momento em que ficou sem dinheiro procurou emprego em uma padaria sem sucesso. "[...] Naquela recusa do padeiro em me admitir, eu descobria uma espécie de sítio posto à minha vida. Sendo obrigado a trabalhar, o trabalho era-me recusado em nome de sentimentos injustificáveis. Facilmente generalizei e convenci-me que esse deveria ser o proceder geral. Imaginei as longas marchas que teria que fazer para arranjar qualquer coisa com que viver; as humilhações que teria que tragar; e, de novo, me veio aquele ódio do bonde, quando de volta da casa do Deputado Castro. Revoltava-me que me obrigassem a despender tanta força de vontade, tanta energia com coisas em que os outros pouco gastavam. Era uma desigualdade absurda, estúpida, contra a qual se iam quebrar o meu pensamento angustiado e os meus sentimentos liberais que não podiam acusar particularmente o padeiro. Que diabo! Eu oferecia-me, ele não queria! Que havia nisso demais? (Barreto, 1988, p. 64).

Efetivamente, Lima Barreto corroborou a divergência efetiva dos sentimentos liberais de Isaías com a realidade racial brasileira do início do século XX ao demonstrar que a democracia racial se restringia ao patamar ambíguo das normas jurídicas, uma vez que as práticas políticas e sociais estavam dissociadas da plena democracia. Na segunda parte do romance - quando Isaías Caminha era contínuo num dos principais jornais da época, *O Globo* - Lima Barreto empreendeu crítica irônica à imprensa ao demonstrar a sua paulatina corrupção (Barbosa, 1975, p. 173-

174). Além de criticar o academicismo simbolizado nos personagens Lobo - "o consultor gramatical" - e Floc – "o crítico literário" -. Lima Barreto denuncia a veiculação das teses do "racismo científico" pela grande imprensa da época: "(Floc) fazia a crônica literária, as crônicas teatrais dos espetáculos de todas as celebridades [...] não esquecendo nunca de dizer que o 'criminoso' é o tipo acabado do criminoso nato, descrito pelo genial criminalista italiano Lombroso [...] - Essa gente (os negros e mulatos) está condenada a desaparecer, a ciência já lhes lavrou a sentença [...] É preciso fulminar os nulos!" (Barreto, 1988, p. 82-83).

De fato, Lima Barreto descreveu o "racismo científico" presente na imprensa e nas instituições acadêmicas e políticas do primeiro período republicano. Nos primeiros anos do século XX alguns círculos intelectuais, jornalísticos e políticos recepcionaram intensamente uma literatura de caráter "científico" que procurava confirmar as teses de "superioridade racial". É com essas correntes que o autor pretende "opor argumentos", demonstrando que o drama do negro e do mulato estava enraizado numa sociedade em que a democratização política, social e racial estava longe de ser alcançada.

Isaías Caminha, que havia experimentado subjetivamente as possibilidades de ascensão social prometidas pela época republicana, chega a perceber objetivamente que a igualdade socialanunciada pelo mundo pós-abolição era uma ideologia que encobria a segregaçãodos descendentes dos escravos. Apesar de Isaías ascender socialmente - enriquecendo e tornando-se deputado -, essa ascensão se corporificou pelo paternalismo de Ricardo Loberant, diretor do citado jornal *O Globo*. Dessa maneira, Lima Barreto demonstrou que a mobilidade social ocorria de forma individual e ocasional através da prática do favorde um membro da elite.

Essa é a impressão pungente do protagonista no final do romance: "Eu sentia bem o falso da minha posição, a minha exceção naquele mundo; sentia também que não me parecia com nenhum outro, que não era capaz de me soldar a nenhum e que, desajeitado para me adaptar, era incapaz de tomar posição, importância e nome (...) Desesperava-me o mau emprego dos meus dias, a minha passividade, o abandono dos grandes ideais que alimentara. Não; eu não tinha sabido arrancar da minha natureza o grande homem que desejara ser: abatera-me diante da sociedade; não soubera revelar-me com força, com vontade e grandeza... Sentia bem a desproporção entre o meu destino e os meus primeiros desejos [...] Sentia-me

desgostoso por não ter tirado de mim nada de grande, de forte e ter consentido em ser um vulgar assecla e apaniguado de um outro qualquer. Tinha outros desgostos, mas esse era o principal. Por que o tinha sido? Um pouco devido aos outros e um pouco devido a mim (Barreto, 1988, p. 134-137).

Este romance narrado em primeira pessoa - no qual predomina estilo mais ou menos autobiográfico - ressalta a crítica de Lima Barreto às teses do "racismo científico"que excluía política e socialmente os libertos da sociedade republicana. Através dos desilusões íntimas do protagonista impulsionadas pelo preconceito racial, o autor retratou uma sociedade marcada pelo legado da instituição escravocrata que deixava o afrodescente - emborajuridicamente livre - quase sempre nas mesmas condições materiais e morais do escravo, dificultando profundamente a realização plena da cidadania democrática.

Referências bibliográficas:

Assis, M. (1992). *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Editora Ática.

Assis, M. (1997). *Bond Dias & Notas Semanais*. São Paulo: Editora Globo.

Balzac, H. (1978). *As Ilusões Perdidas*. São Paulo: Editora Abril Cultural.

Barbosa, F. A. (1975). *A Vida de Lima Barreto*. (5nd ed.). São Paulo: Editora José Olympio.

Barreto, A. H. L. (1988). *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. Rio de Janeiro: Editora Ediouro.

Campos, P. M. (1970). Imagens do Brasil no Velho Mundo. In *História Geral da Civilização Brasileira: o Brasil Monárquico* [3nd ed.) São Paulo: DIFEL.

Costa, E. V. (1977). *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: Editora Grijalbo.

Coutinho, C. N. (1974). O significado de Lima Barreto na Literatura Brasileira. In*Realismo e Anti-Realismo,* pp. 1-74. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Cury, M. Z. F. (1981). *Um Mulato no Reino de Jambom: as classes sociais na obra de Lima Barreto*. São Paulo: Editora Cortez.

Fernandes, F. (1978). *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. (3nded). São Paulo: Editora Ática.

Gileno, C.H. (2010). *Lima Barreto e a condição do negro e do mulato na Primeira República (1889-1930)*. São Paulo: Editora Annablume.

Ianni, O. Dialética das relações raciais. In *Revista de Estudos Avançados, 50*(18), 30-45. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lukács, G. (1968). Narrar ou descrever? (contribuição para uma discussão sobre o naturalismo e o formalismo). In *Ensaios sobre literatura*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

Malheiro, A. M. P. (1976). *A Escravidão no Brasil: ensaio histórico, jurídico, social*. (3nd ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Maupassant, H. R. A. G. (1981). *Bel-Ami*. São Paulo: Editora Abril Cultural.

Meneses, R. O. L. (1946). *Os selvagens americanos perante o direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Ortiz, R. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. (1994). (4nd ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.

Proença Filho, D. (2004). A trajetória do negro na literatura brasileira. In *Revista de Estudos Avançados, 50*(18), 10-28. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Raeders, G. *O inimigo cordial do Brasil* (1988). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Romero, S. (1902). *História da Literatura Brasileira*. (2nd ed., Tomo I). Rio de Janeiro: H. Garnier.

Schwarcz, L. M. (1993). *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras.

Schwarz, R. (1992). *Ao vencedor as batatas*. (4nd ed.). São Paulo: Livraria Duas Cidades.

Sevcenko, N. (1989). *Literatura como Missão*. (3nd ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.

Vianna, O. (1927). *O Idealismo da Constituição*. Rio de Janeiro: Editora Terra do Sol.

QUINCAS BERRO D'ÁGUA: A CARNAVALIZAÇÃO FOTOGRAFADA PELA LENTE DE JORGE AMADO

Denise Dias

UnB/Instituto Federal do Amazonas. denise9345@hotmail.com. Brasília, Manaus, Brasil.

Resumo:

O trabalho apresenta uma leitura do romance *A morte e a morte de Quincas Berro D'Água* de Jorge Amado, com enfoque na representação da minoria marginalizada, promovendo uma discussão imbricada entre literatura, história, e cultura. Baseado na teoria da carnavalização de Mikhail Bakhtin aborda-se alguns elementos carnavalizados da narrativa, como o riso, o grotesco e a paródia levando em consideração a dimensão crítica cultural que essas imagens veiculam. Essa narrativa amadiana revela as duas faces da sociedade. De um lado, o universo da ordem estabelecida, com o enquadramento dos indivíduos em instituições sociais respeitáveis, como a família, o casamento e o trabalho, enfim, o mundo oficial; de outro, o da desordem, a que Quincas se entrega ao rejeitar a lógica que o envolvia, descobrindo assim, no deboche, na malandragem, no cômico, formas de satirizar o mundo oficial. Inicialmente, procede-se a um breve resumo da obra. Em seguida, no exame do texto amadiano, as figurações da morte e o universo carnavalizado. De forma a concluir que o caráter encontrado na obra desfecha-se no Brasil, como o país do carnaval, a mescla fascinante entre o carnavalesco e o carnavalizador, a vida e a morte, o sagrado e profano, o grotesco e o sublime.

Palavras-chave:

Literatura Brasileira; Cultura; Carnavalização; Quincas Berro D'Água; Jorge Amado.

Jorge Amado, ou, Jorge Leal Amado de Faria, filho de fazendeiros, nasceu na fazenda Auricídia, em Ferradas, distrito de Itabuna, Bahia, a 10 de agosto de 1912. Cursou os estudos secundários no Colégio Antônio Vieira e no Ginásio Ipiranga, em Salvador. Durante o curso secundário trabalhou em jornais e participou da vida literária baiana. Foi um dos fundadores, em 1927, da Academia dos Rebeldes, grupo de literários que geriam a revista *Meridiano*. Formou-se pela Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, em 1935. Militante comunista obrigado a exilar-se na Argentina e no Uruguai entre 1941 e 1942, período em que viajou pela América Latina. Em 1945, foi eleito membro da Assembleia Nacional Constituinte, na legenda do Partido Comunista Brasileiro (PCB), autor da emenda que assegura o direito à liberdade de culto religioso. Em 1948 exilou-se na França permanecendo até 1952. Eleito membro da Academia Brasileira de Letras em 6 de abril de 1961 ocupando a cadeira 23, do patrono José de Alencar e do fundador Machado de Assis. Faleceu em Salvador (Bahia), no dia 6 de Agosto de 2001, quatro dias antes de completar 89 anos de idade.

Um escritor que sempre cantou o "povo mestiçado, suas festas e seus sabores" (Goldestein, 2009), é por isso considerado por muitos um grande contador de casos. Apesar de acreditar que não houve divisão em sua obra, declarou de maneira clara e categórica: "se há um elemento novo e importante, mais importante que tudo que caracteriza os livros anteriores, é humor. O humor surge em minha obra com *Gabriela*, e a partir daí, permanece como um dos elementos fundamentais da minha criação" (Santos, 1993.p. 10).

Como escritor, ele alcança grandeza plena na reconstituição social. Seu engajamento, sua escrita dirigida ao povo e na voz do povo, a oralidade, muitas vezes em seu estado puro, os enredos estruturados à semelhança de folhetins, as incursões de técnica de cordéis, entre outros, foram recursos que o escritor utilizou na árdua tarefa de conquistar para, em seguida, conscientizar os leitores, realizando nas palavras de Bastide, (1972) o romance do povo, "o povo encontrava, pela primeira vez, sua expressão estética, conquistava sua autonomia literária".

O romance do estudo, *A morte e a morte de Quincas berro D'Água*, segundo Affonso Romano de Sant'Anna, foi publicado inicialmente em 1959, na revista *Senhor*. Só em 1961, divulgado em volume único com a obra *Os velhos marinheiros ou o capitão de longo curso*, considerada por muitos como a mais perfeita de suas criações, a mais

bem acabada, a ser comparada com *A morte de Ivan Ilitch*, de Tosltói; *A sinfonia pastoral*, de André Gide; *O velho e o mar,* de Ernest Hemingway. Em 1967, numa edição comemorativa ao trigésimo aniversário da Livraria Martins Editora, foi editado em volume único o romance *A morte e a morte de Quincas Berro D'Àgua*, ilustrado por Floriano Teixeira, traduzido para várias línguas, entre elas o alemão, árabe, búlgaro, dimamarquês, espanhol, Frances.

Em 1972 a obra foi adaptada por João Augusto Azevedo para o teatro, e encenada no Teatro Livre da Bahia; em 1976 na França e me 1995 em Portugal. A adaptação para telenovela aconteceu em 1968 pela rede TV Tupi do Rio de Janeiro. Em dezembro de 1978, por Wálter Avancini e James Amado foi produzido um filme para a série "Caso Especial" na Rede Globo de Televisão.

Ainda conforme Sant' Anna, no pósfácio da 12ª reimpressão, em 2008, editora Companhia das Letras, a referida história é verdadeira, retirada das narrativas orais, notícias trazidas pelo povo, foi o que Jorge Amado relatou no discurso proferido na Universidade Federal do Ceará, por ocasião do recebimento do título de doutor *honoris causa,* mais uma vez mistura realidade e ficção*:*

> Quincas Berro Dágua foi gerado em Fortaleza, onde brotou a ideia deste pequeno romance. Deram-me notícia do caso acontecido quando da morte de um boêmio, contaram-me como a solidariedade dos amigos na hora da ausência transformou a dor da despedida em festa (Amado, 2008, p. 98).

Jorge Amado era um contador de casos. Grande observador da nação brasileira. Sua principal preocupação era trazer para as letras brasileiras a voz da população desconhecida, as minorias que viviam marginalizadas, procurava romper com os padrões convencionais por meio da sua pesquisa estético-cultural. Ele, literariamente, narrou o cotidiano dos pobres e oprimidos. Foi essa a origem do "romance proletário", que se inspirou na temática da exploração e da miséria urbano-industrial, em período pós-colonial.

Entre as problemáticas, evidencia-se a época crítica vivida do proletariado, suas lutas trabalhistas. Nas narrativas do autor, o estudo dos costumes apresenta forte

erotismo o que caracteriza grande parte da obra literária amadiana, está entre autores brasileiros mais lidos no Brasil e no exterior.

A morte e a morte de Quincas berro D'Agua, é ambientada em Salvador, Bahia, estrutura-se em torno da voz de um narrador-observador. Reparte-se em doze breves capítulos numerados em algarismos romanos, cujo enredo apresenta a narrativa da morte Joaquim Soares da Cunha e, por analepses, Vanda, sua filha, lembra o pai, marido exemplar e funcionário público notável que esperou a chegada da aposentadoria, aos cinquenta anos de idade, para despedir-se da família com palavras ofensivas e viver na ladeira de Tabuão, povoada por malandros e mulheres-de-vida:

> Era curioso: não se recordava de muitos pormenores ligados ao pai. Como se ele não participasse ativamente da vida da casa. Poderia passar horas a lembrar-se de Otacília, cenas, fatos, frases, acontecimentos onde a mãe estava presente. A verdade é que Joaquim só começara a contar em suas vidas quando, naquele dia absurdo, depois de ter tachado Leonardo de "bestalhão", fitou a ela e a Otacília e soltou-lhes na cara, inesperadamente:
>
> — Jararacas!
>
> E, com a maior tranquilidade desse mundo, como se estivesse a realizar o menor e mais banal dos atos, foi-se embora e não voltou. Nisso, porém, não queria Vanda pensar (Amado, 2000, p. 35).

O protagonista troca o endereço, o nome, a família, a respeitabilidade, os conhecidos, os amigos e a tradição por uma vida de malandragem, alcoolismo, prostituição e jogos. Joaquim se transmuta em Quincas e por dez anos é adorado pelo povo de Tabuão, amado pelas prostitutas e malandros. Sua esposa Otacília não resiste ao golpe e morre. Deste então a filha Vanda e o marido Leonardo passam a suportar o desconforto daquela situação.

O apelido de "berro d'água", Quincas ganhara por causa de uma peça que lhe pregou Lopez, um espanhol simpático, dono de um 'botequim', que, em vez que encher seu copo com a cachaça costumeira, ofereceu-lhe água. Logo que entornou o líquido, soltou um berro que fez nascer o apelido: Quincas Berro d'Água. Dizem que o grito foi "de um animal ferido de morte" (Amado, 2000, p. 45).

Quincas amanhece morto num pequeno quarto imundo de um sobrado à ladeira do Tabuão. A família avisada cuida, constrangida, dos preparativos para o enterro. Os parentes mais próximos: os irmãos Marocas e Eduardo; Vanda, a filha; Leonardo, o genro, decidiram por um funeral modesto, no entanto digno.

> Quando finalmente, naquela manhã, um santeiro estabelecido na Ladeira do Tabuão chegou aflito à pequena porém bem arrumada casa da família Barreto e comunicou à filha Vanda e ao genro Leonardo estar Quincas definitivamente espichado, morto em sua pocilga miserável, foi um suspiro de alívio que se elevou uníssono dos peitos dos esposos. De agora em diante já não seria a memória do aposentado funcionário da Mesa de Rendas Estadual perturbada e arrastada na lama pelos atos inconseqüentes do vagabundo em que ele se transformara no fim da vida. Chegara o tempo do merecido descanso. Já poderiam falar livremente de Joaquim Soares da Cunha, louvar-lhe a conduta de funcionário, de esposo e pai, de cidadão, apontar suas virtudes às crianças como exemplo, ensiná-las a amar a memória do avô, sem receio de qualquer perturbação (Amado, 2000, p. 16).

Vanda ao ver o pai estirado no catre se impressionou com o sorriso sarcástico no rosto do morto, que parecia retomar as ofensas dirigidas à família quando de sua partida da casa.

A filha providenciou os preparativos para o velório. Tudo conduzido de maneira bem discreta, conforme os costumes da sociedade burguesa. Por motivos de

descrição os parentes resolveram velar o corpo em Tabuão. A notícia da morte de Quincas se espalhou pelo bairro, os amigos chegavam pouco a pouco para as últimas despedidas, inclusive os amigos inseparáveis de Quincas: Curió, Negro Pastinha, Cabo Martin e Pé de Vento. Estes, estavam inconsolados, abatidos com a notícia da morte do companheiro, *O Rei dos vagabundos da Bahia, o cachaceiro-mor-de Salvador, o filósofo esfarrapado da rampa do Mercado, o senador das gafieiras, o vagabundo por excelência.* Decididos a prestar a homenagem ao "paizinho".

> No fim da tarde, quando as luzes se acendiam na cidade e os homens abandonavam o trabalho, os quatro amigos mais íntimos de Quincas Berro D'água — Curió, Negro Pastinha, Cabo Martim e Pé-de-Vento — desciam a Ladeira do Tabuão em caminho do quarto do morto. Deve-se dizer, a bem da verdade, que não estavam eles ainda bêbedos. Haviam tomado seus tragos, sem dúvida, na comoção da notícia, mas o vermelho dos olhos era devido às lágrimas derramadas, à dor sem medidas, e o mesmo pode-se afirmar da voz embargada e do passo vacilante. Como conservar-se completamente lúcido quando morre um amigo de tantos anos, o melhor dos companheiros, o mais completo vagabundo da Bahia? Quanto à garrafa que o Cabo Martim teria escondida sob a camisa, nada ficou jamais provado (Amado, 2000, p. 38).

A certa altura da noite, os parentes cansados, e com outras preocupações, se recolheram, deixaram o morto aos cuidados dos amigos. Nesse momento começa a aventura, esses inconformados com a morte repentina do companheiro, acabam servindo-lhe cachaça, o que foi o bastante para que Quincas, milagrosamente, se levantasse e saísse com o grupo para o passeio aos lugares costumeiros, a despedida. Partiram felizes para a grande noite que terminaria na peixada no barco do Mestre Manuel. Quincas é conduzido aos bares, bordeis e ruas costumeiras. Durante o percurso, Quitéria do Olho Arregalado, amada de Quincas, juntou-se a eles. Alegres, risonhos e tranquilos, passeiam pelas ruas de Salvador.

> — Vamos dar um gole a ele também… — propôs o Cabo, desejoso das boas graças do morto.
>
> Abriram-lhe a boca, derramaram a cachaça. Espalhou-se um pouco pela gola do paletó e o peito da camisa.
>
> .....
>
> Sentaram Quincas no caixão, a cabeça movia-se para um e outro lado. Com o gole de cachaça ampliara-se seu sorriso.
>
> .....
>
> — Tá tão bêbedo que não se agüenta. Com a idade tá perdendo a força pra cachaça. Vambora, paizinho.
>
> Curió e Pé-de-Vento saíram na frente. Quincas, satisfeito da vida, num passo de dança, ia entre Negro Pastinha e Cabo Martim, de braço dado. (Amado, 2000, p. 51-53)

É possível inserir *A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água* na tradição da sátira menipéia, uma vez que segundo Bakthin é composta por: diálogo filosófico, aventuras, fantástico, sagrado e profano. As peripécias nesse tipo de narrativa acontecem geralmente nos bordéis, feiras, prisões, nos prostíbulos. Tudo isso aproxima a obra amadiana do gênero sério-cômico, a começar pela liberdade de invenção do enredo, criando situações extraordinárias, fantásticas, inesperadas. Os escândalos também têm lugar nesse gênero, já que "abrem uma brecha na ordem inabalável, moral das coisas e acontecimentos humanos e livram o comportamento humano das normas e motivações que o predeterminam" (Bakhtim, 2000, p. 125).
Por esse viés a tradição da sátira menipéia está intimamente ligada ao processo de carnavalização. Para Sant'ana (1983, p.57) ler os escritos de Bakhtin no que confere às tais sátiras é reler Jorge Amado. Reconhecidamente, essa obra literária pode ser

apreciada como estimuladora de uma "concepção carnavalesca do mundo" (Bakhtin, 1996, p. 30).

O princípio basilar da teoria da carnavalização bakthiniana é o destaque para a presença do humor e do riso ambivalente, que permite uma reviravolta dos valores hierárquicos estabelecidos na sociedade ocidental.

O carnaval não é pois, uma festa que se presencia, mas que se vivencia, abolindo as convenções sociais e derrubando hierarquias, invertendo posições entre as pessoas: o escravo passa a ser rei e o rei, escravo; "o contato é livre, é familiar, os gestos se libertam das coerções e o discurso é franco" (Fiorin, 2008, p.92-96). Por isso, se diz que nas festas populares operavam em dois polos: nascimento e vida, louvor e injúria, juventude e decrepitude.

Para a literatura, a carnavalização significa a transposição do espírito carnavalesco para a arte, representado pela alegria e pelo espírito jocoso da cultura popular, onde reside o próprio núcleo da cosmovisão carnavalesca: a ênfase das mudanças e das transformações. A mesma idealização de rompimentos se faz presente versos de Chico Buarque de Hollanda em sua composição *Um sonho de carnaval*: "no carnaval, esperança/que gente longe viva na lembrança/que gente triste possa entrar na dança/que gente grande saiba ser criança".

Ao refletir sobre a cultura popular, Bakhtin assinala que nas existências primitivas, anteriores ao feudalismo, tanto os aspectos sérios quanto os cômicos eram considerados sagrados e oficiais. Todavia, com o surgimento da divisão de classes e do Estado na Idade Média, a convivência entre o riso e o sério desapareceu. Pouco a pouco a forma cômica foi se tornado não-oficial. Assim, durante o período feudal, os festejos de carnaval, os espetáculos cômicos, as expressões populares de forma geral eram de grande importância para a vida dos homens, era o momento de ridicularização do discurso político-religioso, parodiavam-se as cerimônias num movimento centrífugo, comandado pela alegria. Criavam, assim, um mundo exterior ao da Igreja e ao do Estado, construindo uma segunda vida, em que todos participavam ativamente.

Diante da fantástica história de Joaquim/Quincas, Jorge Amado apresenta um protagonista com traços do anti-herói: o deboche, a malandragem, o cômico, a valorização do baixo material e corporal. A preocupação do protagonista estava

ligada ao comer bem, beber muito e divertir com sua amada Quitéria do Olho Arregalado.

Nesse romance amadiano, as características carnavalescas podem ser percebidas até mesmo o título, tem-se que o romancista pretende opor a morte, com a morte do protagonista: Quincas berro d'água. O leitor já percebe que se trata de duas versões sobre um único acontecimento, uma oficial, relatada pela família e outra não-oficial, apresentada pelos amigos de farra. Desse modo, o narrador vai desvelando as duas faces da sociedade.

De um lado o universo onde a ordem é respeitada, e as pessoas pertencem a instituições sociais rígidas, como o trabalho e a família. Nesse espaço, Joaquim não é feliz. É uma pessoa presa à sociedade, sem escolhas, sofrendo sob a influência dominante da esposa, da família, dos amigos e da sociedade. O rompimento com a família, depois da aposentadoria provoca grande desajuste. A esposa morrera de desgosto, a filha não gostava sequer de lembrar o episódio e preferia ignorar o fato. O outro universo descrito pelo narrador do romance simboliza o mundo não- oficial, da desordem, da malandragem, aquele a que Quincas, carinhosamente apelidado pelos amigos, se entrega. Agora é um indivíduo livre, suas escolhas são consideradas direitos fundamentais, tomou as rédeas da sua vida, mudou o seu modo de ser, se entregou ao rejeitar a lógica perversa que o envolvia, segundo a qual o casamento, a família e o trabalho deveriam ser sustentados mesmo que conduzissem à infelicidade.

Joaquim/Quincas abandonou a casa e partiu para uma vida de malandragem, praticou um ato de rebeldia, zombou da ordem social. Essa atitude representa o deslocamento de um lado para o outro, de uma vida para outra, do mundo oficial para o não-oficial.

O protagonista zomba da ordem oficial da sociedade e dos valores impostos até mesmo depois de sua morte ao exibir no caixão o sorriso sarcástico, que provoca o contato entre o mundo dos mortos e o dos vivos. Isso foi percebido por Vanda, e chamou atenção do médico que assinará o laudo: "Ele está rindo, heim! Cara de debochado" (AMADO, 2000, p.13;21). A filha de Quincas tenta em vão vesti-lo, barbeá-lo, "como se deve", para que se tornasse um defunto mais apresentável, contudo

> Nem agora, morto e estirado num caixão, com velas aos pés, vestido de boas roupas, ele se entregava. Ria com a boca e com os olhos, não era de admirar se começasse a assoviar. E, além do mais, um dos polegares — o da mão esquerda — não estava devidamente cruzado sobre o outro, elevava no ar, anárquico e debochativo (Amado, 2000, p. 33).

Esse riso pode ser considerado como a vitória de Joaquim/Quincas sobre a resistência imposta tanto pela família como pela sociedade e até mesmo pela morte. Nas suas mais variadas manifestações, o riso ambivalente relaciona-se com a morte e o renascimento. Possui papel relevante na estrutura carnavalesca de mudanças e de renovações. Na sua gênese está relacionado às formas antigas do riso ritual, *katagelân* 'rir de', pois ridiculariza de modo a induzir a renovação; agressivo, zombeteiro, corroí a estabilidade, a imutabilidade e a perenidade dos valores estéticos, políticos ou morais, e oferece

> uma visão de mundo do homem e das relações humanas totalmente diferente, deliberadamente não-oficial, exterior à Igreja e ao Estado; parecia ter construído, ao lado do mundo oficial, *um segundo mundo e uma segunda vida*. [...] Isso criava uma espécie de dualidade do mundo (Bakhtin, 1999, p. 5-16).

Cabe registrar a dimensão do caráter carnavalesco levando em conta também o sentido grotesco da cena do velório descrita abaixo, no momento em que a filha entra no quarto para o reconhecimento do pai morto:

> Umas poucas pessoas, gente da Ladeira, espiavam o cadáver quando Vanda chegou. O santeiro informava em voz baixa:

> — É a filha. Tinha filha, genro, irmãos. Gente distinta. O genro é funcionário, mora em Itapagipe. Casa de primeira…
>
> Afastavam-se para ela passar, curiosos de vê-la lançar-se sobre o cadáver, abraçá-lo, envolver-se em lágrimas, soluçar talvez. No catre, Quincas Berro D'água, as calças velhas e remendadas, a camisa aos pedaços, um seboso e enorme colete, sorria como se estivesse a divertir-se. Vanda ficou imóvel, olhando o rosto de barba por fazer, as mãos sujas, o dedo grande do pé saindo da meia furada. Não tinha mais lágrimas para chorar nem soluços com que encher o quarto, desperdiçados umas e outros nos primeiros tempos da maluquice de Quincas, quando ela fizera tentativas reiteradas de trazê-lo de volta à casa abando nada. Agora apenas olhava, o rosto ruborizado de vergonha (Amado, 2000, p.13).

O grotesco entendido como sinônimo de disforme, estranho, esquisito, excêntrico, burlesco. As condições em que encontrou o pai causaram a impressão de desagrado em Vanda. Joaquim/Quincas se encontrava deitado, sorrindo, no catre, com um lençol sujo, colcha rasgada, com o dedo grande do pé direito a sair por um buraco na meia, conclui que era um defunto decadente, "sem decência nem na morte" (Amado, 2000, p. 13). Essa descrição é o suficiente para constatar a projeção do corpo disforme, provocando o cômico, o hilariante e o escandaloso, situações que não são adequadas à formalidade de uma cerimônia fúnebre.

O grotesco quebra a harmonia e a normalidade do corpo, por isso provoca o riso. As imagens desse sistema são apresentadas nas partes inferiores do corpo (traseiro, genitália, entranhas, etc.) que normalmente se apresentam em erupções, na cena , sintetizadas pelo dedo que saia por um buraco da meia. Dessa forma, ao explorar o espalhafatoso nos corpos, o mundo clássico e a moral burguesa são feridos. Como se não bastasse, para tornar o defunto mais grotesco e a cena mais cômica, o narrador acrescenta que o dedo polegar esquerdo levantava-se no ar proporcionando a ideia de gesto anárquico e debochado. Para Vanda aquele

> Era um morto pouco apresentável, cadáver de vagabundo falecido ao azar, sem decência na morte, sem respeito, rindo-se cinicamente, rindo-se dela, com certeza de Leonardo, do resto da família. Cadáver para necrotério, para ir no rabecão da polícia servir depois aos alunos da Faculdade de Medicina nas aulas práticas, ser finalmente enterrado em cova rasa, sem cruz e sem inscrição. Era o cadáver de Quincas Berro D'água, cachaceiro, debochado e jogador, sem família, sem lar, sem flores e sem rezas. Não era Joaquim Soares da Cunha, correto funcionário da Mesa de Rendas Estadual, aposentado após vinte e cinco anos de bons e leais serviços, esposo modelar, a quem todos tiravam o chapéu e apertavam a mão. Como pode um homem, aos cinqüenta anos, abandonar a família, a casa, os hábitos de toda uma vida, os conhecidos antigos, para vagabundear pelas ruas, beber nos botequins baratos, freqüentar o meretrício, viver sujo e barbado, morar em infame pocilga, dormir em um catre miserável? (Amado, 2000, p.11)

Em *A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água* existe a completa dessacralização da morte, que remete à paródia da cerimônia fúnebre, o que evidência a transgressão dos limites. No episódio descrito no capítulo X, Quincas fora arrancado da morte para ir ao encontro dos amigos na peixada a bordo do saveiro do mestre Manuel. Noite de festa, de alegria, o morto-vivo se superou. Os amigos o trouxe de volta à vida que escolheu. Foi assim que Joaquim/Quincas fora dar umas voltas nas ruelas de Tabuão. Abraçado com os companheiros, tem-se a impressão de que ele dialoga com o grupo e, dessa maneira, o narrador comprova, nesse momento, a presença do cômico, pois não deixa de ser engraçado imaginar um velório em o que o morto sai do caixão, fala, xinga e faz caretas.

A paródia, técnica do gênero sério-cômico, é a recriação de um discurso já existente e, por isso, bivocal, já que se reconhece a voz do parodiado e a irônica voz do

parodiante, ou seja, adapta um novo teor de discurso num outro já existente. Sobre a paródia Bakhtin explica que:

> Para os parodistas, tudo, sem a menor exceção, é cômico; o riso é tão universal como a seriedade; ele abarca a totalidade do universo, a história, toda a sociedade, a concepção do mundo.É uma verdade que se diz sobre o mundo, verdade que se estende a todas as coisas e à qual nada escapa (Bakhtin, 1999, p. 73).

O conceito de paródia para o filosofo envolve além do cômico, o dialogismo. Uma das formas de se organizar o plurilinguismo no romance, por se tratar de um fenômeno bivocal e bilíngue. O filósofo admite ainda que a paródia não é exclusividade da literatura, podendo estar presente também em outros tipos de discurso.

A cerimônia fúnebre oferecida pelos seus amigos pode ser considerada como uma paródia porque, enquanto a família deseja proporcionar ao morto um velório aceitável pela sociedade, os amigos o tratam como vivo. Há, portanto a intenção irônica do parodiante (amigos) em relação ao parodiado (família). Joaquim/Quincas é raptado e misteriosamente ressuscita. Redivivo sai a passear pelas ruas. De conluios com os companheiros comemora o seu aniversário, a primeira vez que o festejava, para sua última "esbórnia". Andam todos como se estivessem em um desfile carnavalesco:

> Pelo jeito, aquela ia ser noite memorável, inesquecível; Quincas Berro D'água estava num dos seus melhores dias. Um entusiasmo incomum apossara-se da turma, sentiam-se donos daquela noite fantástica, quando a lua-cheia envolvia o mistério da cidade da Bahia. Na Ladeira do Pelourinho, casais escondiam-se nos portais centenários, gatos miavam nos telhados, violões gemiam serenatas. Era uma noite de encantamento, toques de atabaques ressoavam ao longe, o Pelourinho parecia um cenário fantasmagórico.

> Quincas Berro D'água, divertidíssimo, tentava passar rasteiras no Cabo e no Negro, estendia a língua para os transeuntes, enfiou a cabeça por uma porta para espiar, malicioso, um casal de namorados, pretendia, a cada passo, estirar-se na rua. A pressa abandonara os cinco amigos, era como se o tempo lhes pertencesse por inteiro, como se estivessem mais além do calendário, e aquela noite mágica da Bahia devesse prolongar pelo menos por uma semana. Porque, segundo afirmava Negro Pastinha, aniversário de Quincas Berro D'água não podia ser comemorado no curto prazo de algumas horas (Amado, 2000, p. 33).

A inversão de costumes, presente na citação acima, é própria da carnavalização, a troca do sagrado pelo profano, a própria maneira de ver o mundo pelo avesso. A ideia de morte não remete à tristeza ou à melancolia, mas à alegria, à libertação e principalmente à oportunidade de começar uma nova vida. O velório se transforma em aniversário simbolizando um recomeço. Joaquim/ Quincas se liberta e vive uma noite memorável, inesquecível. Dessa forma, a paródia deforma e rebaixa o discurso, testemunha uma realidade mais rica, mais contraditória do que o enunciado parodiado.

Por fim a comitiva chega ao saveiro do mestre Miguel, recebida com grande honra, muita comida e bebida, foi então que,

> Quincas reanimou-se mesmo foi com um bom trago. Continuava a beber daquela maneira esquisita: cuspindo parte da cachaça, num esperdício. Não fosse dia de seu aniversário e Cabo Martim chamar-lhe-ia a atenção delicadamente. Dirigiram-se ao cais.
>
> .....

> Ninguém sabe como Quincas se pôs de pé, encostado à vela menor. Quitéria não tirava os olhos apaixonados da figura do velho marinheiro, sorridente para as ondas a lavar o saveiro, para os raios a iluminar o negrume. Mulheres e homens se seguravam às cordas, agarravam às bordas do saveiro, o vento zunia, a pequena embarcação ameaçava soçobrar a cada momento. Silenciara a voz de Maria Clara, ela estava junto do seu homem na barra do leme.
>
> .....
>
> No meio do ruído, do mar em fúria, do saveiro em perigo, à luz dos raios, viram Quincas atirar-se e ouviram sua frase derradeira. (Amado, 2000, p. 61-62).

Aqui o caráter do rito carnavalesco pode ser observado nos exageros, nas hipérboles, nos excessos. Contudo, em meio a uma tempestade, entre raios e trovões, Joaquim/Quincas cai no mar. Desapareceu no mar como ele tanto queria, libertou das amarras que prendia Joaquim e que foram transgredidas por Quincas, o sagrado e o profano no mundo carnavalizador.

Em *A Morte e a Morte de Quincas Berro d'Água,* Jorge Amado celebra com o leitor a possibilidade de ver a morte em ângulos opostos, carnavalizada, parodiada. A visão carnavalizada na obra não se assenta só na vida de Joaquim/Quincas, mas também no momento da morte do protagonista e na reviravolta dos sentimentos, uma vez que os momentos de tristezas próprios do velório se transmutam em alegria na comemoração do aniversário. Morte e renascimento: o encontro de contrários refletidos um no outro. A narrativa carnavalizada remete o leitor à experimentação da verdade. Para concluir, é assim que Jorge Amado consegue transpor a linguagem carnavalesca para a ficção, brindando o seu leitor com magníficas construções literárias.

Referências bibliográficas:

Amado, J. (2000). *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água*. Editora Record, Rio de Janeiro.

Amado, J. (1961). *Discurso de Posse na Academia Brasileira de Letras*. In Jorge Amado *povo e terra: 40 anos de literatura* dir. Ed. Martins; São Paulo: Martins, 1972.

Amado, J. (1972). *Carta a uma leitora sobre romance e personagem***.** *in*: Jorge Amado: povo e terra. 40 anos de literatura. São Paulo: Martins.

Bastide, R. (1972). *Sobre o romancista Jorge Amado***.** In Jorge Amado: povo e terra: 40 anos de literatura. São Paulo: Martins,.

Bakhtin, M. M. (1999). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais*.* Trad. Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Bakhtin, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoievski*; 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,.

Bakhtin, M. M. (2000). *Estética da criação verbal*. Trad. feita a partir do francês por Maria Eumantina Galvão. Revisão da trad. Marina Appeneller, 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bruno, H. (1972). *O Sentido da terra na obra de Jorge Amado***.** In: Jorge Amado povo e terra: 40 anos de literatura, São Paulo: Martins.

Candido, A. (1972). *Poesia, documento e história***.** *in*: Jorge Amado povo e terra: 40 anos de literatura, São Paulo: Martins.

Castello, J. (2009). *Jorge Amado e o Brasil*. *in*: *O universo de Jorge Amado*. Orientações para o trabalho em sala de aula. Org. Lilia Moritz Schawarz, Ilana Seltzer Goldteisn; São Paulo: ed. Companhia das Letras.

De Franceschi. A. F. *Cadernos de literatura Brasileira***.** n.3: Jorge Amado. São Paulo: Instituto Moreira Salles.

Deleuze, G. (2006). *Pensamento nômade*. In Gilles Deleuze. *A ilha deserta: e outros textos*. Org. da trad.: Luiz B. Orlandi. São Paulo: Iluminuras.

Dimas, A. (1994). *Espaço e romance*. São Paulo: Ed. Ática.

Durand, G. (1997). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquitipologia geral;* trad. de Hélber Godinho. São Paulo: Martins Fontes.

Essencial Jorge Amado/seleção e prefácio de Alberto da Costa e Silva. São Paulo: Penguim Classics Companhia das letras, 2010

Eliade, M. (1998). *O tratado de História das Religiões*; trad. Fernando Tomaz e Natália Nunes. 2ª ed. São Paulo: ed. Martins Fontes.

Eliade, M. (1991). *Imagens e símbolos: ensaios sobre o simbolismo mágico-religioso.* São Paulo: Martins Fontes.

Eliade, M. (2001). *O Sagrado e o Profano*; trad. de Rogério Fernandes. São Paulo: ed. Martins Fontes,.

Eliade, M. (2011). *Mito e realidade*; trad. de Pola Civelli. São Paulo: ed. Perspectiva.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*, coord. Marina Baird Ferreira, Margarida dos Anjos. 5ªed. Curitiba: ed. Positivo.

Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: ed. Ática.

Goldstein, I. S. & Schwarcz, L. M. (Org.). (2009). *O universo de Jorge Amado:* orientações para o trabalho em sala de aula. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, v.2,. (Caderno de Leituras, Coleção Jorge Amado).

Hall, S. (2003). *Da diáspora*: *identidades e mediações culturais*. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Martins, M. T. (2011). *Realismo mágico fantástico e maravilhoso abaixo do triângulo das bermudas*. *in Contraponto literário.*Goiania: Kelps.

Matta, R. A. (1973). *Ensaios de antropologia estrutural*. Petrópolis: ed.Vozes.

Matta, R. A. (1997). *A casa & a rua*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Rocco.

SAnt'anna, A. R. (1983). "De como e porque Jorge Amado em "A Morte e a morte de Quincas Berro D'Água" é um autor carnavalizador, mesmo sem nunca ter se preocupado com isto". In *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (74), 45-65, jul./set.

SAnt'anna, A. R. (2008). "A vida e as vidas de Quincas Berro D'Água In.: *A Morte e a Morte de Quincas Berro D'Água*/posfácio de Affonso Romano de Sant'anna. Editora Companhia das letras, São Paulo.

Santos, I. B. (1993). *Jorge Amado: retrato incompleto*. Rio de Janeiro: Record.

Tavares, P. (1985). *Criaturas de Jorge Amado*. Rio de Janeiro: Record.

Tati, M. (1972). *Estivo e revolução no romance de Jorge Amado***.** In Jorge Amado povo e terra: 40 anos de literatura, São Paulo: Martins.

Wellek, R. & Warren, A. (1976). *Teoria da Literatura*; trad. de José Palla e Carmo. Rio de Janeiro: Publicações Europa-América.

(DES)CAMINHOS DAS LEITORAS DE ROMANCES: O CASO DAS PERSONAGENS AMADIANAS ESTER E MALVINA

Edinage Maria Carneiro da Silva
UEFS – Grupo de Estudos Literários Contemporâneos. edinagecarneiro@gmail.com.
Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

A leitura de romances, por algum tempo, foi encarada como uma atividade potencialmente desencaminhadora da conduta feminina. A partir dessa ótica, pretendemos analisar as personagens Ester e Malvina, dos romances amadianos *Terras do sem fim* e *Gabriela cravo e canela*, que têm comportamentos inesperados para os padrões da sociedade patriarcal em que estão inseridas. Como esposa e filha de coronéis, foram submetidas a uma educação cujo objetivo maior era a preparação para o casamento e o exercício da maternidade responsável. No entanto, estas mulheres transgridem as regras sociais determinantes do comportamento feminino. Importa observar de que forma essas transgressões foram influenciadas pela instrução que tiveram e pelas leituras romanescas.

Palavras-chave

instrução feminina; leituras romanescas; leitoras.

Introdução

Segundo a estudiosa Marcia Abreu, desde o surgimento do romance, na Europa do século XVIII, várias discussões foram levantadas sobre o gênero, sobretudo porque possibilitava uma leitura solitária, não submetida a regras ou controle de uma autoridade externa, como a de professores, padres e pais. Assim, surgiram seus defensores e detratores. Estes encontravam-se, sobretudo, entre os religiosos que argumentavam que tais narrativas enfraqueciam os valores morais das pessoas, alteravam a percepção do mundo, excitavam os sentidos, ensinavam a fazer coisas reprováveis, dentre outros. Dentro da visão da época, Abreu salienta que "imaginava-se que esse tipo de leitura seria ainda mais perigoso quando realizada por mulheres, ordinariamente governadas pela imaginação, inclinadas ao prazer, e sem ocupações sólidas que as afastassem das desordens do coração. A leitura de romances serviria apenas para aumentar o império dos sentimentos e da imaginação sobre seu espírito" (Abreu, 2003, p. 279).

Por se tratar de uma leitura solitária, não supervisionada, a mulher poderia deixar-se influenciar enormemente pelas ideias nela veiculadas, correndo grande risco de espelhar suas atitudes no comportamento muitas vezes indesejável, ou melhor, reprovável, de alguns personagens. No romance, todos os vícios, paixões e comportamentos tidos como reprováveis são mostrados, por mais que choque a moral da sociedade burguesa. Isso para uns é tido como o grande defeito do gênero, ao passo que para outro aí estaria seu maior mérito, visto que fazia cair as máscaras sociais.

O romance moderno, tomado como contraponto a formas romanescas passadas, como os romances de cavalaria, por exemplo, apresenta eventos atuais, isto é, relacionados à vida contemporânea e cotidiana dos seus leitores. Por isso, na medida em que tematiza situações próximas, familiares deles, vai angariando a sua simpatia. Talvez, por isso mesmo alguns vissem aí o perigo desse tipo de narrativa. O leitor, ou mais precisamente a leitora, correria o risco de não separar a ficção da realidade, não percebendo os limites entre uma e outra.

Por mais que o romance incomodasse a pais e maridos, que o viam como uma ameaça à boa conduta feminina, e fosse motivo de discussão entre muitos letrados, que o consideravam um gênero literário menor, ele se impunha e ganhava espaço,

provocando uma grande revolução nas letras do século XIX. Roger Chartier afirma que, na Europa, o romance absorvia os leitores, notadamente as mulheres, que o liam e o reliam, de forma envolvente e arrebatadora:
"O romance foi lido e relido, memorizado, citado, recitado. Os leitores eram tomados pelos textos que liam; eles viviam o texto, identificam-se com os personagens e com a trama. Toda sensibilidade estava engajada nessa nova forma de leitura intensiva. Leitores (que eram frequentemente mulheres) eram incapazes de controlar suas emoções e suas lágrimas e, com frequência, tomavam de suas penas para expressar seus próprios sentimentos ou para escrever ao autor como diretor e guia de consciência" (Chartier, 1999, p. 25).

Os perigos da leitura romanesca feita pelo feminino são ficcionalizados por alguns romancistas como forma de inserção nos debates gerados socialmente. Geralmente trata-se de textos em que é mostrado o desencaminhamento da mulher leitora, seu desvio da conduta patriarcal por conta das narrativas que lê. Maria Tereza Santos Cunha, no livro *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*, escrito a partir da sua tese de doutoramento, lembra que "Na França do século XIX, uma personagem-leitora é apresentada aos leitores pela literatura: é Matilde De La Mole que conquista o amor de Julien Sorel, no romance *O vermelho e o negro*, de Stendhal. Matilde se aborrece no meio aristocrático em que vive _ às vésperas da Revolução de 1830 _ e anseia emoções mais fortes. Para isso, lê constantemente romances que a fazem fugir de seu mundo restrito para alcançar outro nível de animação que lhe faça 'fremir a imaginação' " (Cunha, 1999, p. 27).

Outro exemplo significativo é o caso de madame Bovary, personagem da obra homônima de Gustave Flaubert, publicado em 1857, que personifica a leitora que sofre os "efeitos perniciosos" das leituras de romances. Emma repudia a vida de "mulher bem casada" e de boa mãe, por conta de o seu casamento ser desprovido das emoções e aventuras presentes nos romances que começara a ler desde a adolescência.

A tranquilidade e a mesmice do casamento, com a repetição previsível dos rituais cotidianos, levam a personagem ao abatimento e desolação totais, e a constantes crises nervosas. Constata que o marido nada tinha dos atributos que tanto a estimulavam nos personagens dos livros lidos. Abate-se, mas busca deleitar-se no desejo de ter um amante. A sogra de Emma atribui o quadro ao ócio e às leituras de

romances feitas por ela. Solicitada pelo filho a ajudá-lo, a mãe de Charles lhe diz francamente que os romances são "maus livros, obras que são contra a religião e onde se zombam dos padres com passagens tiradas de Voltaire [...]" (Flaubert, 1987, p. 141). Assim, aconselha que o filho cancele imediatamente as assinaturas de livros e jornais que mantinha para Emma no livreiro da cidade mais próxima, a fim de que ela não mais tivesse acesso aos folhetins.

Também no Brasil, desde o surgimento do gênero, no século XIX, quando as mulheres brasileiras começaram a ter acesso às letras, alguns romancistas transpuseram para suas obras as discussões sobre leituras romanescas feitas por mulheres, deixando transparecer a moral da sociedade burguesa. Fazia-se necessário regular a prática da leitura de romances como *A Normalista*, *A Condessa Vésper*, *Primo Basílio*, *Madame Bovary,* a priori proibidos para as mulheres, por conta da conduta irreverente de seus personagens, notadamente femininos.

A leitura solitária feminina, possivelmente de romances, é também tematizada nas representações pictóricas. Pinturas franceses do século XVIII estudadas por Chartier (1996) evidenciam cenas de leituras em que mulheres são flagradas absortas, em uma atmosfera de distanciamento do mundo real, envoltas que estão com o livro, em um ambiente privado. Nas telas que representam cenas de leituras individuais femininas, quase sempre, "a heroína, no segredo da solidão, deixa surpreender uma emoção discreta ou desordenada" (Chartier, 1996, p. 89) Considera-se perigosa a leitura feita na intimidade, quando a mulher se refugia solitariamente, apenas em companhia de um livro, sem a supervisão de olhar masculino.

***Terras do sem fim e Gabriela cravo e canela*: breve apresentação**

O romance *Terras do sem fim* (1942), escrito enquanto Jorge Amado se encontrava no exílio em Montevidéu, por perseguições do Estado Novo ao Partido Comunista, narra a saga do desbravamento da grande e densa mata do Siqueiro Grande para o plantio do cacau, numa disputa entre coronéis rivais: de um lado Horácio da Silveira; de outro, os irmãos Senhor e Juca Badaró. Trata-se de uma narrativa com tonalidade épica, em que se evidenciam as lutas dos coronéis pela posse das terras, a partir da exploração dos trabalhadores rurais, e assistidos por jagunços, homens da confiança

daqueles, dispostos a ações criminosas para defender os interesses de seus patrões. O romance aborda uma época, início do século XX, em que a formação das fazendas cacaueiras se dava por processos de grilagem e apropriação de terras. Falsificação de documentos, subornos, incêndios criminosos a cartórios, perseguições e assassinatos de trabalhadores e pequenos proprietários eram caminhos percorridos pelos coronéis na formação de seus latifúndios. Os pequenos proprietários que resistiam em não vender suas terras a eles eram perseguidos e mortos.

Realidade e ficção se misturam na composição do romance. O próprio autor confessa que muito do que nele é narrado é fruto de suas memórias, da observação de situações e cenas vividas na sua infância: "Meu pai foi um homem que viera muito cedo de Sergipe, da cidade de Estância. Viera no início do século [XX}, quando das grandes lutas envolvendo o cacau, ele se envolveu nessas lutas, participou delas... [...] a terra não era de ninguém, era mata, ele veio para ocupar aa mata. A luta era para ver quem ficava com as melhores terras para plantar cacau" (Gomes, 1981, p. 4).

Gabriela cravo e canela, publicado em 1958, e batizado pelo próprio autor, como "um romance de costumes", marca o início de uma nova fase na obra de Jorge Amado, a partir da qual o escritor distancia-se do romance como veículo de crítica social. Não que rompa definitivamente com a sua postura de denúncia dos chamados romances da primeira fase, mas, a partir desta obra, o que se percebe, como assinala Machado (2006, p. 91-92) é o "início de um processo que prolonga e aprimora algo que já vinha sendo construído antes. O olhar se aprofunda e percebe matizes até então menos iluminados, o sorriso não se envergonha de virar gargalhada franca, a celebração da vida amadurece."

A publicação de 1958 narra as transformações econômicas e sociais pelas quais passa a cidade de Ilhéus, no interior baiano, com a absorção de elementos do "progresso e da civilização", graças ao desenvolvimento da produção de cacau. O olhar do narrador descortina as mudanças de costumes de parte da população à medida que esta se vê às voltas com as transformações do lugar. Os coronéis, por exemplo, à proporção que mais enriquecem, saem das fazendas, onde levam uma vida sem maiores confortos, transferindo-se, aos poucos, para a cidade, onde desfrutam (os menos refratários aos novos costumes) das novidades da civilização

em confortáveis residências; pensam na educação não só dos filhos, os quais estudam em colégios distantes para serem "doutores", mas também na educação de suas filhas, matriculando-as em colégios dirigidos por freiras.

É a partir deste romance, cujo enredo se passa nos anos 1920, que a mulher tem papel de destaque na narrativa amadiana. Defende Duarte (2004) que isso resulta do fato de o escritor estar atento às mudanças ocorridas na sociedade brasileira de meados do século XX, não deixando de perceber a mulher que entrava em cena, com maior visibilidade, no espaço público. Jorge Amado cria então personagens femininas mais autônomas, que transitam da condição de objeto para a de sujeito. A protagonista Gabriela exemplifica muito bem esta tendência, ao resistir ao casamento com o árabe Nacib. Desconfia que a condição de mulher casada iria lhe tirar a liberdade de ser como é e de fazer as coisas de que gosta. Convive com Nacib, mas não deixa de ser ela mesma, de relacionar-se com quem deseja, permitindo-se, inclusive, deitar-se com o homem que quiser. Diferente de outros momentos em que esposas flagradas em adultério são assinadas juntamente com seus amantes, o árabe não procura "lavar a honra" com o sangue, fazendo valer a "lei cruel". Ana Maria Machado chama a atenção para este encaminhamento: "Quando a expectativa geral é de um justiçamento exemplar, como os outros já testemunhados, nos moldes dos costumes locais, o romance revela o desvio, sinal dos novos tempos. 'Basta uma surra, no primeiro momento. Em seguida a solução vem por um viés inesperado, por meio do humor e da crítica irônica, demonstrando que a respeitabilíssima instituição do casamento não passava de uma fachada, baseara-se num erro de identidade" (Machado, 2006, p. 96).

O mundo pinçado por Amado aponta, portanto, de alguma forma, para transformações, no que se refere também às relações entre homem e mulher, mostrando como esta passa da condição de objeto a sujeito da própria história. Uma personagem que antecipa, de certa forma, a independência feminina é Ana Badaró de *Terras do sem fim*. Vive no espaço rústico da fazenda, integrada a ele e interessada pelos negócios da família. Embora se dobre a autoridade do pai, coronel do sertão e chefe de jagunços, reivindica o direito de só casar com o pretendente de sua simpatia. Ana vive antenada com a sua realidade, os pés fincados no chão da fazenda, envolvida diretamente nos negócios e peripécias da família para a expansão de seus domínios territoriais. Conquista um espaço tradicionalmente destinado aos

homens. Talvez por esse motivo despreze os romances. Na narrativa, aparece apenas como ledora da Bíblia para o patriarca, quando por este é solicitada.

Malvina e Ester: "Uma moça de topete" e uma senhora sonhadora

Malvina, personagem do romance *Gabriela cravo e canela,* é filha do coronel Melk Taveres, mora com a família, em Ilhéus, onde estuda no colégio dirigido por religiosas católicas. É uma moça que repudia a situação em que vive a mãe, completamente submissa ao marido, sem sonhos, sem voz, sem vez. Chama a atenção da comunidade provinciana em que vive, por seu comportamento diferente da maioria das moças casadoiras, suas leituras, suas roupas, seus namoros no portão de casa...

De personalidade forte ("uma moça de topete", na linguagem local), Malvina destoa dos paradigmas do lugar, com comportamentos que afrontam a sociedade da qual faz parte. É a única mulher, por exemplo, a ir ao velório de Sinhazinha, esposa do coronel Jesuíno, assassinada juntamente com o amante, pelo marido traído. Sua atitude vai de encontro aos costumes locais, pois rompe com as regras da sociedade patriarcal da qual faz parte. Por muitas mães, não é vista como boa companhia para as filhas.

Procurando fugir das convenções até na forma de vestir-se, prefere envolver-se com homens aparentemente menos tradicionais. O professor Josué, a quem ela dá uma oportunidade de aproximação e pode representar a possibilidade dessa diferença, não consegue conviver com a independência de Malvina e o namoro dos dois tem vida breve. Depois da tentativa frustrada de aproximar-se de um homem de fora, através do exportador Mundinho Falcão, o relacionamento relativamente duradouro é com Rômulo, o engenheiro que chega a Ilhéus para empreender obras no porto. A ruptura desse namoro ocorre bruscamente, através de violenta intervenção do coronel Melk Tavares, que chega a surrar a filha, enviando-a para estudar em Salvador. E de lá Malvina foge, em um final de ano, para morar sozinha, em São Paulo, rompendo definitivamente com as amarras do patriarcalismo, cumprindo a promessa de que infeliz como a mãe não seria.

Emblematicamente, João Fulgêncio, o dono da livraria frequentada por Malvina e algumas colegas, é quem tem a melhor percepção da filha do coronel. Ao observá-la a partir das escolhas das obras literárias, das conversas empreendidas e da maneira diferenciada como se comporta, percebe que tem caráter e senso crítico. E ao anunciar reiteradas vezes que "a filha de Melk tem topete" antecipa a ruptura da personagem com aquela sociedade patriarcal e excludente.

Ester, esposa do coronel Horácio, de *Terras do sem fim*, faz o caminho inverso ao de Malvina. Se esta foge do colégio de freiras, em Salvador, para onde fora enviada pelo pai como forma de controle, a fim de conquistar uma vida independente, aquela, ao sair do colégio, aprisiona-se dentro de um casamento tradicional, abrindo mão da liberdade, independência e sonhos.

Ester é a típica mulher pensada e preparada para casar, nos moldes das tradicionais famílias patriarcais, nas quais o casamento emerge como uma transação em que a mulher é o objeto negociado, conciliando-se os interesses entre os negociadores: pais de um lado, pretendentes ricos do outro. Cumprindo essa determinação, Ester, "filha do velho Salustiano, comerciante de Ilhéus, que a dera encantado de esposa ao coronel" (Amado, 2000, p. 45), passa a ser uma aquisição deste. Como se orgulha das plantações de cacau que possui, Horácio se orgulha da mulher que tem: "Quem é que tem em Ilhéus, e mesmo na Bahia – repetia – uma mulher tão educada?... Entende esses troços todos: francês, música, figurinos, de tudo... Tem cabeça _ batia com o dedo na testa _, e não é só boniteza... _ falava com orgulho, como um dono falaria de sua propriedade. " (Amado, 2000, p. 81).

Órfã de mãe, filha de um próspero comerciante de Ilhéus, foi criada pelos avós e estudou em colégio de freiras onde, juntamente com a maioria das colegas, lia romances e tinha planos "ingênuos e ambiciosos: casamentos ricos e de amor, vestidos elegantes, viagens, o Rio de Janeiro e a Europa" (Amado, 2000, p. 46). Depois de casada, a vida na fazenda, de cuja mata "vinha o medo para o coração dos homens" (Amado, 2000, p. 37), será o primeiro impacto com a nova realidade. A convivência com a habitual brutalidade do marido e com os rústicos costumes daquela terra a tornou uma mulher sem sonhos e perspectivas.

O contato que tinha com a civilização e o sonho se dava apenas através da amiga Lucia, agora moradora de Paris, mas cujas correspondências chegavam, ironicamente, atrasadas em meses à fazenda. Para Ester, restavam as noites da

mata, povoadas, principalmente, pelo o medo das cobras. O medo crescia em seu imaginário, sobretudo quando via o marido partir para resolver questões ligadas à posse de terras, pois sabia que tais excursões resultavam em injustiças e mortes. Com o tempo, longe da civilização, "se acostumara com tudo, não sonhava mais. Só não se acostumara com mata e com a noite da mata" (Amado, 2000, p. 49).

A chegada à fazenda de Vírgílio, advogado do coronel Horácio, quebra a perspectiva de uma vida definitivamente limitada para Ester. O tédio e o medo não lhe parecem mais tão irremediáveis quanto antes. A identificação inicial com Virgílio se dá a partir da bagagem cultural de ambos, o que faz nascer em Ester perspectivas de mudanças: "Ela, com a presença do jovem advogado, fora bruscamente retirada da fazenda, jogada nos dias do passado. Era como se ainda estivesse no colégio das irmãs, numa daquelas grande festas de fim de ano, quando dançavam com os rapazes mais finos e distintos da capital." (Amado, 2000, p. 76). Nasce, a partir de então, a mulher sonhadora, desejada e desejante, que se lança na realização amorosa fora do casamento. Ester corre todos os riscos para ficar com Virgílio, não dá ouvidos aos comentários que circulam sobre eles naquela terra de homens rústicos e o coronel Horácio faz cumprir a lei de marido traído, assassinando o amante de sua esposa, somente depois desta morta (se ela não tivesse morrido, fatalmente seria assassinada junto com o amante), quando descobre a correspondência amorosa entre eles.

(Des)caminhos das leitoras

Os romances de Jorge Amado, ambientados na Bahia do início do século XX, retratam uma face do conservadorismo da sociedade patriarcal baiana, na qual "[...] a mulher aparece em posição subordinada como objeto de transações realizadas através do casamento, em que se conciliam interesses sociais, políticos e econômicos dos homens" (Patrício, 1999, p. 22). Se as moças de famílias abastadas têm acesso à educação, esta emerge como forma de enquadramento ao sistema, que prevê para a mulher apenas o casamento, inexistindo uma preocupação com um futuro profissional para ela. O coronel Melk Tavares, pai de Malvina, do romance *Gabriela*

cravo e canela, explicita o objetivo dos estudos da filha: "Vai pro Colégio das freiras aprender a costurar, contar e ler, gastar seu piano. Não precisa de mais. Mulher que se mete a doutora é mulher descarada, que quer se perder" (Amado, 1990, p. 221). Já para os rapazes, outro modelo de educação era ofertado: os filhos estudavam medicina ou direito, podiam tocar os negócios e fortunas familiares e, além disso, ainda tinham a possibilidade de ingressarem nos cargos públicos de prestígio.

Ester, depois de casada com o rico e poderoso coronel Horácio da Silveira, confinada aos limites da fazenda, vive a nostalgia dos "felizes tempos de colégio" em que ela e as colegas "sonhavam sonhos lindos, liam romances franceses, histórias de princesas, de uma vida formosa. Todas tinham planos de futuro ingênuos e ambiciosos: casamentos ricos e de amor, vestidos elegantes, viagens ao Rio de Janeiro e à Europa" (Amado, 2000, p. 46). A realidade que passa a vivenciar, ainda no noivado, é totalmente desoladora: "Um noivado sem beijos, sem carícias sutis, sem palavras de romances, tão diferente do noivado que Ester imaginara um dia, na quietude do colégio das freiras" (Amado, 2000, p. 48). Tal quadro prenunciava o que seria o casamento, de cuja noite de núpcias ficara nela "a maior sensação de horror". Confinada nas distantes terras do sem fim da fazenda, Ester passa a viver uma vida crepuscular, envolta nos temores da mata, com seus perigos imanentes, "na certeza de que tudo era tão definitivo em sua vida" (Amado, 2000, p. 53), haja vista a sua condição de "mulher casada". Na verdade, sentia-se como mais uma das propriedades do coronel, que, através de sua mentalidade patriarcal, a prezava como prezava as ricas roças de cacau que possuía: "[Ester] Tomou do furto do cacaueiro, sabia que aquilo agradaria ao marido. Horácio sorriu, já alegre, já feliz da esposa, os olhos descendo pelo corpo dela. Ali estavam as únicas coisas que ela amava no mundo: Ester e cacau" (Amado, 2000, p. 54).

Naquela sociedade, a educação ornamental que recebiam as mulheres estava voltada exclusivamente para aparelhá-las para a administração do lar, a recepção das visitas, a educação da prole. Assim, é exibindo certa desenvoltura, ao esforçar-se por tocar um piano que está tão desafinado quanto ela naquele ambiente, que Ester, como anfitriã, recebe em sua casa o advogado contratado pelo marido para defender seus interesses. O marido, por sua vez, orgulha-se em poder exibi-la como uma "pianista de mão cheia" (Amado, 2000, p. 76). Ao longo das reuniões, ao receber Virgílio em casa, também chega a externar certo orgulho pelo fato de a esposa

conversar com desenvoltura com o advogado, igualando-os em termos de educação: "Gostei como o senhor contou o caso a Ester. Senão ela ia ficar assustada, ela lhe estima muito, doutor. A pobre aqui não tem com quem conversar, tem uma educação muito diferente das outras mulheres daqui... Gosta de conversar com o senhor, os dois falam a mesma língua..." (Amado, 2000, p. 243).

Assim, o contato com alguém do sexo oposto e que "fala a mesma língua que a sua", proporciona-lhe mudanças comportamentais bruscas, inesperadas para o contexto. No primeiro jantar oferecido ao advogado, Virgílio salta aos olhos de Ester como o homem idealizado, semelhante aos personagens romanescos: "Estava ligeiramente tomada pelo vinho, embriagada também com as palavras de Virgílio, e seus olhos eram novamente trêfegos e sonhadores olhos da normalista dos anos passados. [...] E Virgílio surgia como um cavaleiro andante, um mosqueteiro, um conde francês, mistura de personagens dos romances lidos no colégio, todos nobres, audazes e belos" (Amado, 2000, p. 77).

As leituras romanescas surgem como um dos assuntos entre Ester e Virgílio, sinalizando um ponto de contato bastante forte entre os futuros amantes. Na conversação estabelecida entre ela e Virgílio, na presença do esposo e do coronel Maneca Dantas, só os interlocutores se entendem, ao passo que os ouvintes ficam admirados com a desenvoltura de ambos. A revelação de algumas das leituras feitas por Ester se configura como prenúncio da intimidade que irá se estabelecer entre os dois. Em meio à conversa, a insinuação das obras desaconselhadas às jovens, mas permitidas às mulheres casadas, a princípio portadoras de maior maturidade: "_ E Zola, já leu Zola? Não, não havia lido, as freiras não deixavam. Virgílio achava que, realmente, para mocinhas não estava bem. Mas uma senhora casada... ele tinha *Germinal* em Ilhéus. Ia mandar à dona Ester" (Amado, 2000, p. 79). Visitas e empréstimos de livros de Virgílio a Ester suceder-se-ão, bem como a troca de cartas amorosas, causando murmúrios e censuras da população de Tabocas.

Ainda que soubesse dos sérios riscos que corria, do preço que pagaria pela transgressão, Ester arrisca-se viver um romance com o advogado, atraída pela perspectiva de que ainda era possível sonhar, embora o tempo do colégio tivesse passado. Acometida pela febre que dizimava muitos na região, ela não chega a sofrer as sanções do esposo traído, mas, após a sua morte, o amante é morto em uma

emboscada tão logo o coronel descobre as cartas que trocaram durante o proibido idílio.

Malvina, conforme defende a professora Constança Lima Duarte, "é uma das primeiras personagens femininas de Amado a se tornar sujeito da própria história" (Duarte, 2004, p. 173). No que tange à sua educação, como vimos, os limites impostos pelo pai não iam além da preparação para o casamento, mas não era assim que pensava a jovem, que era destemida e senhora de seus atos, capaz, por exemplo, de visitar o velório da adúltera Sinhazinha assassinada pelo marido traído, conforme já assinalamos.

A personagem é leitora de romances e despreza os livros da "Biblioteca cor de rosa", ideias para serem lidos por jovens casadoiras. Frequenta a Papelaria Modelo e escolhe livremente romances desaconselhados para as moças, como os de Aluísio Azevedo e de Eça de Queiroz. Sob o olhar de censura de alguns frequentadores da papelaria, compra o *Crime do padre Amaro*, escandalizando os conservadores e causando estranhamento até na amiga Iracema que, embora deseje também ler a obra, sob o controle do irmão, é impedida de fazê-lo.

A leitura desses romances é considerada fator de desencaminhamento da mulher, por isso é logo reprimida pelo pai, a cuja autoridade Malvina estava sujeita, visto não ser ainda casada. O coronel Melk Tavares, na condição de guardião maior da reputação e da honra da filha, usa de sua autoridade para suspensão da venda de tais livros à Malvina. Em tom ameaçador se dirige ao dono da livraria: "Me disseram que o senhor andou vendendo uns livros ruins para minha menina. Vou lhe pedir um favor: não venda mais nenhum. Livro só de colégio, os outros não prestam para nada, só servem para desencaminhar" (Amado, 1990, p. 216). O interlocutor demonstra calma e reitera o que pensa sobre Malvina, aproveitando para evidenciar a ignorância do coronel: "_ Tenho livros para vender. Se o freguês quer comprar, não deixo de vender. Livro ruim, o que é que o senhor entende por isso? Sua filha só comprou livros bons, dos melhores autores. Aproveito para lhe dizer que é uma moça inteligente, muito capaz" (Amado, 1990, pp. 216-217).

Dando continuidade à exibição de seu autoritarismo, Melk entrevista a filha (que para ele não tem querer e deve calar-se diante de quaisquer questionamentos do pai) sobre o namoro com o engenheiro e, após espancá-la, faz uma devassa nos

pertences de Malvina. Destrói os livros, as revistas, cartas, papeis, emblemas da emancipação intelectual e moral da jovem.

Portadora de uma personalidade irreverente, que destoa completamente dos padrões esperados para uma jovem casadoira daquela sociedade, Malvina não suporta submeter-se aos seus condicionamentos, deseja ser livre em suas escolhas e decisões. Mira-se, sobretudo, no exemplo da própria mãe, totalmente submissa à autoridade do marido: "Melk com todos os direitos, de tudo decidindo. A mãe cuidando da casa, era seu único direito. O pai nos cabarés, nas casas de mulheres, gastando com raparigas, jogando nos hotéis, nos bares, com os amigos bebendo. A mãe a fenecer em casa, a ouvir, a obedecer. Macilenta e humilhada, com tudo conforme, perdera a vontade de viver, nem na filha mandava. Malvina jurara, desde mocinha, que com ela não seria assim. Não se sujeitaria" (Amado, 1990, pp. 220-221).

As leituras são refrigério e refúgio. Através delas, reforça tendências de sua personalidade e vislumbra novas possibilidades; os livros, quase sempre indicados por João Fulgêncio, o único homem a compreendê-la e admirá-la, fazem-na ter a certeza da incompatibilidade e inadequação da sua personalidade ao controle patriarcal e social. Através das leituras, "descobriu outro mundo mais além de Ilhéus, onde a vida era bela, onde a mulher não era escrava. As grandes cidades, onde podia trabalhar, ganhar o seu pão e a sua liberdade" (Amado, 1990, p. 222).

Por ter consciência de sua insubmissão àquelas rígidas regras do comportamento feminino, Malvina opta por não se relacionar com os ilheenses, inda que dê uma chance ao professor Josué, homem ligado às artes poéticas, que poderia ser diferente dos demais, mas o professor mostra-se tão tradicional quanto os outros. Assim, cada vez mais não querendo abrir mão de sua liberdade, a personagem reforça seu desejo de fazer as escolhas que lhe sejam mais satisfatórias. Frustrada com o comportamento tradicional dos homens de Ilhéus, aliás nem todos dispostos e se relacionar com uma mulher de personalidade como a sua, Malvina envolve-se com o engenheiro Rômulo, recém chegado à cidade, mas casado, numa atitude de afrontamento maior à autoridade paterna e às convenções sociais. Aviltada pelo pai, ao castigá-la fisicamente como punição ao comportamento transgressor, é enviada para um colégio interno em Salvador, de onde foge, para nunca mais retornar, como

bem preconizou João Fulgêncio, que a via como uma "moça inteligente, de caráter, diferente".

Considerações finais

Jorge Amado, ao construir as personagens Ester e Malvina, como mulheres instruídas e leitoras, encaminhando-as para o espaço da transgressão, reforça o pensamento tradicional de leitura e instrução como formas de desencaminhamento da mulher, isso se se considera o contexto da sociedade patriarcal de final do século XIX, início do século XX. Por outro lado, o autor nos leva a refletir sobre o poder de emancipação dessas práticas. Muitas outras personagens amadianas não leitoras afrontam, sobretudo através do adultério, a ordem patriarcal vigente, por não suportarem a repressão masculina. Mas, nos casos de Ester e de Malvina, o fato de serem mulheres cultas e leitoras pesa muito sobre suas atitudes: elas são portadoras da consciência de que é possível, ainda que de forma bem relativizada ou até pagando um preço alto, o afrontamento ao sistema que oprime e tolhe a realização de desejos e aspirações femininos.

Referências bibliográficas:

Abreu, M. (2003). *Os caminhos dos livros*. Campinas, SP: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesb.

Amado, J. (1990). *Gabriela cravo e canela*: *crônica de uma cidade do interior.* Rio de Janeiro: Record.

Amado, J. (2000). *Terras do sem fim.* (66th ed.) Rio de Janeiro: Record.

Chartier, R. (1999). As revoluções da leitura no Ocidente. Tradução de Margareth Perucci. In Márcia Abreu (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado das letras.

Chartier, R. (1996). Do livro à leitura. In Roger Chartier (Org.). *Práticas da leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.

Cunha, M. T. S. (1999). *Armadilhas da sedução: os romances de M. Delly*. Belo Horizonte: Autêntica.

Duarte, C. L. (2004). As relações sociais de gênero em Gabriela cravo e canela. In Rita Olivieri-Godet & Jaqueline Penjon (Org.), *Jorge Amado*: *leitura e diálogos em torno de uma obra* (pp. 165-174). Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado.

Flaubert, G. (1997). *Madame Bovary*. Tradução de José Maria Machado. São Paulo: Clube do livro.

Gomes, Á. C. (1981). *Literatura comentada*: *Jorge Amado*. São Paulo: Abril Educação.

Machado, A. M. (2006) *Romântico, sedutor e anarquista: como e por que ler Jorge Amado hoje*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Patrício, R. R. (1999). *Imagens da mulher em Gabriela de Jorge Amado*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado.

REFLEXÕES EM TORNO DE ROMANCE HISTÓRICO E METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

Helena Bonito Couto Pereira

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Centro de Comunicação e Letras, Pós-Graduação em Letras. helena.pereira@mackenzie.br. São Paulo, Brasil.

Resumo:

Este estudo tem por objetivo refletir sobre as relações entre literatura ehistória. Ambas se expressam por meio de relatos, mobilizando personagens em eventos transcorridos no passado próximo ou remoto. Na perspectiva de um estudo comparado entre essas áreas do conhecimento, discute-se como historiadores e ficcionistas elaboram diferentes versões do passado. Mesmo que se refiram a protagonistas, episódios e tempos similares, as narrativas divergem entre si, a começar pelo pacto com o receptor: ao passo que a narrativa histórica visa apresentar os fatos com apoio documental, expondo criteriosamente o modo como teriam ocorrido, a narrativa literária usufrui a liberdade inerente às manifestações artísticas, que, em lugar de reproduzir o real, lançam mão dos mais variados recursos expressivos para lograr sua recriação estética. O emprego desses recursos depende do estilo e da criatividade de cada ficcionista, determinantes para o surgimento de diferentes modalidades de narrativa histórico-literária, como o romance histórico tradicional e a metaficção historiográfica. Trata-se, portanto, da adoção de uma metodologia comparativa, com base em teorias sobre a escrita da história (Hayden White), sobre o romance histórico (Antônio R. Esteves; Marilena Weinhardt) e sobre a metaficção historiográfica (Linda Hutcheon). Na metaficção historiográfica recria-se o passado com base em *seus vestígios textualizados* (Hutcheon, 1991, p.157), em clara oposição à perspectiva monológica, abrindo espaço para a enunciação de vozes outrora silenciadas. A narrativa metaficcional permite ao narrador indicar que não se empenha em alcançar imparcialidade, nem tampouco é movido pelo desejo de estabelecer verdades absolutas. Constituem o *corpus* da pesquisa os romances *Viva o povo brasileiro* (Ribeiro, 1984) e *Incidente em Antares* (Veríssimo, 1971).

Palavras-chave:

romance histórico; metaficção historiográfica; *Viva o povo brasileiro; Incidente em Antares*.

> História e ficção constituem sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado [...].
> Reescrever ou reapresentar o passado na ficção e na história é – em ambos os casos – revelá-lo ao presente.
> Linda Hutcheon

Este estudo reflete sobre as relações entre literatura e história. Ambas se expressam por meio de relatos, mobilizando personagens em eventos transcorridos em passado próximo ou remoto. Na perspectiva de um estudo comparado entre narrativa histórica e narrativa ficcional, discute-se como historiadores e ficcionistas elaboram suas versões do passado. Mesmo que se refiram a personagens, episódios e tempos similares, as narrativas divergem, perfazendo caminhos bem diferentes entre si.

A história sempre buscou transcrever os fatos como "realmente" teriam ocorrido e, ao longo dos séculos, manteve um discurso unívoco, enunciado a partir de um determinado ponto de vista que se acreditava neutro e imparcial. Como observa Esteves (2010, p. 19) "Sabe-se também que, na maioria das vezes, fica bastante difícil separar o que realmente aconteceu do que poderia ter acontecido". Como discursos construídos, nem o histórico, nem o literário alcançam a objetividade, desejável no primeiro e dispensável no segundo. Em outros tempos, como observa Marilene Weinhardt, "A crença na transparência da referencialidade histórica e na neutralidade do discurso dito científico era incontestável, desprezando-se ou fingindo-se ignorar as sombras que turvavam essa lucidez".(2011, p. 14)

A literatura permite a expressão da subjetividade do escritor, sem as amarras da "verdade dos fatos", pois a verossimilhança assegura o estatuto da credibilidade do relato que, afinal, prescinde do mundo exterior. A verdade histórica não coincide com a verdade literária, pois esta última, ao reconstruir o passado, pode falsear episódios tidos como verídicos, visto que está em questão a construção estética de um mundo fictício em um texto que exibe sua própria materialidade (Eagleton, 1996, p.3), por meio de cuidadosa seleção e combinação de palavras, sem o quê não se cumpre a vocação artística da literatura. Como conceitos, tanto o de história quanto o de ficção são definidos historicamente e variam ao longo do tempo (Hutcheon, 1991, p. 141).

Em sua versão tradicional, consagrada pelo romantismo no início do séc. XIX, o romance histórico deu forma à tentativa de narrar ficcionalmente os episódios do passado. Ao apropriar-se de eventos históricos para recriá-los livremente, ao sabor da imaginação e da idealização, a literatura distanciou-se da história. O romance realista surgiu, décadas mais tarde, com a intenção de proporcionar auto-suficiência e fechamento a um mundo narrativo que seria representável, mas ainda distinto do processo histórico. Esse mundo fechado fundava-se na crença de que seria possível estabelecer uma verdade, transmitida no relato ficcional como versão única e indiscutível.

O advento do romance histórico deu-se no período romântico, na esteira das obras de Walter Scott, as quais contribuíram para configurar uma vertente literária das mais produtivas e duradouras. Após os exageros da idealização romântica em seu contexto de surgimento, esse gênero sobreviveu à pretensa objetividade dos discursos cientificistas dos decênios finais no século XIX, que buscavam aproximar-se da verdade, mantendo-se, com maior ou menor intensidade e alcance de público leitor, até nossos dias. Nas palavras de Hayden White, a história caminhava para identificar a verdade com o fato histórico e a ficção com seu oposto. Assim,

Os historiadores ocupam-se de eventos que podem ser atribuídos a situações específicas de tempo e espaço, eventos que são (ou foram) em princípio observáveis ou perceptíveis, ao passo que os escritores imaginativos – poetas, romancistas, dramaturgos – se ocupam tanto desses tipos de eventos quanto dos imaginados, hipotéticos ou inventados. (Withe, 2001, p. 137)

A restrição de eventos observáveis ou perceptíveis para os historiadores, em contraste com a plena liberdade criativa para os romancistas, perdurou ao longo do século XIX. Com o anti-historicismo que marcou os movimentos de vanguarda, no alvorecer do século passado, tornaram-se raros os romances históricos, fato que não se alterou com a onda neo-realista de meados do século.

Nos romances históricos que hoje consideramos tradicionais, os narradores buscam a verossimilhança e tentam reproduzir o real, mesmo que recorram a liberdades poéticas como enredos envolvendo personagens reais e fictícias, fatos relatados nos livros de história com episódios cotidianos, na perspectiva de narradores ficcionais e tantos outros artifícios.

Marilene Weinhardt (2011, p, 37) retoma a conceituação da pesquisadora espanhola Celia Fernández Prieto, para quem o romance histórico caracteriza-se pela coexistência, no mundo ficcional, de personagens, acontecimentos e lugares inventados com personagens, acontecimentos e lugares procedentes da historiografia, em uma diegese que se localiza em um passado histórico concreto.

Os romances históricos tradicionais coexistem, atualmente, com o que a crítica pós-moderna define como metaficção historiográfica. As diferenças desencadeiam-se a partir do pacto com o receptor. O romance histórico tradicional, mesmo quando explicita seu caráter de narrativa ficcional, pretende apresentar os fatos do modo como poderiam ter ocorrido, muitas vezes valendo-se de apoio documental.

Nas tentativas mais recentes de reconstituição histórica, foi relegada a plano secundário a preocupação com uma verdade objetiva, agora substituída pelo resgate de visões controvertidas e polêmicas (Barbieri, 2003).

Para Bella Josef, o discurso da história faz parte dos textos que enformam os textos ficcionais. Para tanto, recria livremente os fatos do passado e transgride os códigos do realismo tradicional, ou seja, códigos consagrados ou canônicos.

A ficção pós-moderna desmascara o etnocentrismo europeu. [...] O narrador extrai da história os materiais para urdir ficções e repensar a tradição cultural nacional, para resgatar o que ficou marginalizado pelo discurso da História. O que aproxima o romance contemporâneo e a história é que no espaço lacunar do passado o historiador – como o romancista – preocupa-se em preencher os vazios. Entre dois acontecimentos, entra, ao mesmo tempo, o discurso e sua ficção. (Josef, 1997, p. 77).

Atualmente, tanto a história quanto a ficção contestam a validade de um único ponto de vista ou do monopólio de uma voz. É impossível sustentar a existência de fatos objetivos, embora fatos possam ser comprovados *pelos resíduos das práticas que lhes foram contemporâneas, guardados nos arquivos,* de acordo com João A. Hansen, (1998, p. 20). Complementar a essa é a definição de Linda Hutcheon, pesquisadora canadense que consagrou a expressão, no contexto de sua obra sobre a estética pós-moderna. Para Hutcheon (1991, p. 157), episódios do passado podem ser revelados *por meio de seus vestígios textualizados*. As verdades, no plural, motivam diferentes maneiras narrativas e suscitam interpretações variadas, banindo da ficção a perspectiva única, monológica, que veiculava exclusivamente o discurso enunciado pelas classes dominantes ou pelos vencedores.

Além de articular a pluralidade de versões, a metaficção historiográfica estabelece uma relação crítica e antinostálgica entre passado e presente, compreendendo romances que, ao mobilizar recursos como a paródia, a sátira e a ironia, confluem para a desconstrução das verdades, outrora vistas como incontestáveis. As narrativas ficcionais, mesmo quando se apoiam na investigação histórica, são releituras em que se encenam múltiplos discursos para dar voz àqueles que em outros tempos foram silenciados.

Como se observou inicialmente, nos romances tradicionais, os narradores buscam a verossimilhança e tentam reproduzir o real, ainda que recorram a liberdades poéticas, tais como o convívio entre personagens reais e fictícias. No caso da metaficção historiográfica, o estatuto da verossimilhança configura-se de outro modo, pois o pacto que se estabelece com o leitor é ambivalente: a narrativa traz em seu bojo o avesso, o contraditório, justamente por meio dos recursos já mencionados, sendo a ironia essencial para a instauração de múltiplos significados. Assim, os recursos estéticos ou artísticos são determinantes para que se concretize a metaficção historiográfica, sempre construída com distanciamento crítico.

Ao tratar do estado do conhecimento na sociedade pós-industrial, em A condição pós-moderna, Lyotard proclama a perda da credibilidade dos grandes relatos (científicos, históricos), e o consequente descrédito do antigo discurso da verdade, que propicia o surgimento do meta-relato. A recriação do passado efetua-se em uma modalidade narrativa definida por Hutcheon como metaficção historiográfica. Esta se distancia da pretensão de uma mimese simplista, pois mobiliza uma representação complexa, que envolve o próprio texto. A metaficção historiográfica distingue-se da ficção histórica, ou do que chamamos de romance histórico tradicional, porque reveste o relato de autoconsciência ou auto-reflexividade (Hutcheon, 1991, p. 150). O narrador mostra-se consciente de sua atuação no processo artístico-criativo, expondo o mundo representado ao lado de suas preocupações referentes ao próprio texto. Nas obras em questão, sobressai a ênfase no texto, que, ainda no dizer de Eagleton (1994, p.) exibe a própria materialidade, que contribui, paradoxalmente, para transmitir de modo mais intenso a carga ideológica embutida no relato. A atualização do passado preenche, de modo criativo, embora assumidamente arbitrário, algumas lacunas da escrita da História.

Para desmistificar a ficção proposta aparentemente como verdade, já se afirmou que o narrador recorre a ironia, paródia e sátira. Tais recursos podem ser definidos com base na teorização de Linda Hutcheon, que conceitua a paródia como repetição com inversão irônica e distância crítica, e ainda recurso em que o texto "alvo" é sempre outra obra de arte ou, de modo mais geral, outra forma de discurso codificado (1989, p. 28). Para marcar a distância, um dos componentes da paródia é a intencionalidade. A ironia toma parte no discurso paródico como uma estratégia que possibilita a decodificação e interpretação por parte do leitor. A sátira faz o mesmo, tendo por alvo componentes exteriores ao discurso artístico. Assim, segundo Hutcheon, o objetivo da paródia é intramural, voltado para o próprio texto, ao passo que o da sátira é extramural, isto é, social ou moral, voltado para o referente, o contexto, o exterior ao texto (1989, p. 82).

Nas narrativas metaficcionais, a cronologia torna-se menos nítida, em razão da profusão de interferências e comentários do narrador que pode assumir o foco em primeira ou em terceira pessoa. Quando se mantém externo à diegese, o narrador recorre a outros tipos de discurso, como o indireto livre, ou ainda utiliza parodicamente recursos da escrita tradicional, como a carta, a notícia de jornal, etc. De um modo ou de outro, caracteriza-se por imprimir continuamente no texto suas marcas discursivas.

Teoria e ficção

Trata-se, portanto, de uma pesquisa com base em teorias sobre a escrita da história (Hayden White), sobre o romance histórico (Antônio R. Esteves; Marilena Weinhardt) e sobre a metaficção historiográfica (Linda Hutcheon), sendo esta última a mais relevante no conjunto destas reflexões. Na metaficção historiográfica recria-se o passado com base em *seus vestígios textualizados* (Hutcheon, 1991, p.157), em clara oposição à perspectiva monológica, abrindo espaço para a enunciação de vozes outrora silenciadas. A narrativa metaficcional permite ao narrador indicar que não se empenha em alcançar a imparcialidade, nem tampouco motiva-se pela perspectiva (inexistente) de enunciar uma verdade incontestável.

Constituem o *corpus* da pesquisa dois romances de consagrados escritores brasileiros. O primeiro deles, *Incidente em Antares*, foi lançado por Érico Veríssimo

em 1971, durante a ditadura em meio aos rigores na censura, o que se comenta adiante. Narra episódios fictícios na fictícia cidade de Antares, que pode ser lida (dentre outras perspectivas críticas, evidentemente) como uma implacável alegoria do Brasil. O outro, *Viva o povo brasileiro*, foi publicado por João Ubaldo Ribeiro em 1984, já no período de abertura, que culminaria com o retorno à normalidade democrática, tendo sido imediatamente reconhecido como uma das obras mais instigantes de nossa literatura. Reinvenção da vida cotidiana na Bahia em uma cronologia irregular, ao longo dos séculos XVII e XX, essa narrativa protagonizada pelo povo, como se infere de seu título, recorre magistralmente à ironia e à pluralidade de vozes para subverter a história oficial da formação da nação brasileira.

Incidente em Antares

Narrativa de fôlego, tem em comum com a conhecida saga rio-grandense de Veríssimo, sintetizada em *O tempo e o vento*, um panorama histórico que remonta, inicialmente, à colonização da região. Teria surgido um agrupamento próximo à fronteira e ao rio Uruguai, denominado informalmente como Povinho da Caveira e depois renomeado para Antares. O episódio de nomeação do vilarejo é narrado em em 1ª pessoa, como transcrição de fragmento do livro de Gaston Gontran d´Auberville, naturalista que teria viajado pela região no início do século XIX, que expõe um diálogo com o líder político local:

[...] mostrei ao Sr. Vacariano a bela estrela chamada Antares, e disse-lhe que, embora não parecesse, ela era maior do que o Sol. O meu hospedeiro olhou para a estrela em silêncio e mais tarde, quando chegamos a casa, murmurou: "Antares.... Bonito nome. Para mim quer dizer 'lugar onde existem muitas antas', bem como nestas terras perto do rio". [...] "Bonito nome para um povoado... melhor que Povinho da Caveira" (Veríssimo, 1992, p. 4).

Esse "lugar onde existem muitas antas" indica, desde as primeiras páginas, a alegoria de país veiculada pela ficção. Como componente paródico, vale destacar a alusão a um viajante francês, remetendo às viagens realizadas por pesquisadores e cientistas estrangeiros ao interior do país. O nome Gaston Gontran d´Auberville faz intertexto paródico com Claude d'Abbeville, entomólogo francês que participou de

expedição enviada em 1612 ao Maranhão, portanto em outro século e no extremo oposto do país.

Escrito nas fronteiras entre ficção e história, *Incidente em Antares* comporta muitas chaves de leitura e interpretação. Classificado por Pellegrini como "inesperada subversão" (1996, p. 61), situa-se, segundo essa mesma pesquisadora, em uma vertente do realismo "que considera o fantástico como uma possibilidade do real" (id., p. 74). Pellegrini destaca na obra a duplicidade de matérias em que se estrutura o enredo. As alianças estratégicas entre políticos, o exercício do poder por lideranças que competiam pela posse da terra e pelo domínio sobre a população correspondem a fatos corriqueiros da história brasileira, mesmo que as personagens sejam criadas ficcionalmente. Porém a ocorrência de sete mortes na em um único dia, exatamente o dia em que fora decretada greve geral na cidade, seguido do retorno de mortos insepultos para expor em público mazelas sociais e políticas, seria a "matéria imaginária".

> [...] a primeira, matéria historicamente dada – o Brasil e seus fatos e homens preeminentes, os governadores, presidentes, as revoluções, golpes e contragolpes, avanços e recuos de facções políticas, alianças estratégicas e cisões irreconciliáveis, - a segunda, a matéria imaginária: os tipos criados – coronéis, matriarcas, comerciantes, ativistas, padres [...]. A História é a ficção e esta acaba sendo um reflexo assustador daquela. (Pellegrini, 1996, p. 79)

Sátira e ironia confluem para a desconstrução de fatos da colonização da região, desvendando a maneira como os primeiros conquistadores logo se apropriaram de bens comuns, passando a liderar pequenas comunidades, sempre em benefício próprio. Duas famílias disputavam as terras e o povoado (posteriormente cidade) ao longo da história que, de acordo com o diário do fictício viajante francês, teria como marco inicial 1830-1831. O enredo acompanha um século e meio da história do Brasil, envolvendo setores os mais variados, como a política (guerra do Paraguai, proclamação da república, governo Vargas), a economia (concentração das propriedades rurais, início da industrialização), a educação (chegada de um professor universitário para pesquisas sociológicas, estudantes secundários reunidos em associações etc.).

Múltiplos narradores assumem o relato, dentre os quais o referido professor, Martim Francisco, autor de um diário transcrito em itálico em diversos momentos

narrativos, como em uma de suas conversas com a matriarca de um dos clãs, Quitéria Campolargo:

- Sei que a senhora gosta de ler – digo.

- Muito. Não se ria se eu lhe disser que o romance mais bonito que li em toda a minha vida foi a Joana Eira, da Carlota Bronte. [...] Devorei também todo o Walter Scott e o Alexandre Dumas. Nunca suportei o Zola nem o Flaubert. Mas gostava do Tolstói. Ah, e leio também os modernos. Estrangeiros e nacionais, naturalmente.

- Já leu o Jorge Amado?

- Por alto. É bandalho e comunista.

- E o nosso Erico Verissimo?

- Nosso? Pode ser seu, meu não é. Li um romance dele que fala a respeito do Rio Grande do Sul de antigamente. O Zózimo, meu falecido marido, costumava dizer que por esse livro se via que o autor não conhece direito a vida campeira, é "bicho de cidade". Há uns anos o Verissimo andou por aqui, a convite dos estudantes, e fez uma conferência no teatro. Fui, porque o Zózimo insistiu. Não gostei, mas podia ter sido pior. Quem vê a cara séria desse homem não é capaz de imaginar as sujeiras e despautérios que ele bota nos livros dele. (Veríssimo, 1992, p. 178)

A longa citação expõe a veia satírica do autor que inclui a si mesmo e suas obras como tema de conversação em que, simulando mostrar um aspecto negativo de sua literatura, diverte-se em mostrar o conservadorismo da sociedade gaúcha. Intertextualidade e auto-referencialidade transparecem nesse diálogo sobre literatura. A auto-referencialidade, recoberta de ironia, expõe a intencionalidade do autor, no sentido de desmistificar a história e seu tempo presente, resultante dessa mesma história. Em um episódio como esse, evidencia-se a metaficção historiográfica definida por Hutcheon como modalidade em que o narrador, ao recriar o passado, explicita sua própria presença, em um texto marcado por *intensa autoconsciência* ou *auto-reflexividade* (Hutcheon, 1991, p. 150).

Nos episódios finais do livro, ironia e sátira concorrem de modo mais intenso para a desconstrução do discurso histórico-político oficial e mesmo a retórica das classes do poder na contemporaneidade. Após o trauma da dificuldade em fazer "calar os mortos", a cidade vê-se às voltas com repórteres que teriam viajado a Antares para a cobertura jornalística do incidente. Embora as respostas às suas indagações sejam diferentes entre si, o narrador deixa claro o interesse dos entrevistados em simular

que nada de extraordinário teria ocorrido, e o faz empregando ao mesmo tempo paródia e sátira, como na resposta de um frequentador do "Kafé Kafka", espécie de clube exclusivo de estudantes ricos e esnobes:

- Estive na praça por puro desfastio. E li apenas a primeira página dessa ridícula história.

- *Leu*?

- Sim, porque a coisa toda não passou de paródia dum conto gótico... Antares é um caso perdido. Podendo ter sido cenário de uma novela kafkiana de boa qualidade, contentou-se com um Edgar Poe de terceira ordem.

O repórter não se conteve e disse:

- Pois então, meninos, vão pro Kafka que os pariu! – E retirou-se, rindo (*ibidem*, p. 454).

Reiterando componentes de subversão próprios da metaficção historiográfica, o narrador apresenta, no desfecho, a solução criada pelo poder político local, que decide formar uma "comissão executiva da Operação Borracha" (id., p. 464), com o objetivo de convencer a população local e a imprensa (nacional e estrangeira) de que não havia ocorrido nenhum incidente.

Como se observou brevemente, Diversos críticos apontam os diferentes registros possíveis para a leitura de *Incidente em Antares*. Em uma chave de leitura, poderia ser compreendido como romance histórico, pela minuciosa descrição de costumes brasileiros – mais especificamente, gaúchos – ao longo de dois séculos; em outra, como romance social, pela evocação de pessoas do povo, dos menos favorecidos cujas vozes são sistematicamente ignoradas pelos registros históricos tradicionais; em uma terceira leitura, como romance de realismo fantástico, pela invenção de personagens em situações extraordinárias. Entretanto, o estudo dos componentes irônicos, paródicos, satíricos e auto-reflexivos revela que, como romance histórico, o *Incidente* não se limita à minuciosa descrição da sociedade do extremo sul do país, pois multiplica as vozes presentes na narrativa histórica e subverte seu sentido tradicional. Da mesma forma, o romance social não se restringe à evocação das classes populares, pois, ao recriar vivamente a aspereza e a precariedade de sua sobrevivência, deixa entrever o engodo ideológico dos discursos que justificam a desigualdade.

Ao retomar o discurso da história tradicional, os ficcionistas inserem fatos vividos ou imaginados, visto que na escrita pós-moderna da história e da literatura, ficção e história são discursos construídos.

Viva o povo brasileiro

Em entrevistas por ocasião do lançamento de *Viva o povo brasileiro*, segundo Cunha (2006, p. 84), Ribeiro negou insistentemente a caracterização de sua obra como romance histórico. Embora talvez não tenha sido bem compreendido naquela ocasião, o escritor expôs na mídia sua recusa ao registro tradicional de reescrita da história, reiterando a natureza inovadora de seu relato que é, verdadeiramente, metaficcional.

Nesse romance de Ribeiro, a perspectiva histórica difere do registro tradicional e incorpora as vozes que são habitualmente silenciadas nos relatos históricos. Ao longo da construção da nossa história literária, as camadas excluídas tanto podem passar por um processo de idealização – como o indígena no cânone romântico – ou podem simplesmente ser vistos como componentes da "cor local", caso do negro e do mestiço em romances da tradição realista ou neo-realista. Nessa tradição a ênfase recai em questionamento das desigualdades socioeconômicas, porém não há espaço para a exploração, no interior do romance, de suas causas, vinculadas aos descaminhos de nossos períodos históricos (Brasil colônia, império, primórdios da república).

João Ubaldo reinventa a vida cotidiana na ilha de Itaparica e, mais raramente, em outros espaços no estado da Bahia, percorrendo cerca de três séculos, com episódios ficcionais livremente associados a fatos históricos, em ordem cronológica bastante variável. Um dos marcos cronológicos iniciais da narrativa situa-se em 1647, quando era intensa a pregação jesuítica. O narrador assume o ponto de vista dos colonizados que são expostos à doutrinação, salientando as dificuldades de compreensão com que se defrontam indígenas, africanos e demais mestiços. O relato irônico sugere que a incapacidade de compreensão de índios e caboclos (estes, resultantes de miscigenação entre indivíduos indígenas e negros) seria fruto da incompatibilidade entre suas crenças ancestrais e a novidade cristã e, mais ainda, de contradições doutrinárias mal resolvidas:

> [...] deu-se forte atenção ao Bem e ao Mal, cujas diferenças os habitantes da Redução não compreendiam se explicadas abstratamente, e então, a cada dia acrescentava-se um novo item a listas que todos se empenhavam em decorar com dedicação. Matar um bicho: pôr na lista do Mal. Não. Sim. Não. Sim, sim. Não, a depender de outras coisas da lista do Mal e das coisas da lista do Bem. Sim, talvez. Poucos – e muito menos o caboclo Capiroba – podiam gabar-se de conhecer essas listas a fundo e apenas dois ou três sabiam versões que, cada vez que eram repetidas, mudavam um pouco e se tornavam ainda mais misteriosas. (Ribeiro, 1984, p. 34-35)

Instaura-se a sátira à catequese jesuítica, cujas contradições se evidenciam na paródia ao seu discurso. A lógica dos interditos e das ameaças não repercute na lógica daqueles que os jesuítas pretendem catequizar. Ao contrário do resultado esperado, os colonizados não assimilam os valores nem os preceitos dos evangelizadores. Os africanos mantêm suas práticas e seus rituais ancestrais, agora camuflados.

Os alvos preferenciais da sátira impiedosa, porém plenamente adequada à reescrita subversiva do discurso histórico oficial, são personagens como Perilo Ambrósio, figura dominante no grupo branco, síntese de atributos negativos: crueldade, estupidez, ganância, irracionalidade. Crápula da pior espécie, aliou-se rapidamente às tropas de D. Pedro I, cujas tropas haviam conquistado a região, empregando para tanto expedientes como o assassinato de um escravo e a mutilação de outro, para simular grandes lutas e ferimentos em batalha. Considerado herói, agraciado com o título de barão de Pirapuama, Perilo não hesita em apropriar-se, de modo fraudulento, da herança de toda a sua família e em casar-se com uma viúva rica, para aumentar seu patrimônio.

Ao lado de Perilo, não menos ambicioso e sem caráter, posiciona-se Amleto Ferreira, mulato inteligente e astuto, inicialmente servindo ao barão como guarda-livros, que acaba por espoliar toda a sua fortuna e forçar a própria integração à classe dominante, às custas do apagamento de suas raízes mestiças.

Na composição deste romance metaficcional, o narrador não poupa o leitor de um certo maniqueísmo que, ao contrário do que ocorreria na ficção tradicional, reveste-se de ironia. A crueldade do barão provoca na senzala sentimentos como temor, repulsa e ódio, que vêm à tona quando ele morre, em meio a sofrimentos indescritíveis, que, como sabe o leitor, foram provocados pelo envenenamento,

realizado aos poucos, por uma escrava da cozinha. O narrador não esconde seu posicionamento, que se explicita no seu relato da morte do barão, reiterando seu alinhamento e incorporando o ponto de vista dos excluídos:

Mas que situação, meu Deus, esta dos pretos de nhô barão Perilo Ambrósio de Pirapuama, todo mundo querendo dar risada mas tendo de fazer estas caras compridas de quem perdeu pai, mãe, irmão, as cunhadas mais novas já no ponto e a última quartinha de aguardente. É como se fosse uma festa ao contrário, uma alegria encafifada em posturas melancólicas, uma música tocando somente na cabeça. (*ibidem*, p. 181)

Personagem secundária que ascende ao protagonismo, o mulato Amleto Ferreira apropria-se de toda a riqueza herdada e acumulada pelo antigo chefe, após o quê passa a dedicar-se ao próprio branqueamento e à ascensão social. Amleto empreende numerosas ações na persecução de tais objetivos. Inicialmente renega sua mãe, que deve passar-se por antiga babá, e, por ser filho de um marinheiro inglês que eventualmente teria aportado na região, obriga a família a adquirir hábitos britânicos e valoriza o branqueamento, que observa em sua filha Carlota Borroméia

[...] que educava como uma inglesa, mas que não aceitava seu desjejum de rins grelhados, arenques defumados, mingau com passas, pãezinhos fofos, chá e torrada com geleia. Havia saído tão branquinha, tão alemoada, com sua tez diáfana, seus cabelos claros e finos, seu porte esbelto e frágil como devia ser o de uma jovem senhora da Corte de São Tiago (*ibidem,* p. 205)

O narrador constrói detalhadamente o branqueamento de Amleto, em paralelo ao seu enriquecimento, para desconstruir, *a posteriori*, toda a falsidade do processo, tanto do ponto de vista econômico, porque resulta de roubos e falcatruas, quanto do ponto de vista moral, porque se deve ao sofrimento alheio e ao apagamento das próprias origens. Amleto tem verdadeira obsessão por fixar as características da elite branca nos seus descendentes, porém estes últimos apresentam-se em dois momentos narrativos. Num primeiro momento, três dos quatro filhos correspondem inteiramente ao processo de branqueamento, veem-se como brancos, mas correspondem apenas em parte às expectativas paternas de ascensão social. Bonifácio Odulfo é um jovem poeta interessado apenas em futilidades, personagem em que se expressa a sátira a pretensos poetas cuja característica

essencial é viver às custas de outrem, escrevendo poemas ruins e recebendo falsos aplausos de um público tão falso quanto ele mesmo:

O suor lhe inundando o rosto, as mãos ainda crispadas pela força declamatória, o poeta Bonifácio Odulfo Nobre dos Reis Ferreira-Dutton curvou-se bruscamente para agradecer as palmas que estrondaram na Taverna do Mazombo, ao Jogo do Carneiro, quase abafando as últimas estrofes de seu poema trágico "Haroldo e Dandalê". Sem conseguir sorrir como desejava, enxugou-se com um lenço de cores berrantes amarrotado [...] enquanto o aplauso ainda persistia, morrendo aos poucos entre exclamações de entusiasmo (*ibidem*, p. 254).

Se paródia e sátira compõem o discurso do narrador sobre Bonifácio Odulfo, idênticos recursos são empregados na caracterização de Clemente André, o filho que se dirigiu para a vida eclesiástica. O narrador assume a perspectiva do irmão para mostrá-lo em sua alienação, inserindo a sátira: "Clemente André já é praticamente um monsenhor, vive em seminários, colégios e conventos, às vezes nem parece que compreende qualquer coisa que não seus cantos gregorianos e as confissões de suas beatas" (id., p. 259).

Apenas Patrício Macário, ainda que desconheça a própria origem mestiça, adota os valores dos dominados. Encontra sua vocação no exército, como combatente na guerra do Paraguai. Convivendo com outros soldados, estarrecido com o ambiente de pobreza e falta de assistência a que todos estão expostos, Macário não se desengaja após a guerra e faz carreira no exército. O narrador não apresenta Patrício em situações desairosas, nem o submete à sátira; pelo contrário, seu discurso irônico limita-se a enaltecer qualidades transgressoras do personagem, verdadeira exceção na família e no ambiente da elite conservadora:

[...] o general Patrício Macário não estava tendo pensamentos sérios. Examinava mais uma vez o impulso, que o acompanhara durante toda a vida, mas nunca com tanta frequência quanto nos últimos anos, de fazer uma repentina maluquice em público, como por exemplo assanhar o cabelo e, quando uma daquelas senhoras endomingadas lhe desse bom-dia, esticar meio palmo de língua para fora, arregalar os olhos e abanar as mãos com os polegares enfiados nas orelhas (id., 1984, p. 499).

Acompanhando criticamente a formação de uma sociedade escravocrata eivada de preconceitos, *Viva o povo brasileiro* desemboca em um Brasil já urbanizado,

praticamente contemporâneo, em que a diluição das marcas da mestiçagem não impede o leitor de perceber como seus efeitos ideológicos se perpetuam nessa sociedade.

Na metaficção historiográfica, a ironia mobiliza continuamente os discursos paródico e satírico, em um procedimento em que, segundo Hutcheon (1991, p. 147) reapresentar o passado, incorporando subversivamente a história à ficção, é revelá-lo ao presente, impedindo-o de ser conclusivo.

Considerações finais

Espera-se ter demonstrado como ironia, sátira e paródia são recursos empregados magistralmente por Veríssimo e Ribeiro para desmistificar as mazelas da sociedade brasileira, marcada desde suas origens até o presente, por desigualdade, preconceito e discriminação. No discurso metaficcional, episódios enunciados na voz do narrador ora reiteram, ora simulam colocar em dúvida as afirmações anteriores. O processo paródico/satírico assim instaurado intensifica o posicionamento ideológico presente nessa modalidade narrativa.

A subversão do discurso histórico tradicional em *Incidente em Antares* e em *Viva o povo brasileiro* que, não por acaso, são obras de diferentes Estados brasileiros marcados por forte identidade regional, opera-se por meio de recursos que mobilizam a auto-reflexividade e remetem o texto para o presente da enunciação. Estabelece-se uma relação que é crítica e antinostálgica, pois se afirma a partir do distanciamento irônico. O leitor tem acesso a uma reconstrução dos episódios históricos em que a multiplicidade de vozes instaura a possibilidade de contestação e de desmascaramento do que outrora se apresentava como verdade indiscutível.

Os episódios históricos são recriados de modo a contrapor diferentes realidades. De um lado contempla-se o vigor do povo, a força das personagens populares, anônimas, ausentes da história oficial. De outro, a hipocrisia e a debilidade das classes dominantes, retratadas com "pompa e circunstância" evidentemente satirizadas em rituais solenes e em discursos autocráticos que são impiedosamente desconstruídos pelo narrador. A recriação da história sob o signo da auto-reflexividade instaura uma intervenção que é estética e ao mesmo tempo político-

ideológica, e nessa articulação se fundamenta a excepcional riqueza do texto de Veríssimo.

Recursos que funcionam como desconstrutores de discursos monológicos e impositores, ironia, sátira e paródia têm por alvo as classes dominantes, no intuito de desnudar as intenções que se ocultam nos discursos da dominação e do do poder. Por essa razão, a sátira não volta suas baterias contra as camadas populares, embora se preserve o tom irônico que dá sabor a todo o texto ficcional. As divergências instauradas no processo paródico têm entre seus efeitos o desvendamento das possíveis distorções intencionais existentes em cada texto. O reconhecimento da impossibilidade de se estabelecer uma verdade histórica, única e indiscutível, implica a oportunidade de ouvir as vozes outrora silenciadas.

Referências bibliográficas:

Eagleton, T. (1994). *Teoria da literatura*. São Paulo: Martins Fontes.

Esteves, A. R. (2010). *O romance histórico contemporâneo (1957-2000)*. Cap. 1. "Narrativas de extração histórica: sob o signo do hibridismo". São Paulo: Edunesp.

Hutcheon, L. (1991). *Poética do pós-modernismo*. História. Teoria. Ficção. Rio de Janeiro: Imago.

Hutcheon, L. (2000). *Teoria e política da ironia*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Hutcheon, L. (1989). *Uma teoria da paródia*. Rio de Janeiro: Edições 70 (Brasil).

Josef, B. (1997). "O romance histórico: do cânone à transgressão". In *5º Congresso ABRALIC*. Cânones e contextos. Anais. Rio de Janeiro: Abralic.

Pellegrini, T. (1996). *Gavetas vazias.* São Carlos: UFSCar – Mercado das Letras.

Pellegrini, T. (2008). *Despropósitos*. Estudos de ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Annablume; Fapesp.

Pereira, H. B. C. (2017). "Metaficção historiográfica segundo João Ubaldo Ribeiro em *Viva o povo brasileiro*". In Maria L Vasconcelos, Ronado O. Batista & Helena Pereira. *Estudos literários*. Ficção, história, mito. São Paulo: Ed. Mackenzie.

Ribeiro, J. U. (1984). *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Veríssimo, É. (1992). *Incidente em Antares*. 34ª. ed. São Paulo: Globo.

Weinhardt, M. (1994). "Considerações sobre o romance histórico". *Revista de Letras*. Curitiba, (43).

Weinhardt, M. (Org.). (2011). *Ficção histórica: teoria e crítica*. Ponta Grossa (PR): UEPG.

White, H. (1991). "A questão da narrativa na teoria contemporânea da história". *Revista de História*. Campinas, 2-3.

ELES ERAM MUITOS CAVALOS: A CIDADE *COMO SE* (NÃO)FOSSE UMA FICÇÃO

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho

UNEB – Departamento de Ciência Humanas, *Campus* V. ilmaravalois@hotmail.com.

Santo Antônio de Jesus/BA, Brasil.

Resumo:

Os lugares de fala e escuta são determinantes para a construção-compreensão dos textos-discursos colocados a circular, porquanto podem ser tecidos *como se* (Vainінger, 2012) fornecessem representações fiéis de algo passível de uniformização, mas também, e superando maniqueísmos, configuradores de retratos múltiplos capazes de problematizar representações mais homogeneizadoras. Notadamente, os estudos teóricos e literários adotam a falibilidade de qualquer discurso, buscando constelar o mosaico das perspectivas identitárias, das ações multiposicionadas de atores sociais diversos, o que fica evidente na obra literária *Eles eram muitos cavalos* (EEMC), de Luiz Ruffato. Nessa perspectiva, o presente texto busca problematizar a ficção da cidade e a cidade como ficção possível e visível na coleção de índices apresentados no livro, enquanto evento discursivo voltado a performatizar falas de uma cidade que solicita leituras forjadas no limiar de determinantes sociopolíticos. Trata-se de um estudo bibliográfico, cujo diálogo teórico ancora-se em pesquisadores como Regina Dalcastagne, Maurice Blanchot, Hans Vaihinger, Karl Erik Schollhammer, Renato C Gomes, entre outros.

Palavras-chave:

Literatura; Contemporaneidade; Ficção; Cidade.

> [...] Lemos restos, pedaços soltos, fragmentos, a unidade do sentido é ilusória (Piglia, 2006, p. 20)

A contemporaneidade vive ativamente a necessidade de problematizar os lugares de fala e escuta determinantes para a construção-compreensão dos textos-discursos colocados a circular, porquanto podem ser tomados erroneamente *como se* fornecessem representações fiéis de algo passível de uniformização, fato já recorrente, como pode ser constatado historicamente em muitos discursos promotores de apagamento e exclusão. Hoje, parece insuficiente que o imaginário literário funcione no sentido de marcar somente lugares de privilégio ou mesmo de ratificar a celebração de uma arte alheia às lutas cotidianas por qualidade de vida e sobrevivência. Há uma consciência atual que nos diz de caminhos edificados por redes, em que seres e mundos tecem(se) em linhas transpassadas por pontos (inter)comunicáveis, gerando uma multiplicidade maior de narrativas e trazendo para o campo literário outras vozes, o que evidencia uma necessária problematizações acerca da funcionalidade patente às ficções. Cada vez mais as ficções, sejam literárias ou não, são tomadas como fator preponderante para a formação/manutenção de representatividades entrelaçadas no caos discursivo contemporâneo.

Esse entrelaçar, entretanto, pode produzir simulacros de um nó homogeneizado, fazendo com que o plural das sociedades pereça na apropriação e subjugação das vozes das diferenças, ou seja, do outro tomado sob a lente de quem ocupa lugar "autorizado" de fala. Embora seja nomeada constantemente em seu insistente conservadorismo, como ratificam as pesquisas da professora da Universidade de Brasília – Brasil (UNB), Regina Dalcastagnè (2012), a literatura contemporânea tende a problematizar a existência de novas territorialidades, enriquecendo o imaginário social com vozes diferenciadoras e provocadoras de tensões, quiçá seu salto mais representativo (Coutinho, 2014), seja no sentido de recuperar-apagar memórias, (des)enterrar identidades, erguer-implodir monumentos, (des)apropriar histórias antigas.

A falibilidade dos eventos discursivos para constelar o conjunto das perspectivas possíveis a uma dada realidade solicita ações multiposicionadas dos atores sociais mais diversos, de forma que as construções literárias têm buscado destacar

heterogeneidades, multiculturalismos e fragmentações, reconhecendo universos transculturados por condições múltiplas, inclusive, ligadas às reinvindicações de gênero, orientação sexual, etnia, entre outras, que constelam histórias de vida tão diversas quando a linguagem literária pode representar. Ao irredutível mosaico das representatividades, nos diz Dalcastagné (2012, p. 18), cabe confrontar determinantes que não se resumem "à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprimida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala".

Nesse contexto, as grandes cidades são matéria privilegiada de criação, funcionando como verdadeiros "caldeirões" onde borbulham diferenças e onde as ficções já criadas em torno de suas realidades podem ser parte da complexa sensação de realismo de si mesmas. Nesse sentido, *Eles eram muitos cavalos* (EEMC), de Luiz Ruffato (2013) é uma obra literária extremamente contemporânea às polêmicas do seu tempo, estando notadamente situada no limiar de linguagens chamadas a significar uma cidade extemporânea em sua atualidade inquestionável.

Há um realismo desfalcado em EEMC, trazendo o retrato da uma cidade fraturada em sua própria insuficiência para dar conta das vidas que constela, de forma que o dizer também assume essa insuficiência, traçando limiares e deixando, ao nível do não-dizer, possibilidades para se pensar a territorialidade simbólica que constitui a São Paulo fragmentada e sua habitante orfandade, interesse do presente texto, cujas reflexões remetem à tese de doutoramento da mesma autora (Coutinho, 2014). Os fragmentos traçam uma provisoriedade instigante para o romance, fazendo a incompletude funcionar como universo metonímico das muitas ficções que fazem a cidade em sua esmagadora amplidão, solicitando que o leitor mergulhe no universo entrecortado, partido, insuficiente da obra e faça sua própria crítica.

Quando ergue a narrativa de um dia na cidade de São Paulo, escolhendo materialidades e subjetividades marginalizadas, o autor privilegia vozes cotidianas que (se)dizem de seus lugares próprios, *como se* fossem elas mesmas a escrever suas vidas, *como se* fosse a própria cidade a abrir-se ao mundo por intermédio das páginas do livro. As ficções narradas ou reunidas na obra trazem essa propensão por teatralizar a provisoriedade do que/de quem (a)enunciam, oferecendo uma

possibilidade crítica de leitura para as relações sociopolíticas estabelecidas na megalópole.

Vaihinger (2011, pp. 128-129), ao elaborar estudos sobre as ficções, ainda que dê realce àquelas denominadas científicas, destaca a necessidade humana de gerá-las como instrumentos com os quais "nos podemos orientar com maior facilidade neste mundo", por serem "formas provisórias de representação" (Vaihinger, 2011, p. 134). Essa provisoriedade movimenta o campo literário contemporâneo, confrontado constantemente pelas múltiplas faces reivindicatório-pragmáticas das próprias ficções e seus lugares enunciativos, sejam mais ou menos realistas, direcionando o olhar para os lugares ocupados nas estruturas sociais e para os jogos de sujeição e resistência efetivados em vários níveis.

Um dia, era uma vez...

O livro diz de um dia. Um dia visto por fragmentos de textos, que poderiam ser encontrado(a)s nas ruas da cidade de São Paulo, mas principalmente por fragmentos de vidas e histórias inconclusas, sem antes, sem depois. Tem-se apenas, para acessar esse dia, uma coleção de índices e o que pode ser lido nas brechas, vazios e silêncios deixados em meio aos cortes: "são paulo relâmpagos", nos diz o texto (Ruffato, 2013, p. 82). Relâmpagos que simulam luminosidades perpassadas por escuridões, instantes fugidios voltados à cotidianidade, mas extremamente cortantes pela crítica que evocam, como em "4. A caminho", quando o "empregadinho", pessoa quase pertencente à família rica para quem trabalha, tem seu trajeto para Cumbica atravessado por "faróis de ônibus que convergem de toda parte", ao mesmo tempo em que o leitor tem a narrativa cortada pela frase, **mais neguim pra se foder**" (Ruffato, 2013, p. 14), evidenciando escravizações das quais o "empregadinho" (talvez também o leitor) sente-se provisoriamente livre, apesar de saber que a fortuna acumulada com seu auxílio e o lugar impune dos filhos do patrão (um cocainômano e uma macrobiótica, artista plástica esotérica) nunca será seu; ou em "45. Vista parcial da cidade", quando uma "velha rente à janela" do transporte público (Ruffato, 2013, p. 82) evoca fragmentos das próprias lembranças no exílio da cidade, como se quadros fizessem-se e desfizessem-se tão rapidamente,

porque feitos de memórias descartáveis e descartadas na urgência da vida cotidiana na megalópole.

Assim como para os personagens-passageiros, cuja vista da cidade vem nesses clarões dispersos mostrados na artesania do livro, também para o leitor, a cidade mostra-se por cenas que se evadem no turbilhão veloz de muitas faces. Textos, objetos, transportes, pessoas, memórias, são múltiplas as janelas a projetar descrições parciais de tipos absolutamente comuns que emanam cansaços e esperanças na mesma revolução silenciosa, quase alienada, de uma massa incapaz de reagir para além do próprio sacrifício. A cidade mostra-se em suas migalhas, como aquelas ditas de sonhos no texto e metaforizadas em "desordenados fascículos de cursinho pré-vestibular", que deixa cair uma adolescente "sobre os ombros da velha" de "olhos assustados" (Ruffato, 2013, p. 82), na jornada entre o trabalho, o cursinho e a casa, onde a mãe indaga: "minha filha, tanto sacrifício vale a pena?" (Ruffato, 2013, p. 83).

"São Paulo, uma mãe pra mim" (Ruffato, 2013, p. 76), assim diz o taxista sergipano, em "41. Táxi", mostrando a perspectiva de quem vem de outros estados, muitos do Nordeste, encontra trabalho, constitui família e adota a cidade como sua, apesar das mazelas. Se são felizes? É isso que a mãe de outro personagem, um pernambucano, vai conferir, enfrentando uma viagem de ônibus infernal. Depois de anos sem se encontrar: "[...] como ler o olho do filho?, saber se é feliz no trabalho, no casamento [...]. Na rodoviária, de pé, esfrega as mãos" (Ruffato, 2013, p. 19). Não sabemos mais nada deles. Sabemos que o fio narrativo de EEMC não pode nos agraciar com um final feliz nem infeliz. Resta a deriva, como quando nos deparamos com as páginas pretas atravessando a "mãe" que a cidade pode ser e que somente se deixa capturar nesses entrechoques que a linguagem do escritor molda em fragmentos de poesia. A cidade e seus relâmpagos escancarando o claro-escuro de uma grandiosidade por vezes macabra.

Trata-se, o livro, de uma forma assumidamente provisória de representação, mas sabedora do impacto que pode causar socioculturalmente um espelho mostrado assim tão estilhaçado. Mas "(são paulo é o lá-fora? é o aqui-dentro?)" (Ruffato, 2013, p. 83), pergunta o narrador de "45. Vista parcial da cidade", entre parênteses. O lá-fora? O aqui-dentro? Onde situar as margens, as fronteiras, os (des)contatos? É preciso fazê-lo? Em que linguagem? Toda a cidade e as cidades todas que fazem

parte dela são comunidades imaginadas a constelar realidades caleidoscópicas de peças que se movem incessantemente no texto e fora dele, agregndo, em sua maioria, narrativas que não são de fadas.

Como se fosse a cidade...

A narrativa em EEMC traz uma constelação erigida pela percepção de um colecionador de causos e cacos da cidade, que poderíamos situar entre o autor e o "autor implícito"[5] (Booth, 1980) e que, em última instância, faz o fio condutor da coleção, assumindo a experiência do exílio errante, frente ao inesperado-familiar da metrópole. Na tensão criada acerca da ação, cujo narrador inexiste no sentido mais tradicional, não há um *eu* unificado disposto a assumir a dicção dos fragmentos. Há um ele diverso (há eles), considerando-se a teorização de Blanchot (2010b), nem objeto nem sujeito, que se desdobra em unidades autônomas, intensificando o intervalo que faz a diferença da palavra funcionar por múltiplas dobras. Para Deleuze (1977, p. 50), "a literatura só começa quando nasce em nós uma terceira pessoa que nos destitui do poder de dizer Eu (o 'neutro' de Blanchot)", fato estruturante da obra de Ruffato e sua escrita atravessada por um outro não traduzido uniformemente em sua coletividade acanhada ou devorado em sua subjetividade, a não ser em decorrência da própria trajetória de vida.

Talvez pudéssemos dizer, trazendo a teorização de Hugo Achugar, em seu *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre a arte, cultura e literatura* (2006), tratar-se os fragmentos de balbucios, sem sentidos pejorativos como nos chama a atenção o autor, instados a ressignificar lugares subalternizados no bojo de tensões provenientes da multiplicidade dos sujeitos e suas falas. Estando os discursos encadeados no turbilhão de centros e margens voltados a dialogar incessantemente, são balbucios literários erigidos para além do simples populismo ou da exacerbação de carências, embora encaminhe uma crítica social declarada, funcionando como *loci* de afirmação de histórias, muitas vezes, apagadas da matéria literária em sua inutilidade pressentida por lugares enunciativos de privilégio. Considerando que

[5] Conceituação realizada por Wayne C Booth em que "[...] o 'autor implícito' escolhe, consciente ou inconscientemente, aquilo que lemos; inferimo-lo como versão criada, literária, ideal dum homem real – ele é a soma das opções deste homem" (Booth, 1980, p. 103).

todo discurso "é formulado a partir de um lugar que é verdadeiro e imaginado, concreto e desejado, histórico e ficcional" (Achugar, 2006, p. 19), os fragmentos e suas ficções, na obra de Ruffato, são constelações movediças, potencializando lugares já inevitavelmente entrelaçados geo e biopoliticamente.

Em se tratando de EEMC, há um balbucio que reverbera outros arquivos dialogicamente fincados na presença de atualizações-inovações condizentes com as estilhaçadas paisagens atuais, indicando pertença a um passado que se dá por reinvenção criadora de novas roupagens, a exemplo da já tradicional escrita da cidade, em sua fragmentada configuração, como o fez Baudelaire; das ruas como espaço de multidão anônima, horizonte de Edgar Allan Poe; de exposição escancarada de explorações, arbitrariedades e mazelas, como o fez Victor Hugo; ou ainda de universo propenso a uma linguagem deliberadamente "menor", citando mais uma vez Franz Kafka, para lembrar nomes da literatura universal e não silenciar escritas que marcam presença enunciativa na ininterrupta corrente que faz os discursos funcionarem num ir-e-vir constante.

As condições de leitura/escrita na obra dão-se a cruzamentos de conhecimentos e histórias locais, que estão inseridas no contexto de uma literatura universal, uma *weltliteratur*, retomando o conceito de Goethe e citando Helena Buesco (2013). Um texto que pode ser lido por determinantes nacionais, mas com a capacidade de ser supranacional, à medida em que as narrativas da cidade de São Paulo trazem realidades microcósmicas e cosmopolitas provocadoras de um olhar que pode espraiar-se para uma macrocósmica geopolítica mundial. As personagens são configuradas num determinado tempo e espaço geográfico, entretanto, o que elas teatralizam são existências vulneráveis que atravessam as metrópoles de todo o mundo.

A coleção, em EEMC, traz muito do que disse Benjamin (2000, p. 16) acerca dos poetas catadores de rua que recolhem, registram e colecionam o que "a cidade deitou fora, tudo o que perdeu, tudo o que despreza, tudo o que destrói", tudo o que a abonada classe privilegiada classifica como descartável, ainda que sejam pessoas. O poeta em qualquer tempo pode assumir essa determinação semelhante à figura do homem que cata os restos do dia que passou, fazendo-se uma espécie de trapeiro afeito a realizar sua escrita com base nos dejetos da civilização: "[...] encontram na rua o lixo da sociedade e a partir dele fazem a crítica heroica" (Benjamin, 2000, p.

15). Entretanto, as representações heroicas atribuídas ao flanar nas metrópoles do início do século XX, hoje fragmentadas ao ponto de não ser mais possível sonhar com uma ordenação a partir da pena da poesia, foram enfraquecidas.

Como ratifica Benjamin (2000, p. 7), "A imagem do artista de Baudelaire aproxima-se da imagem do herói" e nenhum heroísmo é mais possível ao poeta contemporâneo que perdeu as ilusões e tece sua crítica abjeta, posicionando-se do interior da própria inutilidade. Uma inutilidade ficcional carregada de cosmovisões conflitivo-sociais que poderiam compor a figura do narrador em EEMC: não mais poeta-trapeiro, talvez, um colecionador das ruas, um morador das sarjetas, das frestas, das vielas, que pudesse imiscuir-se onde o olhar do poeta não consegue chegar.

Um colecionador de estilhaços da cidade talvez habitasse as margens e tivesse esse transitar fluidamente erigido no limiar de uma presença ausente; um flanar situado no interior dos becos e que, de tão inserido no turbilhão, já se encontrasse fincado no lugar da soleira, dentro e fora, nem dentro e nem fora, quase imperceptível, mas disposto a formar um arquivo desse mundo relegado à marginalização, mostrando uma literatura tão "desprovida" de poesia que fosse ela mesma a poesia. Não mais *como se* o poeta fosse um trapeiro catador dos dejetos expelidos pela civilização industrializada/capitalista, considerando-se que sua recolha junta rimas provenientes de um observar andarilho, mas um trapeiro poeta catador de dejetos *como se* esses dejetos fossem eles mesmos as rimas.

Há aqui uma inversão relevante, porquanto não se trata somente de antever, na tarefa do poeta, uma semelhança com o catador de lixo, mas de colocar em foco o que pode ser catado e o próprio catador, com suas perspectivas, escolhas poéticas, linguagem. Esse morador das ruas pós-modernas, pressupõe o vagar inútil, o olhar à espreita nas esquinas, as procuras inócuas, as rotinas amedrontadas no interior e entorno das moradas, as frustrações, conquistas e projetos, coisas ofertados ao leitor com uma língua despida dos contornos tradicionais beletristas, forjando um narrar mutilado, partido, bricolado, em que forças se enfrentam na mesma agrura invisibilizada, por vezes, insondável a qualquer transeunte que passe, atento ou displicentemente. Aqui não há um narrador unificado e ainda que haja um autor a selecionar o que pode fazer parte do arquivo da coleção disforme, não cabe a ele

interpretar, traduzir, decodificar. O ato de mostrar antes solicita uma relação de troca compartilhada com o leitor, tornando-se o ponto alto da narrativa.

Nessa trilha, figuram (não)dizeres polifônicos (Bakhtin, 1998), ecos de uma praça pública arquejada pelo peso das mazelas urbanas contemporâneas, evidenciando invisibilidades forjadas nas malhas de uma sociedade classista, racista e excludente. Os narradores vêm da recolha dos restos, do observar orgânico e, mais que a exposição das periferias de uma grande cidade, o que vemos é uma periferia do ser, do existir, daquilo que a cidade cria, aliena e descarta de humano. Aos ecos miseráveis das indiferenças respondem figuras que não podem redimir suas próprias vidas, que não podem se afastar criticamente das realidades, a não ser pela mesma inutilidade envergonhada que as faz jogar na face daqueles que as marginalizam o lixo de seus dias.

Por isso mesmo, podemos pensar a figura de um narrador trazendo metonimicamente o cachorro de "orelha carcinômica", em seu relato da chacina em um bar da periferia, como já apontou Gomes (2007, p. 139); a mulher que "se arrasta espantalha por ruavenidas do morumbi" (Ruffato, 2013, p. 62) à procura da desaparecida filha de onze anos, até perder-se de si mesma, louca; ou o zelador de um prédio que teve "derruída" a "Casa da Bênção", sua fé (no futuro, na vida, em Deus?), depois de perder a família, o emprego, o teto. São três personagens complexos, solitários e desgarrados, que vivificam a possibilidade de andar pelas ruas em sua invisibilidade aterradora.

Condensando a existência nômade dos três personagens, a figura do morador de rua, ex-zelador do Edifício Jardim das Palmeiras, Wilson, poderia assumir a coleção de fragmentos do livro. Depois de perder a mulher, o filho, estando esmagado pelas dores e já entregue às "labaredas da cachaça", confronta-se com a condição de forasteiro na cidade - "baiano folgado" -, ao barrar a entrada de Jerê, "o encrenqueiro que o síndico proibiu, lembra?" (Ruffato, 2013, p. 121) e que acompanha o morador Fred. Contrapostos o "fortão", "encrenqueiro" ao zelador Wilson, e após a agressão física sofrida pelo porteiro, delegacia e B.O., dá-se a sentença: "Vai dar em nada, o rapaz é de família, tem dinheiro. E nenhuma testemunha a seu favor, nenhuma" (Ruffato, 2013, p. 122). Desse evento, decorrem a demissão e a rua como morada.

> O síndico até que foi legal, disse que infelizmente não podia fazer nada, o senhor entende, acertou direitinho as contas, por fora deu um mês a mais de salário, depois me viro com os condôminos, desse, gracejando. Pegou uma sacola de papel de supermercado, enfiou uma muda de roupa dentro, saiu pra rua [...].

A figura desse ex-zelador de prédio, agora habitante das ruas, plantado na esquina da antiga morada: "Está de novo lá, na esquina da rua Bela Cintra com a alameda Jaú, na calçada, de pé, olhos fixos em duas pequenas janelas francamente iluminadas [...]" (Ruffato, 2013, p 117/118) poderia reunir os itens necessários a uma representação fragmentada da cidade. Sua figura, integrada ao abandono das ruas, traz a indefinição necessária a quem vivencia as desgarradas ficções da cidade e suas margens:

> [...] a mesma barba nojenta, fios brancos e negros entrelaçados, côdeas de pão e caroços de arroz, a camisa de malha esburacada, cor indefinida, calça jeans amarrada ao cinto com um pedaço de corda, sapatos desbeiçados, uma sacola de papel de butique agarrada à mão esquerda, unhas negras.

> Não gosta de recordações. Anda pelas ruas como em um labirinto. Em todas surpreende-se, é surpreendido. Que adiantam lembranças? Tempos... Espaços...Nada... A memória não reconstrói o passado... reaviva dores apenas... O que fizemos... O que não... A desgraça é que a cabeça... [...]

Um morador das ruas apto a recolher histórias, ouvir sussurros, gemidos, espiar estantes, catar textos (oração, horóscopo, cardápio, simpatia, carta, lista de pretendentes, lista de garotas de programa, lista de emprego), juntando tudo na mesma visibilidade indiferente que o faz transitar livre, não porque esteja

aautorizado a frequentar os lugares, mas porque sua presença se tornou imperceptível, desnecessária frente à grandiosidade da metrópole. Sua imagem destroçada condensa significados indesejados, nojentos, ao olhar burguês; sua cor indefinida diz de um lugar hibridizado por cruzamentos que se perderam de qualquer origem; sua bagagem mínima traz claramente restos das coisas que não pode carregar; e seus modos incivilizados gritam um lugar destruído por uma civilização (antes) sua. Sua?

O fio condutor responsável por atar os índices em EEMC teatraliza uma experimentação de presente como "encontro falho", conforme teoriza Schollhammer (2011) ao tratar do contemporâneo, cujo tempo só pode ser o presente em sua sequenciação vertiginosamente mutante, sem espaços para recordações idílicas, pois o momento-agora é a única garantia. Não há como visualizar o futuro e o passado não tem como redimir marginalidades ou tornou-se pesado em demasia para a bagagem que, como a do "baiano folgado", mal cabe na "sacola de papel de supermercado" (Ruffato, 2013, p. 122).

Estão condensadas aqui muitas das questões contemporâneas acerca dos espaços, das realidades, dos seres, em suas falências e perspectivas limiares. A um tempo desprovido de crenças heroicas, um narrador que se posicionasse *como se* fosse um colecionador das ruas (sua morada) teria muito a oferecer, estando apto a moldar os contornos de uma crítica indiferente, reunindo "pedaços e destroços" (Ramos, 2008) no que poderia ser a coleção. Mas tal narrador teria o limite intransponível da territorialidade geográfica e simbólica, cabendo à cidade, como versão imaginada entre tantas possíveis e ostentando uma materialidade humana a partir das entranhas físicossociais, fazer irromper, das próprias entranhas, a memória-poesia que fratura o dia, fazendo-se articulação no e do tempo.

Se há uma demanda espaço-temporal a ser enunciada, ela não parece possível a um único narrador, mas à própria cidade, na condição de protagonista de ficções que podem funcionar como ferramentas de reflexão. Como nos diz Vaihinger (2011, p. 99), há uma "necessidade de empregarmos ficções conscientes como base indispensável de nossas pesquisas científicas, de nosso deleite estético e de nosso agir na prática", o que faz Ruffato, elaborando um retrato plural da megalópole e suas contradições. Em EEMC, a cidade não narra suas ficções, ela mostra-se, faz desfilar suas entranhas, de forma que o autor exime-se de marcar um ponto de vista

fechado, e, criando uma demanda realista, coloca a presentificação fragmentária do livro no bojo de uma crítica às biopolíticas determinadas a autorizar que vida vale (e como) a pena ser vivida.

Nada mais pertinente, tendo em vista realidades contemporâneas de terrorismos, guerras, extermínios, genocídios, ameaças globais, desumanizações em escalada violenta, o que faz das ficções de segurança e liberdade possibilidades efetivamente remotas, mas paradoxalmente presentes nos discursos políticos e midiáticos voltados a manter a ordem. Nessa perspectiva, a literatura contemporânea figura também como lugar de resistência, embora ainda capengue, ao problematizar uma visão de mundo alienada para as representações e para o apagamento das diferenças. Sendo ainda um "terrritório contestado" contestado, como nos chama a atenção Regina Dalcastagnè (2012), de base elitista, a literatura contemporânea traz ecos dissonantes, interferências, vozes outras que marcam presença, mostram uma parcela diferenciada da sociedade, imprimem dicção (sotaque) própria e linguagem diferenciada.

Vai por esse campo de entendimento a grande repercussão de público e crítica alcançada por EEMC. A partir da bricolagem de pontos de vista e linguagens situadas no campo da ficção literária, ainda que pareçam mostrar eventos inquestionavelmente reais em sua condição de acontecimento e marginalidade, edifica-se uma cidade que, de tão real, é *como se* não fosse ficção e justamente por ser uma realidade possível, somente pode ser percebida, encarada, suportada *como se* fosse ficção. O entrelugar real-ficcional patente à obra traz esse jogo irônico pessimista de um *como se* voltado a desdobrar a cidade que não é sendo. Por não ser a megalópole real, torna-se uma megalópole real possível entre tantas que fazem o seu universo existencial.

Considerações finais

Ao criar um real para a cidade e uma cidade para o real "(é o lá-fora? é o aqui-dentro?)" (Ruffato, 2013, p. 83), a obra literária remete-nos a uma discussão imprescindível às artes contemporâneas e a seus esgarçados limites gênero-discursivos, colocando em suspenso dualidades de um pensamento dialético não

mais possível de sustentar sem problematização. No âmbito da confluência que a faz realidade fugidia e imaginário palpável, encontra-se a São Paulo de dentro das narrativas-perspectivas singulares da vida privada, a dos espaços interseccionados que compõem a coletividade multiforme da metrópole, aquela situada geograficamente nas malhas territoriais, com ruas, avenidas, prédios, mas também aquela erguida por meio da palavra literária que a faz narrativa ficcional no espaço-tempo do livro.

Se o *como se* força pela comparação, criando uma ilusão de compreensão, instrumento do pensar que cria ideais, valores, objetivos, verdades provisórias (Vaihinger, 2011, p. 45), é nessa última característica que podemos fundamentar uma leitura para EEMC. Ao assumir a provisoriedade de qualquer discurso ou realidade, expondo o que é quando já deixa de ser, como disse Heráclito das água de um rio, as narrativas componentes da coleção em EEMC jogam com a linguagem de forma magistral, não por construção discursiva explícita, mas trabalhando com os cortes, com os silêncios, com os vazios, com a provisoriedade. São os intervalos do dizer, a possibilidade de expor os textos e narrativas como se fossem genuínos, a possível ausência de um ponto de vista paternalista-narrador que fazem a força da obra, legando à cidade e a seus signos o poder de mostrar(se) numa microfísica (Foucault, 2011) fraturada.

Entre pluralidades, esvaziamentos, focalizações, sobreposições, o romance é jogo de forças, trazendo, ao palco performático da literatura, seres-mundos tornados linguagem, feitos ficção moldada a partir da multiplicidade, do conflito, da dor, da solidão, tão presentes nessa estrutura gigantesca e esmagadoramente opressora que pode ser a metrópole e seus (in)existentes projetos de futuro. A cidade, nessa artesania, permanece esfinge, erguendo-se e dissipando-se na linguagem de fragmentos que a compreende e a faz enigma dado ao leitor (Blanchot, 2010a, p. 50). Como vai terminar o relato, a história, o sonho? É matéria de um outro dia, ou melhor, de muitos outros dias, e que o ritmo desenfreado da cidade não permite mostrar. Ao mosaico disforme que constitui a vida contemporânea, em sua velocidade indiferente, não é dado tecer a ilusão de verdades representativas ou de grandes finais. Rasuradas a transparência do real, da linguagem, da existência, bem como a feitura de histórias "belas" a camuflar a miudeza do ser humano, resta o abismo que se coloca entre vidas (des)enredadas na indiferença do mundo. Nesse

sentido, faz-se relevante destacar a beleza inquietantemente venenosa presente no título e na epígrafe da obra *Eles eram muitos cavalos*, ressaltando a pertinência do diálogo intertextual com a poesia de Cecília Meireles: "Eles eram muitos cavalos, mas ninguém mais sabe os seus nomes, sua pelagem, sua origem".

Referências bibliográficas:

Achugar, H. (2006). *Planetas sem boca*: escritos efêmeros obre arte, cultura e literatura. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Agamben, G. (2013). *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos.

Bakhtin, M. M. (1998). *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Ed. UNESP, Hucitec.

Benjamin, W. (2000). *A modernidade e os modernos*. Tradução de Heindrun K. M da Silva, Arlete de Brito, Tânia Jatobá. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Blanchot, M. (2010a). *A conversa infinita - 3*: a ausência de livro, o neutro o fragmentário. São Paulo: Escuta.

Blanchot, M. (2010b). *A conversa infinita - 1*: a palavra plural. São Paulo: Escuta.

Booth, W. C. (1980). *A Retórica da Ficção*. Lisboa-Portugal: Arcádia. Trad. Maria Teresa H. Guerreiro.

Buesco, H. C. (2013). *Experiência do incomum e boa vizinhança*: literatura comparada e literatura mundo. Porto, Portugal: Porto Editora.

Coutinho, I. V. B. (2014). *Margens limiares da prosa contemporânea*: a poética do fragmento em *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, e *Ó*, de Nuno Ramos. 2014. 178 f Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Dalcastagnè, R. (2012). *Literatura brasileira contemporânea*: um território contestado. São Paulo: Editora Horizonte.

Deleuze, G. e Guattari, F. (1977). *Kafka*, por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago.

Eagleton, T. (1993). O Rabino Marxista: Walter Benjamin. In: *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Foucault, M. (2011). *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 29 reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Gomes, R. C. (1994). *Todas as cidades, a cidade*: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco.

Piglia, R. (2006). *O último leitor*. Tradução Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das letras.

Ramos, N. (2008). *Ó*. São Paulo: Iluminuras.

Resende. B. (2008). *Expressões da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, Biblioteca Nacional.

Ruffato, L. (2013). *Eles eram muitos cavalos*. 11. ed. São Paulo: Companhia das letras.

Schollhammer, K. E. (2011). *Ficção brasileira contemporânea*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Coleção contemporânea: filosofia, literatura e artes).

Vaihinger, H. (2011). *A filosofia do como se*: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista. Tradução de Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos.

A PRESENÇA DO POETA CIGANO LAURINDO RABELLO NO ROMANTISMO BRASILEIRO: UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE

Inês Dourado Araujo

UEFS. Departamento de Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. dourado.ines@gmail.com. Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

Esse presente trabalho apresentado no VI SIMELP, Simpósio Mundial de Língua Portuguesa procurou dar vez e voz a oralidade e a cultura de língua Portuguesa atrelado aos estudos culturais. Mais uma vez é ofertada a oportunidade do conhecimento ligado a grupos minoritários que ganham força e protagonismo na literatura de Língua Portuguesa no âmbito da literatura Brasileira. A força da história oral para Joutard (2000) é da voz aquele que normalmente não tem: Os esquecidos, os excluídos. A sua função é demonstrar que cada indivíduo é autor de sua própria história. E para demonstrar tal fato, na literatura Brasileira de século XIX revela a presença de ciganos em poesia e música como simbologia da cultura brasileira que demonstra mais uma vez o talento do poeta cigano Laurindo Rabello. A busca pelo reconhecimento da identidade cultural na literatura, revela como o conceito de memória estaria sendo atrelada a saga dos ciganos pelo mundo sendo assim reveladas através da voz e vida poética representada pelo poeta Laurindo Rabello.

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; Literatura Brasileira; Ciganos; Romantismo; Crítica Literária.

Introdução

Nesse momento da pesquisa procuro apresentar o poeta fluminense Laurindo Rabello como um elemento da memória cultural que precisa ser resgatado, sua etnia ser reconhecida pela literatura de Língua Portuguesa. Por muitas das vezes os ciganos ficavam na margem, em local literário do esquecimento ou do exótico. Existe a construção cultural da inferioridade das minorias ciganas e a percepção de que estes grupos sociais são inferiores a outros, e por muitas das vezes a produção acadêmica tem perpetuado o modelo de ideias prejudiciais, racionalizados, segregados como a pesquisadora Gabriela Marques, revela em seu texto denominado por "Las Minorias Ciganas[6]" no site da Revista Cultural cigana *Amarí*:

> No obstante, si em um primer momento los Estudios Gitanos abordaban este grupo social desde la construcción de uma imagen de inferioridad pura y simple em las últimas décadas se há elaborado algunas reflexiones desde la perspectivas de la marginalizacion . Y esa es precisamente la raiz desde donde surge la constante idea de necesitar integrar a los gitanos em la sociedade, pero siempre em el sentido de que son los coletivos gitanos los que han se adaptar-se a las estructuras vigentes y a renunciar a las perspectivas de su cultura. Portanto cabe perguntar-se: Y cúando se entenderá, em áreas del respcto y la convivência democrática em la diferencia, que es la sociedade mayoritária la que há de adaptarse as otras culturas. (Marques, 2017, não paginado).

[6] Tradução: No entanto, se no primeiro momento dos estudos ciganos, abordavam esse grupo social desde a construção de uma imagem de inferioridade, pureza e simplicidade, nas últimas décadas se tem elaborado algumas reflexões desde uma perspectiva de marginalização. E essa é a raiz de onde surge a ideia de precisar integrar os ciganos na sociedade, pois sempre havia o sentido de quem seriam esses grupos, que teriam que se adaptar as estruturas vigentes e a renunciar as perspectivas de sua cultura. Portanto cabe perguntar: Quando se compreenderá em áreas de respeito da convivência democrática e a diferença que a sociedade majoritária é que teria que se adaptar as outras culturas?

Desde o primeiro momento tais estudos ciganos, abordavam uma construção social de inferioridade, até a classificação de uma "pureza" e "simplicidade" exacerbada. Desconfia-se de imagens "distorcidas" e a sua utilização na construção de textos literários, sociológicos etc. Nas últimas décadas tem-se elaborado algumas reflexões desde essa perspectiva até a sua marginalização na sociedade. Essa sendo a raiz constante de tentar integrar os ciganos em um sistema literário, no sentido que eles teriam que se adaptar as estruturas hegemônicas e renunciar a sua própria cultura. Portanto quando se compreenderá que as áreas elitizadas da sociedade como os estudos literários, por exemplo, com sua convivência democrática e suas diferenças, teria que se adaptar a outras culturas minoritárias?

Silviano Santiago (2006), aborda sobre o "novo" e o "antigo" estudo do multiculturalismo. Esse estudo sobre o velho multiculturalismo - em que o Brasil e as nações pós-coloniais são exemplos de civilização ocidental construída pelos colonizadores pregando a convivência pacifica de vários grupos étnicos e sociais que "Entraram em combustão em cada *melting pot* nacional" (Santiago, 2006, p. 54). Teoria e prática na verdade são de responsabilidade dos brancos, da classe hegemônica de origem europeia. Essa ação do passado multicultural é responsabilizada pelo homem branco, para que todos sejam disciplinados, europeizado como eles.

Como os estudos da literatura estão tratando os não- hegemônicos que padeceram no passado de racismo, como os ciganos, negros, mestiços, subalternos, sendo espremidos em catálogos de grandes dicionário literários, sofrendo omissão de informações, muitas vezes escondendo e não afirmando a sua condição e origem étnica e social? Para agradar a hegemonia, modifica, não oferece devida atenção a dados importantes do espaço biográfico de um personagem ou autor.

Nos campos dos estudos culturais e literários na contemporaneidade, o conceito de memória tem sido de grande valia para a compreensão das sociedades ocidentais desenvolvidas e em desenvolvimento, como afirmara Jacques Le Goff (2011) em sua obra História e Memória. O historiador traz à tona o conceito, partindo do princípio como fenômeno psicológico aplicada a sociologia. Neste caso a memória é reconhecida como um fenômeno ligado diretamente a estas esferas das ciências humanas e sociais sendo reconhecidas pelo seu comportamento narrativo, que se caracteriza pela função social, se tratando da informação.

No estudo da biografia do poeta cigano Laurindo Rabello, ao ser celebrada a memória de sua vida intelectual no Romantismo Brasileiro bem como, sua contribuição artística e cultural para a cultura Brasileira, tem –se a presença marcante – e que jamais deveria ser ignorada- de uma etnia que tivera participação em quase todos os setores da sociedade imperial do século XIX, em festejos e casamentos, saraus literários e na formação artística de danças como o lundu: Os ciganos Calón.

O autor

Laurindo José da Silva Rabello nasceu no dia 3 de julho de 1826, no Rio de Janeiro. Estudou no seminário São José, na escola militar da praia vermelha e na Escola de medicina da corte. Transferiu-se para a faculdade de medicina da Bahia. Como ficou observado pela citação acima, é realmente confusa a data de nascimento de Laurindo Rabello, mas ficou provado que o mesmo nascera a 3 de Julho e fora comemorado pela sua família dia 8 de Julho. Fábio Muniz, anexa na tese de doutorado a foto do documento, (certidão) pesquisada na academia militar do Rio de Janeiro e ainda a reprodução do pedido da certidão de idade realizado por Laurindo.

Já sanada a questão de sua data de nascimento, voltaremos para o início de tudo: A pesquisa sobre sua ancestralidade, sua etnia e o seu espaço no estudo do biográfico em que *levas* de párias espanhóis e portugueses a partir da carta régia de 1718, foi degradados de Portugal para o Brasil.

Após os ciganos estarem na Espanha, inúmeros grupos avançaram para Portugal, que mais tarde foram muito destes consumidos pela chama da inquisição. Dom João II preparou leis que tinham como objetivo expulsa-los de Portugal. Através desses decretos promulgados pelo rei de Portugal, os ciganos vieram parar aqui no Brasil. No decreto de 11 de abril de 1718, foram degradados para a praça da Bahia sob fortes recomendações.

Foi por essa data que chegaram ao Rio de Janeiro, nove famílias degradas em razão de um roubo de quintos de ouro que foi atribuído aos ciganos. O mais antigo documento mencionando os ciganos, segundo Ronaldo Senna (2005), seria um

alvará de D Sebastião em 1574, comutando a pena de Galés do cigano Johan de Torres em degredo no Brasil, podendo trazer mulher e filhos. Segundo Senna:

> Durante o século XVI, na formação da sociedade brasileira, a emigração de ciganos de Portugal para o Brasil, somados a tribos vindas da península ibérica, foi muito grande, levando em conta o índice da população pequeno que aqui abitava. Na verdade que vieram em grande parte por conta da acusação de crimes e furtos, blasfêmia com base no pensamento alicerçado pela moral do medievo e do patriarcado. (Senna, 2005 apud Neves, não paginado)

O Historiógrafo revela em seu livro, o nome dos chefes das noves famílias na qual o sobrenome "Rabello" aparece. São estes: João da Costa Ramos, Luiz Rabello de Aragão, Ricardo Fraga, Antônio Laço, Manoel Cabral, Antônio Curto.

Muitas dessas levas de ciganos chegaram no Rio de Janeiro e fizeram seu assentamento em barracas no "Vasto campo da Lampadosa", no local denominado por "Campo dos Ciganos", e em 1808 Rocio da Cidade. Como Mello Moraes Filho (1904) revela em seu livro "Artistas do meu Tempo", em 1826, no Rocio, onde se desdobrava-se de pobres casinhas, todas habitadas por esses grupos de ciganos e mais os degradados de Portugal que não tinham lá boa fama naquele território. Compreendido o lugar, em que o poeta nascera, em 1826 em uma dessas humildes habitações, erguia com suas paredes a Rua do Espirito Santo, lar hospitaleiro do miliciano e procurador de causas Ricardo José da Silva Rabello e sua família.

Na versão de Eduardo Sá, Laurindo nascera, na rua dos ciganos, em uma casa de pobre aparência, onde moravam três velhas, as beatas, como todo mundo as conheciam. Entregue ao cuidado dessas velhas, foi criada uma menina que mais tarde foi pedida em casamento pelo capitão Jose da Silva Rabello. Essa moça era D. Luiza Maria da Conceição, mãe de Laurindo.

Fábio Moniz (2011) atesta para o sobrenome Rabello ser de origem materna e não paterna, como consta em documento de certidão de idade, o nome de sua mãe com a ortografia Rabello. Foi essa ortografia utilizada pelo poeta, conforme está escrito na primeira edição de (1853). Pode-se entender que as notícias biográficas do poeta, são poucas. Inicialmente as curtas crônicas biográficas foram escritas por pessoas que mantiveram contato com ele, como Eduardo Sá, Antônio Alvares da Silva, dentre outros cujos testemunhos para a época que pouco tempo depois, dispensaram documentos que validassem tais afirmações.

Ronaldo Senna (2005, p. 132), para dar conta dessa problemática defende a ideia de que mesmo quando os historiadores conseguem registros confiáveis indicando nomes de famílias que chegaram ao Brasil no formato de ciganos ou simultaneamente de ciganos e gajões, as suas origens nunca indicam o carimbo dessa etnia errante. Tudo isso leva a crer que houve uma mesclagem de famílias ciganas e brasileiras pois famílias mais conhecidas do Brasil mostram esse perfil. Mas, existente uma curiosidade: É comum que se encontre indicações dessas famílias tendo sua procedência histórica na formação de cristãos novos: Judeus, Cristianizados, muita das vezes forçosamente como é o caso dos Vaz, Rabelo e Almeida. Esse fato gera a suspeita de que pelo menos em alguns casos a história forçou agrupamentos nômades ou seminômades a mudarem a forma do deslocamento. Na verdade é bem possível que alguns grupos ciganos tenham uma ascendência judaica, o que torna ainda mais procedente estudar os ciganos comparando-os com os judeus.

Os artistas como os ciganos, transformam quase tudo em fonte estética, convertendo todos os seus traumas coletivos e individuais em arte. Em vez de projetar o passado no presente como fazem os judeus, traçam o caminho inverso, veem o presente como um tempo simbolicamente continuo onde como em outras culturas ágrafas, sem escrita, a exemplo de sociedades em pequena escala, metamorfoseia o passado em um presente anterior: "Fazem isso com tanta sabedoria que, com muita frequência, suas memórias não abrangem mais do que três ou quatro gerações". (Senna, 2005 apud Fonseca,1996, p.272).

Os ciganos possuem uma clara compreensão de que não precisam saber mais que necessário, nas suas vidas concretas, permanecem apenas a noção das experiências e dos ancestrais que as pessoas mais velhas do grupo ainda são capazes de lembrar.

Ronaldo Senna (2005) continua dissertando acerca da vivencia que são esferas que se entrecruzam em um leque de subjetividades do inconsciente. O tempo e as suas manifestações adquirem contornos singulares, traçando o perfil próprio de cada cultura no processo ultra dinâmico de administração de seus próprios patrimônios simbólicos. O caso na temporalidade na história podem ser estudados em uma mesma perspectiva. Se todo agrupamento humano permanente tem uma ideia e uma noção muito clara da duração do tempo em sua inevitável passagem, mas nem todas conservam o tempo do mesmo modo ou o observam como uma ideologia que servem para expressar a sua identidade.

Ronaldo Sena (2005) observa a necessidade do resgate a memória cigana e no seu entender, se a consciência cigana fosse um deposito de mágoas e não a continuação de um momento, motivada por um propósito existencial afirmativo identitario, fazendo do esquecimento uma defesa cultural, poderia ser cultivado ressentimento, tanto com as igrejas protestantes e católicas. Na vida do poeta cigano no Rio de Janeiro e nas andanças apesar de sofrer preconceito social que o bania da sociedade, como por exemplo, o casamento de uma moça a quem se apaixonara, que por obediência ao seu pai casou-se com outro, deixando em Laurindo em "Turbilhão das paixões o ameaçara de morte, o desencantado amante refugiou-se no santuário enverga o gabinardo de seminarista, traçando ao novo rumo o seu incerto povir" (Mello Moraes,1904 p.9). Laurindo sobreviveu essa crise na vida amorosa justamente por ser cigano, sede de aventuras vivenciaria outros afetos.

Senna (2005, pág.134), aborda acerca dos rancores que não são guardados pelos ciganos e por toda desumanidade sofrida por eles em toda sua história, em genocídios e etnocídios, só restando aos vivos perguntar: Por que? O racismo, em todas as suas formas, sempre foi e sempre será uma das causas de sofrimento.

Laurindo Rabello em toda sua trajetória de vida, e até os fatos mais simples, de acordo com Mello Moraes Filho, demonstrava sua intelectualidade e honradez. "O mundo exterior, um reflexo do que acontecia no interior", eis a definição que lhe contemplava:

> Era um fogoso repentista de perenes aclamações, uma dualidade que percebia-se em suas peripécias da carreira nômade e em sua poesia que se

> separava a modo de duas correntes que, seguindo em duas paralelas se perdiam no além, sem se encontrarem jamais. (Moraes Filho, p. 161).

Dentro do que se chama de "carreira nômade", pode-se perceber a influência ambígua que o poeta carregava dentro de si, incluído aí a sua ancestralidade:

> Influencias do ambiente e Influencias de raça em duplas eminencias deparamos o extraordinário talento de Laurindo que, por tendências inatas, deixando dobrar-se sobre si mesma a alma nostálgica, mirava-se em lagos de cismas e sonhos e por efeitos do meio, reagia contra elementos que lhe pareciam refratários e hostis: E daí o humor acre do seu trovador agressivo e a fidelidade de caráter ao culto de sua **primitiva miséria e antigo sofrer.** (Moraes Filho 1904, p.161,grifo meu).

Para Stuart Hall (2008, p. 28) a maneira de pensar as identidades inscritas nas relações de poder hegemônicas construídas pela diferença, presume que a identidade cultural seja fixada no nascimento por natureza, impressa através do parentesco e da linhagem dos genes, constituído pelo nosso eu interior. A pobreza, o subdesenvolvimento e a falta de oportunidades, são fatores que para Hall, podem forçar as pessoas a migrar, causando espalhamento, dispersando-os, sendo este o legado principal do imperialismo em toda a parte. Esta interpretação sobre diáspora na qual o autor faz referência, está imbricada na história moderna dos judeus, de onde o termo "diáspora" se derivou.

Para Ronaldo Senna (2005), assim como muitas culturas originalmente não europeias, os ciganos rigorosamente não veem a si mesmos como frutos da história, mas sob qualquer ângulo da abordagem analítica, indiscutivelmente os são. Essa própria história não alicerçou as condições necessárias a elaboração do mito, como este é academicamente compreendido e eurocentricamente delineado. Afinal a

história como é desenhada no mundo ocidental é apenas o mito do homem branco, assim como "O mito nada mais é como uma história arquitetada, pelos não europeus e culturas pré –capitalistas." (Senna,2005, p. 175)

Partindo desse pressuposto da interpretação da questão da diáspora e do mito e tribo em uma concepção "fechada" desses termos para Stuart Hall, possuir uma identidade cultural nesse sentido é estar em contato com um núcleo atemporal e imutável, ligando passado e o presente em uma linha ininterrupta. Essa linha, pode ser reconhecida como um cordão umbilical denominada por "Tradição". Que nesse caso específico, o teste seria o de fidelização as origens –Tradição Cigana- sua presença consciente diante de si mesma, no que pode ser denominado por "autenticidade". Como um mito dominantes, que teria por finalidade, com todo potencial "de moldar nosso imaginário e influenciar nossas ações, conferindo significados as nossas vidas e dar sentido a nossa história". (Hall 2008, pág. 29).

A partir desse caminho teórico, a vida de Laurindo Rabello em meio a sua lírica carrega dentro de si e seu núcleo familiar esse "peso" da tradição, mesmo que não perceba e se manifeste por meio de uma memória de suas origens. Elementos em sua lírica como sua obsessão por flores e o receio da morte, estariam aí marcados por um início que tivera uma certa influência de uma memória, um tipo de resistência democrática para a manutenção de um ethos de um povo.

Vindo da penúria do berço, impersistente na escola militar, tonsurado sem sequência de ordens e estudante de uma matricula de medicina adiantada, Laurindo Rabello jamais deixara de travar com adversários potentes aqui ou ali, além de onde quer que o impelissem o seu humor desigual e a sua inspiração a favor onde sua vontade quisera levar, desde que a sátira e o verso livre se tornariam em suas mãos armas de fácil e manejo imediato. O seu livro de trovas fora uma representação a voz de seu povo sofrido e eco de angustias. Para o poeta cigano a tradição oral de sua lírica que corre melhor na "boca do povo" do que bem compreendida nas mãos dos críticos da literatura, manejando bem as letras representando a memória de seu povo.

Para Joutard (2000, p. 32) a força da história oral é dar a voz aquele que normalmente não a tem: os esquecidos, os excluídos ou os "derrotados". A sua função é continuar faze-lo amplamente mostrando que cada indivíduo é ator de sua própria história. É preciso segundo o pesquisador não esquecer, mesmo no caso

daqueles que dominam perfeitamente a escrita, nos deixando suas memórias biográficas, o oral sempre revela o indescritível, toda uma série de realidades que raramente apareceriam nos documentos escritos, seria o mundo do cotidiano ou do inconfessável ou porque seria impossível de transmitir pela escrita. É através da oralidade para Fhillipe Joutard, que se pode aprender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão, que se descobre o valor das malhas, o mundo visível do mundo invisível, que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico que seria tanto o motor e criador da história quanto do universo racional.

Segundo Stuart Hall (2008, pág. 30) a identidade é irrevogamente uma questão histórica. Laurindo Rabello vivenciara isso, pois teve época em sua vida que chegou a não sair de casa por não possuir sapatos, ceder a autoria de suas obras para outrem, porque não tinha dinheiro para comprar comida. Quase morrera de febre amarela, abandonado por amigos segundo relato do biografo Eduardo de Sá (1867, pág. 15), sendo muitas vezes chantageado para construir anedotas a políticos em troca de dinheiro, não aceitando a oferta. Foi ajudado pelo professor da faculdade de medicina da Bahia Doutor Souto, com quem transferiu a sua matricula para a Bahia. Laurindo considerou a Bahia como sua pátria, passando um período aqui na Bahia dedicou seu curso aos baianos, a quem falava com entusiasmo e amor, guardando em sua memória as mais boas recordações. Porém amava tanto o Rio de Janeiro, que quis receber o grau de doutor na academia do Rio de Janeiro, onde sustentou sua tese e fora aplaudido por todos os estudantes. Infelizmente a fatalidade em sua vida era um fantasma que lhe atormentava como memória infeliz de sua ancestralidade. Era médico mas não tinha clínica, tudo isso teria um motivo:

> Porque aqueles modos distraídos, aquele olhar desvairado de cismador profundo, aquele gesticular de que falava a sós, revelava um espirito excessivamente ativo, afugentava a confiança dos clientes, que por instinto singular só creem no empavezamento da impostura, além disso certos médicos prevaleciam desses preconceitos como por exemplo: Que Laurindo Rabello não poderia saber medicina porque ele era poeta; ao que ele

> respondia com aquela graça satírica que lhe era peculiar : Se não é dado medico aos poetas/Muito menos aos estultos e patetas. (Sá, 1867, p. 15).

Para Stuart Hall, a identidade cultural em qualquer forma acabada está sempre à frente do indivíduo que está sempre em processo de formação cultural. O preconceito, a injustiça, discriminação que Laurindo sofrera, baseada na diferença cultural evidente em seus trejeitos, fundada na diferença da cor da pele ou diferença fisiológica, a princípio podem parecer distantes das preocupações das novas nações e teorias críticas da "periferia". Mas para Hall o modelo velho Centro- periferia, cultura nacionalista-nação é exatamente o que está desabando. As culturas emergentes, que falharam no processo de modernização podem construir muralhas defensivas. A alternativa seria de não apegar-se a modelos fechados, unitários ou homogêneos, de querer pertencer culturalmente, mas abarcar o jogo da semelhança e diferença, que estão transformando a cultura do mundo inteiro.

Para Bauman (2013), na contemporaneidade, tudo que é sólido se dissolve, ou seja, nada resiste, sobrevive por muito tempo. Esta, sendo uma das características inata e que define a forma de vida moderna desde o princípio. No entanto, hoje as formas dissolvidas não devem ser substituídas- e não são na verdade por outras formas sólidas – consideradas aperfeiçoadas, no sentido de ser mais sólidas e "permanentes" que as anteriores, portanto mais resistente a liquefação. Para o autor, no lugar das formas derretidas e inconstantes surgem outras não menos, mais suscetíveis ao derretimento e portanto também inconstantes. Para o escritor, na atualidade, nenhuma manifestação cultural subsiste, ou seja a cultura sempre está sujeita a outras ferramentas diversas, livre das obrigações impostas de seus autores, obrigações essas originarias de seu papel, que cumpriam uma certa função na sociedade- de início missionário e depois homeostático- a cultura agora se concentra basicamente em atender as necessidades de indivíduos, resolver problemas e conflitos individuais com o desafio e problema nas vidas das pessoas.

Hoje não se poderia estabelecer prontamente a distinção entre a elite cultural e quem estaria abaixo dela, a partir de antigos signos, como ficara estabelecido no antigo estruturalismo (em relação as camadas mais pobres e a elite burguesa).

Sentido assim essa diferenciação entre gostos ditos “populares” e “refinados” no sentido de hoje no repertorio do consumo cultural existente, tem lugar tanto para uma ópera, quanto para um *punk,* samba, programas populares de televisão por exemplo. A cultura está a serviço de um status quo da sociedade e mantem um certo equilíbrio do sistema, porém, antes de perder essa posição e ser derretida a favor das elites globais, esta foi capturada, imobilizada, registrada e analisada, ou seja, a cultura foi transformada de estimulante para tranquilizante, a cultura a serviço de um status quo, da reprodução monótona da sociedade, para a manutenção de um equilíbrio do sistema, pouco antes da perda, da liquefação que mais dia ou menos dia iria acontecer. Essa perda de posição para Zygmunt Bauman foi resultado de uma série de processos que constituíram a transformação da modernidade de sua fase “sólida” para “Líquida”. Ora, o estudo da cultura cigana, como símbolo de um povo nômade na pós modernidade conseguiu ser moldado, sequestrado pelo sistema hegemônico? Será que a liquidez do mundo moderno seria suficiente para derreter as bases fixas culturais em que o povo cigano tem por base até os dias de hoje?

Pela primeira vez a arte de conviver com as diferenças tornou-se um problema do cotidiano. A literatura cigana fixadas no mundo contemporâneo faz parte desse estranhamento coletivo em que já está sendo apresentada na modernidade líquida. Para Bauman:

> Ao contrário do passado, a realidade de viver a estrita proximidade de estranhos parece algo que chegou para ficar, assim exige que se desenvolvam ou se adequem habilidades que possibilitam a coexistência diária com modo de vida diferentes dos nossos. (Bauman, 2013 p. 38).

Conclusão

No mundo pós-moderno existe sempre a presença do medo do estrangeiro, contando com a presença famigerada de muros, cada um vivendo em uma

comunidade imaginada, com receio de compartilhar a sua própria cultura, nem criando identificação com a mesma. Na verdade os produtos culturais na literatura, em especial se tratando do consumo e estudo de música e poesia de influência cigana, como o Tango, Carimbó, Lundu, Fado na maioria das vezes, hoje em dia, servem como produtos culturais a serem deglutidos, consumidos sem nenhum tipo de raciocínio, empatia ou estreitamento cultural. A cultura na atualidade é moldada para se ajustar a liberdade individual.

Para Bourdieu (2007, p. 13), uma vez que a cultura só existe efetivamente sob formula de símbolos de um conjunto de significantes e significados de onde provem sua eficácia própria, a percepção dessa realidade simbólica que a própria cultura produz e inculca parece indissociável de sua função política. Assim como não existe pureza nas relações de força, também não existe nas relações de sentido que não seja referidas e determinadas por um sistema de dominação. A partir dessa linha de raciocínio tem-se uma abertura para discussões acerca da ideologia a quem Stuart Hall (2008) se dedica: Para o pesquisador, o pensamento tem um peso especifico, pois o discurso teórico é uma prática cultural crítica que se faz com a pretensão de intervir em uma discussão mais ampla, colocando a ideologia enquanto um problema geral, um problema para a teoria, para a política e a estratégia. Para Hall essa teoria seria uma tentativa de solucionar problemas políticos e estratégicos, não uma elaboração a partir desses. A teoria é uma tentativa de saber algo que levaria a um novo rumo de pensamento, em um processo sempre inacabado de indagação e descoberta e não seria um processo que precisaria sempre estar encerrado pois sempre é útil na produção do conhecimento. Para Hall o legado teórico, não tomaria o lugar de um referencial teórico, mas sobre ter um posicionamento sobre o que significaria fazer um trabalho intelectual sério hoje.

Essa postura deixa a entender que os estudos culturais como projeto, implica no envolvimento com a constituição teórica de forças de mudança econômica e social. Portanto ao estudar todo o universo que cerca os ciganos na literatura-fazendo um recorte no século XIX- a partir do modo de vida em que o poeta cigano Laurindo Rabello propaga a sua cultura e música nos meios e formatos diferentes em que a literatura está difundida, chegam até a "modernidade tardia" como um canal político que rege a favor das chamadas camadas periféricas, que jamais fora assistido por nenhum modelo vigente, nem social e nem intelectual. Então seria através dos

estudos teóricos políticos literários e toda uma crítica que a cerca, uma das alternativas necessárias para o resgate e norte da memória dos esquecidos na literatura por governos e autoridades, chegando a um reconhecimento de identidade e auto estima especialmente se tratando de uma etnia: os ciganos.

Em meio a memória de seu sofrimento e sua luta diária para a sobrevivência, podem ser reconhecidos elementos fundamentais de identificação social coletiva dentro de sua biografia e obra literária, aliando aí a teoria e a prática na literatura. Tudo o que acontecia na vida pessoal e profissional do poeta cigano, não se tratava de uma feliz ou infeliz conhecidencia nem muitas das vezes relacionadas a sua escola literária Romântica, mas sempre embasado no princípio de sua memória ancestral.

O folclorista Mello Moraes sempre ilustrava essa passagem em sua biografia dedicada ao poeta, muitos episódios de sofrimento que se repetiam com sua família: morte de pai, irmã e irmão como medos, fobias, trejeitos peculiares, modo de andar e falar e o principal: Sua poética musical se revelando através de glosas, motes, cantorias e boemias. A memória ancestral de sua identidade cigana, muitas das vezes marcadas por tragédias pessoais e pela miséria econômica, tem ainda uma conexão com o presente, com a chamada pós modernidade ou modernidade tardia. Motivo esse em que esta temática faz uma conexão, até a contemporaneidade, pretendendo ser um porta voz que ecoa e reconhece os povos marginalizados como fazendo parte “também” de um ciclo, de um grupo. Ao se reconhecerem nessa “voz que clama no deserto” da literatura, os ciganos ou qualquer povo que esteja nessa condição social, passaram se sentir reconhecidos e representados.

A partir desse modelo de pensamento, Bauman (2013) em seu livro intitulado: “A Cultura no mundo Líquido moderno”, discute o modelo de cultura propagado na “modernidade Líquida”:

> Uso aqui a expressão “modernidade líquida” para denominar o formato atual da condição moderna, descrita por outros autores como pós modernidade, modernidade tardia, segunda modernidade, ou hipermodernidade. O que torna “líquida” a modernidade e assim justifica a escolha do nome, é sua “modernização” compulsiva e obsessiva, capaz de impulsionar e intensificar

> assim mesma, em consequência do que como ocorre com os líquidos, nenhuma das formas consecutivas de vida social é capaz de manter seu aspecto por muito tempo. (Bauman,2013, p. 16).

Para Bauman (2013), na contemporaneidade, tudo que é sólido se dissolve, ou seja, nada resiste, sobrevive por muito tempo. Esta, sendo uma das características inata e que define a forma de vida moderna desde o princípio. No entanto, hoje as formas dissolvidas não devem ser substituídas- e não são na verdade por outras formas sólidas – consideradas aperfeiçoadas, no sentido de ser mais sólidas e "permanentes" que as anteriores, portanto mais resistente a liquefação. Para o autor, no lugar das formas derretidas e inconstantes surgem outras não menos, mais suscetíveis ao derretimento e portanto também inconstantes. Para o escritor, na atualidade, nenhuma manifestação cultural subsiste, ou seja a cultura sempre está sujeita a outras ferramentas diversas, livre das obrigações impostas de seus autores, obrigações essas originarias de seu papel, que cumpriam uma certa função na sociedade- de início missionário e depois homeostático- a cultura agora se concentra basicamente em atender as necessidades de indivíduos, resolver problemas e conflitos individuais com o desafio e problema nas vidas das pessoas.

Hoje não se poderia estabelecer prontamente a distinção entre a elite cultural e quem estaria abaixo dela, a partir de antigos signos, como ficara estabelecido no antigo estruturalismo (em relação as camadas mais pobres e a elite burguesa). Sentido assim essa diferenciação entre gostos ditos "populares" e "refinados" no sentido de hoje no repertorio do consumo cultural existente, tem lugar tanto para uma ópera, quanto para um *punk,* samba, programas populares de televisão por exemplo.

A cultura está a serviço de um status quo da sociedade e mantem um certo equilíbrio do sistema, porém, antes de perder essa posição e ser derretida a favor das elites globais, esta foi capturada, imobilizada, registrada e analisada, ou seja, a cultura foi transformada de estimulante para tranquilizante, a cultura a serviço de um status quo, da reprodução monótona da sociedade, para a manutenção de um equilíbrio do sistema, pouco antes da perda, da liquefação que mais dia ou menos dia iria acontecer.

Essa perda de posição para Zygmunt Bauman foi resultado de uma série de processos que constituíram a transformação da modernidade de sua fase "sólida" para "Líquida". Ora, o estudo da cultura cigana, como símbolo de um povo nômade na pós modernidade conseguiu ser moldado, sequestrado pelo sistema hegemônico? Será que a liquidez do mundo moderno seria suficiente para derreter as bases fixas culturais em que o povo cigano tem por base até os dias de hoje?

Pela primeira vez a arte de conviver com as diferenças tornou-se um problema do cotidiano. A literatura cigana fixadas no mundo contemporâneo faz parte desse estranhamento coletivo em que já está sendo apresentada na modernidade líquida. Para Bauman:

> Ao contrário do passado, a realidade de viver a estrita proximidade de estranhos parece algo que chegou para ficar, assim exige que se desenvolvam ou se adequem habilidades que possibilitam a coexistência diária com modo de vida diferentes dos nossos. (Bauman, 2013 p. 38).

Bauman (2013) cita uma observação de Bourdieu: "Hoje a cultura consiste em ofertas e não em proibições e hoje está engajada em fixar tentações e estabelecer estímulos em atrair e seduzir, não em produzir uma regulamentação normativa". Sempre almejando uma mudança constante (estado líquido), servindo a um mercado de consumo orientado para a rotatividade. Ao falar da cultura cigana através da literatura, se torna mais um veículo de debater ideias e discutir a sociedade em geral. Torna-se também um instrumento da sociologia, ao discutir fenômenos nas sociedades marginalizadas e ou grupos étnicos.

O crítico Literário Edward Said aborda em seu livro "Cultura e Imperialismo" a condição do povo "marginalizado" não citando "os ciganos" prontamente, mas, faz alusão aos povos com as mesmas características que possuíam os povos ditos "subalternos".

Said afirma que: "Todas as culturas tendem a elaborar representações de culturas estrangeiras a fim de melhor dominá-las ou de alguma forma controlá-las. Mas nem todas as culturas fazem representações de culturas estrangeiras e de fato as dominam ou controlam" (Said, 2011, p. 172).

Por fim, os europeus encontravam os que lhe parecia ser uma evidencia direta de espécies inferiores. E mesmo quando o poder europeu cresceu desproporcionalmente em relação ao poder do enorme império não europeu, da mesma forma cresceu o poder dos modelos que asseguravam na autoridade inconteste a raça branca. No cerne da cultura europeia, durante várias décadas de expansão imperial havia um eurocentrismo contido e implacável. Ele acumulou experiências, territórios povos e histórias; estudou-os, classificou-os. Mas acima de tudo subordinou-os expulsando suas identidades (exceto com categoria inferior da existência) da cultura e da própria ideia da Europa branca cristã" (Said, 2011, p. 346).

Edward Said mostra a imposição da literatura um jogo de dualidade entre: dominante e dominador, oprimido e opressor. Tudo o que não era considerado "europeu" era subordinado pelos europeus. Isso pode também ser incluído a literatura dos marginalizados como também povos sem importância significativa para a Europa das minorias. O sentido do "exilado" na literatura, parece ser na reflexão do escritor Said, uma maneira cruel de fazer arte. Esse tipo de crueldade submete a experiência impactante e terrível do desterramento como "símile estético ao ser usufruído pelo leitor".

Referências bibliográficas:

Alberti, V., Fernandes, T. M., & Ferreira, M. M. (orgs.). História oral: desafios para o século XXI [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204p. ISBN 85-85676-84-1. Disponível pelo SciELO Books <http://books.scielo.org>. Acesso em 20 de jun.2017.

Bauman, Z. (2013) *A Cultura no mundo Líquido Moderno.* Rio de Janeiro: Zahar editora.

Bordieu, P. (2007) *A economia das Trocas Simbólicas***.** São Paulo: Perspectiva.

Culler, J. (1982) *Sobre la Desconstrucion.* Ediciones Cátedra. Madrid.

Filho, M. (1904). *Artistas do meu Tempo: Seguidos de um estudo sobre Laurindo Rabello*. Rio de Janeiro: Livreiro Editor.

Gonçalves, G. (2017) Las Minorias Gitanas: De la exclusíon a la Lucha por sus Derechos. *Amarí Revista Cultural Gitana*, Espanha.7 de abril de 2017.Disponível em:< http://www.amarirevista.com/2017/04/07/las-minorias-gitanas1-de-la-exclusion-a-la-lucha-por-sus-derechos/>. Acesso em 17 de jun.2017.

Hall, S. (2006) *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Humanitas.

Le Goff, J. (2001) *História e Memória*. São Paulo: UNICAMP.

Moniz, F. (2012). *Laurindo Rabello*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Moniz, F. (2010) *Obras Poéticas de Laurindo Rabello*. Vol. I. Originalmente apresentada como tese de doutorado em literatura Brasileira. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Http://www.letrs.ufrj.br/posverna/doutorado/MonizFFS.pdf

Sá, E. (1867). *Poesias do Doutor Jose da Silva Rabello.* Rio de Janeiro.

Said, E. W. (2011) *Cultura e Imperialismo***.** São Paulo: Companhia das Letras.

Santiago, S. (2008). *O Cosmopolitismo do Pobre*. Belo Horizonte: UFMG.

Senna, R. (2005) *A Seda Esgarçada: Configuração Sociocultural dos Ciganos em Utinga.* Feira de Santana: UEFS.

NHÔ GUIMARÃES: MEMÓRIA DE UMA OCTOGENÁRIA CABOCLA

Joceane Lopes Araujo

UEFS. joceanelopesaraujo@yahoo.com.br. Pé de Serra/BA, Brasil

Resumo:

Nhô Guimarães de Aleilton Fonseca, publicado em 2006, é uma homenagem a Guimarães Rosa. Este romance é uma junção de causos, lendas e mitos que permeiam o universo/memória de um lugar, sem marcas, delimitadamente, geográficas, chamado sertão. Esta história começa com um questionamento – Nhô Guimarães por aqui? – Feito pela narradora octogenária; ela, posicionada à porta da casa, às margens de uma vereda do grande sertão, fará uma viagem pelas estradas da sua existência, trará à tona um emaranhado de vivências. Tendo em vista, que o romance citado é um estudo literário das riquezas do Sertão, o artigo busca empreender uma análise da memória deste lugar a partir da narradora octogenária, do uso milenar das plantas curativas e também reconhecer a obra Nhô Guimarães como um processo de formação, reconhecimento, valorização e fortificação da memória sertaneja. Esta análise é importante porque servirá para identificar as personagens Manu e Nhô Guimarães como detentoras de memórias e a narradora octogenária como disseminadora dessas vivências. Na narrativa, constata-se que as plantas curativas são personagens reinantes. Evidenciando Manu como senhor das mesmas, as pessoas circundantes, a narradora e até mesmo Nhô Guimarães, como usufruidores das suas serventias. Para ratificar a importância deste estudo, serão utilizadas como base teórica: Literatura fantástica de Tzvetan Todorov; Memória & Sociedade: lembrança de velhos de Ecléa Bosi; História e Memória de Jacques Le Goff. Ao fim, rasparemos o fundo do pote e beberemos um gole deste lugar conservado de memórias.

Palavras-chave:

Nhô Guimarães; octogenária; memória; sertão.

> A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele represente como passadas (Le Goff, 2003, p. 419).

O romance Nhô Guimarães, de Aleilton Fonseca, é uma homenagem a Guimarães Rosa, conforme indicação na capa do livro. Este romance é uma junção de causos, lendas e mitos que permeiam o universo memória de um lugar, sem marcas delimitadamente geográficas, chamado sertão. Esta história começa com um questionamento – "Nhô Guimarães por aqui? " (Fonseca, 2006, p. 11) – feito por uma narradora octogenária protagonista da narrativa; ela, possivelmente posicionada à porta de sua casa, às margens de uma vereda do grande sertão, fará uma viagem pelas estradas longas da sua existência e trará à tona um emaranhado de vivências. Ela passava a sua vida à espera da volta do estimado Nhô Guimarães e do amado filho perdido para cidade grande. A busca ou desejo de reencontrá-los se intensificará com a chegada de um bonito moço, com aparência familiar, cujos olhos da presença do vivido, fizeram-na tornar-se uma Sherazade cabocla, segundo Jerusa Pires Ferreira[7], capaz de submeter o romance a uma saga. Desenrola-se então, a estrada de uma mulher forte, guerreira, vívida, vivida, personagem, que, através do relato oral, arranca a palavra do seu desejo de falar tudo que ela vivera e presenciara Manu, seu esposo, senhor das plantas curativas, viver. O leitor mergulha num texto denso, povoado de memórias, formadas por relatos, ficções, fábulas reminiscentes da cultura popular regional ao mesmo que universal. A narradora octogenária, protagonista, não tem nome, mas o ser inominado domina, com destreza, o contexto e o rumo da prosa.

Nhô Guimarães aparece na narrativa, biograficamente descrito: de chapéu, gibão, bloquinho de anotações, honrarias e o medo de entrar na Academia Brasileira de Letras (ABL). O cavaleiro, moço bonito, que chega a este lugar mais que universal, que é o sertão, é um sujeito oculto, cuja presença física, sem uma fala se quer,

[7] Citação extraída da contracapa de *Nhô Guimarães* (FONSECA, Aleilton. **Nhô Guimarães**: romance-homenagem a Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006).

permite que a narrativa se delineie do início ao fim num monólogo exuberante, protagonizado numa voz feminina.

Os oitenta anos bem vividos carregam, nas entranhas, o estilo de Nhô Guimarães, o médico fabuloso, descobridor das ervas com os vaqueiros por ser curado de quebranto por Manu, tão herói nestas páginas mágicas e naquele ou neste lugar-sertão. Nhô Guimarães, escritor e médico de excelências, mas, sobretudo, amigo da família, foi ali para pesquisar, anotar, falar, socializar, viver. O senhor das plantas curativas e o médico e escritor lá da cidade não são antagonistas, ambos se encontram no intuito de enveredar o erudito e o popular pelas mesmas vias, dando-lhes o mesmo valor.

A narrativa é construída a partir das lembranças e recordações de uma narradora sertaneja octogenária que, por meio da linguagem oral, presentifica o passado. A partir de reflexões, sobre o papel da memória, busca-se fazer uma análise do "sertão como lugar da memória", termo criado por Pierre Nora, e das lembranças de velhos, como perpetuadoras da história, estabelecendo um diálogo com a obra *Memória e sociedade* (1994) de Ecléa Bosi.

> E me cerro, aqui, mire e veja. Isto não é o de um relatar passagens de sua vida, em toda admiração. Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras. (Rosa, Guimarães. Grande Sertão Veredas, 2001)

Para o estudioso francês Pierre Nora (1993, p.22), a memória sofreu uma mudança, não é mais espontânea, vivida, autorreferente; isto foi o que determinou a criação de "lugares da memória" que "são fundamentalmente vestígios do passado. As últimas encarnações de uma consciência da memória que sobrevive, numa época histórica, que não recorre à memória, pois a abandonou". Diante da possibilidade de desaparecimento da memória vivida e sentida, e também do desaparecimento da geração que pode marrá-la, criam-se espaços onde a memória seja preservada: museus, blogs, diários, biografias, arquivos; lugares que possuem três sentidos: material, simbólico e funcional. Entretanto, "tem que haver uma vontade de lembrar. Se abandonarmos este critério, rapidamente, seríamos levados a admitir que virtualmente, tudo vale a pena de ser lembrado" (Nora, 1993, p. 28). Sendo seletiva,

o próprio processo de memória realiza um duplo movimento: o da rememoração, da lembrança, do esquecimento, da perda. Só lembramos, no presente, o que a nossa memória selecionou, filtrou, positivamente do passado.

Os atos de lembrar e esquecer são funções da memória. Não se pode querer guardar tudo, reter as lembranças de todos os acontecimentos. Como diz Lucia Castello Branco (1994, p. 63), "é preciso esquecer para lembrar". Para Nora (1993, p. 18), as comunidades rurais são o "repositório essencial da memória coletiva", comunidades memória por excelência. Gilmar Arruda (2000, p. 62), fundamentado pelos estudos de Nora, aponta o sertão como lugar da memória não na sua determinação e especificidade geográfica, mas na sua existência simbólica – como "depositário das lembranças do passado".

O romance Nhô Guimarães, de Aleilton Fonseca, é uma obra literária delineada no capricho da prosa e apresentada em trinta e seis capítulos bem escritos, cujo maior objetivo é fazer o sertão adentrar o leitor, ir até ele com a presença do padrinho homenageado, Guimarães Rosa. Defensor de que o sertão é universal, com mulheres guerreiras como Chica homem, teimosos e vítimas como Zé das Vacas, Raquelina Dindão, Dona Sancha, Juvenal Setesprito, causos de assombração, milagres, tratos mágicos, lendas como o menino do mato, o santo de barro; estas nuances abordam e pintam o sertão como um lugar da memória. Sua narradora e protagonista é uma memorialista sem nome, ao mesmo tempo individualizada pela sua própria história de vida e socializada pelos temas coletivos de suas narrativas.

Por meio das memórias de uma velha sertaneja, o escritor reconstrói uma vida, e, ao fazer isso, traz aspectos particulares e gerais de uma comunidade, numa narrativa sempre pontuada pela presença ilustre de Nhô Guimarães. Partindo de registros sobre as viagens de Guimarães Rosa pelo sertão, o autor ficcionaliza esses registros e os apresenta, em meio às recordações de uma velha senhora, numa prosa bem ao estilo roseano, no aconchego de uma humilde casa sertaneja, ao sabor da água fresca do pote de barro e do café na hora.

A narrativa nos leva às tradições perpassadas através da oralidade, dos "causos", das histórias contadas, que fazem o ouvinte viajar na imaginação. Para Arruda, a importância da história oral está na possibilidade de se registrar narrativas que não poderiam ser acessadas de outra forma, sendo que o mais precioso e singular das histórias orais é a subjetividade, que conta mais sobre significados do que sobre

eventos. E mesmo que não se tenha certeza do fato, existe a certeza do texto. Ou seja, o fato pode não ter ocorrido daquela maneira, "mas está contado de modo verdadeiro" (Portelli, 2000, p.39. Apud Arruda, 2000, p. 39).

As memórias da Sherazade sertaneja são o fio condutor da narrativa. A Sherazade dos reinos encantados salva-se da morte, a do livro, Nhô Guimarães, salva a vida do leitor, que se embebe com a voz doce desta avó contadora de histórias, tão coloridas quanto o arco íris; envolve o leitor e também o ouvinte que nada fala, só ouve. Um emaranhado de histórias intercaladas de outras vidas, entrecruzadas no grande sertão caboclo e também no Grande sertão: veredas do lembrar, do rememorar, do reviver, do recontar que fazem da narrativa uma linda cocha de retalhos literários.

A memória é a prosa que se estabelece entre o recordar do passado e a vida no presente. A memória é uma caixinha secreta onde se esconde o vivenciado, o visto, o ouvido, resquícios de percepções e experiências vividas ao longo da vida. Para Ecléa Bosi (2004, p. 68), "a narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar.

É a sua memória". Assim, suspirando e respirando suas recordações, a narradora-protagonista de Nhô Guimarães tece sua prosa a um jovem cavaleiro desconhecido que aparece em sua casa, não se sabe quem é, nem quanto tempo ele permanece, pois, a narrativa não é só um dedo de prosa, é uma vida de oitenta anos arrastada por capítulos inteiros, perpetuados em mil e uma noites, cujo fim é um recomeço.

Inicialmente, o cavaleiro fora confundido com Nhô Guimarães, de quem a velha senhora aguarda uma última visita, o cavaleiro é convidado a apear-se e entrar, mesmo depois de desfeito o engano, bem ao modo hospitaleiro do sertão.

> Apeie, chegue à frente, a casa é nossa. Entre, que lhe dou uns goles de água fresca. Venha ver que a melhor é essa do pote de barro, dos antigos, que ainda tenho. Aprecie. Estes caminhos andam numa poeira danada, essa secura, sem chuvas. Isto é o sertão (Fonseca, 2006, p. 11).

A sociedade atual marginaliza e discrimina o idoso. A velhice é marginalizada, reprimida. Para muitos, os idosos são improdutivos, portanto, banidos da sociedade.

Para a estudiosa Marilena Chauí (2004, p. 18), a "função social do velho é lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir. Mas a sociedade capitalista impede a lembrança, usa o braço servil do velho e recusa seus conselhos". Aleilton Fonseca, ao dar voz a uma sertaneja octogenária, abrindo espaço para suas memórias, denuncia a prática social de marginalização do idoso e faz da sua obra espaço aberto para as vozes silenciadas e para a crítica a essa prática.

A velha senhora, repleta de suas lembranças, tem precisão, necessidade de contar. Beatriz Sarlo (2007, p. 10) afirma que, sendo a lembrança "soberana e incontrolável", não lembrar é tão impossível como não sentir um cheiro, pois tanto a lembrança como o cheiro se impõem mesmo sem serem convocados.

> Agora, pronto: tenho precisão de lhe contar a história mais comprida. Venha, se acomode. Quer mais um gole? Olhe, vou coar um café novo. O senhor é tão moderno, que benza Deus! Enquanto a água ferve vá me escutando. Não custa nada; só uns dedos de prosa. Como se fosse com ele, nos tempos bons. Ahã? ... (Fonseca, 2006, p. 12).

Narrar o vivido é presentificar. As memórias da velha sertaneja presentificam o passado. Para Sarlo (2007, p. 10), "poderíamos dizer que o passado se faz presente". A memória, a partir do presente, chama a lembrança, busca o que não está mais presente, o que já não é, e o traz de volta reconfigurado em presença discursiva. Sendo a memória "afetiva e mágica, abriga apenas aqueles fatos que nela se encaixam" (Nora, 1993, p. 19). E a narradora de Nhô Guimarães descortina para o seu jovem ouvinte as suas lembranças afetivas, que envolvem desde seu marido Manu, vaqueiro corajoso que curou Nhô Guimarães de quebranto e o ensinou a usar ervas medicinais, seu filho único, desaparecido, que saiu de casa, há muitos anos, para viver na cidade e de quem ela não tem mais notícias, até a convivência com Nhô Guimarães, da qual muito se orgulha.

A velha senhora fala, com pesar, sobre um chapéu que gostaria de ter como recordação de Nhô Guimarães, mas que não teve coragem suficiente para pedir ao ilustre visitante. O doutor tinha um quê e outros, uns porquês de gente de distintas

sabedorias. Largas prosas, ele anotava, de repente, uns traços nos papéis que trazia na algibeira, no gibão de couro fornido, essas outras coisas.

> Ah, o senhor me deixe! O que eu queria mesmo era um chapéu daquele de lembrança. Eu colocava ali no alto, na minha parede. Não ficava nos jeitos? Tive vontade, mas não quis lhe pedir, até hoje me arrependo. Queria essa marca de suas visitas em meu rancho caiado. Quando eu dissesse: Nhô Guimarães passou por aqui, logo ia mostrar a prova certa. Mas... (Fonseca, 2006, p. 41).

Para Ecléa Bosi (2004, p. 441), os objetos que cercam e acompanham uma pessoa ao longo da vida têm valor inestimável na velhice. Isto por representar, concretizar uma época, um passado, momentos importantes. Segundo a estudiosa, "são estes os objetos que Violette Morin chama de objetos biográficos, pois envelhecem com seu possuidor e se incorporam à sua vida". Estes objetos dão ao seu dono uma pacífica impressão de continuidade.

A narradora era independente; vivia só, tinha uma autoestima elevada, demonstrava força e vitalidade:

> O senhor veja: estou na casa dos oitenta. Nessa idade, vou vivendo, sem passar precisão. Nas terras ao redor, pouquinhas, porém dadivosas, planto e colho de um tudo o pouco que preciso para o meu sustento. Crio meus bichos, as galinhas aqui ciscando, de manhã chamo: ti... ti... ti..., elas vêm na carreira, cevo com milho que eu mesma debulho e piso no pilão. [...] O senhor veja: sou uma velha aprumada, vivo em paz no meu sossego. Sei me cuidar (Fonseca, 2006, p. 51).

A nossa Sherazade é uma mulher habitada, invadida pelo sertão. Viveu, seus oitenta anos, neste solo fértil de vidas antagônicas que se misturam. O ser que habita este lugar mágico acaba vivendo esta magia. Desvenda o tempo, a chuva, o horário pelos sinais naturais, cultiva na terra o que se alimenta e o que lhe cura. Desvenda, na própria natureza, a presença do deus sertão que dá uma sentença diferente a este povo porque também lhe dá poderes extraordinários.

> O sertão é meu terreiro; e tudo que o vento traz. Certas coisas a gente aprende pelo viver, não carece de ensino. [...] Verdade é coisa que depende. Cada cabeça um conto. Eu fico presciente pelas diferenças e, quase de tudo eu sei. Viagens compridas não fiz. Não corri os Gerais. Quando muito, bispei pelos arredores, sem pressa e sem receios. As andanças longas os homens é que são chegados. Eu cá permaneço na escuta de todas as trilhas, nos rastros de um e de outro, confiro os possíveis de ser. Ouvi tropel de muitas boiadas. Sei dizer o sertão que lhe digo: sem viajar do meu terreiro.
>
> O senhor sabe por que? Sertão vem a mim. Acredite: o sertão vem a mim, todo dia mais. As histórias vêm: aqui se arrancham, almoçam e jantam, bem fartas, tiram madornas na rede, de prosa comigo. O senhor compreende o meu dizer? Elas vêm a mim, guardo os fatos, aceito: protejo, velo, resguardo, no meu firmar. Tomo conta de um tesouro (Fonseca, 2006, p. 15).

Para esta ilustre senhora dona do seu lugar, viver no sertão é guardar suas histórias, proteger seus valores, o vivido por ela e pelos outros; é ser mapa de um tesouro, é ser um "lugar da memória", como postula Gilmar Arruda (2000, p. 166).

A memória atende ao chamado do presente. Mesmo tendo que transpor a distância entre o tempo vivido e o tempo narrado, as memórias invadem o presente congratulando o passado na voz da narradora. Quando este passado é atribuído, dibugado para o outro: o ouvinte, o leitor; aquela memória se estende, deixando

adormecido o medo de tornar-se ilha. Nesta narrativa, há a presença de falhas, reticências, devaneios, pausas, estas marcas constituem a fala emotiva tão crucial para a constituição do romance, como extensão da memória.

Um ser velho é sinônimo de um ser vivido. Está no presente com as vivências de outrora é poder testemunhar um passado constituinte, alicerce do tempo de agora. Então para que servem os velhos? Para lembrar, para reviver e viver, no agora, mesclando presente e passado, o antigo e o novo. Esta narrativa é a saga de uma mulher propulsora de vidas há oitenta anos. Ela é a memória do seu lugar, dos que já foram, dos causos, das lendas, das culturas, aprendizagens, do desejo de repassar. Aquele que narra conta o que extrai da sua própria experiência ou aquela contada por outros. E, assim, ao entregar ao leitor ou ouvinte ele a torna experiência coletiva, quiçá universal.

Durante muito tempo a narradora octogenária só ouvia os causos de Manu e Nhô Guimarães, não podia parar os afazeres domésticos para prosear e tomar café como os dois homens que ela tanto admirava. As prosas eram demoradas e referenciavam os mistérios da vida, os causos populares, as curas com plantas, a cultura do lugar, as feras enfrentadas, as viagens realizadas sertão a fora no pracatá dos cavalos. O sonho maior dela era sentar horas a fio e prosear infinitamente. Ouvir tantas histórias que Nhô trazia no gibão, argumentar, contra argumentar, mas, ela, mulher, dona de casa, não podia se dar este luxo. Portanto, a morte de Manu e o desaparecimento de Nhô a tornam independente, responsável pelo ritmo pulsante da sua vida e dona de uma retórica capaz de espalhar para o ouvinte horas eternas de prosas herdadas e guardadas na sua memória. E ela, a espalha com a maior satisfação. No capítulo dez do livro Nhô Guimarães – Um sopro na luz – vê-se a octogenária adjetivando a terra, ao redor, que eram poucas, porém dadivosas, ao plantar colhia tudo que precisava para o seu sustento.

> Forneço mudas de planta de horta, folhas para chás e remédios, coisas que Manu plantou e até hoje cultivo. A terra sabe ser boa para os que têm paciência nos seus tratos miúdos. (Fonseca, 2006, p. 51).

Percebe-se que o cultivo, a habilidade com a terra, o plantio, a fé e a crença nas plantas curativas era um dom de Manu, mas, este, transferira como herança, à sua amada. A memória é a herança dos nossos ancestrais, é a casa que nos gerou, é o guarda-chuva que nos protege contra o esquecimento; apesar de vivermos numa sociedade niveladora, nos diferenciamos do outro pelas reminiscências da nossa memória, história única, que perpassada, se mescla a outra, e evidencia a cultura de um povo, de um lugar.

O sertão que Aleilton apresenta, na obra, não é igual ao meu, ao de Guimarães, ao seu que ler este trabalho. Mas, as vivências dele, somadas a sua pesquisa, a memória de sua avó, dos seus velhos, fecunda um lugar que nasce em toda parte, em toda gente. Sertão é universal por não ser único. Contudo, as marcas da memória do homem fazem intervir com seus vestígios na ordenação, encalacramento, segregação do experimentado. Tudo que é vivenciado é armazenado em caixas subterrâneas no nosso cérebro, as ordenamos quando precisamos usá-las. O uso das plantas curativas, datado de 3.000 a.C; na contemporaneidade, passou por uma releitura; em algumas sociedades, o fitoterápico vem em sachê, em outras nos quintais, em tantas, numa horta suspensa na varanda de um apartamento. O mais importante neste processo de conservação da informação é imortalizar o vivido como uma propriedade, coletivamente, perpassada através do bom uso da memória. No romance, a narradora utiliza, unicamente, a linguagem oral para expor o vivido. Nem mesmo o chapéu de Nhô Guimarães ela tem como prova do narrado; contudo, há uma enorme possibilidade de apreensão daquele lugar memória tão vívido. Ela pede que o ouvinte repasse aqueles causos, o conteúdo daquela prosa, aos seus filhos, pois isto garantiria a manutenção daquela memória coletiva, cuja porta voz tinha de fato vivenciado. Ela narra na primeira pessoa o que evidencia olhos oniscientes. Cobrindo, acompanhando, com detalhes, o coser daquela agulha constituinte da colcha de retalhos unificadora de vidas tão prenhes do sertão.

Inicialmente, a narradora, protagonista desta grande obra que é Nhô Guimarães, só tinha o direito de ouvir as prosas de Manu, seu esposo, e Nhô Guimarães, o viajante à procura de causos, crendices e manifestações culturais. A ela estava reservado o ouvir, os afazeres domésticos, o cuidado com os animais, com a horta e com as orações. Em conversa de homem, mulher não podia entrar. Na obra, este legado está escancarado. Entretanto, implicitamente, percebemos o desejo desta mulher, de

pouco estudo, mas muita sabedoria, falar. Ela idolatrava seu esposo e Nhô porque eram detentores de poderes expostos pela fala. A fala, neste romance, é um símbolo de poder. Àquela mulher octogenária, não faltava o desejo de tomá-la e nunca mais devolvê-la. Contudo, enquanto Manu ali estivesse, ele reinaria absoluto. A morte de Manu, o ser detentor da fala e dos poderes de cura, deixa de herança o poder de falar. O poder de elucidar as palavras numa trama fantástica, num emaranhado de vidas que viriam ratificar que a mulher, quando está no poder, fala tão eficiente, que é capaz de calar qualquer pessoa só para ouvir e ver o desfilar das suas palavras tão vivas quanto o pulsar.

A narradora, após a morte de Manu, ainda esperava, ansiosa, pela visita de Nhô Guimarães, não só pela estima que, por ele, esta senhora possuía, mas, principalmente pelo desejo de com ele principiar uma prosa aguardada, sonhada pela vida toda. Quando o moço bonito aparece, ela o confunde com Nhô, quando ele se aproxima, seu engano é constatado. Ainda assim, o faz entrar, sentar-se, ouvi-la. Aleilton Fonseca, autor, dá-lhe a palavra, ela a toma nos seus braços e derrama no colo daquele transeunte trazido pelo vento, só para ouvi-la. Agora, a mulher octogenária, que esperara uma vida inteira para falar, cala o homem, moço bonito, que está ali só para ouvi-la.

Os trinta e seis capítulos são frutos do discurso da narradora. A obra é monologada por esta mulher que sempre sonhou em ser rainha da linguagem, este símbolo de força, ostentado por quem tem poder, soberania, independência. Na linguagem, ela tinha a verdade, a sua verdade, livre, solta no céu estrelado das suas, tão suas palavras, libertas, capazes de voar até o outro e dizer tudo que ela tinha vivido e presenciado o outro viver. Ela, era a digna teimosa, capaz de fazer escorrer tudo que a sua memória, seu sertão, lugar de apreender memórias, tinha lhe oferecido. A sua voz, em nenhum ponto da narrativa, fora interrompida. Agora, ela via o outro lado de tudo porque possuía voz, e ouvir tinha sido delegado ao outro.

O linguista francês, Émile Benveniste (1902 – 1976) dizia que a linguagem é um sistema de signos socializado, ou seja, seus elementos só adquirem significado quando inseridos em contextos de interrelação, pois cada signo por si só não possui significado relevante.

A narradora precisava prosear, falar de tudo que viveu, aprendeu, adquiriu, perdeu, sonhou. Só que para ela, quem proseia precisa imaginar, assim, a sua prosa é

delineada. Enquanto ouvia os causos narrados por Manu e Nhô, ela se imaginava naquele lugar de poder, narrando, interagindo, ocupando lugar de fala, naquele terreiro só cantado por homens. Então, quando o moço aparece, ele apeia, toma a água do pote para se refrescar e é embebido pela voz da experiência; tudo o que a octogenária viveu precisava ser derramado. Ao ler a narrativa, perde-se a noção de tempo e espaço, pois a narradora fala por dias afim, como se assim como a Sherazade, precisasse tecer historias para se salvar, no caso dela, salvar o seu ato de falar, de existir.

A narração apresentada, envolve o ouvinte e o leitor, que acabam se perdendo nas veredas daquela memória, incomum, da velha sertaneja, disposta a narrar o sertão, oralmente, com a fé de que aquelas palavras sejam levadas para longe e quiçá transformadas em obra prima, imortalizada através da escrita. O enredo é misterioso em alguns pontos, conselheiro em outros e surpreendente até o final. Ela nos faz chorar, rir, nos sensibiliza, retira nossa paz, devolve o desejo de ouvir e narrar histórias. Esta narradora, mais que onisciente, é onipresente. A sua voz a traz para dentro das nossas memórias e imortaliza. Quem senta para ouvir a prosa desta Sherazade cabocla nunca mais a esquece porque constata que o sertão, este lugar personificado, mora dentro da gente, grudado como um carrapicho, latente como o sol e voraz como o rasga pano.

O eu que fala é um eu feminino, dotado de vivências, sonhador, repleto do desejo de viajar na garupa de um cavalo sertão afora. Sem nunca ter saído daquele lugar de memórias, a narradora usa a imaginação para narrar, pois sabe que o mundo é muito mais que aquilo tudo que é a sua vida. Apesar do discurso ser escrito por um eu masculino, o eu que fala, sendo feminino, faz o autor portar-se como uma mulher, embeber-se dos pequenos detalhes da prosa no perfume sereno da octogenária. A conquista desta voz, dentro da obra, é de suma importância porque, certamente, tudo elucidado, na construção da narrativa, vem da sombra memória de um eu feminino.

A senhora octogenária, que muito vivera ouvindo o discurso masculino, ao falar, representa a soberania da mulher, a independência feminina conseguida, por algumas, após travar batalhas, lutas. A mulher que fala, na obra, é independente, vive sozinha, do seu próprio labor. Esta soberania representa uma dupla conquista.

Primeiro, a força do discurso feminino, segundo, um discurso de uma senhora de oitenta anos, representante máster de uma classe rotulada como incapaz, os idosos. Desta forma, esta obra evidencia um espaço importante para a igualdade de gêneros. O eu feminino é quem conduz a costura da prosa, é quem domina o discurso. Infelizmente, dentro da obra, não houve a possibilidade de uma envolvência entre os três discursos principais: Manu, Nhô e a octogenária. Que bom seria se numa mesa redonda estas falas se entrecruzassem, somando-se. Um discurso cedendo espaço ao outro. Certamente esta mulher, representante de todas as outras, reinaria. Como este encontro não aconteceu ele fora substituído por outro. A octogenária com um outro masculino, certamente, um dos seus. O eu feminino falante o envolve numa colcha de retalhos; histórias vividas lado a lado, protagonizadas por muitas mulheres bravas e desafiadoras como a narradora.

> Os grandes feitos pertencem somente aos homens? Não senhor. Os homens levam e trazem suas histórias, gozando de seus proveitos. De um aos outros, eles se exaltam nos mínimos gestos de seus costumes e afazeres. E as mulheres? Saiba o senhor: sempre houve mulheres de altas grandezas; como é preciso também narrar. Nas guerras, nas labutas, nos surtos das piores mazelas; lá estavam as senhoras com coragem e astúcia, agindo nas precisões. (Fonseca, 2006, p.30).

Esta mulher está cansada do reconhecimento, tão somente do valor masculino. Ela não ignora os grandes feitos destes mas deseja e acrescenta, ao seu discurso, a coragem, força, luta e conquistas femininas. Quando afirma que estas agiam nas precisões, ela não limita esta presença feminina. A octogenária refere-se principalmente as lutas desbravadoras, ao discurso, à soberania, a independência, durante muito tempo segregada aos homens. As 174 páginas literárias de Nhô Guimarães são importantíssimas para o reconhecimento e valorização do discurso feminino, pois o homem, autor, que lhe deu voz, vê, nesta mulher, uma voz extremamente valiosa, rica de vias que agregaram a obra. Ele, autor, ao criar ou

recriar esta personagem, deixa-se por ela dominar. O discurso dela dominou o seu pensamento e a sua escrita virou essência, rastro de mulher.

E assim, de cara, Aleilton Fonseca nos prende a uma narrativa construída por atalhos, ao modo sertanejo, e a nos remeter às origens de um universo real que se tornou lendário. E o faz com imaginação (Torres[8]).

Nesta prosa, é possível realizar outras viagens, pelo interior do nosso sertão, e também pelas tantas perdas de nordestinos, Severinos, ou Nhô Guimarães, pelo mundo a fora. Dores de mães que perdem seus filhos para o Sul e vivem todos os dias a tristeza à "flor dos seus olhos" (Fonseca, 2006, p. 58), pois a cidade grande abocanha os filhos sertanejos; e estes viram lembranças, por um tempo, no coração e no pensamento dos pais. Nesta vida, ou quiçá obra, tem-se a sorte nas mãos, nestas linhas bem traçadas a vida vive seus passos dançantes pisados sob a chuva ou sol. O mais importante, neste caminhar, é ter a fé na frente de tudo; uma mãe que tem o filho se findando busca a força de Maria Imaculada, banho de fonte natural, de fé, e tem sua graça alcançada; é preciso acreditar, perseverar na fé do sol, das estrelas, dos deuses, do querer bem; e assim soma-se vida a fé e tudo continua.

No pracatá dos cavalos viventes, uma certa excelência, para lá das excelências, desaparece nas asas do vento, deixa uma saudade que rastreia um olhar de cura e saberes no que se aprende e no que se herda. No carrossel da vida, Nhô e Manu se encontram; um (Nhô), busca no outro, (Manu), a serventia das plantas, o tempo da enfermidade; a cura sem livros e estudos. Nhô queria desvendar o mistério de Manu; lá dentro dele, morava um querer firme, uma força. A crença nos elementos que nos compõem.

> A imaginação material volta-se para a matéria bruta, desnuda, fundando a lei dos Quatro Elementos. As forças oníricas, ligando-se à matéria que nos revela nossas forças (Felício, 1993, p. 39).

Manu "pediu a água do pote [...]. Eu já ciente das práticas lhe trouxe uma baga de brasa acesa, colhida do fogo [...] aproximou a brasa da água, ali soltou um borbulhar

[8] A citação de Antonio Torres foi extraída da orelha do livro *Nhô Guimarães* (Fonseca, Aleilton. *Nhô Guimarães*: romance-homenagem a Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2006).

nervoso e leu os dizeres do vapor" (Fonseca, 2006, p. 70). O senhor fique tranquilo, isto é um nada passageiro; tome um chá de Artemísia colhida na terra do quintal.

Os quatro elementos: terra, água, ar e fogo estão intrinsicamente interligados no processo da vida e da cura. Não é só o simbólico destes elementos que permeia o equilíbrio, o estatuto da seiva humana; estes, além de forças, são réstias do sagrado. Estão presentes em todos os rituais que dialogam o terreno com outra margem. "Toda vontade de crer é pouca para tantos mistérios". (Fonseca, 2006, p. 72). "Nhô, só fez espalhar estas prosas sem importância, da gente, mundo à fora e transformou-se num raro". (Fonseca, 2006, p. 72)

Na algibeira das tantas trilhas da vivência, enveredamos nos caminhos da sorte, horas outras, do azar. Neste sertão de todos nós, seja nas divisas da Bahia ou nas fronteiras dos Gerais não há outro jeito de prosperar a não ser nas bem-querências e vivências, mesmo que estas não sejam bem entendidas, interpretadas, captadas. O bom dessa má interpretação é que o coração sertão bate forte e se eterniza: "Tantos perigos, tantas misérias" (Fonseca, 2006, p. 77).

A narrativa é composta por trinta e seis contos que constituem um todo, apesar disso, eles não estão isolados. A voz narradora os costura na imaginação de quem a ouve, de quem a lê. Assim, tomamos um banho de experiências, nos lavamos na água da imaginação voada na voz desta octogenária, tão representante do lugar sertão, que é capaz de trazer em si, no gibão da memória, tantas vidas, tantos seres, tanta fé. Tudo o que ela vivera ou testemunhara alguém viver está ali boiando, impressionando quem a ouve. A maior riqueza desta narrativa está no acréscimo. É incrível como pensamos, por inúmeras vezes, estarmos diante de uma avó levada pelo tempo a nos contar os contos da carochinha, as histórias escabrosas de assombração, a fonte inevitável das panelas de ouro escondidas, as vozes que nos convidam a procurá-las. A leitura desta obra faz o tempo parar e revitalizar a importância do contar. Reviver todas as narrativas que ouvimos ao longo da vida e o quanto delas mora em nós e formou o leitor que somos, as vias que escolhemos, a literatura que nos acompanha desde a mais tenra idade.

Na ficção de Nhô Guimarães, as pistas são claras. Conheça a biografia e desvende o mistério. O mais mágico neste romance é a sensação de estar em contato direto com o Fabuloso, o Guimarães, no processo de pesquisa para a construção da grande obra – Grande Sertão Veredas. O homem intelectual invadido pelo gosto pelas coisas

simples, o ser encantado que derramava seus causos e permitia que eles se misturassem com o dos outros, um estudioso da medicina curativa das ervas do quintal de Manu, representante de todos os vaqueiros e sertanejos deste lugar tão vasto que é o sertão depois de Rosa; o, segundo Drummond, "fabuloso, fabulista, o fábula, o projetor da quinta face das coisas, o inenarrável, aquele que tinha pastos, buritis plantados onde quer que morasse, porque os levava no peito, o João que era tudo, tudo escondido e florindo ao mesmo tempo, aquele que contava sem desnudar o que não era para ser desnudado, o mágico sem apetrechos, o embaixador do reino que há por trás dos reinos". Não se sabe ao certo se o lugar é no recanto dos Gerais, pois o que se sente é uma invasão deste contador de nossas vidas adentrando nossa casa para um café num fim de tarde: _ Sim Nhô Guimarães, Sim Guimarães Rosa pode entrar!

Nhô Guimarães adentra o sertão de todos os leitores, pois o seu interesse real pelos contos, causos, mitos, lendas, fauna e flora deste imenso e mágico lugar nos faz reconhecer a riqueza, a beleza e a vivacidade dos seres deste meio que condiciona ao mesmo tempo que é condicionado. Este lugar sertão tão refutado durante séculos, começa a voltar para dentro da sua gente como fonte de ostentação, orgulho e pesquisa. O livro Nhô Guimarães despertou em mim o interesse de conhecer o poder das plantas curativas e o seu uso milenar. Creio que este sertão, onde moro, precisa ser desvendado, apresentado, já que, na atualidade, uma boa parte da população não se reconhece no que é seu, no que lhe forma, porque a mídia de massa tenta nos enquadrar, dentro de uma homogeneidade universal, mercantilista e colonizadora.

Segundo Silviano Santiago (2006) o lugar que ocupa hoje o discurso literário latino americano, no confronto com o europeu, ainda é antropofágico. Na América do Sul, mesmo com nomes como Garcia Márquez, Borges, Cortázar, Octávio Paz, Rosa, que foram uma revolução mundial; ainda se luta por uma permanência desta identidade, por muitos, rotulada como inferior. O conflito entre o colonialista e o colonizado questiona a superioridade do colonialista e, canibalmente, serve-se do opressor para se fortificar e alicerçar a construção identitária do mundo novo; olhando para o nosso novo viés, por tantos germinado, mas por nós construído, vivenciado e revitalizado

O romance Nhô Guimarães vem ratificar esta literatura autóctone, pois remonta à memória cultural de um lugar ainda distorcido e reprimido pelas grandes mídias e

pelos grandes centros. Esta obra privilegia experiências comuns cheias de vidas simples, sertanejas, nordestinas. Assim, a escrita se aproxima muito de quem lê, os enredos são expostos com veracidade e o leitor se deleita ao visualizar e sentir a vida cotidiana correr como um rio, neste cenário literário.

A narrativa termina, e o leitor raspa o caneco, no fundo do pote, na tentativa de descobrir quem era aquele cavaleiro ouvinte da linda octogenária Sherazade. Esta resposta não a teremos dentro da obra, mas saímos da leitura com os bolsos da memória repletos do fantástico vivido ou imaginado.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. M. (2010). Estética da criação verbal. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. M. (2008). Problemas da poética de Dostoievsky. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Júnior, B. A. (1995). Introdução à análise da Narrativa. São Paulo: Scipione.

Bosi, E. (1994). Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das letras.

Candau, J. (2011). Memória e identidade. Tradução Maria Letícia. São Paulo: Contexto.

Cândido, A. (1998). A personagem de ficção, São Paulo: Perspectiva.

Coutinho, A., Coutinho, E. F. (2004). A literatura no Brasil. V. 5. 7 ed. São Paulo: Global.

Doubrovsky, S. (2007). Os pingos no ii. In Jean –Louis Jeannele & Catherine Violet (org), Genése et autofiction. Louvain-la Neuve: Academia Bruylant.

Felício, V. L. G. (1994). A imaginação simbólica nos quatro elementos Bachelardianos / Vera Lucia G. Felício. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. – (Ensaios de Cultura; vol.5)

Fonseca, A. (2006). Nhô Guimarães: romance-homenagem a Guimarães Rosa. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Hoisel, E. (2006). Grande Sertão Veredas: uma escritura biográfica. Salvador: Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, Academia Brasileira de Letras da Bahia.

Lejeune, P. & Noronha, J. M. G. (org). (2008). O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte. UFMG.

Lima, L. C. (2006). História, Ficção e Literatura. São Paulo, Companhia das Letras.

Rosa, G. (1988). Conto A terceira margem do Rio Primeiras Estórias, editora nova fronteira. Rio de Janeiro.

Rosa, J. G. (2001). Grande sertão: veredas. 19ª ed. Rio de janeiro: Nova Fronteira.

Santiago, S. (1996). Meditação sobre ofício de criar. Revista Gragoatá, n.1, Niterói, RJ, Universidade Federal Fluminense.

A CRÔNICA DE DRUMMOND COMO LUGAR DE HISTÓRIA, COTIDIANO E MEMÓRIA

Leíza Maria Rosa

UFU, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Doutorado em Estudos Literários. leiza.rosa@hotmail.com. Uberlândia-MG, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo estudar a crônica enquanto espécie narrativa que utiliza fatos do dia a dia como matéria-prima para sua composição, lidando com o tempo, os costumes, os acontecimentos de uma época em determinado contexto, portanto história e memória; um texto que relata fatos de forma crítica, interpretativa e reflexiva, abrindo-se para impressões do cronista, transitando entre fatos e ficção, recriando o acontecido em linguagem literária, e apesar de subjetiva, tornando importante espaço para a memória de uma época. Para isso, utiliza-se como *corpus* algumas crônicas de Carlos Drummond de Andrade, publicadas inicialmente no Jornal do Brasil, algumas posteriormente fizeram parte do livro De notícias e não notícias faz-se a crônica, cuja primeira edição é de 1974. Dialogando com autores da crítica literária como Massaud Moisés, Antonio Candido e outros que têm a história e a memória como temas, como Le Goff e Nora, pretende-se aventurar no universo cronístico drummondiano da década de 70.

Palavras-chave:

Drummond; Crônica; Cotidiano; História; Memória.

Introdução

Carlos Drummond de Andrade, o poeta que causou tanta inquietação com a pedra no meio do caminho e produziu versos com fartura se intitulou "jornalista desde rapazinho" e afirmou que não sabe por que lhe deram esse título de poeta. Ora, mas "o poeta é um fingidor", como afirmou Fernando Pessoa, então Drummond vestiu-se de toda sua mineiridade e, sorrateiramente, de cabeça baixa e mãos coladas ao corpo, percorreu o Rio de Janeiro se fingindo de jornalista para escrever poesia, em forma de verso e prosa.

O Cronista Drummond é nada mais que a mistura do tal jornalista e poeta que foi; em prosa comentou fatos que lhe agradavam ou desagradavam e que fizeram parte da história do país, comentários encharcados de poesia, pois a escrita é subjetiva; enquanto narrador de histórias, Drummond fala do passado com um olhar do presente, também fala do presente que se tornará passado, enquanto lembrança para os leitores futuros, de forma que seus relatos tornam-se memória ao migrarem do jornal para o livro, que retém leituras de um tempo e lugar. Realidade e ficção, história e poesia, foi o próprio Drummond que comentou em *O avesso das coisas* que "O cronista serve-se às vezes de fatos imaginários para zombar dos reais" (Andrade, 1987, p. 39).

A intensão deste trabalho, longe de qualquer pretensão, é estabelecer uma pequena análise de crônicas de Carlos Drummond de Andrade publicadas no Jornal do Brasil, algumas inclusive migraram para o livro *De notícias e não notícias faz-se a crônica*. Este livro é composto de 70 textos divididos em 20 seções, como se fossem editorias de jornal e o subtítulo do livro sugere o conteúdo que o leitor terá pela frente: Histórias, Diálogos, Divagações. As editorias são definidas em: "Nacional", "Internacional", "Política", "Editorial", "Cidade", "Comportamento", "Gente", "Sociedade", "Moda", "Arte e Letras" etc. Faz-se impossível analisar aqui todas as crônicas, ou uma crônica de cada seção, a análise é curta, mas bem intencionada.

A produção de crônicas do escritor para o Jornal do Brasil teve início em 02 de outubro de 1969 e terminou em 29 de setembro de 1984. Nem todas migraram para livro e não é possível datar todas aquelas que estão presentes na obra *De notícias e não notícias faz-se a crônica*, uma vez que há informação apenas do ano da edição da

obra, mas é possível afirmar, com certeza, que as crônicas aqui pesquisadas foram publicadas no jornal entre outubro de 1969 e 1974, quando o livro foi publicado.

O título *De notícias e não notícias faz-se a crônica* já sugere que o jornal era uma fonte de inspiração para o escritor, mas não apenas as notícias o inspirava, os fatos que não chegaram a ser notícia também poderia ser matéria de crônica. Nesta obra, o cronista realiza sua leitura da e pela cidade e cria textos carregados de força lírica, mas também de crítica. Perpassa pelos dramas urbanos, pelo cotidiano caótico, aborda as desigualdades sociais, os modismos, os medos e a descrença no homem. Ou seja, o cronista registrou o cotidiano de seu tempo, o converteu em palavra e ofereceu à posteridade. Não só relatou como jornalista, opinou como artista da palavra poética.

O cronista soube, além de tecer sua crítica e ironizar mazelas sociais, reter no tempo os fatos e impregnar de história seus escritos, de forma que, ao entrar em contato com uma crônica de Drummond, é impossível não se identificar com os problemas por ele apontados, ao passo que ainda se fazem atuais. O caráter de memória desses textos é algo relevante.

A crônica: lugar de memória

A crônica, espécie narrativa que utiliza fatos corriqueiros como matéria-prima para sua composição, lida com o tempo; os costumes, os acontecimentos de uma época em determinado contexto, as maneiras de vida, o homem, as contradições sociais, são objetos de sua atenção.

Candido (2008, p. 31), ao analisar a obra de arte como um processo de comunicação e aí incluir a literatura, visto possuir um comunicante (artista/escritor), um comunicado (obra), um comunicando (público/leitor), além de um efeito, afirma que o artista recorre ao "arsenal comum da civilização para os temas e formas da obra" (Candido, 2008, p. 32), ou seja, é do meio social que surge a inspiração e a forma de escrever.

Para este autor, há nesse campo a posição do artista, a configuração da obra e o público, e "forças sociais condicionantes guiam o artista em grau maior ou menor" (Candido, 2008, p. 35), mas sempre confluindo com sua iniciativa individual. Sobre

a produção da obra, o autor acredita que "os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma" (Candido, 2008, p. 40). A seu ver, "poucos seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivem" (Candido, 2008, p. 46), ou seja, a sociedade influencia na obra de arte e vice versa.

Moisés (1978) relata que a crônica nos tempos iniciais era vista como um simples relato e registro de eventos, próxima dos anais e da História, mas que ao chegar nos oitocentos definiu-se sua significação moderna, apenas se vinculando a tal sentido anterior de forma longínqua e passando a ostentar sua personalidade literária. Assim, ocorreu uma expansão na concepção de crônica como simples registro dos fatos do tempo.

Mas nem por isso deixou de se valer de eventos históricos como pano de fundo, o que mudou foi a maneira de escrita, a linguagem, pois o objetivo da crônica moderna não é valer como documento histórico, mas discorrer sobre os fatos sociais do dia a dia de forma crítica, interpretativa e reflexiva, abrindo-se para impressões do cronista, cedendo lugar à imaginação, transitando entre fatos e ficção, recriando o acontecido em linguagem literária, e apesar de subjetiva, tornando importante espaço para a memória de uma época.

Neves (1992, p. 76) considera a crônica como documento porque expressa um tempo social vivido, tece a novidade desse tempo vivido, representa imagens de uma ordem e monumentos de um tempo social de novidade, transformação de um dado contexto espacial. "É enquanto se apresentam como 'imagens de um tempo social' e 'narrativas do cotidiano', ambos considerados como 'construções' e não como 'dados', que as crônicas são aqui consideradas como 'documentos'" (Neves, 1992, p. 76). Os cronistas são narradores modernos desse tempo vivido. Para Neves (1992, p. 82), a crônica é sempre, de alguma maneira e de formas diversas, uma escrita do tempo e situa-se entre ficção e história.

De acordo com Le Goff (1992, p. 9), desde os primórdios da ciência histórica esta se configurou como um relato, mas que, na contemporaneidade, tem-se observado a vontade de colocar a explicação no lugar da narração. O autor remete ainda, ao renascimento da história testemunho, pelo retorno do evento, conforme confirma Nora (1988), devido à ação da mídia e do jornalismo na sociedade contemporânea,

definindo o fato, em geral, para os historiadores, sobretudo, com o desenvolvimento da história imediata.

Para Le Goff (1992), com o desenvolvimento do termo história, ao longo do tempo, nos novos campos de abordagem historiográfica foram erigidos na atualidade, como aqueles das produções do espírito, de histórias ligadas "à imagem, história do imaginário, que permite tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito" (Le goff, 1992, p. 11-12). E, nesse sentido, de ampliação dos campos da história e de seus documentos, inclui-se a crônica cotidiana como "documento" histórico, como monumento construído e deixado por um tempo e sociedade.

Este autor observa que a história é a forma científica da memória coletiva, que se faz por meio de documentos (escolha do historiador) e de monumentos (herança do passado). Conforme o autor, todo documento é monumento, pois "resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias" (Le goff, 1992, p. 548).

Nora (1993, p. 9), abordando as diferenças entre memória e história, afirma que tudo opõe uma à outra. Para ele "a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, se alimenta de lembranças; a história, uma representação do passado". Mas o autor também ressalta que a história é nosso meio de memória por excelência. Visualizamos a crônica como lugar de abrigo dos dois, da história, ao retomar o acontecimento passado e da memória, por se fazer lembrança de e para um determinado grupo presente.

Nagamini (2010, p. 124) afirma que a crônica relaciona-se com o presente da sociedade em que foi produzida, mas como registro resgata o passado ao trazer ao presente cenas cotidianas de outrora. Para ela, o cronista transforma a realidade em fantasia e criação e a memória individual faz uma releitura dos acontecimentos marcados pela subjetividade do autor. Este dá ênfase na função poética da linguagem. Ainda, segundo a autora, "a crônica ganha destaque quando é publicada em livro que, ao distanciar-se de seu meio de origem, conquista sua permanência" (Nagamini, 2010, p. 129).

A noção de crônica sofreu alterações com o passar dos séculos. O sentido de sua origem, ligada ao tempo, permeia tais escritos até os dias de hoje, mas na atualidade

é pensada como relato factual, característica própria do jornalismo e da história, acrescida da dimensão poética e subjetiva, dando a esse texto um caráter literário, quando o autor aborda um evento com expressividade e sentimentalidade próprias da poesia.

Assim é Drummond, cronista moderno que tem em seus escritos a maestria de universalizar os temas que aborda, os tornando íntimos de quem lê, independente do lugar e do tempo de leitura, assim tornam-se eternos, contemporâneos, independente da época em que são lidos.

O que torna o texto de Drummond atemporal e contemporâneo, talvez seja o fato de estar em perfeita sintonia com seu tempo e estar a ele conectado, como propõe Agamben (2009). Ou seja, o cronista vive em seu tempo, na atualidade, mas é capaz de enxergar os problemas existentes no passado, no presente e suas consequências no futuro, refletindo sobre suas querelas e mazelas, fazendo com que cheguem à vista do leitor, para que este, como cidadão, também possa pensar sobre sua presença no mundo, suas atitudes e as consequências de tudo isso. “Um homem inteligente pode odiar o seu tempo, mas sabe, em todo caso, que lhe pertence irrevogavelmente, sabe que não pode fugir ao seu tempo” (Agamben, 2009, p. 59). Mas pode problematizá-lo, questioná-lo, defender sua opinião, e não simplesmente passar em branco, vivendo uma nostalgia de tempos considerados melhores por uma questão de incompatibilidade com o atual, assim é o cronista.

Nos dias atuais, ao lermos uma crônica de Drummond, sentimo-nos familiarizados com o que ela apresenta, mesmo que tenha sido acontecimento específico de um lugar e de décadas atrás. No texto deste mineiro carioca reconhecemo-nos como cidadãos de um país cheio de problemas e perspectivas, suas reflexões nos são comuns e próximas.

Assim como propõe Agamben (2009, p. 62-63), Drummond, como cronista e poeta, mantém fixo o olhar no seu tempo, percebe, então, não as luzes, mas o escuro: “Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente”. E perceber esse escuro não é uma forma de ser passivo, ao contrário, através disso é possível interpelar, a todo momento, o tempo vivido. Assim, este cronista questionador “está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a história” (Agamben, 2009, p. 72).

Borges (2000, p. 9) considera a literatura como um dos mais importantes registros do homem e, portanto, fonte privilegiada para a história, pois é testemunha de uma época uma vez que é um produto cultural da sociedade. A literatura seria então um imaginário da história.

Segundo Borges (2007, p. 9), essa visão da literatura como fonte documental de pesquisa para a história foi defendida e propagou-se com os Annales, sendo aceita pela chamada Nova História Cultural, daqueles herdeira, para os quais temas antes vistos como periféricos começam a se tornar relevantes para o estudo dos historiadores, como o cotidiano e a vida privada das famílias, abordando a sociedade sob o viés cultural. A história, então, a partir de meados da década de 1980, utiliza-se da literatura, também, para investigar as representações sociais desvendando as práticas culturais, os sentimentos, comportamentos e valores do indivíduo ou públicos.

A crônica, como produção literária do cotidiano, é uma excelente fonte de pesquisa para esta Nova História que procura desvelar as representações, através do imaginário e do cotidiano de uma sociedade. Inclusive questões as mais subjetivas como os sentimentos, as práticas sociais, comportamentos, valores, atitudes, passam a ser objetos de interesse para os historiadores, que têm também na crônica fonte riquíssima de investigação da sociedade em uma dada época.

Ao pesquisar o Rio de Janeiro oitocentista e o imaginário familiar dessa sociedade por meio das crônicas de Machado de Assis, Borges (2007, p. 27-28) acredita que, mesmo que as histórias contadas pelo cronista não tenham acontecido de fato e sejam totalmente fruto de sua imaginação, eram passíveis de ter ocorrido por terem sido "produzidas e estarem inseridas num sistema cultural, em um contexto sócio-temporal que lhes dava sentido, e, por isso, revelam o funcionamento interno dessa sociedade e cultura".

Nas crônicas de Drummond, das décadas de 1960 e 1970, reunidas ou não em livro, pode-se perceber aspectos de uma sociedade que vivia sob as regras do regime militar, com normas de conduta que conviviam com a discrepância entre classes de ricos e pobres, problemas sociais, transformações de uma cidade moderna como a do Rio de Janeiro, que deixava de ser a capital da República para se tornar cidade turística.

Drummond, em suas crônicas, falou sobre as três cidades onde viveu; Itabira aparece como a cidade onde estão as lembranças da infância, como em "Vila de Utopia", do livro *Confissões de Minas*. Belo Horizonte permanece nas lembranças da juventude como em "Canção sem metro", do livro *A bolsa e a vida*. Mas foi, principalmente, do Rio de Janeiro que o cronista falou, cidade onde viveu grande parte de sua vida até a morte.

Resende (2002) denomina Drummond poeta-cronista e destaca a crônica "Solilóquio", da seção "Cidade", do livro *De notícias e não notícias faz-se a crônica*. Ali está representada uma homenagem ao centro do Rio de Janeiro; cidade tão favorecida pela natureza, mas que não consegue conter os atos desrespeitosos por parte dos administradores públicos em nome do progresso, conquistando votos com obras arquitetônicas e, por vezes, desnecessárias; de planos urbanísticos que favorecem menos a democratização dos espaços públicos do que a visibilidade que projetos arquitetônicos oferecem em época de campanha eleitoral. "A crônica Solilóquio deveria servir como uma espécie de manual de sobrevivência, panfleto ou cartilha a ser distribuída aos habitantes que nela nascem ou para ela se transferem, na busca da felicidade fundamental à beira-mar" (Resende, 2002, p. 82).

Mas apesar do cronista situar seus assuntos com o Rio de Janeiro como cenário, os problemas que expõe são universais, pois se aplicam e se fazem entender por qualquer leitor, independente do local no qual está inserido. Os assuntos expostos pelo observador do cotidiano são do dia a dia de todo o país e, alguns, inclusive, mais atuais do que nunca. Isso é literatura, universalizar fatos e acontecimentos do passado e do presente.

Em apresentação do livro de crônicas reunidas de Lycidio Paes, *Brevidades crônicas*, Santos (2002, p. XV) comenta que o cronista é um narrador, um memorialista, pois transforma eventos do passado em memória escrita. E cita o próprio cronista Lycidio, também mineiro, assim como Drummond, ao narrar sua concepção de crônica e o método de sua escrita:

> Não basta narrar: isto é função do noticiarista. É preciso comentar, extrair dos acontecimentos quaisquer facetas de originalidade, formular hipóteses, conjeturar detalhes e alimentar tudo isso com opiniões próprias, que serão

> tão inócuas quanto efêmeras. Fora desse esquema não existe a crônica: a composição será artigo, (...), notícia boa ou má para o governo, útil ou nociva à sociedade, vantajosa ou inconveniente para as instituições, mas sem a feição da coluna que ocupa. (Crônica, Correio de Uberlândia, 5/6/1965 apud Santos, 2002, p. XV).

Santos (2002, p. XXII) define a crônica como poesia impressa no cotidiano e a história como memória cotidianamente tecida pelas palavras do cronista. E acredita que o prazer em publicar crônicas está no desejo de querer fazer durar o efêmero. Assim, como forma de expressão literária, esse tipo textual é testemunha de uma dada época, pois é um produto cultural da sociedade, antes de escritor, o cronista é cidadão que participa dos acontecimentos ou simplesmente testemunha-os.

Segundo Montello (1982, p. 3), a palavra escrita, como obra de arte, concebida esteticamente, sobrepaira ao tempo. "O efêmero, no comentário de um Drummond, tende a perder a perecibilidade, e a adquirir perdurabilidade, convertida em substância do verso ou da prosa literária". Mais do que nunca, a crônica drummondiana é representante de uma literatura histórica.

A literatura se faz útil para que se possa compreender a sociedade atual da qual fazemos parte, que passou por imposições e transformações, uma vez que existem regras e normas, ditadas e apreendidas como naturais e que são, na verdade, culturais e históricas, as quais em parte se conservam, mesmo havendo interferências e mudanças no mundo. A percepção e a visão de mundo de Drummond é vasta e boa parte dela está contida em suas crônicas, formando as representações necessárias para conhecer e compreender o contexto sócio cultural passado e presente, como nos confirma Borges (2007, p. 15) quando comenta que a literatura "é um produto social e cultural e, como tal, revela e exprime as condições da sociedade em que ocorre, [...] ao mesmo tempo em que representa a sociedade, contribui também para moldá-la e construí-la, para o seu devir".

A relação literatura/história existe e deve ser levada em consideração, mas Borges (2007, p. 24) adverte que, mesmo sendo fonte documental a literatura não é o reflexo da história e, sim, "produz imagens sobre as experiências sociais e as torna

parte do imaginário da história". A crônica deve ser lida em seus aspectos históricos, mas como espécie narrativa ficcional, deve ser vista também em seus aspectos poéticos, pois é nessa representação particular do cronista que estão contidos, com intensidade, o sentido universal e a crítica, que leva à reflexão.

As histórias contadas pelo cronista Drummond podem não ter acontecido de fato, mas eram possíveis de terem ocorrido, pois através dos personagens enxergamos os indivíduos à nossa volta, são situações que estão inseridas num contexto social, temporal, cultural que lhes dão sentido. A sociedade de consumo, estampadas nos textos "Leilão do Ar" e "Brasileiro cem-milhões", está mais forte do que nunca, num mundo em que o supérfluo é apontado como necessidade pela publicidade intensa em vários meios de comunicação aos quais temos acesso. Assim como ainda somos condicionados a números para existir neste país, em meio à tanta burocracia, e o que temos vale mais do que somos.

Ribeiro (2011, p. 309), ao estudar a crônica de Drummond, chama atenção para o fator da temporalidade dessa espécie narrativa. "Um rápido olhar pela crônica drummondiana revela fases da moda, usos linguísticos, mudanças na aparência física da cidade e uma série de outros elementos que marcam temporalmente". E, segundo a autora,

> Do seu 'escritório' carioca, ele dirige o seu olhar para o Brasil, para a humanidade, para o 'vasto mundo' e denuncia, policiadamente, mineiramente, por meio da parábola, da alegoria, da alusão, da ironia, do humor, da referência en passant, enfim, das mais variadas estratégias, as atitudes que dificultam ou impedem o exercício da cidadania, seja ela social, cultural ou política. (Ribeiro, 2011, p. 334).

Halbwachs (2006) destaca essa ligação entre a memória coletiva e o espaço, afirmando que àquela não é possível de existir sem um contexto espacial, por isso reconhecemos os lugares nas crônicas de Drummond, nos familiarizamos com eles, pois sabemos que existem ou existiram, que são materiais e também simbólicos, e servem como cenário para um texto ficcional.

Halbwachs (2006, p. 170) destaca o entrelaçamento do espaço e da realidade, ao considerar que sem ele, nossas impressões não permaneceriam em nosso espírito e não compreenderíamos que é possível retomar o passado se ele não estivesse conservado num ambiente material que nos cerca: "o espaço que ocupamos, por onde passamos muitas vezes, a que sempre temos acesso e que, de qualquer maneira, nossa imaginação ou nosso pensamento a cada instante é capaz de reconstruir". Mesmo que não conhecemos determinado lugar citado nessas crônicas, nossa imaginação é capaz de reconhecê-los, porque faz parte do nosso mundo subjetivo, possível de existir, e também porque podemos visitá-los através de imagens, como aquelas da própria literatura.

A cidade, a sociedade e suas mazelas na crônica drummondiana

O cenário urbano, principalmente o Rio de Janeiro, os aspectos sociais de uma época e as mazelas humanas estão frequentemente presentes na crônica drummondiana. A crônica "Leilão do ar", estreia de Drummond como cronista no Jornal do Brasil, em 02 de outubro de 1969, trata de um leilão em que estavam à venda uma ilha, um navio, mobiliários e objetos de aeronaves da Panair do Brasil. O cronista remete o leitor à lembrança da companhia aérea que serviu ao país por 35 anos e que foi fechada nos primeiros anos da Ditadura Militar.

De acordo com o jornalista Sasaki (2014), a Panair do Brasil S.A. nasceu como subsidiária de uma empresa norte-americana, a NYRBA (New York-Rio-Buenos Aires), em 1929. Incorporada pela Pan Am, em 1930, teve seu nome modificado de Nyrba do Brasil para Panair do Brasil, em referência à empresa controladora (Pan American Airways). Encerrou suas atividades em 10 de fevereiro de 1965, por determinação do governo militar.

Sasaki (2014) conta que as concessões de linhas aéreas da Panair do Brasil S.A. foram cassadas por meio de despacho do então presidente da República, marechal Castello Branco, e pelo ministro da Aeronáutica, brigadeiro Eduardo Gomes. Eles se "basearam em Exposição de Motivos apresentada pelo brigadeiro Clóvis Travassos, ex-diretor da antiga Diretoria da Aeronáutica Civil" e completa: "A determinação, recebida via telegrama, foi anunciada apenas cinco horas antes da decolagem de um vôo internacional programado com destino a Frankfurt, Alemanha". O ato foi

baixado sem qualquer aviso prévio e deixou a diretoria e os clientes sem saber o que fazer com os bilhetes já emitidos. Mas tudo já estava planejado para colocar no lugar da cia cassada a concorrente Varig.

De concreto, segundo Sasaki (2014), ficaram acionistas e diretores cobrando respostas e cinco mil funcionários desempregados. Em meio a pedidos de explicações por parte de funcionários, da população e da diretoria da companhia, justificaram a decisão alegando que os problemas financeiros da empresa gerariam um colapso.

Ainda de acordo com o jornalista, este não deveria ser o real motivo, uma vez que os donos da Panair, Mário Wallace Simonsen e Celso da Rocha, eram ricos, tinham boas relações com instituições financeiras, gozavam de grande prestígio e influência, mas eram muito próximos ao ex-presidente Juscelino Kubitschek e pretendiam financiar sua candidatura nas eleições seguintes. “Legalistas, tinham ficado marcados pelos militares por causa do apoio à posse de João Goulart três anos antes. Uma a uma, suas empresas passaram a sofrer intervenções ou sérias restrições de crédito” (Sasaki, 2014).

Sasaki (2014) explica que tudo o que estava ao alcance de ser feito por parte do governo, para forçar uma situação, a ponto da Panair decretar falência, foi feito: “leis extravagantes tornou-se a principal arma da União para legitimar o extermínio da tradicional empresa de aviação, já que, técnica e financeiramente, os autos comprovavam na ponta do lápis a inexistência de justificativas”.

Quatro anos depois, a cia aérea ainda dispunha de dinheiro para pagar, integralmente e à vista, o restante dos créditos que haviam, segundo Sasaki (2014). “No dia 2 de junho de 1969 entrou com um pedido irrecusável de transformação da falência em concordata suspensiva, numa nova tentativa de retornar às atividades”. Mas “a falência foi mantida e os bens remanescentes postos a leilão no prazo recorde de 90 dias”. O lucro com a venda das peças do leilão foi entregue ao Estado como cobertura de uma nova dívida estabelecida pelo governo.

De certo foi deste leilão que Drummond resolveu contar sua versão. A notícia que o cronista viu estampada no jornal, a serviço do governo, foi de uma cia aérea falida que leiloava seus bens para pagar a dívida com o Estado. Na prática, muitos sabiam que isso era uma inverdade, mas em tempos de censura a solução e, ao mesmo tempo, o fardo, era calar-se. Drummond não questiona explicitamente os mandos e

desmandos do governo em seu texto, sua reflexão remete ao fato da história de uma grande e tradicional empresa, tão importante para o país, acabar em um simples leilão, por entre consumistas que ignoravam ou desconsideravam os fatos que levaram ao seu fechar de portas.

O texto de Drummond expõe o problema de forma poética e subjetiva. Ao utilizar certas expressões, estabelece uma crítica ao consumismo desenfreado, observando as pessoas que ali estavam para arrematar peças que foram partes de aviões como se fossem meros bibelôs.

É possível pontuar no texto questões como a identidade manchada pelo interesse econômico, o valor do indivíduo diminuído ou corrompido pelas instituições, a história de uma empresa reduzida a um simples leilão de seus despojos, para satisfazer aos anseios de indivíduos consumistas. “Mas a viagem era imóvel, paralítica. Não havia aeromoça para trazer o lanche e gratificar os passageiros com aquele sorriso circular que infunde coragem aos apavorados. Nenhum sinal de tripulação. Não se apertavam cintos, ninguém sentia nada” (Andrade, 1969).

O cronista utiliza de ironia para mostrar o artificialismo que marca o cotidiano das pessoas, o ímpeto com que arrematam os restos do avião (utensílios usados quando a empresa estava em funcionamento), as levam a ignorar que por trás daquelas quinquilharias há uma série de lembranças, funcionários que ficaram desempregados, pessoas que deixaram de viajar de avião, ricos que ficaram pobres, isso tudo ficou oculto ou esquecido naquele ambiente de venda efusiva das sucatas. O narrador, em primeira pessoa, parece sentir o pesar pela história de uma empresa ceifada.

> Eu não ia arrematar nada, mas incorporei-me à multidão de licitantes. Pareceu-me ver um grande avião caído. Com os destroços varejados pelos curiosos. Uns calculavam com frieza o valor dos lotes. Outros olhavam, desinteressados. Algum raro pegava de uma peça. Apalpava-a, mirava-a longamente. Todas as poltronas estavam ocupadas. Pelo que dizia um cartaz, elas se adaptavam perfeitamente a um Volks, e serviam para compor um living: estão em moda as

> poltronas geminadas. Eram todas de avião, e só elas davam a ilusão de viagem. (Andrade, 1969).

Tudo ali não passava mesmo de uma ilusão, conforme ilustra o cronista. As peças, ora mobílias e objetos do interior da aeronave, tinham seu valor, sua identidade e serventia. Fora dali, de seu contexto original e utilitário, iriam compor salas de estar, copas, cozinhas, automóveis, ficando descaracterizadas, apenas para servir aos compradores que podiam adquiri-las, não como lembrança, mas apenas para satisfazer seu poder aquisitivo.

De acordo com Hall (2005), na atualidade somos condicionados diariamente a sermos consumidores de um "supermercado global" e nesse contexto há uma "homogeneização cultural", de forma que deixamos de ter uma identidade individual e passamos a ser consumistas apenas; somos confrontados por diferentes identidades que nos fazem apelos e nos dão poder de escolha para consumir; tornamos quem pudermos e quisermos ser.

O fator histórico foi relatado do ponto de vista de alguém que lamentava a extinção de um cia aérea que serviu ao país por anos, que fechou as portas por conta de interesses políticos e que tinha naquele momento peças em leilão, o que sobrou. A memória da Panair do Brasil está, de certa forma, registrada nesse escrito de Drummond, seja afetiva, seja de repulsa, por assistir à eliminação total de seus objetos por parte de terceiros, que dispunham de poder aquisitivo e prestígio para liquidar tudo em leilão.

A crítica ao consumismo e à perda de identidade também aparece na primeira seção do livro *De notícias e não notícias faz-se a crônica*, "Nacional", na qual o cronista narra, em "Brasileiro cem-milhões", a espera do nascimento de um brasileiro de número emblemático. A crônica foi publicada em 24 de agosto de 1972, um relato de que no dia 21 daquele mês, o Brasil esperava pelo nascimento do bebê que faria a população do país chegar aos cem milhões de habitantes. O narrador da crônica então sai em busca de notícias, confere nas maternidades e também nas ruas se o tal brasileiro havia nascido; critica o fato de tal bebê ser apenas mais um para aumentar os números, passar pela vida sem viver seus direitos e deveres. No texto, o olhar do poeta cogita a possibilidade de ser um bem nascido ou apenas um futuro morador

de rua, lançando mão das metáforas para caracterizar o indivíduo: “Passei por baixo do viaduto, onde costumam nascer filhos do vento, e reinava uma paz de latas enferrujadas e grama sem problemas. Ninguém nascera ali depois da meia-noite” (Andrade, 2007, p. 21).

Neste texto, o cronista discorre sobre a despersonalização do sujeito na sociedade contemporânea. Percebe-se uma situação grotesca, a redução do indivíduo a um número que o identifique: “um nome, às vezes surrealista, que as acompanhará por toda a vida como pesadelo, quando a numeração pura e simples viria garantir identidade insofismável” (Andrade, 2007, p. 21). Aqui a crítica do cronista é ao fato de o brasileiro ser condicionado a um número já ao nascer, mas não pode haver identidade nisso, mesmo assim ganha-se ao nascer um número de registro no cartório, depois, para fins burocráticos e para existir como cidadão, é preciso um Registro Geral (RG) e um Cadastro de Pessoa Física (CPF), mais números.

Somos sempre condicionados e reduzidos a números para existir; porém identidade pressupõe e contêm características antropológicas, culturais que diferenciam o sujeito; um número é uma entidade necessária, mas vazia. Há aqui, ainda, uma crítica ao excessivo controle exercido pelo Estado sobre o cidadão. Este só vale pelo número, pelo inscrito no fichário, não importa nome, cor, raça, religião, cultura, história, onde nasceu, como vive, se possui as condições mínimas para se viver dignamente, conforme se comprova neste trecho:

> Centenas de milhares nascem João ou José, mas o homem ou a mulher 25.786.439 seria uma única pessoa viva, muito mais fácil de cadastrar no fichário do Imposto de Renda e nos 10 mil outros fichários com que é policiada a nossa existência. (Andrade, 2007, p. 21).

A referência ao número como uma possibilidade de diferenciar os homens e torná-los únicos é irônica, porque no final das contas todos nós nos transformamos e nos valemos de tais números, como de nosso CPF. Da mesma forma que somos apenas números disfarçados sob um rótulo, nosso nome, na verdade, submete-se aos números bancários e outros. A característica de indivíduo não importa, o que vale é

o lugar ocupado por ele nos registros nacionais e nos cadastros do IBGE; a identidade é perdida a partir do momento em que o cidadão se torna o que é condicionado a ser, um número, um consumista, um comprador, um poupador, um contribuinte.

O cronista ainda critica o fato do ser humano estar deixado à mercê do materialismo, a submissão do homem à ditadura do consumo ou, pior, do dito consumismo, o consumo desnecessário para existirmos, como se assim ganhássemos uma identidade, a partir do que temos, prevendo um drástico futuro em uma sociedade cada vez mais consumista. “Meu querido e desconhecido irmão nº 100.000.000, onde quer que estejas nascendo, fica de olho no futuro, presta atenção nas coisas para que não façam de ti subproduto de consumo, e boa viagem pelo século XXI adentro” (Andrade, 2007, p. 23).

Aqui, ainda, o cronista dá um exemplo de como a crônica pode informar sobre um acontecimento num dado período da história. O narrador observa e espera testemunhar o nascimento de um brasileiro que entraria para os dados históricos, em 21 de agosto de 1972, seria um número simbólico para as estatísticas do país, mesmo que vivesse normalmente como qualquer outro cidadão, pobre ou rico e o número que representaria não faria diferença em sua vida.

O censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontou o Brasil com uma população formada por 190.732.694 de pessoas. Na época em que a crônica foi escrita, agosto de 1972, o Brasil não chegava a 100 milhões de habitantes (Instituto..., 2015). Portanto, há no texto de Drummond um dado histórico, que serve de memória para leitores neste novo século e que fazem parte da sociedade de consumo, que há mais de 40 anos ele criticou.

A crítica aparece também na seção “Cidade”, na crônica “Solilóquio”; como o próprio nome diz, o narrador edifica um monólogo para expor seu descontentamento com os problemas urbanos do centro do Rio de Janeiro e critica todos os atos em nome de uma modernização e um progresso sem planejamento, visando apenas a visibilidade que as obras dão aos dirigentes públicos locais. Por meio do texto é possível perceber um Rio de Janeiro caótico, na visão do cronista, que remete a obras vistas como desnecessárias ao bem viver diário, quando o mais importante seria o direito de ir e vir do cidadão. Cidadão que já não tem mais espaço, devido aos canteiros de obras que ocupam as calçadas e ruas já intransitáveis do centro.

> Vão tirar o terminal do meu ônibus do centro da cidade, vão tirar do centro da cidade o meu ônibus, vão me tirar do centro da cidade? Vão tirar da cidade o centro da cidade, vão tirar da cidade toda a cidade, vão fazer o quê da cidade? [...] Vão acabar com a cidade, todas as cidades, vão acabar com o homem e mulher também, vão fazer o quê, depois que eles mesmos acabarem? (Andrade, 2007, 64).

Pelo texto de Drummond é possível reconhecer um Rio de Janeiro em transformação, em meio à escrita dotada de sensibilidade do cronista. O indivíduo é deslocado de seu lugar habitual e vai perdendo suas referências no caos urbano (o terminal do ônibus, por exemplo). O homem é obrigado a se adaptar às mudanças, a se reencontrar novamente, a obedecer novas regras. De acordo com Alves e Beretta (2014, p. 10), o verbo ir, empregado na terceira pessoa do plural, faz referência a "eles", os responsáveis por essas mudanças, as autoridades políticas, os governantes, que não têm seus nomes citados, mas que instauram as ordens para as atividades serem executadas à mercê das vontades dos cidadãos. "A reforma urbanística visava a um revigoramento político, econômico e social da cidade, bastante abalada, dentre outros aspectos, pela transferência da capital para Brasília" (Alves & Beretta, 2014, p. 10).

Para estas autoras, "Solilóquio é construída como uma grande interrogação, do primeiro ao último período. Os questionamentos e as indagações perturbadoras apontam para o estado de incerteza do eu quanto ao futuro da cidade e do homem que nela vive (inclusive ele mesmo)" (Alves & Beretta, 2014, p. 10). Resta apenas indignar-se, falar para si mesmo, já que a voz desse cidadão não será ouvida, pois na classificação dos que mandam e dos que obedecem ele está enquadrado nesta última categoria.

"Solilóquio" pode ser citada como exemplo de um texto em que o cronista critica o desenvolvimento urbano desenfreado e as mudanças aleatórias sem o consentimento popular. Representa os mandos e desmandos de representantes públicos e a ação da repressão, num país em que os cidadãos não sabiam como se portar de forma certa, sob os olhares atentos da censura, da liberdade cerceada

contra a vontade, do governo ditando normas do que fazer e de como agir. Em tais circunstâncias, além de todas as mudanças no cenário urbano, o cronista questiona:

> Vão dizer quantas pessoas podem sair de casa, a quantas horas, caminhar por quanto tempo, e por quanto tempo será permitido caminhar, durante quantos minutos, para que as turmas seguintes não sejam prejudicadas na regalia de ir e vir na cidade entupida? (Andrade, 2007, p. 64).

Falando consigo mesmo, o cronista escancara sua indignação aos leitores do jornal.

Considerações

É fato que a crônica se alimenta de acontecimentos, que podem ou não terem sido notícias, conforme pontuou Drummond no título de seu livro. O que nos instiga é a crônica como espécie narrativa híbrida, que perpassa entre o jornalismo e a literatura, a realidade e a ficção, a história, a memória e a imaginação. Um texto que se apodera da história, da memória, da cultura de seu tempo, com linguagem própria, compondo fatos que ficam para a história e a memória coletiva, ainda que permeados também de subjetividade, de interesses e intencionalidades nem sempre explícitos; é literatura, estampada de forma conotativa, com opinião, exageros, mas pautada na verossimilhança, uma representação do real.

Na riqueza que permeia o espaço da crônica, está contido o reflexo da cultura e identidade de um povo, de determinado tempo e lugar, num determinado contexto, numa determinada época. Se o escritor faz isso com maestria, mesmo retratando um ambiente e situação particular, seu texto ganha caráter universal, porque aproxima-se do leitor ao relatar as situações das quais ambos fazem parte, enquanto cidadãos, seres sociais, mesmo que vivendo realidades diferentes.

Drummond, ao retratar o tão esperado nascimento do brasileiro cem-milhões, nos mostra que isso não passa de um número emblemático, tão a gosto daqueles que a

mídia adora registrar, pois esse ser seria igual aos muitos outros cidadãos desse país, que enfrentam ou enfrentaram as dificuldades próprias de se viver numa nação com tamanha desigualdade social, com tantos problemas de caráter econômico, político e cultural.

Assim como o grupo dos consumistas não se restringem àqueles que estão ali leiloando sucatas de um avião, o consumismo é um problema que atinge quase todas as classes sociais; pessoas que se satisfazem momentaneamente ao comprarem supérfluos como se fossem itens de primeira necessidade, perdendo sua identidade em detrimento de outras que supostamente podem ser consumidas.

A crônica está aí para isso: expor o que nem sempre se pode revelar e desvelar num texto jornalístico, vai além de informar, formar, polemizar, sendo a crônica a voz do escritor do cotidiano, um cotidiano cheio de problemas a serem revelados, escancarados, questionados e, quem sabe, solucionados.

Ao lermos uma crônica de Drummond, especificamente as que fazem parte de uma obra com título tão sugestivo, ficamos a imaginar que notícia o inspirou a escrita. Ou, talvez não. Porque de não-notícias também se faz uma crônica, a ideia pode surgir de uma cena presenciada ou narrada por um conhecido, uma novidade contada ao telefone, a observação feita pelo neto, a conversa alheia ouvida sem ou por querer. Drummond era observador nato, característica essencial de um jornalista que optou por contar histórias em linguagem poética, que preferiu acrescentar ao fato sua percepção tão peculiar e intimista.

Referências bibliográficas:

Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios.* Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos.

Alves, R. C. dos S., & Beretta, L. L. S. (2014). De Minas para o Rio: Drummond e algumas cenas cariocas. *Revista do SELL*, v. 4, n. 2, p. 1-14. Recuperado em 7 Janeiro, 2014, de http://www.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/496/647.

Andrade, C. D. de. (1969). Leilão do Ar. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. Recuperado em 26 Fevereiro, 2014, de http://www.jb.com.br/especial-

drummond/noticias/2012/07/01/a-1a-cronica-no-jornal-do-brasil-leilao-do-ar-em-outubro-de-1969/.

Andrade, C. D. de. (1987). *O avesso das coisas.* Rio de Janeiro: Record.

Andrade, C. D. de. (2007). *De notícias e não notícias faz-se a crônica: histórias diálogos e divagações.* 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

Borges, V. R. (2000). *Cenas urbanas: imagens do Rio de Janeiro em Machado de Assis.* Uberlândia: Asppectus.

Borges, V. R. (2007). *Imaginário familiar: história da família, do cotidiano e da vida privada na obra de Machado de Assis.* Uberlândia: Asppectus.

Candido, A. (2008). *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.* 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva.* Tradução Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Instituto brasileiro de geografia e estátisca. (2015). *Vamos contar: a população cresce.* Recuperado em 22 Janeiro, 2015, de http://vamoscontar.ibge.gov.br/atividades/ensino-fundamental-6-ao-9/45-a-populacao-cresce.

Le goff, J. (1992). *História e Memória.* Tradução Bernardo Leitão [et al.]. 2. ed. Campinas: UNICAMP.

Moisés, M. (1978). *A criação literária: prosa.* São Paulo: Cultrix.

Montello, J. (1982). Treze anos no Jornal do Brasil. Drummond: 80 anos. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 1-11, p. 3. Recuperado em 19 Abril, 2014, de http://www.jb.com.br/media/arquivos/EspecialDrummond.pdf.

Nagamini, E. (2010). Memória e metalinguagem nas crônicas de Rubem Braga. *Revista Diálogos,* Garanhuns-PE, n. 3, p. 120-133. Recuperado em 01 Julho, 2014, de http://www.revistadialogos.com.br/Dialogos_3/Dial_3_ElianaNagamini.pdf.

Neves, M. de S. (1992). Uma escrita no tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. In A. Candido [et al.] (org.), *A Crônica: o gênero, sua fixação*

e suas transformações no Brasil, pp. 75-92*.* Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

Nora, P. (1988). O retorno do fato. In J. Le goff & P. Nora (dir), *História: novos problemas* (pp. 179-193)*.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História, 10*, 7-28, São Paulo, PUC/SP.

Resende, B. (2002). Drummond, cronista do Rio. *Revista USP*, (53), 76-82. Recuperado em 01 Julho, 2014, de http://www.usp.br/revistausp/53/07-beatriz.pdf.

Ribeiro, M. A. (2011). Do Rio de Janeiro ao "Vasto Mundo": a crônica de Carlos Drummond de Andrade. In É. C. Serpa, et al. (org.), *Narrativas da modernidade: história, memória e literatura,* (pp. 309-336)*.* Uberlândia: EDUFU.

Santos, R. M. dos. (org. e apres.). (2002). Apresentação. In L. Paes. *Brevidades crônicas,* (pp. XIII-XXII)*.* São Paulo: Educ.

Sasaki, Daniel Leb. (2014). *Panair um caso que ninguém pode esquecer.* Recuperado em 14 Julho, 2014, de http://www.oaviao.com.br/materias_comunidade/panair_caso.html.

A MEMÓRIA DA CIDADE CONTIDA NOS RELATOS DE CAROLINA MARIA DE JESUS E ZELI DE OLIVEIRA BARBOSA

Luciana Paiva Coronel

FURG, Instituto de Letras e Artes. lu.paiva.coronel@gmail.com. Rio Grande/RS, Brasil.

Resumo:

Propõe-se um estudo comparado das narrativas Quarto de despejo (1960),de Carolina Maria de Jesus, e *Ilhota*: testemunho de uma vida (1993), de Zeli de Oliveira Barbosa, narrativas escritas nos anos 1950/60 a partir de um olhar feminino que recolhe cenas da vida social na zona precarizada do bairro popular, a favela do Canindé, no caso de Carolina e a vila da Ilhota, no caso de Zeli. O trabalho traz à luz do debate acadêmico a escrita de Zeli, autora desconhecida do público devido ao seu pertencimento ao "subsistema" sulino, enquanto Carolina, residente no centro do sistema literário nacional, pode ser promovida quando criou-se no país interesse pelas vozes que emergiam das periferias, fornecendo importante imagem das grandes cidades brasileiras a partir do lado pauperizado das mesmas, obscurecido no período da euforia desenvolvimentista dos anos JK.

Partindo do conceito de "Memórias subterrâneas", de Michel Pollak, pretende-se apontar nos dois textos, escritos por autoras egressas dos segmentos marginalizados, as reivindicações de justiça que comportam, cuja emergência no espaço público cria um campo de batalha no terreno da 'memória oficial' da Nação. São também enfocadas as condições de apresentação das obras, com ênfase nas correções gramaticais e nos recortes realizados nos relatos originais a fim de viabilizar a publicação.

Uma maior força literária é identificada na forma enunciativa de Carolina, portadora de maiores desvios em relação ao padrão culto da língua enquanto na de Zeli são evidenciados registros mais prosaicos do cotidiano da pobreza em uma forma mais convencional.

Palavras-chave:

escrita feminina; testemunho; autobiografia; escrita de periferia; memória urbana.

É possível fazer um estudo comparado entre as narrativas *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, e *Ilhota*: testemunho de uma vida (1993), de Zeli de Oliveira Barbosa. Trata-se de memórias escritas em épocas não muito distantes, entre os anos 1950 e 1960, nas quais é feito um testemunho sobre as condições de vida em regiões específicas das cidades brasileiras, a favela do Canindé, em São Paulo e a zona da Ilhota, em Porto Alegre, sob a ótica de mulheres negras. A irregularidade na ocupação dos terrenos, por exemplo, é referida por ambas as autoras:

> Morei praticamente seis anos e meio na Ilhota, num terreno que era da prefeitura ficava minha casa. Era terreno de herdeiros, dizia a senhora que o cuidava. Mas todos que o habitavam, pagavam-na, mesmo sabendo que ela não era a proprietária […] A Dona Olga era de nação, então todos tinham um pouco de respeito por ela. (Oliveira, 1993, p.15)
>
> 28 de maio de 1958. Quem tira proveito aqui são os nortistas. […] Aqui na favela há os que fazem os barracões para residir e os que fazem para alugar. Os aluguéis são 500 a 700,00. E os que fazem para vender. Gasta 4 mil cruzeiros e vende por 11 mil. (Jesus, 2007, p.17).

Narra-se nos dois textos ainda acerca da insalubridade existente nas regiões habitadas, ambas muito próximas de rios e arroios, e por isso constantemente alagadas, o que acabava trazendo problemas os mais variados, inclusive comprometendo a saúde das crianças, motivo pelo qual as mães narradoras tanto lastimam residir em tal local:

> Vivíamos praticamente dentro d'água […] e quando era inverno ficávamos dentro de um lodo preto infestado de mosquitos e toda sorte de imundície que só gera nos pântanos. […] Quando fazia um mês que continuava a

> enchente, ele foi avisar que a nossa casa tinha se inclinado para a frente devido o terreno falso e que com tanto tempo dentro d'água só poderia ter acontecido isso." (Oliveira, 1993, p.52)
>
> 5 de janeiro de 1959 Está chovendo. […] As águas estão aumentando e invadindo os quintais dos favelados. As pessoas de espírito jocoso dizem que a favela é a cidade náutica. Outros dizem que é a Veneza Paulista." (Jesus, 2007, p.151).

São distintos os estilos de escrita, Zeli priorizando a perspectiva descritiva e Carolina insistentemente recorrendo à ironia e às figuras de linguagem para potencializar o sentido de suas palavras, muitas vezes marcadas pela grafia em desacordo à norma culta da língua. Vivendo em espaços insalubres, as autoras tinham uma noção compartilhada de precariedade e mau cheiro: Zeli conta "Sentar no quintal [nem] se podia pensar, pois o odor fétido das fossas de cada casa, em cada quintal, e mais lixos e banhados com toda a espécie de detritos formavam os piores odores possíveis." (Oliveira, 1993, p.27). Carolina também refere o fedor presente em seu espaço: "30 de maio de 1858. O único perfume que exala na favela é a lama podre, os excrementos e a pinga." (Jesus, 2007, p.48).

Ainda que habitassem ambas em ruas que exalavam podridão, as duas autoras tinham condições de vida muito diferenciadas. Em seus melhores dias, Carolina coletava material apenas suficiente para uma refeição. E logo iniciava-se nova busca arriscada e incerta para a obtenção de alimentos para a família. A fome era uma constante. A moradora do Canindé chega a descrever sua cor: "Eu que antes de comer via o céu, as árvores, as aves, tudo amarelo, depois que comi, tudo normalizou-se aos meus olhos." (Jesus, 2007, p.45).

Já Zeli, com o salário de doméstica, vivia com as crianças em condições precárias, mas nunca chegou a passar necessidades, como a outra: "Por isso minhas crianças nunca passaram fome, necessidades que passamos foi eles não terem leite todos os dias, às vezes também não se podia comprar carne […] mas o essencial que era o arroz e o feijão que toda criança gosta…" (Oliveira, 1993, p.63). Carolina possui

nítida consciência histórica, considerando a precariedade de sua situação contemporânea uma decorrência herdada da condição de vida dos escravos:

> 13 de maio de 1958. Hoje é um dia simpático pra mim. É o dia da Abolição. Dia que comemora a libertação dos escravos. (...) A Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. (...) E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual – a fome!" (Jesus, 2007, p.31).

O pertencimento das narradoras ao ambiente precarizado que habitam é recorrentemente problematizado por ambas, que se consideram em alguma medida distintas dos demais moradores do bairro, com os quais não parecem compartilhar mais do que a situação de pobreza que aspiram incansavelmente superar. No caso de Zeli, Deivison Campos afirma que o fato de ter sido criada em família de classe média acabou acarretando esta espécie de inadequação da autora ao seu entorno: "apesar de conviver no espaço da Ilhota, os códigos ali vigentes lhe são estranhos, pois Zeli não apreende em sua totalidade as dinâmicas e sociabilidades desenvolvidas pelos moradores do lugar." (Campos, 2015-16, p.3)

A situação de Carolina é diversa. Criada em família humilde no interior de Minas Gerais, suas referências de origem são as da pobreza. Trata-se neste caso de uma distinção enraizada em âmbito essencialmente cultural e evidenciada pelo hábito rotineiro da leitura e principalmente pela escrita de um livro em meio à rotina dos afazeres diários dos vizinhos favelados. Tal prática termina criando situações de hostilidade dos mesmos em relação à preta, tida como "arrogante" pelos seus pares:

> -Nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.
>
> Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler.
>
> (...)
>
> Sentei no sol para escrever. A filha da Sílvia, uma menina de seis anos, passava e dizia:

> - Está escrevendo, nega fidida!
>
> A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam. (Jesus, 2007, p.27)

Não há em *Quarto de despejo* nem em *Ilhota* nada do orgulho de ser morador de periferia, que viria mais tarde a dar o tom dos escritos das margens urbanas, principalmente a partir de Ferréz, quando da publicação de *Capão Pecado* (2000). Carolina, indagada a respeito do tema do seu livro afirma em seu diário escrever acerca de "Todas as lambanças que pratica os favelados, estes projetos de gente humana. (Jesus, 2007, p.23). Zeli do mesmo modo se refere à vila da Ilhota como "submundo" (Barbosa, 1993, p.11), "antro de promiscuidade e de marginalidade." (Barbosa, 1993, p.62).

Para as duas escritoras, sair do espaço da favela é a aspiração máxima de felicidade familiar. Carolina, que vive sozinha com os filhos, almeja realizá-la por meio da venda de seus diários, que julga de valor literário, e Zeli, que é casada, por meio de economias feitas por ela e o marido. Nos dois textos em foco, a alegria de estar longe do bairro é grande, enquanto que a volta a ele, dolorosa:

> Quando eu ia trabalhar, passava o dia contente, mas quando se aproximava a hora de eu ir embora, ia me dando uma tristeza imensa, como se eu fosse um boi na hora de ir para matadouro. (Oliveira, 1993, p.57)
>
> 7 de julho de 1958. Quando eu vou na cidade tenho a impressão de que estou na paraíso. Acho sublime ver aquelas mulheres e crianças tão bem vestidas. […] Aquelas paisagens há de encantar os olhos dos visitantes de São Paulo, que ignoram que a cidade mais afamada da América do sul está enferma. Com úlceras. As favelas. (Jesus, 2007, p.85).

Ambas as moradoras que narram os espaços marcados pela degradação material julgam que estes estejam impregnados de degradação moral, numa espécie de determinismo naturalista atualizado aos novos tempos: "Lá onde morávamos a gente via tanta coisa chocante e tão horríveis que parece que transmitia pro nosso espírito aquele malefício." (Barbosa, 1993, p.23). Por sua vez, a outra autora refere

este tipo de concepção: "Às vezes mudam algumas famílias para a favela, com crianças. No início são iducadas, amáveis. Dias depois, usam o calão são soezes e repugnantes. São diamantes que transformam em chumbo." (Jesus, 2007, p.39).

É preciso viver sob constante atenção para que os filhos não se deixassem levar pelas influências recebidas dos vizinhos e amigos: "Eu vivia desesperada só em pensar que meus filhos iam crescer ali no meio de tanta degradação, de tanta promiscuidade, [...] ambiente de delinquência." (Oliveira, 1993, p.22). E também: "A Silvia e o marido já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão. Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente. (Jesus, 2007, p.14).

É sobretudo em relação à maioria das demais mulheres, contrariamente ao que se poderia supor, que em ambos os casos se manifesta a ausência mais notória de qualquer lastro de solidariedade entre os favelados, como se vê nos diários de Carolina: "O dia de hoje me foi benéfico. As rascoas da favela estão vendo eu escrever e sabe que é contra elas. Resolveram me deixar em paz." E também no texto de Zeli: "A vizinha tinha o péssimo hábito de tudo saber, pois não fazia nada em casa, passava o dia percorrendo a vila à procura de novidades boas ou más para ter o que dizer." (Oliveira, 1993, p.30). De fato, há uma grande ênfase nas duas publicações acerca da vocação feminina das vizinhas para o ócio e a fofoca:

> na vila da Ilhota o pessoal me chamava de rica porque eu não falava com ninguém, isso eu mesma é que não queria, pois aquelas mulheres que eu falo, levantavam de manhã, não lavavam o rosto e já iam para a frente cuidar da vida dos outros, também sabiam até de cor a cor das calças das senhoras que por ali passavam, ou que jeito eram as cuecas do fulano, se usava ou não, eram de amargar.
>
> Por isso eu não me dava com elas, só as cumprimentava. (Barbosa, 1993, p.58).

> A D. Aparecida perguntou-me: A senhora está grávida? Não senhora, respondi gentilmente. E lhe chinguei interiormente. Se estou grávida, não é da sua conta. Tenho pavor destas mulheres da favela. Tudo quer saber! A língua delas é como os pés de galinha. Tudo espalha. (Jesus, 2007, p.13)

Toda esta adversidade social leva a que os dramas registrados nos dois textos adquiram feição predominantemente individual, diferente do que costuma acontecer nos escritos das margens, marcados pela ressonância social contida na fala individual que se apresenta. Comenta Sônia Roncador acerca da identidade autoral de autoras como Zeli, que trata-se de "sujeitos que se revelam mais interessados em adquirir respeito (pessoal) de seu público do que solidariedade (a uma causa ou calamidade comunitária)." (Roncador, 2008, s/p), o que é muito peculiar nas duas narrativas. Também *Quarto de despejo* pode ser entendido desta forma, como uma escrita voltada à aquisição do respeito por parte do conjunto da sociedade.

A questão do respeito somente pode ser considerada importante àqueles que necessitam comprovar incessantemente serem dignos de respeito, dados os estigmas que recaem sobre sua feição identitária. Aspectos sociais, étnicos e de gênero se somam geralmente para depreciar mulheres como Carlina e Zeli. A crítica da Universidade de Brasília analisa as decorrências sociais desta motivação: "a busca pelo respeito não necessariamente fortalece laços e compromissos comunitários; pelo contrário, ela pode levar a uma recusa, disimulação ou (des)indentificação com o grupo social estigmatizado." (Roncador, 2008, p. 195). Tal é exatamente o que sucede com as duas autoras em estudo.

A (des)indentificação de Zeli em relação aos seus vizinhos é tão notória**,** que ela recusa-se a seguir o trajeto estipulado pela prefeitura quando do desmonte da vila, e não vai para a Vila Restinga, junto aos demais moradores da Ilhota, indo para perto da mãe na cidade próxima de Alvorada. Já Carolina vai deixar a lama do Canindé em razão do dinheiro ganho com a publicação de seu livro, sendo apedrejada pelos antigos vizinhos, conforme relata em obra posterior, *Casa de alvenaria*: diário de uma ex-favelada.

Carolina, residente no centro do sistema literário nacional, foi apresentada pelos editores como voz das margens divulgadora do lado pauperizado das cidades brasileiras, obscurecido no período da euforia desenvolvimentista dos anos JK. O jornalista Audálio Dantas, que editou seus diários, textos escritos em trinta e sete cadernos encontrados ao lixo, cujas folhas não utilizadas abriam espaço à sua escrita, registra na orelha da primeira edição:

> Literatura da favela escrita pelo próprio favelado, eis o sentido sincero do livro escrito pela trapeira mineira, radicada em São Paulo... só mesmo ela com sua pungente experiência podia ter escrito este livro. O seu verbo, na ordem direta da miséria, recebe e transmite a carga dos sofrimentos anônimos e populares, sendo julgamento e protesto, ao mesmo tempo, que diário e reportagem, romance e poesia porque neste patético livro de Carolina perpassa um particular sopro lírico, com invulgares clarões de beleza. Isto é que vence as formas estropiadas de sua ortografia e de sua sintaxe primária, no livro, conservadas pelo seu sabor e singeleza. (Jesus, 1960, s/p).

Zeli, por sua vez, foi 'descoberta' pela socióloga Enid Backes, sua empregadora da época, e promovida por meio de publicação da Prefeitura de Porto Alegre voltada a resgatar a memória dos bairros da cidade através da série "Outras vozes", destinada, segundo Charles Monteiro, estudioso da obra, "a publicar textos escritos por homens e mulheres pertencentes às classes populares e excluídos dos círculos letrados reconhecidos, que de outra maneira não poderiam deixar o testemunho de suas experiências de vida e de trabalho na cidade." (Monteiro, 2006, p.97). Na apresentação de *Ilhota*, é feita já a aproximação entre as duas vozes femininas egressas das margens urbanas:

> As duas narrativas são comparáveis em vários sentidos – nelas está o depoimento duro sobre a pobreza das cidades brasileiras, em épocas não muito distantes, nos dois casos sob a ótica feminina. Os dilemas que se

> apresentavam são igualmente aparentados. Trata-se, aqui como lá, de angústias do trabalho árduo e não reconhecido, da dor terrível de precisar deixar os filhos pequenos aos cuidados dos outros e de Deus, do pânico pela convivência promíscua com pessoas derrotadas, dos pequenos sonhos de emancipação. Carolina e Zeli são duas corajosas. (Fischer, Pozzobon In: Barbosa, 1993, p.9-10).

Trata-se, nos dois casos, de espaços de pobreza situados nos centros urbanos, alvo preferencial dos planos de urbanização e modernização das cidades, que exigia sua erradicação. A favela do Canindé representada em *Quarto de despejo* seria extinta anos mais tarde à sua tematização nos diários de Carolina, dando espaço à Marginal do Tietê, por onde flui o tráfico veloz da cidade de São Paulo. A Ilhota de Zeli, do mesmo modo, seria destruída, sendo removidos seus habitantes para a distante Vila Restinga em meados dos anos 70. No espaço onde havia uma vila enlameada surgiria na Cidade Baixa de Porto Alegre uma zona cobiçada pelo mercado imobiliário local. Importa referir que os diários de Carolina são escritos no período em que a autora residia no Canindé, criando polêmica com os vizinhos pouco dados às atividades de leitura e escrita, enquanto que o texto de Zeli é escrito após a extinção da vila, em 1972, referindo o período vivido na Ilhota, entre 1959 e 1964, como um passado doloroso que cumpre ser rememorado. Ambas as autoras ganham a vida como empregadas domésticas. Carolina precisa em seguida abandonar a profissão e tornar-se papeleira por causa dos filhos, que começa a ter sem haver condições de levá-los consigo ao emprego.

A condição de doméstica é rememorada pela autora de *Quarto de despejo* como passado, estando no presente da enunciação dos diários peregrinando pelas ruas da capital paulista à cata de papéis e outros materiais recicláveis, buscando o sustento dos filhos por meio de ofício que lhe concedia muito mais liberdade e autonomia. Igualmente muito mais incertezas, pois quando chovia, por exemplo, escasseavam os materiais e ela precisava mendigar. Ainda que narrem suas vivências a partir da circunstância idêntica de mães que zelam pela casa e pelos filhos, Zeli, sendo casada, tem uma perspectiva muito diferente de Carolina, que é mãe solteira de três crianças de pais diferentes.

O fato de *Ilhota* e *Quarto de despejo* terem sido escritos por autoras detentoras de pouca escolaridade, tendo as duas apenas o ensino primário, e Carolina somente dois anos de estudo, acarreta inúmeras consequências em seu perfil autoral. Na apresentação das obras, consta a condição de pouco estudo de cada uma das autoras, o que gera, na visão dos editores, a necessidade de avaliar se correções gramaticais devem ou não ser feitas:

> Nota dos editores: Esta edição respeita fielmente a linguagem da autora, que muitas vezes contraria a gramática, mas que por isso mesmo traduz com realismo a forma de o povo enxergar e expressar seu mundo. (Jesus, 2007, s/p)
>
> A Unidade Editorial da Secretaria Municipal de Cultura tomou a liberdade, de acordo com a autora, de promover pequenos ajustes de pontuação e ortografia, com a finalidade de facilitar a leitura, preservando no entanto o tom, a intenção e o estilo original, inclusive em algumas formas que um olhar purista classificaria como erros. (Oliveira, 1993, p. 9).

É fundamental analisar estas circunstâncias editoriais, já bastante discutidas no caso de *Quarto de despejo*, mas ainda sem debate no caso de *Ilhota*. O modo peculiar com que cada uma das autoras narrava a vida na pobreza vai ser entendido de forma diversa pelas respectivas editoras em diferentes tempos. Os erros de Carolina são mantidos, apenas seus textos carecem de edição a fim de viabilizar a feitura do livro. Para muitos, a atitude de manter a escrita truncada da autora acaba acarretando prejuízo na receptividade do público e da crítica, pouco apta a reconhecer literariedade em texto forma dos padrões cultos da língua.

Carolina acaba por desempenhar o papel de "mulher barbada" do circuito letrado dos anos 60, a autora "exótica" da favela, cuja escrita revelava limites gramaticais intransponíveis. Já o texto de Zeli receberia correções, que, de algum modo, alteram seu modo peculiar de narrar a vida na pobreza.

Não há solução ideal para esta situação da escrita das margens. Em cada um dos casos, um resultado peculiar irá gerar uma certa recepção da parte do público. A escrita repleta de "erros" será desprestigiada como artefato literário pela maioria. A escrita corrigida passará por um filtro editorial que lhe desconfigura a feição

original, padronizando-o no molde da escrita do "centro" do sistema literário. Trata-se de um apagamento das marcas da pobreza, tão bem evidenciadas na precária formação das autoras, que não lhes permite acesso ao modo "correto" de escrever.

Diferentemente do texto de Zeli e do tom eminentemente doméstico que predomina na diarística feminina desde seus primórdios, Carolina debate em sua obra questões políticas com bastante convicção: "16 de maio. Eu quando estou com fome quero matar o Jânio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos." (Jeus, 2007, p.33). Ela compreende, inclusive, a dinâmica viciada da jogo eleitoral, no qual os políticos populistas buscam as favelas apenas com vistas à obtenção de votos, sem qualquer compromisso com as necessidades gritantes de seus moradores: "13 de maio. O povo não está interessado nas eleições, que é o cavalo de Tróia que aparece de quatro em quatro anos." (Jesus, 2007, p. 44).

Tal traço impregna *Quarto de despejo* de uma dimensão política explícita, o que não ocorre em *Ilhota.* Charles Monteiro em seu estudo "Outras narrativas da cidade: o relato autobiográfico de Zeli Oliveira Barbosa em *Ilhota*: testemuho de uma vida", aponta exatamente na obra a "falta de referências sobre o contexto nacional e a política local. O relato está centrado na família de Zeli e na sua percepção dos acontecimentos da Ilhota. Não há referências sobre as notícias dos jornais, do rádio, da televisão ou de comentários dos vizinhos [...]. " (Monteiro, 2006, p. 107).

Ainda assim, considera-se que o texto de Zeli representa uma circunstância de vida no limite da dignidade, podendo ser lido como denúncia implícita destas condições sub-humanas de vida, sobretudo de moradia. São suas próprias palavras que o comprovam: "Somente agora, depois de muitos anos é que me deu vontade de escrever, pois dizem que recordar é viver, e só agora eu vivo realmente. Naquela época, a cada instante que passava, eu morria lentamente."(Barbosa, 1993, p. 15).

A divulgadora mais importante de Zeli, na época sua patroa, Enid Backes comentou acerca de *Ilhota*, cuja publicação ajudou a viabilizar: "este relato é um confronto entre a vida e a morte. E são todas mortes anunciadas: a fome, a umidade, o frio, a moradia de uma peça só, os ratos, o calor sufocante, a violência, o esgoto a céu aberto, transbordando a cada chuvarada." (Barbosa, 1993, p. 13). Tal consideração corrobora a compreensão neste artigo desenvolvida, segundo a qual o texto de Zeli emerge da zona alagada da cidade de Porto Alegre com forte tom político implícito,

tornando pública a voz de uma pessoa habitualmente invisível aos poderes públicos tradicionais.

Pode-se assim considerar *Quarto de despejo* e *Ilhota* sob a ótica do conceito de "memórias subterrâneas", de Michel Pollak, que identifica "escritos de segmentos marginalizados que, quando alcançam o espaço público com suas reivindicações de justiça, criam um campo de batalha no terreno da 'memória oficial' da Nação." (Pollak, 1989, p.3). Tal enquadramento potencializa e alarga o entendimento das obras, tornando-as passíveis de serem entendidas como relatos eminentemente individuais cuja ressonância no imaginário das respectivas sociedades em que emergem permite ver o campo da memória como um campo de luta pelo direito à palavra.

É inevitável, ao concluir este ensaio, a constatação de que em termos estruturais o número de excluídos vem crescendo e que muitas vozes como as de Carolina e Zeli podem ainda emergir das zonas pauperizadas das grandes cidades brasileiras. "Os quartos de despejo, multiplicados, estão transbordando", afirma Audálio Dantas, o jornalista que revelou a autora do Canindé ao mundo das letras, em prefácio de uma das edições da obra (Jesus, 2007, s/p). As histórias de vida de Zeli Barbosa e de Carolina de Jesus repetem a de muitas mulheres negras que vivem em condições degradantes em nosso país, mas suas narrativas as projetam para além do espaço da precariedade, lançando-as no espaço de reelaboração simbólica da pobreza, da criação, do resgate pela palavra. Que saibamos ouvi-las!

Referências bibliográficas*:*

Barbosa, Z. O. (1993). *Ilhota*: testemunho de uma vida. Porto Alegre: UE/Porto Alegre.

Campos, D. M. C. (2015-16). Outras Carolinas: banzo e lamento na autobiografia de Zeli Barbosa. *Revista Comunicação, cultura e sociedade*, *5*(5), 1-17.

Jesus, C. M. (2007). *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. 9.ed. São Paulo: Ática.

Jesus, C. M. (1960). *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves.

Jesus, C. M. (1961). *Casa de alvenaria*: diário de uma ex-favelada. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo.

Monteiro, C. (2006). Outras narrativas da cidade: o relato autobiográfico de Zeli Oliveira Barbosa em *Ilhota*: testemuho de uma vida. In Antonio Lopes, Monica Velloso, & Sandra Pesavento, *História e Linguagens: texto, imagem, oralidade e representações,* (pp.97-110). Rio de Janeiro: 7Letras.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos, 2*(3) 3-15.

Roncador, S. (2008). *A doméstica imaginária*: literatura, testemunhos e a invenção da empregada doméstica no Brasil (1889-1999). Brasília: Editora da UNB.

ARIANO SUASSUNA E A FARSA DA BOA PREGUIÇA: A FORÇA DO RISO NO TEATRO POPULAR

Luciana Morteo Éboli

UFRGS, Instituto de Artes, Departamento de Arte Dramática. lmeboli@gmail.com**.** Porto Alegre/RS, Brasil.

Resumo:

O trabalho propõe discutir a obra dramática de Ariano Suassuna sob o ponto de vista cultural e político, a partir de um teatro que retrata elementos da identidade brasileira. Com base no texto *Farsa da boa preguiça* (1960), estuda as demais referências nas obras teatrais do autor e, para tanto, estabelece o diálogo com estudiosos do drama brasileiro como Décio de Almeida Prado, Sábato Magaldi e João Roberto Faria, e faz o entrecruzamento com a análise do cômico grotesco e do riso político proposto por Mikhail Bakhtin, principalmente na análise da cultura popular da Idade Média e suas características recorrentes nas raízes populares. Nesse contexto, as danças e manifestações características do nordeste brasileiro evidenciam as peculiaridades sertanejas nas presenças regionalistas do cangaceiro, dos humildes e do repentista popular. A proposta deste trabalho insere o texto *Farsa da boa preguiça* no contexto social e político contemporâneo através da paródia e do comparativo com a situação do Brasil de hoje, o que evidencia a sua atualidade e a possibilidade de um posicionamento crítico frente à realidade a partir de sua leitura. A análise aborda os aspectos estéticos e políticos que permeiam o drama, com base no teatro que agrega elementos da farsa e da comédia, e salienta, assim, o pensamento de resistência cultural exposto nas obras dramáticas do autor.

Palavras-chave:

Literatura Brasileira; Teatro; Cômico; Cultura Popular.

Ariano Suassuna, o *en*-cantador popular

Eu vim pro mundo
pra fazer uma literatura que se identificasse
com meu país e meu povo.
(A. Suassuna)

Ariano Suassuna nasceu no Estado da Paraíba, no ano de 1927, e ainda pequeno mudou-se com sua família para Pernambuco, onde viveu e desenvolveu suas atividades profissionais até falecer em 2014. Criado na cultura do nordeste, desenvolveu sua criação artística e buscou em suas origens culturais, festivas e teatrais, a base estrutural e temática para sua dramaturgia: estrutural ao mesclar elementos do teatro popular com referências à literatura de cordel, ao teatro de mamulengos e aos roteiros e personagens dos folguedos festivos, aliados a elementos do teatro tradicional europeu, sobretudo do teatro de origem religiosa da Idade Média; temático pois contrapõe a mitologia popular, presente nas manifestações culturais, com os propósitos religiosos presentes nos autos sacramentais, nas moralidades, mistérios e milagres medievais. Com esse entrecruzamento, Ariano Suassuna constrói uma dramaturgia própria, que alia ainda o cômico e farsesco e se relaciona mais ao popular do que ao erudito, ainda que o tenha por base – o que depois, na década de 1970, culminaria na formação do Movimento Armorial em Pernambuco, através da ideia de unir na música, nas artes visuais e na literatura, a arte popular e a erudita numa mesma linguagem expressiva.[9]

Suassuna constrói sua obra artística a partir da cultura sertaneja, na qual a questão social presente na relação dos personagens do povo com os poderosos é uma constante. Conforme Faria (2013), ele procurou identificar na cultura nordestina elementos presentes nos cruzamentos de tradições vindas da Europa e da África, com outras tradições criadas no Brasil. Dessa forma, apresenta "o universo popular

[9] **Armorial:** Ariano Suassuna definiu a poética do Movimento Armorial em 1970, quando pretendeu transpor o naturalismo da arte regionalista através da busca da relação do espírito mágico dos folhetos de cordel com a música de viola, rabeca, ou pífano, e com xilogravuras e ilustrações de suas capas. Relaciona ainda aos espetáculos populares relacionados ao romanceiro popular. (Guinsburg, G., Faria, J.R., & Lima, M.L. [Coord.], 2009).

dos cordelistas, dos mamulengos, da linguagem dos folguedos como o reisado e o bumba-meu-boi" (p.141), aliado às influências do já citado teatro religioso medieval e de elementos da *commedia dell'arte*.

Sobre transpor personagens de tradição cultural, diz o Suassuna (2013) que, desde os tempos de Molière, trata-se de valorizar personagens que já existiam na consciência coletiva de uma arquitetura cênica preexistente e perene. A camada artística, para Suassuna, deriva de duas vertentes distintas, mas não opostas, pois vêm da mesma fonte: de um lado, a arte de natureza erudita, que passa pela dramaturgia de Plauto e Gil Vicente; do outro, a arte popular das danças dramáticas, das pantomimas circenses e do teatro de mamulengos. Por conseguinte, é proveniente do povo toda uma gama de enredos e personagens, a forma cômica construída em pequenas trapaças, espertezas ingênuas, quiproquós, reviravoltas de situações e a consequente vitória final dos fracos sobre os fortes. O autor, dessa forma, dialoga com o a literatura ocidental e dá ênfase ao teatro cômico popular.

A religiosidade é muito presente em sua dramaturgia e a ideia de eternidade é o que dá, muitas vezes, a esperança de salvação às ações das personagens. Segundo Prado (2007), Suassuna "gosta dos humildes exatamente porque o são" (p. 81), da mesma forma que abomina a burguesia.

> A queda e a redenção estão sempre em questão nas suas obras. Ele não tem pela condição humana grande complacência. Entende até os pecadores, mas nem por isso deixa de condená-los ao fogo eterno. Pode mostrar uma supreendente compaixão, porém, com pecadores cujos crimes nascem da desgraça, da miséria e da fome, não de desvios de caráter e temperamento (Faria, 2013, p.141).

Na obra teatral *'Farsa da boa preguiça'* o autor apresenta um drama dividido em três partes, com cada parte inspirada em diferentes histórias populares. Dessa maneira, constrói a peça em três atos que podem funcionar como histórias independentes, ainda que com as mesmas personagens. O texto tem em sua base a estrutura do

teatro de mamulengos para contar a história, segundo Faria (2013) “dos males da avareza às tentativas do capeta de levar um casal para as profundezas do inferno” (p.143), através dos atos intitulados *O peru do cão coxo*, *A cabra do cão caolho* e *O rico avarento.* De acordo com Suassuna, em seu texto de introdução ao drama, o primeiro ato fundamenta-se, ao mesmo tempo, numa história de jornal e numa história tradicional e anônima de mamulengo. O segundo ato traz a história, também tradicional, de um macaco que perde o que ganhara após várias trocas — história que é origem do romance, também de autor anônimo, sobre o homem que perde a cabra, e que também lhe serviu de fonte. O terceiro ato baseia-se num conto popular, o de "São Pedro e o queijo", e também noutra peça tradicional de mamulengo, chamada "O rico avarento".

Nas três tramas, Suassuna traz à tona o humor ácido e irônico do mundo contemporâneo, e abrange, segundo ele, as “relações dos homens entre si e deles com Deus” (idem).

Ao reunir a cultura popular atual às tradições oriundas da dramaturgia religiosa medieval como os mistérios, milagres e moralidades, nem sempre o sentido do cômico em *Farsa da boa preguiça* se relaciona ao gênero da comédia. Conforme afirma Pavis, (2005) diversos campos de estudo se debruçam sobre o sentido do cômico, seja ele antropológico, social ou mesmo no drama. Relacionado ao jogo e ao instinto do homem pelo riso, há na brincadeira a ideia do aspecto insólito, que ridiculariza as realidades física e social. Neste drama, conforme define o próprio dramaturgo, o cômico é centrado na ação e nas variações dos conflitos que demonstram o otimismo humano frente às adversidades. A partir disso, no âmbito social, a ironia e crítica podem se mascarar sob a espirituosidade ou a farsa grotesca.

Farsa da boa preguiça

A peça foi escrita no ano de 1960 e encenada pela primeira vez em 1961, pelo Teatro Popular do Nordeste, no Recife, com direção de Hermilo Borba Filho, grupo fundado em 1959 pelo diretor e pelo próprio dramaturgo. A primeira parte do drama, que se equivaleria ao primeiro ato, inicia com a descrição do cenário onde se vê, numa praça, de um lado a casa do rico e do outro a casa do pobre. Há nessa praça um banco onde o personagem poeta deita e toma sol. Mas o autor, desde o início, estabelece a

relação com os espetáculos populares no nordeste ao indicar que a peça pode ser apresentada sem cenário, numa alusão, também, às farsas medievais que eram apresentadas nos carros palco em praça pública. A partir da descrição dos figurinos das personagens, já no início do drama Suassuna indica:

> Para as roupas usadas na Farsa, (como em todas as minhas peças, aliás), duas coisas devem ser levadas em conta: primeiro que o povo nordestino em geral e em particular os atores dos espetáculos populares conseguem, com imaginação maravilhosa, criar a beleza, a grandeza e o festivo partindo da maior pobreza; em segundo lugar, que, no meu teatro, a roupa nunca é só o acessório apenas decorativo: tem sempre uma função teatral a desempenhar (Suassuna, 2013, p.44).

Segundo Pavis (2005) O termo farsa em sua etimologia vem do que em francês chama *farcir,* ou seja, rechear (*farce*: recheio*)*. Daí vem a ideia de tempero, de algo alheio e diferente que se insere para mudar o sabor esperado de algo. Ao serem inseridas entre as apresentações dos mistérios medievais, as farsas proporcionavam momentos de riso e relaxamento diante do tom de gravidade dos fatos retratados. "Excluída assim do reino do bom gosto, a farsa pelo menos consegue jamais deixar-se reduzir ou recuperar pela ordem, pela sociedade ou pelos gêneros nobres, como a tragédia ou a alta comédia" (Pavis, 2005, p.164).

No texto de Suassuna, a representação inicia com as três figuras religiosas em cena, numa espécie de prólogo a anunciar a relação da farsa com a moralidade medieval. Cabe lembrar que as representações de cunho religioso na Idade Média aos poucos se afastaram cada vez mais do didatismo e deram visibilidade à voz popular. Nessa perspectiva, portanto, e como faz Suassuna, as três personagens Manuel Carpinteiro, Miguel Arcanjo e Simão Pedro são retratadas, desde o início, como figuras características da cultura nordestina: o primeiro veste-se de terno branco, gravata borboleta e chapéu; o segundo lembra um camelô, com chapéu, camisa de malha

vermelha e uma mala na mão, de onde retira por vezes uma balança e uma cobra (e presume-se que dentro da mala há também um jacaré); o terceiro vem com vestes simples e carrega consigo utensílios de pescador.

Sobre essa concepção adotada para popularizar as três figuras sagradas, diz Suassuna:

> Quanto à vulgaridade dos meios cômicos de que lanço mão, é coisa que não me incomoda absolutamente. Não tenho nenhuma tendência para a finura – pelo menos para isso a que os distintos chamam de finura. Ao humor educado e delicado deles, prefiro o rasgado e franco riso latino, que inclui, entre outras coisas, uma loucura sadia, uma sadia violência e um certo disparate. Depois, vejo os mestres que mais amo manifestarem a mesma preferência que eu... (Suassuna, 2003, p .23).

E segue a citar personagens como Falstaff ou Scapin, sobretudo com a tendência deste último de bater no personagem Geronte e enganá-lo com ameaças de supostos inimigos na comédia de Goldoni. De acordo com Faria (2013), na dramaturgia de Suassuna os "Recursos clássicos da farsa, como travestimentos e espancamentos são usados amplamente" (p. 143).

Em relação à recriação de personagens, estes são retirados ou da tradição oral, como no caso de alguns mitos nordestinos, ou em figuras reais de fato. Independente disso, muitas vezes procura recriar a tradição do teatro popular, e mesmo da tradição circense, no caso da peça o *Casamento suspeitoso* (1957), e em *O auto da compadecida* (1955) ao apresentar a dupla de palhaços, ou as figuras de 'O Palhaço e o Besta' batizados pelo povo: "de um lado o palhaço astuto, meio maldoso e valente, um outro, bobo, ingênuo, moralista e covarde" (SUASSUNA, 2003, p.24), e relaciona também a Mateus e Bastião, personagens do folguedo do *Bumba meu boi*.

A igreja, desde o século XVI, percebe o caráter subversivo e de resistência do teatro. Chocada com a evolução do mistério para o burlesco e a grosseria, a Igreja proíbe, em 1548, a presença da temática da religião nos espetáculos. Mas a tradição se

perpetua na França e em toda a Europa, com autos sacramentais na Espanha e Portugal, relacionados posteriormente à obra de autores como Calderón de La Barca e Gil Vicente, e outras formas de drama, como os *miracle plays*, na Inglaterra, que influenciariam a dramaturgia de Shakespeare.

Dessa forma, com as restrições religiosas nas representações populares, as farsas trazem à cena os personagens representativos de condições sociais: patrão, empregado, marido, mulher, ou mesmo tipos sociais sem aprofundamento psicológico: o rico avarento, o pobre sonhador, a mulher fina, a mocinha pobre, por exemplo. Ao unir essas características, os demais personagens que compõem a cena de *Farsa da boa preguiça* vão atravessar as três histórias dos folhetos, para unir às tramas as suas trajetórias. Assim, aparecem Andreza, Fedegoso e Quebrapedra, os três diabos, disfarçados de pessoas do povo. Na sequência, o autor apresenta Aderaldo, o rico e feio, e sua mulher Clarabela, a falsa refinada. E em contraponto, o casal protagonista Joaquim Simão e Nevinha, ambos de muita simplicidade e, como descreve o autor, ele "pobre mas imaginoso e decorativo" e ela "ajeitada e bonitinha como pode". (SUASSUNA, 2013, p.45). A respeito deles, comentam as figuras religiosas:

> MIGUEL ARCANJO:
> O tal do Joaquim Simão
> é um Poeta preguiçoso,
> que, detestando o trabalho,
> vive atolado e ainda tem coragem
> de se exibir alegre e animoso!
>
> SIMÃO PEDRO:
> Você detesta a preguiça
> mas é porque nunca trabalhou!
> Sempre foi Anjo! Assim é bom!
> (...)
> Pode haver safadeza no trabalho,
> e na preguiça pode haver criação!
> Agora, existe um costume

> dos ricos endemoninhados:
> como trabalham, se sentem no resto justificados.
> Pagam mal aos operários,
> oprimem os camponeses,
> acusam quem defende os pobres
> de ser do Mal instrumento,
> sopram dureza e maldade
> nos atos e pensamentos,
> dão-se à Avareza, à Luxúria,
> comem Fogo, bebem Ventos! (Suassuna, 2013, p. 51)

De acordo com Prado (2007), "Suassuna não ignora que a sociedade é injusta e a riqueza, pessimamente dividida. Mas se a burguesia tem o dinheiro, e o imenso poder que ele dá, os pobres, em suas peças, são capazes de enfrentá-la e até eventualmente vencê-la" (p.79). Para isso, os personagens que o dramaturgo constrói lançam mão da mentira, da astúcia, da presença de espírito, de qualidades imaginativas despertadas pela própria luta pela sobrevivência, "travada dia a dia, hora a hora" (p. 80).

> Ao passo que Boal, e em menor escala Guarnieri e Vianinha, tendiam a encarar as suas personagens sob o ângulo político, reduzindo-as a termos universais de operário e patrão, Ariano Suassuna identificava-se com o povo do Nordeste, não só por ser povo mas, sobretudo, por ser do Nordeste. O sertanejo, em suma, viveria ao mesmo tempo em estado de fome e em estado de graça poética, compartilhando com o artista os dons da fantasia, celebrando também com ele, a seu modo, sem o saber, o triunfo do pensamento criador sobre a matéria (Prado, 2007, pp. 79-80).

Suassuna retrata o Brasil dos cantadores, dos vaqueiros, camponeses e pescadores como o país autêntico, em oposição a um Brasil que é "superposto da burguesia

cosmopolita, castrado, sem vergonha e superficial" (Prado, 2007, p. 80), cuja simbologia está nas personagens da peça *Farsa da boa preguiça*. No drama, a burguesia é representada pelo personagem Aderaldo Catacão, o rico, e por sua mulher Clarabela, a falsa intelectual. Diz Prado (2007) acerca dos valores retratados no texto:

> O espetáculo risível da cegueira humana, a corrida desenfreada – tratada em tom de farsa, como convém – atrás dos prazeres, o desfile dos vícios e dos pecados, alguns mais aceitáveis, quase simpáticos, o medo, a mentira, a luxúria, outros intoleráveis, porque ligados à riqueza e à ostentação social, como a avareza, a cobiça e a soberba (Prado, 2007, p. 81).

No caso dos personagens do povo, a humildade e a criatividade são ressaltados. Sempre que há algo que o exige que mova muita energia, Joaquim Simão utiliza-se dos versos de mamulengo e canta: "Ô mulher traz meu lençol, que eu estou no banco deitado!" Ao que retruca sua mulher, Nevinha: "Simão, meu filho, acabe com esse negócio de viver pelos cantos dizendo doidice!". E Simão responde: "Pra quê?" Com senso de realidade, ela é categórica: "Pra ver se a gente pelo menos melhora esse trem de vida!" (SUASSUNA, 2013, p.71). Da mesma forma, Nevinha resiste às investidas do rico Catacão, estimuladas pela diaba Andreza, disfarçada de senhora e amiga:

> ANDREZA:
>
> Comadre, deixe de ser mole! Se agarre com Seu Aderaldo
>
> Que é um homem rico e bom!
>
> Ele me disse que no dia em que você visse
>
> uma *perna* de agrado nele,

ganhava uma carroça carregada de batom!

[*Agarra a perna de* NEVINHA, *que se solta.*]

NEVINHA:

Aquele homem tem é parte com o Cão!

você diga a ele que vá botar ferradura

nas éguas dele, em mim, não! (Idem. pp. 60-61)

A farsa na *Farsa* e o sentido do cômico

Aos princípios do cômico, agregam-se dimensões de ações variadas que o caracterizam. Pode ser uma ação pouco habitual, pautada pelo mecanismo de ações humanas, quando há uma repetição mecânica de gestualidade, repetições verbais, quiproquós, estereótipos, seja nas palavras ou nas ações. Também essa ação pode ser surpreendente ao falhar em seus objetivos e expectativas e provocar o riso. Podem ser ainda ações pautadas no psicológico ou no social.

Em termos de dimensão psicológica, observa-se o sentido de superioridade do espectador, quando este julga a situação apresentada e tira satisfação intelectual disso. Ao citar Freud, Pavis (2005) descreve traços da atitude do observador diante de um fato cômico: pode ser superioridade moral, percepção de uma falha no outro, percepção do inesperado, desvio do inusitado nas "constantes passagens entre identificação e distância, entre percepção do 'interior' e do 'exterior". (p.58). Ainda em termos psicológicos, há também a as ações de liberação e alívio provocadas pelo efeito cômico naqueles que riem, num efeito de desmascarar o outro e também a si mesmo, num ato de autoconhecimento e afirmação, pois "no desfecho, a comédia deve mostrar que o mundo não desmorona sob as besteiras" (Hegel, *apud* Pavis, 2005, p. 59).

Já a dimensão social do cômico surge com a função comunicativa do riso, pois "quem ri necessita de pelo menos um parceiro para associar-se a ele e rir do que é mostrado" (PAVIS, 2005, p. 59). A essa função associa-se amplamente a ideia da

farsa, desde seu surgimento. Segundo Pavis (2005), a representação da farsa está ligada ao corpo, à realidade social e ao cotidiano. Ao longo dos tempos, foi associada ao riso grosseiro e à falta de refinamento. Quando o gênero surge na Idade Média e se prolonga até o século XVII, "a farsa deve sua eterna popularidade a uma forte teatralidade e a uma atenção voltada para a arte da cena e para a elaboradíssima técnica corporal do ator" (PAVIS, 2005, p. 164).

> Esta rapidez e esta força conferem à farsa um caráter subversivo: subversão contra os poderes morais ou políticos, os tabus sexuais, o racionalismo e as regras da tragédia. Graças à farsa, o espectador vai à forra contra as opressões da realidade e da prudente razão; as pulsões e o riso libertador triunfam sobre a inibição e a angústia trágica, sob a máscara e a bufonaria e a 'licença poética'. (Idem*, Ibidem*.).

As situações de trocas e peripécias típicas da farsa também estão presentes na trama, quando, por exemplo, a mulher de Catacão é enganada e seu cheque é surrupiado, levando a dupla à miséria:

> CLARABELA:
>
> O cheque, o Frade carregou no bolso.
>
> ADERALDO:
>
> Deixe de brincadeira, Clarabela!
>
> Que Frade?
>
> CLARABELA:
>
> O frade que você me mandou,
>
> Para dizer que o dinheiro tinha chegado,

Que me trouxe este peru que você comprou

E que levou o cheque,

Como você ordenou!

(...)

ADERALDO:

É a desgraça, o fim, o báratro[10] profundo!

A essas horas, o ladrão já deve ir longe!

É isso a Vida! Sou isso, eu! É isso, o Mundo!

JOAQUIM SIMÃO:

Está vendo, Nevinha? É, ou não é, o que eu vivo lhe

dizendo?

Está aí: Seu Aderaldo juntou dinheiro a vida inteira,

tentando fazer a vida organizada.

Deu o sangue por dinheiro!

E de que foi que valeu? De nada!

CLARABELA:

O senhor não tem vergonha

de escarnecer desse modo

do sofrimento dos outros? O que é que você merece?

JOAQUIM SIMÃO:

[10] Inferno.

> Eu não estou escarnecendo nada, Dona Clarabela! Agora, que parece castigo, isso parece! (Suassuna, 2013, P. 120-121)

Na sequência, Quebrapedra, um dos diabos, vem disfarçado de caminhoneiro e leva também o peru, intensificando o efeito cômico:

> QUEBRAPEDRA:
>
> Está todo mundo na Delegacia, com o Frade preso,
>
> E o Delegado mandou dizer que a senhora
>
> Mandasse o peru, para fazer-se o inquérito!
>
> CLARABELA:
>
> Está aí, pode levar!
>
> [QUEBRAPEDRA *pega o peru e sai correndo*]. (Idem. p.124)

E no final da troça, quando se revelam as trocas e Aderaldo e Clarabela, descobrem que foram enganados em todas as circunstâncias, a moralidade se faz, e o casal de poderosos percebe sua condição, sempre com o escárnio do poeta Joaquim Simão:

> JOAQUIM SIMÃO:
>
> Quer dizer que devem ter rogado na senhora, Dona Clarabela,
>
> A tal praga de urubu:
>
> Já tinham perdido o cheque,
>
> Perdeu-se, agora, o peru!
>
> [*Clarabela e Aderaldo desmaiando*]. (Idem. p. 125)

O quiproquó do segundo ato gira em torno da farsa da cabra, que dá o título à segunda narrativa, chamada de *A cabra do cão caolho*. A diaba Andreza, para provocar a tentação em Joaquim Simão, disfarça-se de cabra e é puxada pelo diabo Fedegoso, à procura de alguém que esteja passando necessidades para abrigá-la. Nesse jogo, Simão Pedro, o religioso, aceita a cabra para dar à família de Joaquim Simão, o poeta, já que eles passam necessidades. Nessa cena, o religioso disfarça-se de vaqueiro e faz uma alusão ao mito do boi, presente no folguedo do *Bumba meu boi*:

> SIMÃO PEDRO:
>
> Eu me chamo Simão Pedro,
>
> minha vida é viajar,
>
> tangendo meus bois e bodes,
>
> sempre de cá pra lá!
>
> Quando corro atrás de um bicho
>
> é, mesmo, pra derrubar!
>
> Ê, luar mansinho!
>
> Ê-boi, fasta boi!
>
> Ê-boi, ê-ôi! (Idem, p.179).

Joaquim Simão, o poeta, para negociar, põe a cabra à disposição. Miguel, com a intenção de puni-lo, entra disfarçado de negociante e puxa um peru cego por uma cordinha. Diante da proposta de troca de Simão, alerta para a condição do peru, velho e cego, ao que o poeta responde: "Eu gostei da cara dele, o que é eu há? Simpatizei com o rapaz! Leve a cabra e dê-me o bicho: não venha discutir mais! Não bote defeito nele: é um favor que me faz!" (p.187). E assim se sucedem várias trocas: a cabra pelo peru, depois o peru por um galo, o galo por um coelho e finalmente o coelho por um pão francês. Alega que o pão é o símbolo da fé, "pra se tomar com café". Suassuna movimenta visão e valores de diversos pontos de vista. Seu misto de

peripécias da comédia clássica, farsa e moralidades medievais, retratam a diversidade de valores do nordeste brasileiro, da religiosidade extrema ao imaginário popular.

Ainda no segundo ato, diversos comentários são feitos pelas figuras religiosas quando surgem como entidades divinas para interferir no destino dos humanos. Interessadas em proteger aqueles que precisam, suas ações benéficas neutralizam e destroem a interferência dos agentes do Mal (Fedegoso, Quebrapedra, e Andreza.). A figura de Dona Andreza articula para que o poeta Joaquim Simão caia nas tentações da rica Clarabela, incisiva em suas provocações: "Você se deita aqui e eu pego você por trás, vou amolengando assim, vou amolengando mais, devagar, bem devagar, como quem prepara a massa! Agrado, esfrego, amolego: a dor, num instante passa!" (Suassuna, 2013, p. 149). A cena é interrompida com a chegada e o flagrante de Nevinha e em seguida a reconciliação do casal.

No final do segundo ato, a situação do poeta muda, e tem-se a inversão de poderes. Catacão, outrora rico, perde sua fortuna, enquanto Simão melhora de vida. Mas a tradicional moralidade nas falas das figuras religiosas permanece: "Só tem agora, um perigo: Simão vai mudar de vida! Venceu a miséria, o que é bom, e é o sonho da pobreza. Se ficar nisso, vai bem e há de ganhar a partida! Mas se deixar-se vencer pelo espírito da riqueza, está com ela perdida!" (Suassuna, 2013, p.217) Mas a alegria dura pouco, pois o poeta gastará toda a fortuna e voltará no terceiro ato para pedir emprego ao mesmo rico e agora avarento Aderaldo Catacão, mais equilibrado em suas finanças.

Conforme Prado (2007), para fugir do teatro realista burguês e do rigor psicológico e social que afasta o exercício da imaginação em sua recepção, Suassuna recorre ao recurso do metateatro, ao envolver "a representação principal numa falsa segunda representação que lhe serve de moldura." (p. 83). Em diversos momentos do drama, essa necessidade de jogo e cumplicidade com o público fica evidente:

> MIGUEL:
>
> Os distintos cavalheiros e senhoras
>
> Tiveram moralidade, religião,

> Teatro, diversão,
>
> Aqui e ali um pouco de pavor,
>
> Aqui e ali um pouco de alegria!
>
> Este é o produto que venho tentando passar
>
> Em benefício da nossa distinta freguesia! (Sussuna, 2013, p. 332)

Ao fazer a transposição para teatro dos mitos e personagens dos folhetos e romances associados aos espetáculos teatrais do nordeste brasileiro, o autor dá ênfase à religiosidade e à expressão da arte popular. Daí evidencia-se a força da reescrita da farsa com alternância dos efeitos das moralidades.

O gênero das moralidades surge no panorama do teatro medieval a partir do século XV, e se caracteriza por peças surgidas a partir do pensamento religioso, com objetivos didáticos e moralizantes. Uma de suas principais características é apresentar personagens alegóricas, ou seja, abstrações e personificações variadas da virtude e do vício para narrar os embates entre o bem e o mal. Já o cômico se apresenta em variadas formas e abrange aspectos como ironia, humor, engraçado, ridículo e bufo. Enquanto a ironia e a sátira remetem à frieza e à intelectualidade, o humor apresenta-se mais caloroso e "zomba de si mesmo e ironiza quem ironiza" (PAVIS, 2005, p.60). Na variante do engraçado, o cômico remete ao intelecto e ao senso de humor: é a situação simpática e divertida, que provoca o riso a través do imprevisto. Por outro lado, o cômico ridículo é aquele que remete ao risível e ao negativo: é a rejeição antipática a uma situação a que se desdenha. Nessa sequência, o cômico bufo e o cômico grotesco se encontram em grau mais baixo nos procedimentos cômicos, pois trazem uma realidade distorcida e gradativa que vai da caricatura ao excesso.

O cultural e o político: o riso festivo segundo Bakhtin

Bakhtin considera necessária a investigação profunda dos domínios da cultura popular, a partir da cultura cômica popular de vários milênios. Segundo ele, na Idade Média o riso "se opunha à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época"

(2013, p.3). A unidade de estilos forma a parcela cômica dessa cultura popular, principalmente a carnavalesca, e se exprime através de uma diversidade de formas e manifestações, como ritos, cultos cômicos, bufões e tolos, anões, gigantes e monstros, diversos estilos e palhaços, e a vasta literatura paródica em todas as suas formas.

Essas múltiplas manifestações, conforme o autor, podem ser agrupadas em três categorias: as formas dos ritos e espetáculos, sobretudos os festejos e obras apresentados em praça pública; as obras cômicas verbais, seja em latim ou língua vernácula, orais ou escritas, incluindo-se as paródicas; e as formas variadas de vocabulário familiar e grosseiro nos quais se incluem os juramentos, insultos e ditados populares.

Afirma Mikhail Bakhtin que "A festa é propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média" (2013, p.7). No período feudal, o caráter de festa só podia alcançar a plenitude e sua pureza no carnaval e em outras festas populares e públicas. Dessa forma, a festa era segunda vida do povo, o qual penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância. Por outro lado, as festas oficiais tanto as da Igreja como as do Estado feudal não questionavam a ordem existente, não criavam essa segunda vida. Do contrário, contribuíam para consagrar e sancionar o regime em vigor, para fortificá-lo.

> Contrastando com a excepcional hierarquização do regime feudal, com sua extrema compartimentação em estados e corporações na vida diária, esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma parte essencial da visão carnavalesca do mundo. O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes (Bakhtin, 2013, p.9).

O teórico enfatiza as diferenças entre o riso festivo popular e o riso puramente satírico da época moderna. O autor satírico torna o fenômeno risível em algo particular, pois se coloca fora do objeto aludido e opõe-se a ele. Dessa maneira,

emprega apenas o humor negativo. Esse ato destrói a integridade do aspecto cômico do mundo, ao contrário do riso popular ambivalente e político, cuja natureza expressa uma opinião sobre um mundo em plena evolução, e no qual estão incluídos os que riem: "Devemos assinalar especialmente o caráter utópico e o valor de concepção do mundo desse riso festivo, dirigido contra toda superioridade" (Bakhtin, 2013, p.11).

A população da Idade Média participava igualmente das vidas oficial e da carnavalesca, e de dois aspectos do mundo: um piedoso e sério, o outro, cômico. Esses dois aspectos coexistiam na sua consciência, e isso se reflete claramente nas páginas dos manuscritos dos séculos XIII e XIV. Bakhtin (2013) narra o exemplo das lendas que contam as vidas dos santos: numa mesma página estão, lado a lado, iluminuras piedosas e austeras, como ilustrações do texto, e toda uma série de desenhos quiméricos (mistura fantástica de formas humanas, animais e vegetais) de inspiração livre, sem relação com o próprio texto. Nelas estão ilustrados diabretes cômicos, jograis executando acrobacias, figuras mascaradas, entre outros, isto é, imagens puramente grotescas. No drama de Suassuna, as diversas e contrastantes personificações simultâneas do bem e do mal, se travestem geralmente numa mesma figura.

> FEDEGOSO
>
> Agora, aqui, convém
>
> Que o Mal assuma a roupa e o tom do Bem!
>
> Ei meu senhor! Acorde, por favor!
>
> O senhor desculpe a chateação,
>
> mas sabe me dizer onde mora
>
> o poeta Joaquim Simão? (p.107)

Pavis (2005) afirma que a comédia tende naturalmente à representação realista do meio social: "na verdade, ela faz constantes alusões a fatos atuais ou de civilização e desmascara práticas sociais ridículas: nela, o distanciamento é como que natural"

(p. 59). A dimensão dramatúrgica no cômico se dá pelo conflito que se instala de acordo com um determinado obstáculo no qual as personagens se chocam, conscientemente ou não:

> FEDEGOSO:
>
> Fui eu que, disfarçado de Frade,
>
> roubei, aqui, seu dinheiro
>
> que você pensava que era eterno!
>
> Fui também o vaqueiro Fedegoso!
>
> Mas sou, mesmo, é um Diabo do inferno,
>
> O Diabo em que você não acreditava
>
> E que veio agora buscar você! (Suassuna , 2013, p. 299)

O autor brinca, através das personagens, com a tradição medieval, num recurso de atualizar a perspectiva de sua narrativa dramática. O bem e o mal na fala dos pecadores é dúbio, mas ele torna presente, de forma cômica, os próprios demônios.

> CLARABELA:
>
> Mas será que essa história do Demônio
>
> É verdade, mesmo, Aderaldo?
>
> Será verdade, mesmo, essa história
>
> De Deus e Demônio, de bem e de mal?
>
> Que coisa mais anacrônica?
>
> Que filosofia mais medieval!
>
> ADERALDO:
>
> Anacrônica, é? Medieval, é?

Pois olhe aí atrás de você

Que você vai ver! (Idem, p.311)

No final da peça, Aderaldo Catacão e Clarabela são carregados pelos demônios. Enquanto ela clama por socorro, ele responde que não vai acudi-la, pois vai junto.

ADERALDO:
Minha gente, adeus! Dê lembranças aos capitalistas,
Aos reacionários, aos entreguistas,
Aos que não querem a grandeza nacional
Nem a justiça social!
Diga que estou esperando por todos eles
no Poço do Pau-com-Pau
Que é o terceiro círculo de fogo
Do Caldeirão infernal! (Idem, pp.312-313)

Em seguida o dramaturgo insere no texto uma indicação cênica em forma de rubrica, que se repete nas aparições das figuras santas, e propõe cenicamente efeitos de estouro e luzes que se apagam e se acendem. Entram Manuel Carpinteiro e Miguel Arcanjo para dizer que Aderaldo e Clarabela escaparão do inferno, mas que vão para o purgatório, onde levarão "trezentos anos de tapa e mais cinquenta de beliscão, queimaduras e puxavantes de cabelo" (Idem, p.326).

A obra de Suassuna, representada aqui pela *Farsa da boa preguiça*, se utiliza de recursos do cômico para tratar de questões da cultura e da identidade nacionais, sobretudo do nordeste, e tratar de forma crítica assuntos como a fome, a pobreza e a exploração do poder sobre os mais desfavorecidos. Ainda que escrita no iniciar da década de 1960, é possível empreender uma relação direta com o Brasil de hoje, com a contemporaneidade das relações caóticas de um momento de crise e exploração política. No drama, os aspectos estéticos e a linguagem própria do autor, dão ênfase às especificidades da cultura através de alegorias, transformadas em importantes elementos de resistência cultural.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2013). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento.* São Paulo: Hucitec. 8ª ed.

Faria, J. R. [Dir.] (2013) *História do teatro brasileiro*: do modernismo às tendências contemporâneas. São Paulo: Perspectiva: SESCSP.

Guinsburg, G., Faria, J.R., & Lima, M.L. [Coord.] (2009). *Dicionário do teatro brasileiro:* temas, formas e conceitos. 2ª ed.

Magaldi, S. (2004) *Panorama do teatro brasileiro.* São Paulo: Global. 6ª ed.

Nogueira, M. (2002) *O cabreiro tresmalhado*: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura. São Paulo: Palas Athena.

Pavis, P. (2005). *Dicionário de teatro.* São Paulo: Perspectiva.

Prado, D. A. (2007) *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva. 3ª ed.

Suassuna, A. (2013). *Farsa da boa preguiça.* Rio de Janeiro: José Olympio. 10ª ed.

Suassuna, A. (2003). *O casamento suspeitoso.* Rio de Janeiro: José Olympio. 3ª ed.

ESCRITA FEMININA NO *A TARDE CULTURAL*: *E-BOOK*

Maria da Conceição Pinheiro Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Salvador. Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas. conra_araujo@hotmail.com. Salvador/BA, Brasil.

Mirela Silva Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Campus Salvador. Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia. mirelaferreiira@gmail.com. Salvador/BA, Brasil.

Resumo:

A pretensão desta comunicação é apresentar um projeto de pesquisa, desenvolvido no IFBA, Campus Salvador, que objetiva construir um e-book, a partir da catalogação dos textos (poesia/prosa/ artigos e resenhas críticas), publicados por mulheres no caderno cultural do jornal A Tarde, o A Tarde Cultural, desde 1990 a 2010. O suplemento cultural do periódico começou a circular em 06 de janeiro de 1990, com última edição em 2010, tendo testemunhado, portanto, em mais de 20 anos, as questões sociais, artísticas, culturais e literárias que dizem respeito à Bahia, ao Brasil e ao mundo. Registra, também, a colaboração de intelectuais, escritores e políticos influentes para a formação da cultura brasileira, em particular a baiana. O projeto de pesquisa imprime estudo na produção, penetração e influência da escrita feminina baiana na cultura do estado e sua articulação com as questões literárias e de gênero no periódico. As principais vias de compreensão serão a descrição e análise dos textos a fim de visibilizar uma linha de temas que permeiam a escrita dessas mulheres no periódico.

Palavras-chave:

literatura; escrita feminina; gênero.

O Projeto de Pesquisa ao qual vincula-se o presente trabalho teve sua versão inicial em agosto de 2008, intitulado " A Tarde Cultural: O quê que a baiana escreve" e pretendeu digitalizar e catalogar todos os textos de autoria feminina, publicados no Suplemento Cultural do Jornal A Tarde, o "A Tarde Cultural". 1). Catalogar, digitalizar e classificar todos os textos literários (poesia/prosa), artigos e resenhas críticas, publicados por mulheres, no referido periódico, desde 1990 a 2006. 2). Destacar as escritoras de naturalidade baiana e organizar uma biobibliografia, com antologia. 3). Analisar os textos, dentro de uma perspectiva dos estudos de gênero, sob a ótica da crítica feminista. O trabalho de catalogação e digitalização foi feito e resultou num total de 74 exemplares consultados (coleção particular da orientadora), 113 escritoras e 195 textos catalogados.

Em 2009, a pesquisa foi reiniciada. Desta vez, para identificar as autoras baianas. Assim, foram catalogadas 21 escritoras e 40 textos. A ideia era fazer uma antologia, mas, devido a diversos fatores, o objetivo não foi concretizado. O trabalho foi continuado no ano seguinte e resultou num catálogo digital para publicação na página do GPLR. Novamente, não conseguimos publicar o acervo devido ao grande quantitativo de textos. É um vasto material de pesquisa que precisa ser disponibilizado para estudiosos, em formato digital, para que pesquisadores, não só do IFBA, mas de todo o país possa acessá-lo. Diante do exposto, a pesquisa propõe-se a organizar este acervo que demonstra a influência da escrita feminina no periódico e a importância das mulheres escritoras num universo, apesar de todas as lutas, ainda, majoritariamente masculino. Diversas questões são tratadas nos textos, incluindo cultura de uma forma geral e sua articulação com as questões literárias e de gênero, mas há uma grande quantidade de informações, sobre a Bahia e sobre Literatura baiana, publicada, aos sábados, desde 1990.

Fazer o resgate de textos produzidos por mulheres, no suplemento cultural do referido jornal é uma tentativa de providenciar uma antologia de textos dessas mulheres, para que possamos demonstrar a intensa participação de ficcionistas, poetisas e ensaístas que circulam no periódico, abordando os mais diversos temas**.** Desde o quinhentismo até o pré-modernismo, não aparece nenhuma escritora nos manuais de 2º grau. Em se tratando de século XX, aparecem poucos nomes: Cecília Meireles, Raquel de Queiroz, Clarice Lispector, Lígia Fagundes Telles. E isso não quer dizer que elas não escreveram. Pelo contrário, escreveram muito, mas foram

olvidadas pelas histórias literárias, marcadamente falocêntricas. As antologias organizadas por Zahidé Muzart, atestam essa afirmação. São dezenas de mulheres que publicaram e escreveram no século XIX. É preciso contestar esse modelo falocêntrico que tenta silenciar a escrita feminina. E só podemos executar essa tarefa se trouxermos à luz, os textos dessas mulheres.

A pesquisa em 74 exemplares do Caderno Cultural do Jornal A Tarde referente aos anos 1992/2006, fazendo o recorte dos textos publicados por mulheres no referido periódico, através do Acervo Digital encontrado na Biblioteca Central dos Barris e na coleção particular da orientadora, Maria da Conceição Pinheiro Araújo. A Catalogação foi feita em três momentos: No primeiro, foram catalogados todos os textos, independente da naturalidade de suas autoras. Ao mesmo tempo, a bolsista[11] fotografou e, posteriormente, digitalizou os textos encontrados nesses exemplares; Em seguida, foi elaborado um outro modelo de catalogação, no qual os nomes das autoras foram organizados em ordem alfabética e ligados a cada um de seus textos; Na última etapa, houve um filtro especificando todos os textos escritos por mulheres baianas no periódico desde o ano de 1990 até 2006. O projeto atual tem por objetivos:

- Construir um e-book
- Organizar e classificar 40 textos literários publicados no periódico, especificamente das 21 escritoras baianas, entre 1990 e 2006.
- Produzir resumos dos 40 textos lidos
- Construir biobibliografias das 21 escritoras baianas selecionadas.

Para este artigo, escolhemos uma das 21 autoras e suas publicações, para ilustrar o seguimento do projeto.

Maria da Conceição Paranhos Pedreira Brandão[12] nasceu em Salvador em 8 de julho de 1944. O interesse pela poesia veio logo cedo, na adolescência, aos 16 anos de idade. Conceição é responsável pela criação da Divisão de Produção Literária do Departamento de Literatura da Fundação Cultural do Estado da Bahia, ficcionista

[11] Bolsista do grupo de pesquisa "Linguagem e representação" do IFBA.
[12] Formada em Letras e professora adjunta do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e também Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade Federal da Bahia. Ph.D. pela Universidade da Califórnia, Berkeley.

premiada nacionalmente o que a levou a realizar várias oficinas de criação e de crítica literária. Em 1969 com o seu com seu primeiro livro de poesia, Chão Circular a poeta conquistou Prêmio Arthur de Salles.

A publicação no caderno do A Tarde Cultural 10/01/2004, p. 4 e 5, intitulada: A Travessia do Abismo, na categoria de Poesia/critica, trata de uma análise crítica sobre o livro Estranhuras, de Fernando da Rocha Peres[13]. Inicialmente, a autora discorre sobre a escolha do título do livro, a partir da discussão do processo de

Maria Conceição Paranhos	Soneto da Esfinge	29	Setembro	2001	Soneto
	Soneto do por vir	29	Setembro	2001	Soneto
	Travessia do abismo	10	Janeiro	2004	Resenha
	Rosa Branca	22	Maio	2004	Poema
	Rosa Violada	22	Maio	2004	Poema

SALVADOR, SÁBADO, 10/1/2004 CULTURAL cultural@atarde.com.br A TARDE

■ POESIA/CRÍTICA

Travessia do abismo

MARIA DA CONCEIÇÃO PARANHOS

FERNANDO DA ROCHA Peres é um poeta persistente. Contra qualquer intempérie ou obstáculo, contra qualquer expectativa dele próprio - é o que parece pelo que se lê em suas linhas e entrelinhas - retorna apaixonadamente para a poesia.

Neste seu mais recente livro, *Estranhuras*, sua poesia desliza ora em trilhas insólitas, ora na cartografia de um roteiro de viagem que vai se interiorizando, e surpreendemos o eu poético com uma visão singular dos espaços, percorridos mais pela visão poética que pelos meios habituais de traslado.

Detenho-me um pouco no título, um neologismo. Terá o poeta optado pelo acréscimo ao antepositivo estranh- "que é de fora; não pertencente a uma família" - do sufixo -ura, formador de substantivos abstratos? Terá ele, num plano talvez inconsciente, realizado uma fusão do anteposítivo ao substantivo ura - tipo de larva que provoca dores intensas e alto teor de estresse nos animais que dela padecem?

No primeiro caso, estaria nos remetendo a um tipo de experiência que é a de um estranhamento maior que a estranheza, já que esta última palavra nos remete para o significado "incomum", ao passo que estranhura quer também dizer, pelo que se lê nos poemas sob esse título abrigados, delírio, remetendo-nos, ao mesmo tempo, ao mundo da morte, da melancolia e da loucura. Observe-se também o sufixo do vocábulo em itálico - não é idêntico àquele do nome-título? Mesmo porque, nas epígrafes, o poeta quer guiar o leitor com algumas citações, como a de Horácio [...], *Aut insanit homo aut versus facit* ("Ou o homem enlouquece ou faz poesia" [...]). E isto se faz neste livro, sim, muitas vezes matizado pelo senso de humor e pela ironia - estas, aliás, defesas de um poeta que quer preservar o olhar da criança sobre as coisas, sem intermediações, a não ser quando a palavra possa transportá-lo.

No segundo caso, o novo vocábulo acrescentaria à não pertença ao mundo os mundos exteriores - claramente enunciada no texto dos poemas - os estigmas de uma dor e de uma melancolia que não abandonam o poeta, a não ser quando a percepção lírica se detém em encantamento por fragmentos de espaços e frações de tempo, bem como em cenas que a memória reteve, e a poesia relata partes de um todo fracionado, que se ampliam hiperbolicamente, marca neobarroca na poesia de Fernando Peres. Aliás, este aspecto remete a outra epígrafe do livro, a de Plínio, o Velho1, que raciocina sobre a força dos aspectos da natureza, considerados cada um por seu turno.

Qualquer que seja a especulação do leitor, os significados convergem. E, considerados os substratos inconscientes do poeta ao mover-se para as palavras, somam-se. Além disso, sem qualquer explicação, há o gosto da palavra na boca - sensação que poetas conhecem bem -, e o vocábulo auto-explica-se.

Merece relevo o fato de Fernando ser historiador simultaneamente a poeta. O historiador foi buscar no Bestiário de Leonardo da Vinci seus seres prodigiosos. Estes relatos de Leonardo, antecipando em dois séculos La Fontaine, relacionam-se estreitamente com os de Esopo e Fedro, os de Plínio e os dos "bestiários" medievais. Sabe-se, os bestiários são coletâneas populares na Idade Média, de descrições curtas, sobre todos os tipos de animais, pássaros, peixes, e até mesmo plantas e pedras zoomorfizadas com intenção moralizante, escritos em prosa ou versos. 2.

Criação de criação, portanto, é esta parte do bestiário de Fernando Peres - o que, aliás, é sublinhado pelo próprio autor de *Estranhuras* -, não só na apresentação ("Rasante", que pela escolha do subtítulo já indica o seu texto intencionalmente invadido por aquele do extraordinário renascentista, o artista do *ontnuto rigore*, da obstinação com o trabalho formal), como pelo teor do poema inicial, "Abertura": "[...] em sua sombra delimito/ estes versos cativos,/ na arquitetura que engenhane [...]" (p. 15).

São 14, os animais selecionados, por meio dos quais o autor faz desfilar ante os olhos do leitor as várias faces do ser humano, sobretudo as que residem na obscuridade, pois o homem contém em si todos os animais existentes, extintos, imaginados e inimagináveis, em maior ou menor grau. Observá-los e estudá-los revela-nos nossos próprios medos, nosso egoísmo, nossa violência, nossos pecados capitais, nossa truculência, nossa bondade e ternura e assim cada sucessivamente - também nossa beleza (v. "Lamarpa", p.18). Como um todo, animal corresponde a um ou mais órgão sensorial. Assim, o livro vê, ouve, cheira, fala/degusta, toca, sente frio ou calor - numa vasta sinestesia, orquestração dos sentidos - por meio de suas bestas. Excepcional, à "Cotovia" são destinados a dádiva, a resignação e o silêncio, este famoso pássaro cantor dos crepúsculos - um dos símbolos para o poeta na história da poesia. Não é por acaso que o poeta-ourives da voz ao poeta-

Uma rua da Alfama, em Lisboa

Centro histórico de Évora, em Portugal, um dos cenários evocados pelo poeta Fernando Peres

CULTURAL cultural@atarde.com.br

DESENHO DE LEONARDO DA VINCI

ESTUDO DE LEONARDO DA VINCI/REPRODUÇÃO

ROYAL LIBRARY, WINDSOR CASTLE

No final da primeira parte, "Fecho", o poeta anuncia o seu projeto de inclusão de vários tipos de bestas "[...] humanas e peludas/ (medocres e silentes)/ velhos unicórnios,/ monstros, dragões e sapos/ e mais houvera fauna [...]" (p.30), assinalando o que designa de voracidade, do Ocidente para com o Oriente, aonde constata estarem depositados a sabedoria e o ainda oculto da natureza humana (p. 31).

Na segunda parte de *Estranhuras*, "De Viagens", o eu poético imerge no passado - e no passado literário, visitando Camões ("[...] lendário") e dialogando com ele, em [illegible] assimétricos - e o articula a partir de sua própria dicção épica, sob o filtro contemplativo e a expressão verbal da interioridade de uma viagem vida afora, vida adentro (pp.35-38). O poeta Fernando da Rocha Peres narra sua própria viagem, que navega em rios interseccionados pela história da dominação política e de suas consequências sociais, conforme ocorreram na história de Portugal, suas conseqüências nas colônias e nas culturas coexistentes, dizimadas ou recalcadas.

O roteiro recorta fragmentos da geografia do real para a geografia do imaginário, além de introduzirem-se outros tantos poemas - no total de 28 - em que a voz poética ocupa o espaço da expressão com marca própria, na construção de uma geografia ou cartografia das profundezas. Os poemas desta parte são constitutivamente fragmentários, na detecção de aspectos do real, sim, mas que se transformam em *locus* diferenciado, do momento em que o eu poético lhe seleciona feições e lhe determina a existência no espaço poético. Aqui, como nos outros poemas do roteiro da viagem, o que conta é o posicionamento do eu poético em relação aos lugares visitados, que, ao contrário da visão turística típica, enxerga e destaca marcas que o olhar lírico detecta e a sensibilidade introjeta e projeta em palavras.

Assim é que no poema IV, "Santiago" (p. 40), de referência a Santiago de Compostela, o que observamos é um "anti-Santiago": [...] e nada volta e revoa, cicatrizes [...]." (p. 41). Aqui se situa o mundo do poeta, exatamente aqui. E com ele que nos encontramos, quando o adulto articula um ditado estático no tempo, como se lê, inclusive, em "Soliloquio" (p.46), onde pedras vivem [...] para ensinar aos homens [...]". Entende-se o porquê: na Alquimia, a pedra é vista como símbolo da eternidade, indicação de uma antiguidade que se perde nas noites do tempo. Pois é esta pedra que retém; na imagística de Fernando Peres, não só o saber, mas a memória de um saber entrevisto na infância, que se desvela na última parte do livro, "De Melancolias".

Nesta terceira parte do livro reside o desejo de encontrar a criança, suspensa no tempo, em expectação, "nos cabelos ruços, que crescem/ no menino que não pode construir/ a sua casa com o pai e a mãe" ("Saturas", p. 60); reencontraremos este menino nos poemas de "Sonhos" (pp.66-69). E é daí que o poeta surge, como se lê, ainda em "Saturas" (p. 65), quando são situadas, de modo inequívoco, a sua origem e as suas ações no mundo, o qual vê com sua pró pria visão e às que a ela aderiram.

Quando o poeta opta pelo neologismo "lizível" em oposição a "visível" (loc.cit.), quer evitar a acepção do termo dicionarizado "legível" - que remete ou à clareza e à nitidez caligráfica ou tipográfica ou ao seu sentido figurado de aquilo que merece ser lido -, pois o seu desejo é o do que pode ser lido do mundo da memória e da experiência do cotidiano vi imaginação. Claro está que, ao assi proceder, indica o único modo de co nição que lhe interessa, indicado Samuel Taylor Coleridge. Em su *graphia-Literaria* (1817), o po

[13] Poeta e historiador, nascido em Salvador, Bahia. Fundador da revista MAPA. Recebeu em 2008 o título de Professor Emérito, da Universidade Federal da Bahia, e em 2013 também tem recebido a ordem do Mérito do Patriarca São Bento.

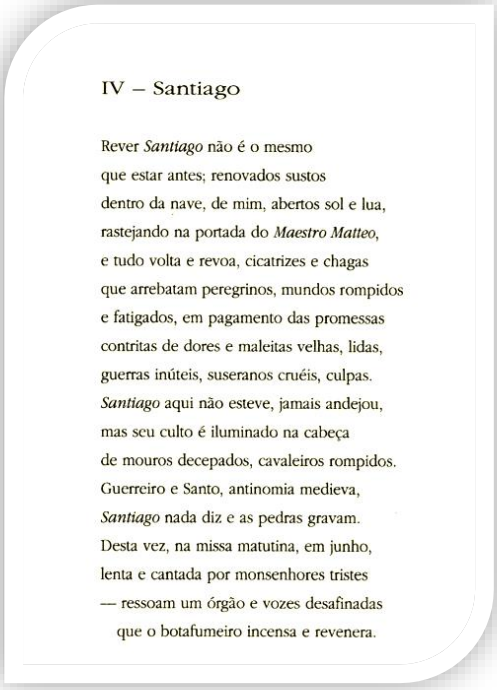
formação da palavra “estranhuras”, um neologismo, fazendo inferências sobre o fato do poeta não ter escolhido palavra estranheza.

> Detenho-me um pouco no título, um neologismo. Terá o poeta optado pelo acréscimo ao antepositivo estranh-- " que é de fora: não pertence a uma família" - do sufixo -ura, formador de substantivos abstratos? Terá ele, num plano talvez inconsciente, realizado uma fusão do antepositivo ao substantivo ura - tipo de larva que provoca dores intensas e alto teor de estresse nos animais que dela padecem. (Paranhos, 2004, P.4)

Assim, a autora vai apresentando, ao leitor, todo o livro, discutindo as três partes que o compõe, respectivamente “Fecho”, “De viagens” e “De melancolias”, interessa-nos a apresentação que a autora faz sobre a segunda parte do livro, (p.5), na qual, segundo a mesma, Fernando Peres, revisita Camões e sobre o qual afirma:

> O poeta Fernando da Rocha Peres narra sua própria viagem, que navega em rios interseccionados pela história da dominação política e de suas consequências sociais nas colônias e em culturas coexistentes, dizimadas ou recalcadas.
>
> O Roteiro recorta fragmentos da geografia do real, para a geografia do imaginário, além de introduzirem-se outros tantos poemas - no total de 28 - em que a voz poética ocupa o espaço da expressão com marca própria, na construção de uma geografia ou cartografia das profundezas.
>
> De viagens” é constituído de 28 poemas. Todos com intitulados com nomes de cidades portuguesas e espanholas. Destaque aqui para os poemas “Santiago” e “Solilóquio”, sobre os quais ela comenta: “atravessar é preciso

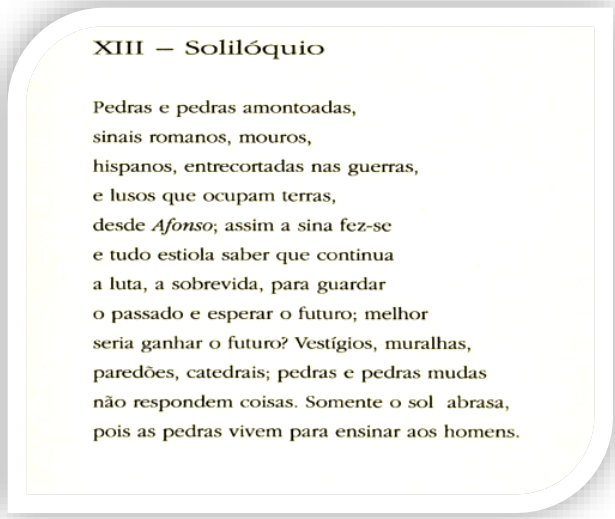
acha ele, e assim o demonstra em estranhuras).



IV – Santiago

Rever *Santiago* não é o mesmo
que estar antes; renovados sustos
dentro da nave, de mim, abertos sol e lua,
rastejando na portada do *Maestro Matteo*,
e tudo volta e revoa, cicatrizes e chagas
que arrebatam peregrinos, mundos rompidos
e fatigados, em pagamento das promessas
contritas de dores e maleitas velhas, lidas,
guerras inúteis, suseranos cruéis, culpas.
Santiago aqui não esteve, jamais andejou,
mas seu culto é iluminado na cabeça
de mouros decepados, cavaleiros rompidos.
Guerreiro e Santo, antinomia medieva,
Santiago nada diz e as pedras gravam.
Desta vez, na missa matutina, em junho,
lenta e cantada por monsenhores tristes
— ressoam um órgão e vozes desafinadas
que o botafumeiro incensa e revenera.

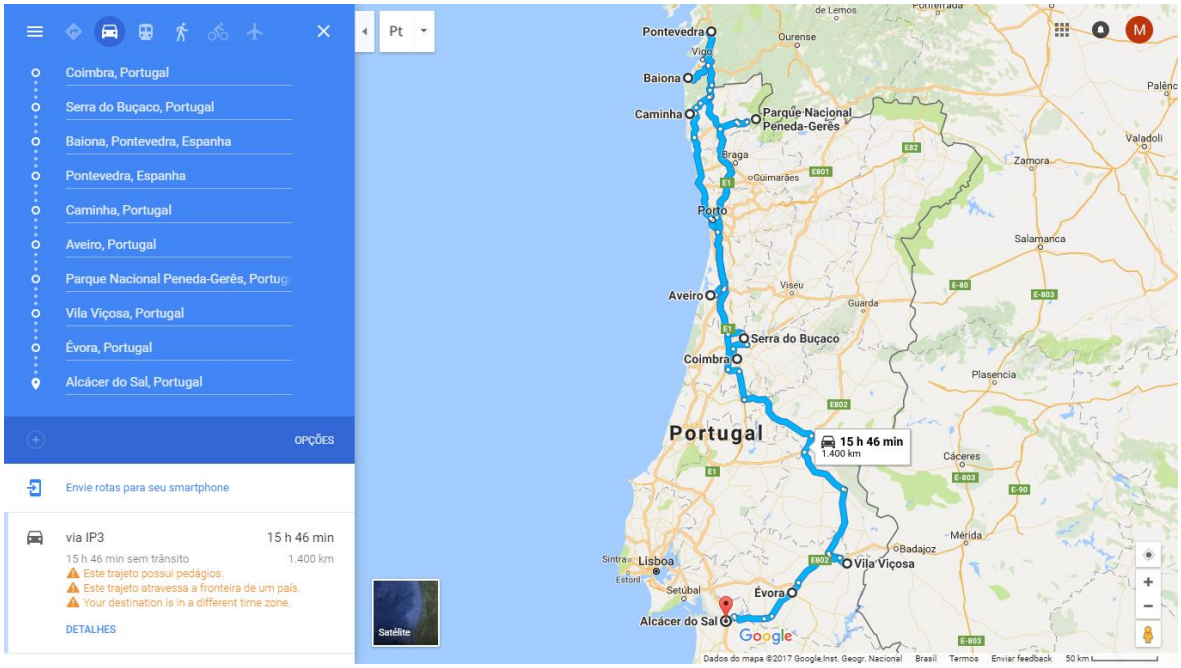
Por fim,



XIII – Solilóquio

Pedras e pedras amontoadas,
sinais romanos, mouros,
hispanos, entrecortadas nas guerras,
e lusos que ocupam terras,
desde *Afonso*; assim a sina fez-se
e tudo estiola saber que continua
a luta, a sobrevida, para guardar
o passado e esperar o futuro; melhor
seria ganhar o futuro? Vestígios, muralhas,
paredões, catedrais; pedras e pedras mudas
não respondem coisas. Somente o sol abrasa,
pois as pedras vivem para ensinar aos homens.

como foi observado por Maria da Conceição Paranhos, que a voz poética ocupa o espaço da expressão com marca própria, na construção de uma geografia ou cartografia das profundezas, o que equivale a construção, na mente do leitor, de um mapa cartográfico, graças a forma em que os poemas do capítulo “De viagens” estão dispostos.



Através de pesquisas no suplemento de um jornal de grande circulação na Bahia, o A Tarde Cultural, o mais antigo e único que atravessou o século XX, percebe-se a histórica e crescente presença das mulheres na formação da identidade do estado. A intenção é que, todos esses textos sejam catalogados em um E-book, disponibilizado em uma plataforma online, para que estudantes, de um modo geral e pesquisadoras (es) da linha "Literatura e Mulher" possam acessar as informações. Isso contribuirá, também, para a constituição de uma história literária baiana bem mais vasta e de maior inserção feminina.

Referências bibliográficas:

Alves, Í. (1999). Amor e submissão: Formas de resistência da literatura de autoria feminina. In Cristina Ramalho (org.), *Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas*, (pp. 107-116). Rio de Janeiro: Elo.

Alves, Í. (1999). A escritora baiana e a abolição. In Luzilá Gonçalves Ferreira, Ívia Alves, Nancy Rita Fontes,... et al. *Suaves amazonas: mulheres e abolição da escravatura no Nordeste*, (pp. 17-40). Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Alves, L. A. (1999). Mulheres escritoras na Bahia: as poetisas – 1822 – 1918. 2. ed. Salvador: Étera Projetos.

Araújo, M. C. P. (2001). Uma imortal baiana: a produção de Edith Mendes da Gama e Abreu e relações de gênero. Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

Araujo, M. C. P. A. (2008). Tramas femininas na Imprensa do século XIX; tessituras de Ignez Sabino e Délia. Tese de doutorado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Branco, L. C. (1991). O que é escrita feminina. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros passos).

Buitoni, D. S. (1981). Mulher de papel: a representação da mulher na imprensa feminina brasileira. São Paulo: Loyola.

Buitoni, D. S. Imprensa feminina. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios).

Coelho, N. N. (2002). Dicionário crítico de escritoras brasileiras (1711-2001). São Paulo: Escrituras.

Leite, M. M. S. B. (2005). Entre a tinta e o papel: memórias de leituras femininas na Bahia (1870-1920). Salvador: Quarteto.

Muzart, Z. L. (2005). Considerações sobre o primeiro periódico dirigido por uma mulher. In Hilda Agnes Hubner Flores (org.), Presença Literária. Porto Alegre: Ediplat. (Antologia anual da Academia Literária Feminina do Rio Grande do Sul).

LITERATURA E LEITURA: ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO

Mairim Linck Piva

FURG, Instituto de Letras e Artes. mairimpiva@furg.br . Rio Grande/RS, Brasil.

Adriana de Oliveira Gibbon

FURG, Instituto de Letras e Artes. adrianagibbon@furg.br . Rio Grande/RS, Brasil.

Resumo:

A promoção de direitos essenciais do ser humano, dentre eles a leitura e o acesso à literatura, é um dos focos do projeto *Socializando a leitura.* O projeto se organiza em função de três eixos, relativos à promoção de cursos de formação para profissionais da educação e mediadores de leitura, qualificando e multiplicando o conhecimento sobre formas de incentivo ao ato de ler e escrever; ao incentivo de ações que visam a leitura e produção textual diretamente para estudantes e comunidade em geral e à criação de espaços para os discentes de graduação e pós-graduação que, envolvidos nas atividades, aplicam os conhecimentos adquiridos, proporcionando uma maior experiência de docência em literatura, leitura e escrita. Em 2017, a proposta, que vem se ampliando gradualmente, conta com uma série de ações no âmbito da formação de mediadores e da ampliação do saber cultural e literário, incluindo projetos de extensão, ensino e pesquisa, sendo foco desse trabalho um panorama das ações ligadas aos projetos que adquiriram um caráter permanente dentre as atividades realizadas.

Palavras-chave:

Literatura; Leitura; Escrita.

Promoção de direitos

O teórico brasileiro Antonio Candido, no artigo "Direito à literatura", escrito em 1988, aponta uma série de expectativas que a sociedade teria em relação à evolução tecnológica, política e social. Candido afirma que:

> E, de fato, durante muito tempo acreditou-se que, removidos uns tantos obstáculos, como a ignorância e os sistemas despóticos de governo, as conquistas do progresso seriam canalizadas no rumo imaginado pelos utopistas, porque a instrução, o saber e a técnica levariam necessariamente à felicidade coletiva. No entanto, mesmo onde estes obstáculos foram removidos a barbárie continuou entre os homens. (Candido, 2004, p.170)

Se em 1988 constatava-se que a barbárie não tinha sido abolida, havia, no entanto, uma perspectiva mais otimista nas palavras do teórico de que, pelo menos, o discurso da barbárie teria retrocedido: "É verdade que a barbárie continua até crescendo, mas não se vê mais o seu elogio, como se todos soubessem que ela é algo a ser ocultado e não proclamado" (Candido, 2004, p.170). Infelizmente, em 2017, muitos discursos de promoção da desigualdade e da injustiça voltaram a ser proclamados em tom altissonante por elementos de destaque no mundo globalizado.

Pensando em direitos essenciais, na esteira do que já defendia Cândido, crê-se que promover e defender a garantia de acesso a bens culturais, entre eles a literatura, é uma obrigação dos sujeitos envolvidos na formação de profissionais da educação. Dessa forma, o projeto *Socializando a leitura* vem procurando promover diversas ações que estimulam a leitura, capaz de permitir ao sujeito novos olhares sobre o mundo em que está inserido, e, em especial, a capacidade de apropriação e transformação de bens culturais como o texto literário.

A atividade de leitura envolve processos culturais que, ainda que necessite de uma instrução estruturada, constitui uma experiência prática e contínua para se obter conhecimento através de múltiplos olhares (GEE, 2004). Essa dimensão cultural envolve também a possibilidade de interferir no mundo, reinterpretando os processos sociocognitivos da escrita e da leitura. Ao incentivar ações que levem os sujeitos à compreensão do que significa ler, reforça-se o caráter libertador da leitura.

A leitura é, então, uma ação "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que antecipa e se alonga na inteligência do mundo" (Freire, 2001, p. 11). As habilidades de leitura, e também escrita, permitem ao indivíduo colocar-se como sujeito do processo de aprendizagem, tanto no âmbito escolar, como para a vida, o que, em última instância, colabora para a diminuição da barbárie entre os homens. Quando os indivíduos se apropriam de determinadas estratégias e constroem de forma progressiva a sua autonomia face ao conhecimento, e à sua aquisição, pode-se falar de promoção de bem-estar coletivo.

Dessa forma, a ideia de que ler é compreender o mundo, em "um processo universal de obtenção de significados"[14], reforça a importância do ato de ler e o papel ativo do leitor nessa ação. A leitura, além dos aspectos pedagógicos, é o instrumento basilar para a possibilidade de se obter uma formação mais autônoma, desenvolvendo ainda a capacidade de fazer inferências a partir do universo discursivo. Quando se comenta que ler é uma 'viagem', percebe-se que, para além de uma ideia idealizada que se possa ter sobre o ato de ler, espera-se que o leitor possa construir seu conhecimento e compreender o outro, em uma relação dialética que transforma o sujeito.

Considerando outros aspectos, a escrita também participa do processo individual de busca por autonomia. Assim como a leitura, a escrita instrumentaliza um modo de inserção histórica e política do homem na sua cultura. Escrever é reconhecer a perspectiva da temporalidade: observa-se o passado vivido e marca-se a participação da autoria do futuro. Nessa abordagem, observam-se questões políticas, culturais e sociais que envolvem o uso e proliferação da cultura escrita. Defende-se a ideia de que a aprendizagem da escrita, e da leitura, não se inicia na

[14] Extraído do Programa de Língua Portuguesa – Ensino Básico – 3º ciclo, de Lisboa.

escola, mas se desenvolve desde os primeiros contatos da criança com o texto, já na primeira infância.

De acordo com muitos autores[15], concorda-se que se a criança tiver experiências letradas – ouvir histórias ou frequentar ambientes leitores, por exemplo – ainda que não saiba efetivamente ler, vai compreender as funções sociais do texto. Dessa forma, quanto mais significativas forem as experiências da criança com textos, melhores condições estarão sendo oferecidas para que essa criança apreenda a escrita com facilidade e êxito.

A escola, nesse contexto, se localiza como ambiente de complementação dessa formação, ensinando à criança os aspectos da leitura e escrita que ela não pode aprender sem instrução explícita, como a relação entre letras e sons, a ortografia entre outros.

Entretanto, usar a escrita só faz sentido para a vida se o indivíduo fizer uso de tais conhecimentos para compreender e produzir textos nas mais diversas situações sociais, e seu objetivo maior deve ser promover autonomia e conhecimento crítico. Essa é uma dificuldade da escola, pois esse espaço encontra-se ocupado em promover o conhecimento do sistema de escrita e aprendizagem da ortografia, que são significativos, mas não garantem nem a remoção dos obstáculos apontados por Antonio Candido, nem erradicação da barbárie definida pelo teórico.

Diante desse contexto, o projeto *Socializando a leitura*, além do estabelecer relações entre diversas áreas do saber, visa estimular ainda a prática da escrita e da leitura, ato que fortifica a presença do indivíduo no mundo, capacitando-o para atuar de forma mais crítica. Em outras palavras, almeja-se resgatar a concepção cultural da leitura e da escrita, promovendo a leitura do texto literário que amplia valores socioculturais como o prazer de ler, o lúdico, a leitura coletiva e formadora.

Para tanto, o projeto se organiza em função de diferentes eixos; em primeiro lugar, deseja-se promover atividades de incentivo à leitura e à produção textual para estudantes e comunidade em geral. Objetiva-se também promover cursos de formação para professores, profissionais da educação, agentes culturais bem como para a comunidade, qualificando e multiplicando o conhecimento sobre formas de incentivo ao ato de ler e escrever. Além disso, almeja-se oportunizar espaços para os

[15] Para maiores detalhes, sugerimos a leitura de autores como: Terzi (1995a e 1995b), Kleiman (1995 e 1998) e Mayrink-Sabinson (1998).

discentes de graduação e pós-graduação que, envolvidos nas atividades, aplicam os conhecimentos adquiridos, proporcionando uma maior experiência de docência em literatura, leitura e escrita. Esses objetivos podem ser focados no desejo maior de se oportunizar trocas de experiências culturais diversas.

Salienta-se que as propostas do projeto também se configuram como atividade de pesquisa, pois permitem tanto aos estudantes de graduação, integrados em projetos de pesquisa, como aos estudantes de Pós-Graduação, aprofundarem os temas de seus estudos, estimulando ainda a participações de todos os envolvidos em eventos de natureza acadêmica e cultural

O *Socializando a leitura* apresenta atualmente cinco linhas centradas em diferentes projetos e atividades:

1. Troca de livros;
2. Literarte: literatura em movimento;
3. Oficina de contação: a formação de leitores;
4. Vem ler: incentivo à literatura;
5. Cursos de extensão.

Os cursos de extensão objetivam promover formação para profissionais da educação, mediadores de leitura, bem como para a comunidade em geral, qualificando e multiplicando o conhecimento sobre formas de incentivo ao ato de ler e escrever. Os cursos são constantes desde 2007, inicialmente de maneira isolada pela promoção através dos diferentes professores que no momento integram o projeto, e atualmente integrados e regularmente oferecidos a cada semestre.

Destacam-se alguns títulos como: Literatura sul-rio-grandense contemporânea; Conto sul-rio-grandense contemporâneo; Literatura, leitura, escrita e ensino; Entretextos: literatura e leitura; O imaginário nos contos de fada; Socializando a leitura: a primavera através do olhar das mulheres; A literatura feminina através dos textos; Literatura e mitologia; Leitura e inquietações: literatura contemporânea; Entre a magia e o sonho: a literatura infantil brasileira; A face do medo: contos fantásticos que povoam a nossa imaginação; Conversas literárias - socializando a leitura; Seminário Tessituras.

Os cursos procuram abranger diferentes temáticas, sendo que muitas são oriundas da comunidade consultada através de questionários formulados pela equipe do *Socializando a leitura* e propostas ao final de cada ação. As atividades vêm abrangendo cada vez mais a comunidade em geral, ampliando-se a parceria com entidades públicas e privadas da região da cidade de Rio grande. Por exemplo, a atividade "Socializando a leitura: a primavera através do olhar das mulheres", desenvolveu-se em parceria como o Serviço Social do Comércio (SESC) em 2015. O grupo do "Socializando" já havia integrado com o SESC, em 2014, o Ciclo Literário da Terceira Idade, oportunidade em que se ministrou a oficina "Leitura e escrita: tecendo saberes e eternizando histórias". Em 2015, a participação no Ciclo Literário expandiu-se, com atividades do projeto desenvolvidas em diferentes dias através de cursos, oficinas e saraus.

Em parceria com a Secretaria de Cultura do município de Rio Grande, desde o primeiro semestre de 2015, tem-se oferecido semestralmente um curso em diferentes locais da cidade. Um dos locais oportunizou também que uma nova parceria ocorresse, dessa vez com a Biblioteca Riograndense. A utilização da Biblioteca tem servido como forma de divulgação desse espaço fundamental e histórico para a cidade, cuja manutenção vem carecendo de auxílio, o que tem posto em risco a manutenção de seu acervo. A visibilidade que a realização de novos cursos pode atrair para a entidade, de caráter privado, é uma forma de estimular a conscientização da comunidade para a importância da manutenção desse patrimônio.

Desde 2016, a rede de Livrarias Vanguarda da cidade de Rio Grande vinha propondo alguma parceria com o projeto *Socializando a leitura*. Em 2017 foi criado o "Conversas literárias - socializando a leitura", que consiste em um espaço de discussão sobre a arte literária e sua interação com outras artes e áreas de atividade. Os encontros tematizam aspectos da literatura contemporânea, bem como destacam escritores, temas e suportes envolvidos na produção literária. A proposta, direcionada para a comunidade em geral, objetiva ampliar o conhecimento referente à literatura, destacando autores de relevância da produção literária contemporânea, discutindo especificidades das estruturas de textos líricos, narrativos e dramáticos. Além disso, é de interesse, também, despertar o

reconhecimento da leitura como parte de significativos processos cognitivos e de integração socioeconômica.

O projeto, além de estabelecer parcerias com coletivos culturais, como o *In Vitro*, que promove ações ligadas à literatura e outras artes no intuito de estimular a criação de espaços para novos artistas, também desenvolve parcerias com algumas Secretarias de Educação, tanto da cidade de Rio Grande, como da cidade próxima, São José do Norte. Muitas dessas ações envolvem projetos que assumem caráter permanente, como o "Troca de Livros", o "Literarte" e o "Oficina de contação: a formação de leitores".

O projeto "Troca de Livros", iniciado em janeiro de 2013, organiza-se em função do objetivo de levar aos leitores de diversas comunidades a possibilidade de trocar livros de forma facilitada, proporcionando ao leitor a troca de livros que já tenham sido lidos por outros, a fim de ampliar sua margem de conhecimento de mundo. A troca ocorre respeitando-se uma única regra: o livro deve ser trocado por outro da mesma área, ou seja, um livro técnico deve ser trocado por outro livro técnico, um livro de Literatura por outro. Desse modo, mantém-se um fluxo contínuo e permanente de livros, assegurando a manutenção do acervo do projeto.

Por meio de convites e/ou apresentação, o "Troca de livros" participa de eventos variados, tanto no meio universitário quanto na comunidade em geral. Através de tabelas e anotações, os bolsistas fazem relatórios ao final de cada evento, de forma a aprimorar a oferta e a interação entre os leitores e os livros, buscando novas possibilidades de divulgar o projeto. Apesar de não contar com apoio de parcerias previamente destacadas, o projeto prevê o envolvimento com a coordenação de cada evento no qual participa.

Em 2015, o projeto fez parceria com a Secretaria de Cultura do Município (SeCult) e passou a integrar o *Quitanda Cultural* – Feira multicultural, que acontece nos dois primeiros sábados de cada mês, na Praça Xavier Ferreira, no centro antigo da cidade de Rio Grande, das 10 às 17h. Em 2017, o projeto "Troca de livros" passou a integrar outro projeto da SeCult, "Eu amo ler", que visa difundir o livro e fomentar a leitura no âmbito do município.

O projeto "Troca de livros" orienta-se pela necessidade de se disponibilizar momentos que permitam ao leitor conviver com material escrito e que lhe despertem a vontade de ler, pois "Uma prática constante de leitura [...] pressupõe o

trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato" (PCNs, 1998, p. 57). Importante também salientar sua abrangência social e artística, no momento em que disponibiliza aos interessados, em especial aqueles que não podem arcar com a compra habitual de livros e outros bens culturais, uma possibilidade de entrar em contato com obras – romances, contos, crônicas, poemas, peças de teatro, histórias em quadrinhos, livros técnicos – canônicas ou não da Literatura Brasileira e mundial.

Ao se debruçar sobre a leitura e a possibilidade de formação de leitores, surgiu a proposta de ampliação para um novo viés, o "Literarte: literatura em movimento" que envolve não só a área de literatura como também outras artes, como dança, desenho, fotografia, música e teatro. Inicialmente o projeto se desenvolveu em Saraus, realizados no espaço Café Cultural da Universidade Federal do Rio Grande, e posteriormente, mediante convites, passou a participar de diversos eventos culturais na zona sul do Estado.

O projeto promove um encontro entre artistas e admiradores da arte, tanto dos que estão envolvidos no ambiente universitário, como na comunidade em geral e possibilita, além da visibilidade a autores consagrados pela crítica literária, a difusão de textos autorais dos participantes do sarau. Destaca-se, ainda, o fato de que o sarau se encontra aberto durante sua realização, caso os espectadores desejem participar de variadas formas, objetivando a interação entre diferentes as artes.

Entre 2016 e 2017, o projeto "Literarte" participou de eventos como o "Março lilás", "Acolhida cidadã", "Seminário 20 anos sem Caio F.", "Ondas da Leitura" (Biblioteca Amaury dos Santos, Cassino) e recentemente na primeira edição do "Seminário Tessituras: 80 anos de Marina Colasanti" (Biblioteca Rio-grandense/SeCult).

Entre os projetos que assumiram um caráter permanente, destaca-se o projeto "Oficina de contação: a formação de leitores". Iniciado com o objetivo de estimular o interesse de estudantes da Educação Básica pela leitura, pela expressão oral e pela produção textual, o projeto vem encontrando grande acolhida da comunidade, por isso suas ações estão se expandido para diferentes campos de atuação.

O trabalho é desenvolvido a partir de atividades de contação de histórias executadas por graduandos e pós-graduandos dos cursos de Letras, Pedagogia, Biblioteconomia e Direito, contando com a parceria de professores da rede pública de ensino.

Esse é um projeto que iniciou em 2013, a partir da necessidade de se vencer obstáculos encontrados pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura ao trabalhar com narrativas, poesias, e outros gêneros textuais em sala de aula. A proposta do projeto é trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade dos alunos, para estimular um desenvolvimento integral, despertando a criatividade e a criticidade, em um ambiente lúdico em que as crianças se sintam à vontade para criar suas histórias e expressar sua opinião. Ao se destacar que a leitura é uma forma primordial para ampliar a capacidade de pensar e de se expressar dos sujeitos, as atividades do projeto apontam para a constituição uma condição de desenvolvimento de cidadania plena.

As ações do projeto iniciadas em 2013 contavam apenas com uma voluntária que mediava leituras na escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat. No ano de 2015, o projeto se vinculou à Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Professor Valdir Castro e teve adesão de mais seis voluntários, sendo cinco graduandos e um mestrando do curso de Letras. Neste mesmo ano, o projeto, além de desenvolver ações na escola Valdir Castro, fez intervenções em atividades literárias que ocorreram em diversas escolas da cidade de Rio Grande. No ano de 2016, o número de voluntários aumentou, chegando a onze graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia. Dessa forma, o projeto conseguiu se vincular a outra escola da cidade, o CAIC.

Em 2016, além da parceira já estabelecida com a E.M.E.F. Prof. Valdir Castro, em que uma das coordenadoras atua, conta-se com o apoio do Centro Integral de Apoio à Criança e ao Adolescente (CAIC), com a cedência de seu teatro para ensaios das atividades do grupo, com a integração ao projeto do CAIC relativo à "Kombi da leitura", além de se promover ações do Contação nos eventos promovidos pela própria escola, como, por exemplo, sua Feira Literária. Além destas instituições, as escolas EEEM Dr. Augusto Duprat, EMEF Alcides Barcelos Nascimento e EMEF Bento Gonçalves também integram o projeto, contando com as atividades do grupo em diversas ocasiões.

Em 2017, uma das primeiras atividades do grupo, depois de participar ativamente da Feira do Livro da Furg, no balneário Cassino, durante as férias letivas de verão, foi em uma escola do interior de São José do Norte, na qual os voluntários contaram histórias para cerca de duzentos alunos de Ensino Fundamental e Médio.

O projeto "Oficina de contação: a formação de leitores" foi convidado, no ano de 2017, pela Secretaria de Município da Educação de Rio Grande (SMEd), para organizar e ministrar o curso de extensão "Educação Infantil: brincando entre as Artes, a Dança, a Literatura e a Música", que teve cinco encontros para tratar de leitura, literatura e demais artes, encerrando-se no dia 03 de outubro.

Em uma expansão do seu campo de atuação, o projeto também vem desenvolvendo ações fixas no Hospital Universitário Dr. Miguel Riet Corrêa Jr. (HU), da cidade de Rio Grande, atuando na ala pediátrica da Instituição. Mensalmente integrantes do "Contação" levam para as crianças e seus familiares tanto a encenação e a contação de histórias em um espaço coletivo organizado e mantido pelo HU, a Brinquedoteca, bem como, dentro das normas do hospital e de acordo com o convite dos interessados, promovem atividades em outros espaços de acordo com as possibilidades de mobilidade das crianças e jovens.

Como já salientado, a equipe do projeto é composta de bolsistas e voluntários de diferentes áreas do conhecimento. A coordenação é feita, primordialmente, pelos professores responsáveis pelo *Socializando a leitura*, as professoras Adriana Gibbon e Mairim Piva e o professor Artur Vaz, mas, nos últimos anos, o projeto também conta com a liderança da professora doutoranda do curso de História da Literatura, Ana Feijó Cosme, que constituiu a primeira equipe do projeto, enquanto graduanda do curso de Letras, além de contar com o apoio da graduanda do curso de Letras Bianca Matos de Barros para a coordenação dos eventos em que o "Oficina de contação: a formação de leitores" tem atuado. Essa capacidade de gerenciamento do projeto por parte de seus integrantes com mais experiência mostra como ações de extensão colaboram na promoção de uma formação profissional mais ampla.

Para ilustrar algumas das atividades do projeto, iremos relatar duas experiências desenvolvidas por membros do grupo. Reuniões mensais são realizadas com toda a equipe para organização do calendário e para proposição de textos teóricos e literários para estudo. Ao longo de cada mês, novas atividades são propostas à medida que as leituras são efetuadas, estimulando-se a criação coletiva de propostas a serem desenvolvidas junto às comunidades alvo.

Como a escola E.M.E.F. Prof. Valdir Castro de Rio Grande é uma parceira fixa do projeto, destacamos atividades que inicialmente se desenvolveram nessa instituição, tendo sido utilizadas posteriormente em outros espaços.

O foco nos estudantes de Anos Iniciais, público alvo inicial do projeto na sua criação, veicula-se com a ideia de que "sobretudo, nos primeiros anos de contato com os textos, exercitar a leitura e a escrita para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática de expressão livre" (Leite, 2006, p. 22).

A atividade contou com a participação de alunos de diferentes turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola parceira e, procurando-se recuperar o imaginário dos contos de fadas, abordou-se os alunos acerca do conhecimento do conto "O príncipe sapo", percebendo que quase todas as leituras partiam de versões próximas a dos Irmãos Grimm. A atividade objetivava recontar o conto de fadas através de uma outra versão, em que se problematizasse algumas questões relativas a papeis sociais na sociedade contemporânea. Escolheu-se uma versão atribuída ao escritor sul-rio-grandense Luis Fernando Verissimo, cujo final distancia-se do veiculado nas versões tradicionais.

A contação foi desenvolvida por participantes do projeto, os quais, por meio de uma apresentação lúdica, expuseram a primeira parte da história aos alunos. No entanto, ocultou-se o final do conto, para que as crianças pudessem criar os seus próprios desfechos. A atividade seguiu as seguintes etapas: resgate do conto de fadas através de perguntas feitas aos alunos e da rememoração da narrativa conhecida; dramatização da nova versão da história "A princesa e a rã'; criação de suspense sobre o desfecho da história; sugestão de criação de finais alternativos (escrito para crianças em fase de alfabetização mais avançada ou através de desenhos para os demais); compartilhamento dos finais alternativos; revelação do final da história dramatizada.

As produções das crianças mostraram como muitas construções sociais são ainda influenciadas por visões de papeis sociais baseadas em conceitos arraigados no imaginário sobre questões de gênero, por exemplo. No entanto, foi possível observar como alguns sujeitos já se dispõe a problematizar esses papeis, em especial, no caso da atividade desenvolvida, depois de os alunos tomarem conhecimento sobre o final da versão contemporânea do conto.

Outra atividade desenvolvida também trata da recuperação dos contos de fada tradicionais e suas releituras. Linda Hutcheon (2013), tratando de adaptações, afirma que os indivíduos, além de contarem histórias, as recontam, recriando

segmentos textuais. Quando um texto é adaptado, procura atender a um outro contexto, no qual está inserido, tornando as mudanças elementos necessários conforme a cultura na qual circulará. Tais adaptações, segundo a teórica, se tornam fazem com que a adaptação vá ao encontro das expectativas do interlocutor, tornando-se, dessa forma, mais significativa.

Um dos diferenciais dessa atividade foi o público alvo, pois constitui-se uma oficina realizada com os pais dos estudantes. Tomou-se como ponto de partida para essa oficina, a leitura da história *Chapeuzinho Amarelo* (2006), de autoria de Chico Buarque de Holanda, pressupondo-se o conhecimento por parte do público da versão conhecida de *Chapeuzinho Vermelho* para uma melhor interação com a narração. A narrativa de Buarque de Holanda centra-se nos conflitos de uma personagem diante de seus medos, que a incapacitam do convívio social.

Encerrada a leitura, o grupo de voluntários organizou uma roda de conversa para discussão da temática da história. Esse fato possibilitou a reflexão acerca do conto e um diálogo com os pais sobre as diversas releituras dos clássicos e a importância dessas adaptações. Além disso, proporcionou uma discussão não só sobre as dificuldades de enfrentamento de certas situações na infância, como também oportunizou aos participantes um resgate de suas experiências infantis e uma reflexão coletiva sobre como auxiliar os jovens, e até mesmo os adultos, a lidarem com situações difíceis.

Os exemplos apresentados são ilustrativos de uma parcela de ações desenvolvidas pelo "Oficina de contação: a formação de leitores" e que permitem ver a abrangência de uma proposta mais ampla, como a do projeto *Socializando a leitura*.

Ao se falar em direitos humanos, retoma-se Candido que nos lembra que "pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2004, p.172). O projeto *Socializando a leitura* procura abrir caminhos para que os cidadãos possam ter garantido os seus direitos essenciais, como o acesso à leitura, às artes em geral, e, em especial, à fruição de textos literários.

Referências bibliográficas:

Aguiar, V. T. (2001). *Era uma vez... na escola*: formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato.

Candido, A. (2004). O direito à literatura. In A. Candido, *Vários escritos,* (pp.169-191). São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades /Ouro sobre Azul.

Cosme, A. L. F., Pinto, L. D. P. B. ,& Piva, M. L. (2015). Trabalhar a literatura nos anos iniciais: um desafio cativante. In *Celebrando a leitura*, (pp. 1643-16501), 1 ed. Presidente Prudente: UNESP.

Costa, C. H. C. & Piva, M. L. (2015). Leitura e literatura: buscando novos caminhos. *Revista Claraboia*, *1*, 49-58.

Coson, R. (2006). *Letramento literário*: teoria e pratica. São Paulo: Contexto.

Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

Gee, J. P. (2004). A strange fact about not learning to read. In J. P. Gee, *Situated language and learning*: a critical of traditional schooling. London: Routledge.

Holanda, C. B. (2006). *Chapeuzinho Amarelo.* 17ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio.

Hutcheon, L. (2013). *Uma teoria da adaptação.* Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC.

Kleiman, A. (1989). *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes.

Kleiman, A. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. Rojo (Org.), *Alfabetização e Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. (2013). *Texto e Leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes.

Leite, L. C. M. (2006). Gramática e Literatura: desencontros e esperanças. In João Wanderlery Geraldi. (Org), *O texto na sala de aula:* leitura & produção. São Paulo: Ática.

Mayrink-Sabinson, M. L. (1998). Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In R. Rojo (Org.), *Alfabetização e Letramento*: perspectivas linguísticas, (pp. 61-86). Campinas, SP: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa* – Ensino Básico – 3º ciclo. Lisboa, Reforma Educativa/DGEBS, 19.

Paiva, A. (2004). *Democratizando a leitura:* pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica.

Parâmetros Curriculares Nacionais. (2008). Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica.

Oliveira, D. G. & Piva, M. L. (2015) Integração Universidade -comunidade por meio da literatura. *Revista ELO* – Diálogos em Extensão, *4*, 43-47.

Piva, M. L., Costa, C. H. C., & Johannsen, F. M. (2015). Literatura e extensão: processo essencial na formação de leitores. *Revista ELO* – Diálogos em Extensão, *4*, 48-53.

Piva, M. L. & Gibbon, A. O. (2016). Socializando a leitura: multiplicação de saberes. In IV Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, Maringá. *Anais*... Maringá. Disponível em: <http://www.cielli2016.com.br/>. Acesso em: 08 out. 2017.

Terzi, S. B. (1995a). *A construção da leitura*: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes; Editora da UNICAMP.

Terzi, S. B. (1995b). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In A. B. Kleiman (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

MEMÓRIA E MUNDO AGÔNICO EM *ANTÔNIO CHIMANGO*

Mauro Nicola Póvoas

FURG, Instituto de Letras e Artes. mnpovoas@gmail.com. Rio Grande/RS, Brasil.

Resumo:

Análise do poema narrativo *Antônio Chimango* (1915), de Amaro Juvenal, pseudônimo de Ramiro Barcelos, a partir dos tópicos da memória e do regionalismo. A obra articula-se em torno da sátira ao então governador (na época, presidente) do estado do Rio Grande do Sul, Antônio Augusto Borges de Medeiros, que se perpetuou no poder de 1898 a 1928 (com um interregno entre 1908-1912), por meio de eleições que, segundo seus opositores, eram marcadas pela fraude. Ramiro Barcelos, médico e político reconhecido, pertencente, como Medeiros, ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), sentindo-se prejudicado em uma eleição ao Senado, em 1915, escreveu os versos do poema herói-cômico, em que um tropeiro, Tio Lautério, conta, aos vaqueanos que o acompanham em uma viagem, a vida de Antônio Chimango, o antigaúcho por excelência, espécie de alter ego de Borges de Medeiros. No contraponto entre Lautério e Chimango, observam-se dois mundos, um que começa a declinar, vinculado à tradição campesina, com seus valores como honra e coragem, e outro que prenuncia o predomínio, no território gaúcho, de um registro vinculado à cidade, que traz consigo a esperteza, a politicagem e a velhacaria como características marcantes.

Palavras-chave:

Antônio Chimango; Ramiro Barcelos; Borges de Medeiros; sátira política; literatura sul-rio-grandense.

Muito do encanto de obras seminais como *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, e *O tempo e o vento*, de Erico Verissimo, deve-se ao fato de ambas discorrerem sobre mundos específicos e antagônicos: um que se despede, agonizante, e outro que se descortina, com aparente vitalidade e trazendo, junto a si, promessas e propostas novas e/ou civilizadoras. Esses dois longos romances são marcados por questões sociais e espaciais: no mundo que está sendo destruído dominam a aristocracia e o campo; no mundo que está sendo erigido, vislumbram-se a ascensão da burguesia e a implementação definitiva dos costumes citadinos.

No caso da obra francesa, é evidente a alusão à substituição da aristocracia pela burguesia, embora exista a relação de antagonismo entre os espaços citadino e pastoril. Na obra brasileira, a maior oposição centra-se na questão campo x cidade, com a civilidade e a modernidade estando fortemente relacionadas ao desapego dos hábitos campesinos. Entretanto, também aqui, pode-se falar em ascensão da burguesia, antepondo-se a uma "aristocracia" rural que se deteriora com o passar do tempo.

Além dos narradores, um em primeira pessoa (Marcel, em *Em busca do tempo perdido*), outro em terceira pessoa (narrador onisciente intruso em *O tempo e o vento*), que por meio da memória reescrevem (e resguardam) o mundo que se despede, há nos romances personagens que colaboram na permanência de hábitos e costumes da aristocracia ou do ambiente pastoril: em Proust, Charlus e Françoise; em Verissimo, Fandango, Toríbio e Maria Valéria. São personagens que sofrem uma lenta agonia, vivenciando e antevendo o processo de paulatina dominação de uma esfera sobre a outra. Essas personagens, ao assumirem a função de memória, representam as categorias que começam, lentamente, a se degradarem.

Neste sentido, a morte de Fandango, peão do Angico, em *O retrato*, segundo volume de *O tempo e o vento*, marca decisivamente a paulatina decadência de um mundo, em substituição por outro, o que transparece no discurso emocionado de Rodrigo, em homenagem ao desaparecimento do amigo de longa data da família:

> Antes de descerem o caixão ao fundo da cova, abriram-no mais uma vez. Fandango ainda sorria. Num ímpeto que não procurou conter, Rodrigo saltou para cima da carroça e falou:

> – Fandango, amigo velho, quero te dizer alguma coisa em meu nome e no de todos os teus amigos, antes que te vás embora pra sempre. Um homem como tu não pode se acabar. Algo de ti tem de continuar com a gente, e é por isso que nós vamos te plantar no chão, nesta terra boa do Angico, na esperança de que te transformes amanhã numa árvore de sombra, bela, forte e generosa como tu. Viveste uma vida comprida e cheia. Morreste como querias: de pé e de repente. Não eras apenas um homem, mas também um símbolo – um símbolo deste velho Rio Grande indomável, meio rude mas cavalheiresco e bravo, eras o representante duma estirpe antiga e nobre, que hoje está correndo o risco de se acabar... (Verissimo, 1951, p. 364)

Antônio Chimango, publicado pela primeira vez em 1915, por Ramiro Barcelos, em decorrência dos desmandos e imposições do então governador do Rio Grande do Sul, Borges de Medeiros, é obra que também traz, em si, este confronto entre dois mundos, um periclitante, prestes a morrer e a se dissolver, outro pulsante, pronto para nascer e se desenvolver. Sem dúvida, o leitor sente-se atraído por histórias marcadas por esse signo circular, de um eterno jogo de vida e morte: o nascimento pressupõe a substituição, o falecimento ou o esquecimento de algo ou alguém, consubstanciado na repetição, *ad infinitum*, da sequência nascimento/morte/nascimento/morte.

Entretanto, há sempre o apego à vida e a resistência à morte, um desejo de não se entregar para o esquecimento, que significa, em última instância, o falecimento. Ramiro Barcelos cria um pseudônimo, Amaro Juvenal, para contar as aventuras de Lautério, elemento gauchesco que campeia e tropeia como um monarca das coxilhas legítimo; Lautério, por sua vez, canta a história de Antônio Chimango, num último lamento de um mundo que está entrando no seu ocaso. Neste sentido, Raymundo Faoro, em seu clássico ensaio "Antônio Chimango, algoz de Blau Nunes", aponta que "É a ética heroica que soa, agonicamente, na sátira ao Antônio Chimango, tecendo a

estrutura de fundo da parte descritiva do poema, onde se narram os costumes do campeiro" (Faoro, 2016, p. 95).

Explica-se, pela citação, a fórmula exposta no título de Faoro: o Chimango é o algoz do tipo campeiro, representado por Blau, protagonista e narrador dos *Contos gauchescos* de João Simões Lopes Neto. Antônio Chimango representa, "no poema, o oposto do campeiro, é o intrigante palaciano, fraco e manhoso" (Faoro, 2016, p. 96), e que se alia ao chefe de governo (o letrado), representante da disciplina administrativa e civil, não seguindo, por conseguinte, o ordenamento vigente à época, a do chefe político (o caudilho), aquele que seria o autêntico líder do gaúcho, espontâneo e capaz de comunicação humana. Por isso, terminada a leitura da obra, "toma-nos um sentimento amargo de agonia. Sentimos que o poema anuncia uma terrível realidade: a morte irremediável do caudilho na angústia da ética heroica" (Faoro, 2016, p. 98).

Na contraposição entre uma ética e outra, torna-se cristalina a afirmação de Augusto Meyer: "Com *Antônio Chimango*, deu-nos Ramiro Barcelos dois poemas num só poema" (Meyer, 2002, p. 196). Pode-se dizer, assim, que *Antônio Chimango* é dual, matizado na polaridade apontada: uma metade mostra os trabalhos campeiros (o mundo velho, dos caudilhos), a outra se dedica à sátira política (o mundo novo, dos letrados).

Ao dividir a sua verrina satírica em duas partes, Ramiro-Amaro separa, meticulosamente, os polos sobre os quais vai discorrer: a esfera da campanha, idílica e idealizada, descrita por um narrador em terceira pessoa e exposta em sextilhas grifadas em itálico, ao qual se contrapõe um mundo construído sob o signo da degradação, sem o itálico, em tipologia normal, e em que se conta a vida de Chimango, narrada em primeira pessoa por Lautério, corruptela de Eleutério, ex-escravo que trabalhava em uma fazenda na qual Ramiro Barcelos frequentava. Em tempo: todos os personagens principais na obra têm um correspondente na "vida real": Antônio Chimango/Borges de Medeiros, Coronel Prates/Júlio de Castilhos, Aureliano/Aurélio Veríssimo de Bittencourt, José Turuna/Pinheiro Machado; essa leitura, baseada em fatos históricos e biográficos, ao invés de anular a ficção, dialoga com ela, enriquecendo-a. Lautério, por sinal, domina todo o poema, sendo dono de poder extraordinário, pois ao mesmo tempo em que resguarda e conserva a tradição, é quem denuncia, ferozmente, a vida nova, conforme pode se ler na estrofe

a seguir, que traz uma referência à Estância de S. Pedro, clara alusão ao Estado do Rio Grande do Sul:

> Pobre Estância de S. Pedro,
>
> Que tanta fama gozaste!
>
> Como assim te transformaste
>
> Dentro de tão poucos anos!
>
> De destinos tão tiranos
>
> Não há ninguém que te afaste! (197)[16]

Lautério, guardião da esfera campeira e agropastoril, está fenecendo, assim como Fandango, em *O tempo e o vento*, e Blau, dos *Contos gauchescos*. Tanto que uma imaginária substituição do nome "Fandango", na citação de Erico Verissimo acima transcrita, por "Lautério" ou por "Blau", não acarretaria prejuízo à coerência do trecho. A função memorialística de Lautério fica mais evidente na comparação entre os seus hábitos e os do Chimango, o protagonista às avessas das aventuras anti-heroicas relatadas do mundo novo que se apresenta, figura que "Veio ao mundo tão flaquito, / Tão esmirrado e chochinho" (12)[17]. Lautério é dono de coragem ímpar e está sempre disposto a uma briga que seja justa, segundo o seu rígido código de honra, além de ser exímio contador de causos, vazados em língua crioula. Tropeador sem igual, é dono de constituição moral elevada, domina os afazeres campeiros, usa poncho e chapéu com barbicacho e tem costumes alimentares típicos, como o churrasco e o chimarrão. Com o cavalo, tem uma relação que transcende aquela que se dá normalmente entre um ser humano e um animal:

[16] A fim de facilitar a consulta às diferentes edições do "poemeto campestre", indica-se somente o número da estrofe, após a reprodução da mesma. Aqui, todas as citações foram retiradas de: Fischer, L. A. (Ed.) (2016). *Antônio Chimango*: poemeto campestre de Amaro Juvenal. Volume 1. Caxias do Sul: Modelo de Nuvem.

[17] Carlos Alexandre Baumgarten, no ensaio "Ficção e história em *Antônio Chimango*", demonstra, com várias exemplificações, as diferenças que podem ser notadas entre Lautério e Chimango, em aspectos como vestuário, alimentação, constituição moral, aptidão com a lida campeira, entre outros.

Não tem que esperar socorro
Naquele imenso perigo;
No cavalo tem o amigo
Em quem se pode fiar
E, no mais, é atropelar,
Contando apenas consigo. (156)

Já o Chimango, "Magro como lobisome / Mesquinho como o demônio" (10), é sempre desqualificado com epítetos como: "virabosta", "preguiçoso", "velhaco", "peru de cupim", "maturrango" (indivíduo que monta mal a cavalo, isto é, pior ofensa não pode haver para um gaúcho), "pobre rato" e "renegado". Também é medroso e inepto com o manejo das armas, assim como as suas vestimentas são estranhas aos sul-rio-grandenses:

Tinha já mudado os dentes
E andava de camisola
O Chimango, um tramanzola,
Molhava à noite o pelego;
Tinha medo de morcego,
Corria, vendo pistola. (44)

Além disso, usava, ainda, "tamanquinhas rabonas" (95). Seus hábitos alimentares, do ponto de vista gauchesco, igualmente discrepam dos usuais churrasco e chimarrão: feijão, milho, mel, canjica, pastel. Fofoqueiro, graças ao seu hábito de fazer intrigas conquista a simpatia do Coronel Prates, dono da estância em que morava, até porque, por falta de outras qualidades, não resta outra alternativa à personagem que não seja a de servir de leva-e-traz para angariar prestígio para si. Outra característica revestida de negatividade do Chimango é o fato de ele estar sempre adoentado, "Cheio de manha e lombrigas" (19):

Andava sempre atempado:

> Volta e meia, era churrio,
>
> Pontadas pelo vazio,
>
> Dor de barriga, enxaqueca,
>
> Catapora, tosse seca...
>
> Mas, nunca tinha fastio. (46)

Como visto, em *Antônio Chimango*, podem ser construídos diversos pares opositivos, nos mais variados níveis, dos protagonistas à marca gráfica de impressão: campo/cidade, honra/intriga política, liberdade/tirania, linguagem oral/linguagem culta, narrador em terceira pessoa/narrador em primeira pessoa, ficção/história, passado/presente, herói/anti-herói, valentia/covardia, texto grifado em itálico/texto sem grifos. Todas essas oposições, no entanto, estão a serviço de outra que se configura como a principal: um mundo agonizante, que se despede, *versus* um mundo repleto de vitalidade, que desponta. Nessa hesitação "entre o mundo perdido, glorioso e irrecuperável, e o mundo emergente, medíocre mas inadiável" (Fischer, 1989, p. 92), encontra-se o elo que indicia a fonte mais cristalina de onde Ramiro-Amaro retirou o extrato de seu "poemeto campestre": o regionalismo de um Apolinário Porto Alegre, de um Bernardo Taveira Júnior, de um Alcides Maya, de um Roque Callage, de um Simões Lopes Neto. O texto de Amaro Juvenal, na sua parte laudatória, apega-se aos temas e aspectos regionais que já tinham sido registrados, reproduzidos e explorados pela literatura sul-rio-grandense no fim do século XIX e no início do século XX. Assim, mesmo que já em um época crepuscular, a transcrição dos modos como Lautério come, bebe, fala, veste-se e age, traz, embutida, a superioridade desses hábitos, na comparação como o jeito do Chimango comer, beber, falar, vestir-se e agir, que, como foi visto, é completamente diferente do considerado corriqueiro e aceitável para um determinado tipo social, o gaúcho.

Pensando-se nas fontes literárias de Ramiro Barcelos, além do regionalismo sulino, da sátira, do panfleto político e do entrecruzamento entre ficção e história, pode ser estabelecida uma relação entre as estruturas de *Antônio Chimango* e *Martín Fierro*, de José Hernández. Donaldo Schüler, em *A poesia no Rio Grande do Sul*, aponta para esse elemento, além de frisar outros diálogos intertextuais: "*Antônio Chimango* filia-

se a uma variada tradição: ao poema político já cultivado por Delfina Benigna da Cunha, ao Tatu da poesia popular, à literatura gauchesca e ao *Martín Fierro*, que lhe fornece o modelo de estrofação, a sextilha, sem tradição no Rio Grande do Sul" (Schüler, 1987, p. 108).

Ainda segundo Schüler, *Antônio Chimango* cristaliza, para a literatura gaúcha, o poema épico reclamado por João Pinto da Silva, primeiro historiador da literatura sulina. A tentativa épica tinha sido frustrada anteriormente com a publicação, inconclusa, do poema "Gabila", de Apolinário Porto Alegre, na *Revista Mensal da Sociedade Partenon Literário*, em 1874 e 1875. O sucesso, agora, dá-se pela demolição do texto monárquico, exatamente aquele que levou à derrocada a empreitada de Apolinário, e pela assunção do texto arcaico. Todavia, pode-se repensar essa afirmação de Schüler, pois o tópico do monarquismo – revestir de grandeza quaisquer atos dos gaúchos – aparece, como visto, em *Antônio Chimango*.

Tendo em vista a questão das fontes, então, pode-se dizer que Amaro Juvenal/Ramiro Barcelos faz, ao mesmo tempo, um movimento centrípeto, de se voltar tematicamente para a temática telúrica, olhando para o seu próprio seio, e um centrífugo, ao recolher a estrutura universal e clássica do poema épico para conformar a sua obra, num caminho expansionista e de exteriorização.

Essa tensão interna, formal e de conteúdo, entre a tradição ocidental e o regional, é um dos elementos que conferem ao texto o seu frescor, mesmo hoje, passados já mais de cem anos desde a sua primeira publicação, ao lado, é claro, da oscilação entre a agonia do heroísmo (título, aliás, de um livro de Maria Helena Martins sobre o *Antônio Chimango*) e a ascensão do homem que não se destaca por características míticas. Ao opor o mundo regional/rural, infenso a críticas, à vida degradada urbana que se descortina, é evidente que Ramiro Barcelos opta por uma cosmovisão em que o tempo presente não se configura como paradisíaco, ficando patente uma compreensão de mundo nostálgica e passadista, embora mítica e lendária, que se manterá, no futuro, somente na memória dos Lautérios.

Referências bibliográficas:

Baumgarten, C. A. (2000). Ficção e história em *Antônio Chimango*. In: Baumgarten, C. A. & Moreira, M. E. *Literatura sul-rio-grandense*: ensaios (pp. 125-143). Rio

Grande: Ed. da FURG.

Faoro, R. (2016). Antônio Chimango, algoz de Blau Nunes. In: Fischer, L. A. (Ed.). *Antônio Chimango*: poemeto campestre de Amaro Juvenal. Volume 1 (pp. 91-98). Caxias do Sul: Modelo de Nuvem.

Fischer, L. A. (Ed.) (2016). *Antônio Chimango*: poemeto campestre de Amaro Juvenal. Volume 1. Caxias do Sul: Modelo de Nuvem

Fischer, L. A. (1989). *Amaro Juvenal*. Série Letras Rio-Grandenses. Porto Alegre: IEL.

Martins, M. H. (1980). *Agonia do heroísmo*: contexto e trajetória de *Antônio Chimango*. Porto Alegre: L&PM; Ed. da UFRGS.

Meyer, A. (2002). *Antônio Chimango*. In: Meyer, A. *Prosa dos pagos*: 1941-1959 (pp. 195-215). Porto Alegre: IEL; CORAG.

Schüler, D. (1987). *A poesia no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto; IEL.

Verissimo, E. (1951). *O retrato*. Porto Alegre: Globo.

A LEITURA ROMÂNTICA DE UM TEXTO CLÁSSICO: A *CASTRO*, POR ÁLVARES DE AZEVEDO

Natália Gonçalves de Souza Santos

USP/FAPESP, Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada. nataliagss@usp.br. São Paulo, Brasil.

Resumo:

No ensaio "Literatura e civilização em Portugal", o escritor romântico brasileiro Álvares de Azevedo (1831 – 1852) propõe-se a fazer uma análise da tragédia *Castro*, do dramaturgo português António Ferreira (1528 – 1569); entremeada de fragmentos do poema, que dão ao leitor uma visão global do mesmo. Publicada no ano de 1587, a peça é vista por Azevedo como o momento no qual a dramaturgia portuguesa teria chegado ao seu ponto de excelência máxima, o que justifica que ele a aloque no que chama de 'fase heroica' da breve história literária de Portugal esboçada no ensaio, um período de apogeu econômico e social do país, que se refletiu no âmbito artístico. Para Azevedo, a principal qualidade da *Castro* é a combinação entre os sistemas literários clássico e romântico, cujo resultado é uma peça original. Nota-se que o crítico lê elementos que poderiam ser abarcados pela estética clássica numa chave romântica, retomando-os na leitura de peças de fato pertencentes ao romantismo, como as de Alfred de Vigny e George Sand. Interessa-nos, assim, investigar as possíveis motivações que fizeram Azevedo propor essa interpretação da obra, bem como as razões que o levaram a prestigiá-la em seu ensaio, notadamente pelo viés do tema inesino, tão caro à memória lusa. Ressalta-se a importância de se revisitar os diálogos travados entre o Brasil e Portugal, num momento em que a ruptura total com nossa ex-metrópole era apontada como necessária, e sobretudo quando efetivados por um autor geralmente associado à leitura de escritores franceses e ingleses.

Palavras-chave:

Romantismo brasileiro; crítica literária; Álvares de Azevedo; António Ferreira.

Apresentação

Álvares de Azevedo é um dos principais expoentes da chamada segunda geração romântica brasileira. A sua obra, escrita possivelmente entre 1848 e 1851, compreende um livro de poemas, *Lira dos vinte anos*, uma peça de teatro, *Macário*, uma novela, *Noite na taverna*, alguns poemas narrativos esparsos, como *O conde Lopo* e *O livro de Fra Gondicário*, além de cartas, dois discursos e um pequeno conjunto de ensaios críticos. São eles "Lucano", "George Sand: Aldo o rimador", "Alfredo de Musset: Jacques Rolla" e "Literatura e civilização em Portugal: fase heroica e fase negra". Toda essa obra, salvo alguns poucos poemas, uma parte de um dos ensaios e um dos discursos, é de publicação póstuma, assim, nas palavras de Antonio Cândido, o autor não pode "organizá-las nem dizer o que considerava acabado, o que era rascunho e o que não era para publicar" (2011, p. 14). Essa questão se avulta sobremaneira na parcela eminentemente ensaística da obra alvaresiana, fazendo com que grande parte de sua fortuna crítica se circunscrevesse às três primeiras obras arroladas, consideradas mais acabadas, relegando os ensaios à função de iluminar, por meio da extração de excertos, um ou outro problema levantado pela poesia de Azevedo.

O livro *Antagonismo e dissolução*: o pensamento crítico de Álvares de Azevedo (São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2014), fruto de minha dissertação de mestrado, propõe-se a inverter essa problemática, ou seja, debater as questões críticas e teóricas levantadas por Azevedo em seus prefácios, valendo-se ocasionalmente do apoio de sua obra poética para esclarecê-las. A continuidade dessa mesma linha de raciocínio dá-se na pesquisa de doutorado intitulada "Um leitor inconformado: Álvares de Azevedo e o periodismo do século XIX" e que tem como *corpus* justamente os quatro ensaios críticos do autor, procurando pensá-los não apenas em função da poesia alvaresiana, mas sobretudo considerando os jornais e revistas, nacionais e estrangeiros, que circulavam no Brasil do oitocentos e com os quais o autor tecia um diálogo intenso, por meio de citações, paráfrases e/ou alusões.

Nesse texto, vou me concentrar no ensaio "Literatura e civilização em Portugal", pois é nele que Álvares de Azevedo analisa a *Castro*, uma tragédia que trata do célebre e funesto destino de Inês de Castro, escrita por volta de 1553, por António Ferreira, um dos orientadores do primeiro grupo classicista em Portugal. Para além de

qualquer anacronismo que pode surgir do próprio título dessa reflexão ("uma leitura romântica de um texto clássico") e tendo em vista que Azevedo não poderia ler um texto sem expressar, de alguma forma, as expectativas de sua época, interessa-me discutir os motivos que levaram o autor brasileiro a escolher uma peça que manifesta explicitamente a sua filiação clássica, e o empenho dele em explorar nela elementos passíveis de serem lidos como clássicos, mas que, dada a maneira como Azevedo os analisa, são percebidos como românticos.

Para perfazer esse objetivo, num primeiro momento, apresentoo ensaio "Literatura e civilização em Portugal", pois a partir da compreensão das principais propostas desse texto, fica mais possível entender como e porque a peça *Castro* aparece nele. Num segundo momento, apresento a obra de Ferreira a partir dos pontos que são importantes para a análise de Álvares de Azevedo. Por fim, à luz dos elementos levantados, procuro responder à questão norteadora do meu texto quanto ao significado de se escolher a *Castro* para análise. Tal eleição pareceu-me, a princípio, inusitada, tendo em vista o pouco conhecimento que talvez se tivesse acerca da peça no meio acadêmico no qual Azevedo transitava, a sua predileção pela leitura de autores ingleses e franceses e mesmo o discurso antilusitano que circulava no Brasil daquele tempo.

Introdução: o ensaio "Literatura e civilização em Portugal"

O ensaio "Literatura e civilização em Portugal" foi publicado pela primeira vez em 1855, no segundo volume da primeira edição das *Obras Completas* de Álvares de Azevedo. Ele é o mais extenso dos estudos feitos pelo autor e um dos mais comentados, já que é nele em que aparece de forma mais evidente a postura do autor em relação ao nacionalismo literário ora em voga no Brasil oitocentista. Partidário de uma concepção cosmopolita de literatura, Azevedo manifesta-se contrário à autonomia da literatura brasileira, tendo em vista que isso poderia vedar-lhe o diálogo com a tradição maior da cultura ocidental. Esse movimento de internacionalização da literatura, que o crítico brasileiro acompanhava nas próprias literaturas matriciais – como a francesa, a inglesa e, no nosso caso, a portuguesa – ancora-se, segundo as hipóteses de nossa pesquisa, nos nascentes estudos de

literaturas estrangeiras, os quais, por diferenciação, formaram a literatura comparada. Estudos realizados por J. J. Ampère, Xavier Marmier ou Edgar Quinet, no interior das universidades francesas e depois divulgados ao grande público por meio de periódicos como a *Revue des deux mondes,* contribuíram com as escolhas críticas de Azevedo e a sua forma de apreender o objeto literário.

Segundo o próprio Álvares de Azevedo, o objetivo principal de "Literatura e civilização em Portugal" é estudar a "marcha simultânea da civilização e poesia em Portugal" (2000, p. 823). Nesse sentido, o autor procura descrever a literatura portuguesa desde as suas origens até à contemporaneidade em paralelo com o desenvolvimento social, à maneira do que projetou Almeida Garrett em seu *Bosquejo da história da poesia e língua portuguesa*, de 1826, por exemplo. Isso resulta no delineamento de duas fases principais: a heroica, que corresponde ao século XVI, momento de apogeu do Império luso, o que na literatura corresponderia às obras de Camões e António Ferreira. E a fase negra, localizada no século XVIII, marcado pela submissão econômica aos ingleses, pela invasão francesa e, já no século seguinte, pela Independência brasileira. É a lírica melancólica de Bocage que dá vazão a esse cenário de decadência.

A grande particularidade do ensaio de Azevedo, a nosso ver, é a maneira como ele começa esse percurso historiográfico, pois uma das grandes questões para a intelectualidade brasileira do tempo é como e onde começa uma literatura nacional. Para uma grande parte dela, a nossa começou em 1822 e deveria remontar à raiz indígena para ser de fato autônoma. Porém, a forma como a argumentação alvaresiana se constrói sugere que a apreensão de uma origem unívoca e de uma data específica para se pensar a literatura portuguesa não são possíveis, já que ele remete às culturas do Norte da Europa, dos árabes, da Índia e da Espanha como tendências presentes na constituição da matriz portuguesa.

A preocupação alvaresiana em demonstrar a "variedade de fontes" que perfaz a "originalidade" de uma literatura fica assinalada no parágrafo abaixo no qual o autor busca identificar historicamente os povos que deixaram marcas na Península Ibérica, contribuindo para o "variegado de materiais" que estava à disposição de um escritor como Ferreira, por exemplo:

> Quisemos tresmalhar uma olhada asinha sobre o espírito dessas nossas letras pátrias, tão aluziadas dos clarões espanhóis, e samblar em moldura engrinaldada esses visos de umas letras tão ricas, dessa praia tão derramada de pérolas e corais pelas marés que aí haviam passado no seu fluxo, das civilizações púnicas, greco-romanas, góticas e arábicas; essas sementeiras de poesia para a qual concorreram: quatro vezes o Oriente e a África, nas navegações fenícias e colônias cartagineses, na invasão mourisca de 712, e no roçar da civilização peregrinante da raça hebraica; - duas vezes a grega, no comércio da Magna Grécia das costas da Sicília e na conquista romana (civilização rude e bélica, é fato, mas sempre doirada das luzes de Atenas); e até a barbaria das raças das hordas da *grande invasão* que assinala o anoitecer da Antiguidade e a madrugada nevoenta da Idade Média (Azevedo, 2000, p. 712).

Nota-se que o escritor se vale de algumas expressões hídricas, como 'maré' e 'fluxo', que remetem à ideia de influência e de circulação de uma miríade de culturas que passaram na Península Ibérica, deixando nessas praias distintos sedimentos que contribuíram para a formação das duas civilizações, a espanhola e a portuguesa, que ali se desenvolveram.
Para Cilaine Alves Cunha,

> ao insistir na variedade de fatores que geram uma literatura, o autor aposta que ela só se nacionaliza ao longo do desenvolvimento da nação em civilização, quando os fatores históricos já tiverem sido postos e assimilados pelo *ethos* da população e por seus escritores, constituindo-se paulatinamente, com sua retomada e continuidade de uma época em outra (2001, p. 16).

Assim sendo, Álvares de Azevedo dá a entender que, no que tange à formação da literatura portuguesa, o século XVI é esse momento privilegiado em que se observa a "preferência pelas falas nacionais" (2000, p. 715), em detrimento do castelhano, e

a emergência de um tema verdadeiramente nacional: a história de Inês de Castro, ou seja, dois fatores bem posteriores à coroação de Afonso I, considerado como o primeiro rei português, e à dita autonomização do Condado Portucalense, ocorrida no século XII.

Quando Ferreira compõe sua tragédia, a história da ex-dama de companhia já estava convertida num tema comum europeu, misturando aspectos históricos e poéticos que a converteram num motivo tão elevado quanto os da fábula grega, além de ser o "tema de idiossincrasia mais perfeita com radicação no país, antes do sebastianismo" (Soares, 1996, p. 25). Nair de Nazaré Castro Soares ainda nos informa acerca da existência de uma "extensa produção artística europeia sobre este tema, desde o século XVI ao século XX. Além das inúmeras peças de teatro (só em Itália mais de uma centena) [...], a morte da *linda Inês* é celebrada em poemas, romances, novelas, óperas e pinturas" (1996, p. 49).

Essa apropriação demonstra a ressonância da cultura lusa no continente naquele contexto, tendo em vista que sua história é convertida em tópica e exportada a outros países. Por outro lado, no que tange à perspectiva teórica com a qual Azevedo está dialogando, os estudos de literaturas estrangeiras, nota-se que não raro esses estudos dedicaram-se a esse tipo de tema, dado o caráter de domínio comum que ele assume, caso, por exemplo, da história de Aquiles, apropriada e reinventada por diversos sistemas literários, o que vem a demonstrar a circulação e interligação de diferentes heranças culturais. A seleção desse tipo de tema facilita a comparação e permite discernir diferentes percursos evolutivos em cada literatura.

A seguinte questão colocada por Azevedo parece apontar para a posição portuguesa outrora hegemônica:

> Quem não sabe da má ventura de D. Inês? quem não repassou de orvalhos de lágrimas esse goivo seco de saudades, na página melancólica dos *Lusíadas*? quem não o chorou mais do peito ainda evocado na cena pelo condão de um gênio, numa tragédia à Ésquilo, quase clássica nas formas soberbas, mas não tão clássica que o fervor do engenho se gelasse nelas? (2000, p. 723)

O recorte proposto na fase heroica do ensaio privilegia, então, dois autores inegavelmente canônicos, Camões e Ferreira, porém, o faz a partir da relação deles

com o tema nacional. E por isso a atenção de Azevedo dedica-se muito mais à análise de Ferreira, que erige a dama espanhola numa verdadeira heroína trágica, enquanto Camões dedica-lhe apenas um episódio, embora belíssimo. O grande feito do dramaturgo português é, assim, mobilizar a herança cultural do Ocidente em prol da expressão estética do homem português, realizando um equilíbrio entre os fatores externos e internos que se conjugam na criação literária. Afinal, se a peça de Ferreira não é exatamente "o eclético dos dois sistemas" (2000, p. 733), o clássico e o romântico, como afirma o leitor romântico Azevedo, ela é o produto de um apurado estudo em que o autor parte dos modelos teatrais de Sêneca e, numa segunda versão da peça, modifica-a em acordo com as balizas do aristotelismo que vinha de ser redescoberto. Nair Castro Soares considera que essa refacção da *Castro* é devida ao "sentido de perfeição [de Ferreira], atento aos ensinamentos *horacianos* sobre a reflexão demorada e a necessidade de ouvir amigos conhecedores" (1996, p. 28). Por isso, ele

> vai repensar e rever o texto primitivo da sua obra, em função de cânones mais condizentes com a sua sensibilidade – os do aristotelismo nascente. [...] a *Castro*, na sua edição definitiva, tem merecido ser considerada, pelos críticos de todos os tempos, como inspirada directamente nos moldes clássicos da *tragédia grega* (1996, p. 28).

Álvares de Azevedo parece ecoar essa opinião ao dizer que a peça "foi [...] a primeira obra trágica, asselada de gênio, verberada dos lances do classismo helênico, e da simpleza homérica e pureza de formas dos arquétipos sublimes dos gregos." (2000, p. 725) É nessa obra reconhecida pelo crítico brasileiro como clássica, talvez até mesmo duplamente clássica, concebida de uma maneira bastante diferente daquela que Azevedo afirma ser a sua em "Puff", o prólogo de *Macário*,[18] que ele vai analisar alguns elementos clássicos, que na sua leitura ganham fundo romântico.

[18] Em *Macário*, projeto dramático de Álvares de Azevedo, também publicado pela primeira vez em 1855, há uma espécie de prólogo em que o autor parece explicar seu método de composição como "inspiração confusa, rápida", concebida por um "sonâmbulo, ou como falava a Pitonisa convulsa agitando-se na trípode" (2000, pp. 508 e 509).

A análise da peça *Castro*

Esperamos ter pontuado, até o momento, como a peça *Castro* enquadra-se na perspectiva do ensaio "Literatura e civilização em Portugal", possivelmente ecoando outras preocupações de Azevedo, que tangem à própria forma de pensar a nascente literatura brasileira. Passamos agora a discutir o que chamamos de leitura romântica da obra, já que, para Azevedo, a tragédia *Castro*, une "todo o brilhantismo fascinador do romantismo, e o puro da severidade arquitetônica do classismo", é "o eclético dos dois sistemas, do grandioso marmóreo de formas de um, do luxo de vida de outro teatro", sendo Ferreira "o mais antigo dramaturgo do romantismo" (2000, p. 733).

Nota-se, nessas passagens, que o autor parece perceber o tema da peça como romântico e a sua forma como clássica. Talvez essa separação entre forma e conteúdo nos soe arcaica, limitadora, ainda mais tendo em vista todo o debate proposto pelo próprio romantismo em torno da correlação entre ambos. No entanto, Nair Castro Soares (1996), ao analisar a fortuna crítica da peça, pontua que, mesmo na segunda metade do século XX, ainda havia estudiosos que entendiam a obra nessa perspectiva, o que nos impulsiona a pensar o que motiva essa opinião. Ela é possivelmente embasada pelo mote principal da peça: o conflito entre a Razão de Estado e a Razão do Amor, um embate caro ao século XVI, contemporâneo ao primeiro esboço de constituição dos Estados nacionais.

A primeira dessas razões é representada no enredo pelo pai do infante Pedro, o rei Afonso IV que, considerando o inconveniente político colocado pela ligação entre seu filho e Inês, e sobretudo o conselho de seus ministros, decide matar a jovem, o que causa a ele, antes e depois do ato, enormes conflitos. A segunda é representada por Inês. E, embora seja a Razão política que vença na peça, já que a morte da protagonista não pode ser evitada, mesmo que ela se lance aos pés do rei clamando pela sua vida em nome do bem-estar de seus filhos, netos do monarca, é a razão do amor que triunfa na análise de Álvares de Azevedo. É possível dizer que o enfoque dos elementos que estão ligados a esse polo da peça contribui para uma certa dissolução da rigidez do outro polo, fazendo com que a *Castro* não seja "tão clássica

que o fervor do engenho se gelasse nelas" (Azevedo, 2000, p. 723). Há, assim, uma torrente que "se escorre entre suas ribas de mármore, como o bronze pelo molde, bela sempre, ainda no tresvazar da fervura quando ela se lhe atufa despeada..." (Azevedo, 2000, p. 723).

Em sua leitura, é o sentimento amoroso e aquilo que dele emana que orienta os elementos estruturais da peça. Assim, mesmo aqueles que poderiam ser alocados dentro da estética clássica são lidos dentro de uma chave romântica, porque eles são postos a serviço da expressão da subjetividade mais profunda das personagens. Dizendo de outro modo, os artifícios técnicos utilizados, como o coro, o sonho premonitório, a relação reflexiva personagem/natureza exterior, os monólogos, podem ser encontrados em obras clássicas ou românticas. Tanto é que Azevedo tem a oportunidade de estudar esses mesmos elementos (à exceção do coro) em peças de fato românticas, caso do *Chatterton* (1835), de Alfred de Vigny, e do *Aldo le rimeur* (1833), de G. Sand, nas quais ele pôde observar detidamente o uso do monólogo como momento privilegiado da expressão do eu.

No caso da primeira dessas obras, em que se encontra algo possível de ser executado no palco e, portanto, mais convencional num certo sentido, Azevedo consegue mesmo discernir, na última cena, "aquele pairar de uma nuvem que se ensombra e enegrece pouco e pouco e baixa mais medonha – como na tragédia grega" (2000, p. 670). No "Rolla" (1833), de Alfred de Musset, uma espécie de poema narrativo bem mais distante do que se espera do modelo teatral, Azevedo encontra o sonho premonitório, utilizado para antecipar a morte do protagonista que se dá no último canto do texto. Aliás, se considerarmos, assim como Antonio Candido, a possibilidade de que a primeira cena do segundo episódio do drama *Macário* seja uma "'citação' do sonho da primeira parte", em que uma "mulher abraçava os cadáveres emersos" de um rio torrentoso (Candido, 2011, p. 16), poderíamos dizer que o autor retomou esse elemento da tradição e o incorporou da maneira mais inusitada em sua criação dramática. O que realmente parece se alterar, então, é em função do que tais artifícios são colocados: em prol da expressão da subjetividade ou da obediência às leis poéticas.

Vejamos como Ferreira faz uso desses recursos, de acordo com a leitura de Azevedo. Um deles é, como dito, o coro que, por fazer as vezes de personagem, convencionou-se apontar como sendo "o elemento clássico mais evidente na textura da peça"

(Soares, 1996, p. 112). Além dessa característica, Ferreira, no final de cada ato da segunda versão de sua obra, divide-o em duas partes, cada uma com metro diverso, obtendo "uma coloração de ode coral da tragédia grega", o que contribuiria para a produção de um efeito de inspiração, refletido na irregularidade do metro.[19] Álvares de Azevedo comenta a subdivisão dos coros do final do primeiro ato, afirmando que eles são "tão mimosos que começam 'Quando amor nasceu,/Nasceu ao Mundo vida,/Claros raios ao sol, luz às estrelas" (2000, p. 728). Embora ele não comente a segunda voz dessa divisão, é interessante que ele se detenha no fim desse primeiro ato (e não em outro qualquer) pois, se o coro I sustenta que o amor é a seiva de toda a vida, a segunda, pontua que ele é a "peçonha [que] vai por todas as veas", espalhando tristeza e morte (Ferreira Apud Soares, 1996, p. 104).

Essa concepção de amor é cara a Ferreira e a seus contemporâneos, como bem evidencia o soneto camoniano "amor é fogo que arde sem se ver". Ela se apoia, como visto, em oposições manifestadas até mesmo num nível estilístico, marcado, segundo Soares, pela "predileção por contrastes de lexemas e sintagmas, por antíteses ao gosto petrarquista" (1996, p. 47). Para um autor romântico como Azevedo, que muito se valeu em sua obra poética da teoria dos contrastes de Victor Hugo, apresentada no prefácio ao *Cromwell* (1827), esse artifício dicotômico é altamente valorizando, porém, numa outra perspectiva. A apreciação em relação ao coro funciona, assim, como pista para a posição de Álvares de Azevedo diante da peça, permitindo dizer que reside nas construções dicotômicas uma das maiores fontes do seu interesse pela obra. Por isso, ele procura destacar, ao longo de sua análise, as passagens nas quais elas mais se avultam.

Caso do seguinte trecho de diálogo transcrito por ele entre Inês e sua Ama, no ato I:

> AMA
>
> Nas palavras prazer, água nos olhos.
>
> Quem te faz juntamente leda, e triste?

[19] "É, por certo, na tentativa de reproduzir a disposição clássica do Coro – que, no final de cada episódio, entoava, dividindo-se ao meio, a estrofe e a antístrofe, num esquema métrico único, a que se sucedia uma nova ária de estrofe e antístrofe, obrigatoriamente de metro diferente – , que António Ferreira, na edição de 1598 da *Castro*, apresentava, entre os vários actos, o coro I e o II em ritmos diversos." (Soares, 1996, p. 113). A questão do ritmo diverso provém da "noção de que a ode era um género poético inspirado, e por isso pouco regular" (Soares, 1996, p. 101).

CASTRO

Triste não pode estar, quem vês alegre.

AMA

Mistura às vezes a fortuna tudo.

CASTRO

Riso, prazer, brandura n'alma tenho.

AMA

Lágrimas sinais são de má fortuna.

CASTRO

Também da boa fortuna companheiras.

AMA

À dor são naturais.

CASTRO

E ao prazer doces. (Ferreira Apud Azevedo, 2000, pp. 726 e 727)

O fragmento transcrito por Álvares de Azevedo revela a confusão emocional da protagonista, misto de alegria e tristeza. Ele se contrapõe ao *locus amoenus* ocupado pela protagonista e por suas damas na primeira cena, as margens plácidas do rio Mondego, onde elas cantam e colhem flores num "claro dia" (Ferreira Apud Azevedo, 2000, p. 726). Tal estado anímico, a princípio, desmotivado, sugere a instalação do conflito na peça, cuja tensão vai aumentando paulatinamente, conforme o andamento problemático do enredo avança rumo ao desfecho. Existe nesse diálogo um primeiro presságio do desenlace, que será assinalado de forma mais enfática pelo sonho que Inês relata à ama, mais à frente, e no qual ela pressente o mal que está por vir:

Inda agora a minha alma se entristece

Assombrada dos medos em que estive!

> Cansada de cuidar na saudade
>
> Que sempre leva e deixa aqui o Infante,
>
> Adormeci tão triste, que a tristeza
>
> Me fez tornar o sono mais pesado
>
> Do que nunca me lembra que tivesse.
>
> Então, sonhei que estando eu só num bosque
>
> Escuro e triste, duma sombra negra
>
> Coberto todo, ouvia ao longe uns brados
>
> De feras espantosas, cujo medo
>
> Me arrepiava toda, e me prendia
>
> A língua e os pés. E eu, ama, quase morta,
>
> Abraçava os meus filhos, a tremer. . .
>
> Nisto, um leão bravo alevantou-se, irado;
>
> Rugiu ao meu encontro; e logo, manso,
>
> Para trás se tornou. Mas, em fugindo,
>
> Logo vieram três lobos, não sei donde,
>
> Remeteram a mim, com suas unhas,
>
> E os peitos me rasgaram. Eu erguia
>
> Vozes aos céus, chamava o meu senhor.
>
> Ele ouvia, e tardava. . . E eu morria (Ferreira Apud Soares, 1996, pp. 123 e 124).

Apesar de Azevedo reproduzir em seu ensaio apenas os sete primeiros versos do relato, compreende-se que esse é um dos elementos que contribuem para o aumento da tensão trágica da peça. Ele é complementado pela transformação da natureza, tornada hostil a partir do momento em que se confirma a morte iminente da

protagonista. Azevedo assinala essa mudança como a "de um céu belo às nuvens que se levantam, da descrição dos sítios dos amores à cena triste!" (2000, p. 729).

Como se o destaque de certas falas, do sonho premonitório que se sobrepõe ao estado de felicidade inicial da protagonista e a consequente transformação do *locus amoenus* em *horrendus* não fossem suficientes para demarcar os conflitos dicotômicos que Álvares de Azevedo lê na peça, ele ainda destaca os seus monólogos, oportunidades que as personagens têm para expor os seus dilemas mais íntimos. Isso fica bem evidente quando o crítico brasileiro analisa as dúvidas que corroem o rei Afonso IV, "na luta de pai e rei" (Azevedo, 2000, p. 728). Tal como procedera com Inês de Castro, o ensaísta seleciona momentos de grande relevância do protagonista masculino no enredo como, por exemplo, aquele em que o monarca reflete acerca das agruras que lhe impõe sua condição:

> Ó cetro rico, a quem te não conhece,
> Como és fermoso, e belo! e quem soubesse
> Bem quão diferente és do que prometes,
> Nesse chão que te achasse, quereria
> Pisar-te antes co's pés, que levantar-te (Ferreira Apud Azevedo, 2000, p. 728).

Esse fragmento citado por Azevedo é da maior importância, pois toda a ação do Rei, tanto na peça, quanto no ensaio, pode ser entendida como um desdobramento dele. É a posição do monarca que está patente, seja no debate com os conselheiros, seja no monólogo com o coro o qual, mesmo se escusando, imputa responsabilidade ao soberano, fazendo com que este debata-se com a culpa: "Afronta-se minh'alma. Oh! quem pudera/Desfazer o que hei feito!....." (Ferreira Apud Azevedo, 2000, p. 733).

Mesmo que Álvares de Azevedo comente de forma sucinta o desempenho do Rei na peça, o que não deixa de fazer sentido, já que a razão do amor predomina na obra de Ferreira e na análise alvaresiana, o comentário que ele tece sobre D. Afonso IV capta todo o motivo dramático do enredo, que se concentra na escolha feita por essa personagem. Para Soares, o monarca é "a personagem mais dramática da peça, pois

é da sua decisão que vai depender o destino da protagonista" (1996, p. 46). O seguinte fragmento aproxima Azevedo dessa consideração:

> O diálogo do rei e dos conselheiros do soberano que ainda é pai e homem, e dos vassalos severos que, na sua fé de Portugueses, preferem a paz do reino a uma vida de moça; a hesitação do guerreiro do Salado, os aforismos da política severa de Coelho e Pacheco; a lógica do coração do pai de D. Pedro, e a lógica da política dos ministros: eis aí um debate forte – uma cena travada onde o interesse arfa de ânsia (2000, p. 728).

A passagem também reitera o interesse do crítico pelos contrastes que se avultam no interior do protagonista masculino, maximizando-se na ocasião em que ele contracena com a jovem Inês.

Dentre os monólogos selecionados por Álvares de Azevedo, gostaríamos de destacar o comentário que ele faz após o trecho monologal em que Inês tem certeza de sua morte. A personagem brada: "Sonhos tristes!/Sonhos cruéis! Por que tão verdadeiros/Me quisestes sair?..." (Ferreira apud Azevedo, 2000, p. 730). E Azevedo, assumindo a função algo pedagógica da crítica, recomenda:

> Leia-se esse monólogo, aflito como o esvurmar das lágrimas sangrentas de Édipo cego, como o de Hécuba, a quem se arrancam os filhos, cujo sangue querido vê derramar-se do seio de Polixena no sepulcro de Aquiles, como essas mil mágoas, grandiosas, verdadeiras ainda assim, da estética grega... como a ânsia de Marion Delorme, e o esvaliar de loucura de Triboulet, em Victor Hugo... (2000, p. 731)

Esse fragmento evidencia a posição crítica de Álvares de Azevedo no que tange à leitura da obra de Ferreira como sendo romântica. Aí, ele compara a exclamação pungente da Castro a momentos que considera semelhantes tanto na tragédia grega, caso de Sófocles, quanto no drama romântico, cujos exemplos são colhidos em Victor

Hugo. O que importa, quer nos parecer, é que os elementos reunidos na obra estejam a serviço da plena expressão da subjetividade, que a emoção esteja no centro do projeto artístico e mobilize os recursos formais. E, nesse sentido, a peça renascentista pode ser lida como romântica. Azevedo parece assumir, então, uma perspectiva própria ao seu tempo para pensar um determinado objeto estético, participando de um processo maior de, nas palavras de Ana Paula Torres Megiani, "construção da memória romântica dos acontecimentos passados" (2008, p. 139).

Por outro lado, quando as leis poéticas se sobrepõem à subjetividade, ao projeto do artista, unicamente com intuito disciplinador, Azevedo as reprova. Tal é o que ocorre em relação ao quinto ato da obra de Ferreira, ocupado pelas lamentações do infante Pedro ao receber a notícia do assassinato de sua amada. As duas cenas desse ato são totalmente dedicadas à intensa expressão do *pathos*. Essa característica poderia, a princípio, ser percebida de maneira positiva pelo ultrarromântico Álvares de Azevedo. Almeida Garrett, outro romântico que se deteve na *Castro*, e que pode ser considerado como mais comedido do que o jovem escritor brasileiro no que tange aos ditos excessos românticos, disse que o que falta à peça é justamente algo que aguce o sentido do patético, lamentando "não haver uma cena em que se encontram Pedro e Ignez, não haver algum esforço do infante para lhe valer". Tais faltas "deixam a peça muito nua de ação e lhe entibiam o interesse (p. 11). Como visto, nem mesmo o quinto ato ocupa essa lacuna mencionada pelo autor em seu *Bosquejo da história da poesia e língua portuguesa*.

Já para Azevedo, "a peça devia acabar com as lamentações do Coro, ao cerrar-se entre lágrimas o ato da morte da Castro" (2000, p. 733), ou seja, antes do quinto ato que, poderia, portanto, ser suprimido. Já seria, a nosso ver, bastante interessante perceber que o crítico não valoriza apenas a expressão pura e simples do *pathos*, mas sim a sua incorporação de maneira necessária à peça, contribuindo diretamente para a economia do todo. Porém, segundo as considerações de mais de um estudioso dessa obra, Ferreira teria criado o quinto ato apenas para seguir o esquema clássico das cinco partes, o que seria a causa do seu relativo deslocamento.

Nesse sentido, o descontentamento do ensaísta poderia advir dessa obediência forçada do autor português às leis poéticas, enquanto em outros momentos, tais leis é que se encontram em prol da obra de arte. Essa postura vai ao encontro da crítica maior que Azevedo faz ao longo de sua leitura da *Castro* sobre o neoclassicismo,

sobretudo o francês, responsabilizado por um enrijecimento formal excessivo, que não existiria na poética clássica como um todo. Nesse sentido, a própria leitura que Azevedo faz da *Castro* corrobora o seu ponto de vista, pois nessa peça elementos que pertencem à estética clássica são responsáveis por expressar as convulsões do sentimento.

Conclusão

Para concluir, gostaríamos de retomar os motivos que fizeram Álvares de Azevedo trazer para o debate a *Castro*, de Ferreira, peça talvez pouco conhecida em seu tempo, no qual vicejava um discurso antilusitano. No que concerne ao plano das preocupações estéticas do Romantismo, a discussão sobre essa peça permite a Álvares de Azevedo, num primeiro momento, sublinhar aspectos contrastantes nela existentes e que dialogam diretamente com o seu projeto poético e crítico. E, num segundo momento, perfazer uma crítica ao neoclassicismo do século XVIII, à medida em que este é responsabilizado por um enrijecimento das normas que não dominam, segundo o ensaio, uma obra ainda assim de grande apuro formal, como é a de Ferreira. De acordo com Azevedo, o "classismo francês do século XVIII, dos começos do século XIX" teria produzido estátuas, que compreendem "no belo senão o molde", "as três unidades", etc. (2000, p. 731)

A partir da escolha da *Castro*, o ensaísta pode, então, fazer a crítica ao neoclassicismo, valorizando, por conseguinte, a combinação entre razão e sentimento na fatura de um trabalho artístico, destacando a preponderância deste último, o que deflagra a possibilidade de uma leitura romântica. Conforme explica Paulo Vizzioli, "nenhuma arte é exclusivamente baseada no sentimento, assim como nenhuma depende unicamente da razão" (2002, p. 138). Azevedo, numa análise que elenca artifícios comuns à estética clássica e à romântica, parece buscar o intricado equilíbrio entre esses dois elementos, entrevendo-o na *Castro*.

Já no que concerne à construção do ensaio alvaresiano, a escolha e valorização da *Castro* permite legitimar uma obra que dialoga com distintas experiências literárias mobilizadas na construção de uma expressão própria ao caráter luso. Afinal, para o crítico brasileiro, a peça combina "as criações Gregas e Romanas" e o "gênio [dos]

sonhos ardentes de Shakespeare" (2000, p. 754). Assim, ao considerarmos o ponto de vista cosmopolita colocado por ele notadamente no início de seu texto, trata-se de uma obra que merece figurar na fase mais próspera da literatura lusa.

Ao acompanharmos essa mesma linha de raciocínio universalista nos outros momentos que dão seguimento a "Literatura e civilização em Portugal", veremos que o que recebe mais críticas negativas por parte de Azevedo é aquele em que se verifica uma ligação unilateral com os próceres do romantismo francês, ou seja, trata-se do período correspondente à segunda geração romântica lusa, da qual fazem parte Mendes Leal e João de Lemos. Nesse sentido, nota-se que um dos grandes problemas levantados por Azevedo é a imitação de um único modelo, o diálogo com uma única tradição. A peça de Ferreira, por outro lado, faz parte de uma rica e complexa tradição literária, na qual também estão Camões e Bocage, com a qual os escritores brasileiros não deveriam deixar de dialogar para a escritura de obras expressivas e multifacetadas.

Referências bibliográficas:

Azevedo, Á. (2000). Obra Completa. Alexei Bueno (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

, A. (2011). "A educação pela noite". In A. Candido. *A educação pela noite e outros ensaios,* (pp. 13-26). 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.

Cunha, C. A. (2001). "Palpites dissonantes de brasileirismo em *Literatura e civilização em Portugal*". *Coleção Ensaios*: Literatura e autoritarismo, (4), 15. 15 – 26, dez.

Espagne, M. (1993). *Le paradigma de l'étranger*: les chaires de littérature étrangère au XIXe siècle. Paris: Les éditions du CERF.

Espagne, M. & Werner, M. (1995). *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand*. 2e. Ed. Paris: PUF.

Garrett, A. *Bosquejo da história da poesia e língua portuguesa.* Transcrição feita por Cristiane Martos Pires, Priscila Schwartz & Raquel Maria Ries, no quadro do projeto "Diálogos Lusófonos: apontamentos de Gonçalves de Magalhães, Almeida Garrett e Alexandre Herculano para a crítica literária no Brasil e em Portugal", apoiado pelo CNPQ. Disponível em:

<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/RevTranslusofonias/article/view/1783/1158> Acesso em: 09/01/2017.

Soares, N. N. C. (1996). *Introdução à Leitura da Castro de António Ferreira*: estudo, texto integral, notas. Coimbra: livraria Almedina.

Soares, N. N. C. (1996). *Teatro clássico no século XVI*: A Castro de António Ferreira (fontes – originalidade). Coimbra: livraria Almedina.

Vizzioli, P. (2002). "O sentimento e a razão nas poéticas e na poesia do Romantismo". In J. Guinsburg & A. Rosenfeld (org.), O Romantismo (pp. 137-156). 4ª ed. São Paulo: Perspectiva.

Werkema, A. S. (2012). *Macário, ou do drama romântico em Álvares de Azevedo*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

CAMPO E CIDADE, CAMINHOS ENTRECRUZADOS: UMA LEITURA DE CRÔNICAS DE RACHEL DE QUEIROZ

Patrícia Costa de Santana

UEFS, Departamento de Letras e Artes – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. patty.santana78@hotmail.com. Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

Esta pesquisa constitui um estudo das relações entre campo e cidade em crônicas de Rachel de Queiroz (1910-2003), a fim de compreender as aproximações entre o lugar, a paisagem e a manifestação do sujeito que busca afirmar sua identidade cultural. Este trabalho demonstra que a contextualização social e econômica do século XX está presente na composição da crônica de Rachel de Queiroz, como uma contribuição relevante à literatura brasileira. Essa temática está relacionada com a importância das imagens intrínsecas ao campo/cidade na crônica, a forma como dialogam, se ajustam e, ao mesmo tempo, se diferenciam. Para compreendermos como a escritora Rachel de Queiroz representou o campo e a cidade em suas crônicas, em um período de intensas transformações no cenário brasileiro, realizamos uma pesquisa bibliográfica, utilizando treze crônicas da escritora, seis relacionadas ao campo e sete voltadas para a cidade. Enfim, este estudo constituiu uma tentativa de ampliar a abordagem crítica acerca da escritora, já que muitos trabalhos se direcionam aos estudos de gênero em seus romances, confirmando sua importância no cenário brasileiro do século XX.

Palavras-chave:

Crônica; Campo; Cidade; Rachel de Queiroz.

Introdução

A presente análise direciona-se à dicotomia campo e cidade em algumas crônicas de Rachel de Queiroz, já que este gênero e a temática abordada ainda são pouco estudados em obras da referida escritora.

O título *Campo e cidade, caminhos entrecruzados: uma leitura de crônicas de Rachel de Queiroz* surgiu da interação da escritora nos dois ambientes, inclusive das suas vivências tanto no espaço campestre quanto citadino. Tais reflexões nos fizeram investigar as peculiaridades de espaços brasileiros referentes a campo e cidade, num período de intenso progresso no Brasil do século XX. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, analisando e caracterizando as relações de valorização do campo e de censura à cidade, já que campo e cidade têm sido cada vez mais estudados na literatura, visto que este é um dos caminhos que permite conhecer as vivências de uma época.

Rachel de Queiroz despontou como escritora aos 16 anos de idade. Sua carreira iniciou-se como jornalista. No livro *Tantos Anos* (2010), Queiroz nos apresentou a sua inserção no meio jornalístico. Seu início no jornalismo deu-se em 1927, no jornal *O Ceará* (1924), dirigido e redigido por Júlio de Matos Ibiapina (1880-1947), homem muito talentoso e grande amigo de seu pai. Utilizando o pseudônimo de Rita de Queluz, publicou uma carta, com ironias, em relação ao concurso *Rainha dos Estudantes*. A partir de então, foi convidada por Ibiapina a fazer parte da página literária do jornal que dirigia. Suas funções no jornal eram a organização do suplemento, convidar e selecionar os colaboradores e publicar uma crônica sua. Para cumpri-las, recebia cem mil réis por mês. Ainda no mesmo jornal, publicou seu primeiro folhetim, *A história de um nome* (1927), no qual relatou a trajetória do nome Rachel por vários séculos, da antiguidade até o seu tempo, e também publicou a peça de teatro *Minha prima Nazaré*. Em 1928, saiu do jornal *O Ceará* e passou a ser colaboradora permanente do jornal *O Povo*, fundado no mesmo ano por Demócrito Rocha (1888-1943). Em 1930, já se considerava uma jornalista profissional. Para ela, a crônica era "[...] a conciliação mais viável entre a literatura e o jornalismo profissional, entre a arte e o meio de vida" (Bruno, 1977, p. 118).

No mesmo período em que escreveu crônicas, também produziu poemas para os jornais. Alguns deles foram publicados em *O Ceará, O Povo* e na revista semanal *A*

Jandaia, com os pseudônimos Rita de Queluz, Maria Rosalinda, Inocência, Ignes, Zé de Guignol e Ajuricaba. Seus poemas prediziam temas que foram depois explanados minuciosamente em seus romances. Rachel de Queiroz continuou produzindo crônicas até a sua morte, que aconteceu em 4 de novembro de 2003, vítima de um ataque cardíaco, ocorrido em seu apartamento no Rio de Janeiro. Suas crônicas foram publicadas no *Diário de Notícias* (RJ), *O Jornal* (RJ), *Última Hora* (RJ), *Jornal do Commercio* (RJ), *O Estado de S. Paulo* (SP) e a revista *O Cruzeiro* (SP), *Diário da Tarde* (BH), *Diário de Pernambuco* (PE), tendo contribuído também na reportagem e na redação de *O Ceará* e do jornal *O Povo*, de Fortaleza.

Hollanda (2010) destacou que dos trabalhos realizados na imprensa por Rachel de Queiroz, as crônicas foram o meio que esta encontrou para registrar suas recordações, opiniões, afetos, indignações. Queiroz se dedicou ao texto cronístico por 77 anos e através dele defendia seu ponto de vista a respeito dos questionamentos que permeavam o contexto social em que estava inserida. Através da crônica, a escritora pôde exercitar e se aprofundar na escrita entre o jornalismo e a literatura.

A questão que investigamos no presente estudo foi a seguinte: Como a escritora Rachel de Queiroz representou o campo e a cidade em suas crônicas, em um período de intensas transformações no cenário brasileiro?

De acordo com Williams (2011), campo e cidade foram vistos de formas distintas pelas comunidades existentes. Como ponto positivo, o campo refletia uma vida amena, de paz, inocência e virtudes simples. Já a cidade representava o saber, as comunicações, a luz. Mas como negativo, a cidade era um ambiente de barulho, hábitos mundanos e ambição; o campo seria apresentado como um lugar subdesenvolvido, inculto e com limitações.

Para reforçar o intento de Queiroz em escrever sobre a valorização do campo em objeção à modernidade da cidade, Albuquerque Jr. (2009) declarou que a autora desenvolveu em suas narrativas a imagem do sertanejo de forma idealizada. Ela expôs sua valentia, suas ações, ao tempo em que externava sua reação contra o urbano, as transformações tecnológicas, o progresso exacerbado na sociedade da época. Em seus textos, a autora deixou evidente a saudade de um sertão que primava pela liberdade, pureza, sinceridade, autenticidade e buscava apresentar personagens que lutassem contra a “farsa” do mundo moderno.

Rachel de Queiroz começou a escrever suas crônicas no final da década de 20, período em que estava no auge a dicotomia existente entre campo/cidade. Ferreira e Rosa (2013) relataram que, a partir das primeiras décadas do século XX, foram abordados assuntos referentes ao campo e à cidade, enfatizando os aspectos econômicos, políticos e socioculturais de ambos, e que estes foram se intensificando nas décadas de 1950 e 1960, quando o viés dicotômico tornou-se destaque nesse período e que a realidade rural e urbana foram vistas como duas organizações completamente opostas, de forma que, para uma existir, a outra teria quer ser excluída.

Assim sendo, apuramos as dicotomias do campo e cidade em crônicas da escritora em questão, analisando a maneira pela qual o progresso do século XX influenciou na construção de seus textos, imbuídos de lirismo poético, e ratificamos a sua importante contribuição na literatura brasileira, uma vez que diversas mulheres enfrentaram inúmeras dificuldades para demarcarem seus espaços na literatura.

Ser(tão) sertanejo: o campo em crônicas de rachel de queiroz

Analisando o verbete campo no dicionário Aurélio, encontramos diversos significados, entre eles: “extensão de terra sem mata, e que tem ou não árvores esparsas; grande terreno com pastagens ou destinado ao cultivo agrícola; zona fora do perímetro urbano das grandes cidades, na qual predominam as atividades agrícolas [...]” (Ferreira, 2008, p. 203).

A vida campestre sempre esteve voltada ao contato direto do homem com a natureza, em que a fonte de subsistência era proveniente do cultivo de lavouras e, esta forma de vida também alcançou a literatura trazendo saberes da evolução da rusticidade a finesse e na elaboração da percepção de formas e ritos diferentes do movimento social.

De acordo com os esclarecimentos de Williams (2011), podemos encontrar textos literários que evidenciavam a vida campestre desde o século IX a. C.. Neste período, a lavoura, a prática da agricultura, era cantada em forma de poesia pelos escritores da época, em especial, Hesíodo. Sendo assim, “[...] desde Hesíodo e sua Idade de Ouro, o Ocidente sonhou com paraísos terreais, que permitiam o encontro final do

homem consigo mesmo, reconciliado no apaziguamento propiciado pelo *lócus amoenus*" (Lima, 2013, p. 186).

Williams (2011) ainda destacou que após seis séculos anteriores (século III a. C.) surgiu uma forma literária denominada de "bucólico", encontrada nos principais textos de Teócrito, enfatizando o plantio e a colheita. Já no século I a. C., encontramos textos de Virgílio, uma abordagem a respeito das condições sociais da vida rural, como também os trabalhos das diferentes estações. Mas é importante salientarmos que muitos dos escritos direcionados à vida campestre traziam as imagens de paz e inocência provenientes do campo, chegando a ser percebidas como ilusão literária dicotômica entre o bom e o ruim e, as misérias, ficavam esquecidas.

Em vista disto, percebemos a necessidade da abordagem a respeito da importância da paisagem relacionada tanto aos espaços em que a natureza era predominante quanto aos que sofreram mudanças com a ação humana. Quando nos detemos à análise da paisagem, podemos compreender com maior exatidão o contexto de uma época, destacando desde sua construção paisagística natural onde não houve interferência humana ou onde essa interferência não agravou o nativo, como também sobre o movimento cultural exercido por um grupo étnico, já que a paisagem "[...] participa inteiramente da vida dos indivíduos e dos grupos, o lugar influencia, até mesmo constrói, tanto subjetivamente como objetivamente, identidades culturais e sociais" (Bossé, 2004, p. 157). Reforçou Matthew Gandy:

> A paisagem é determinante no caráter social e cultural das sociedades. [...] Novos desenvolvimentos críticos sobre a representação cultural da natureza mostraram que existem inter-relações entre paisagens, linguagens estéticas e discursos éticos pretensamente universais, entre poder e identidade. A paisagem não pode mais ser definida como o objeto passivo da observação humana, mas antes como elemento do desenvolvimento das sociedades (Gandy, 2004, p. 86).

Para Albuquerque Jr. (2009) no seu livro *A invenção do nordeste e outras artes*, no capítulo *Geografia em ruínas*, o nordeste vivenciava profundas transformações. Era visível no início de 1920 a mudança ocorrida no espaço natural, que foi permitindo a chegada dos recursos tecnológicos, tornando-o artificial, diante do contexto histórico da época envolto de variados acontecimentos nas áreas econômica e política; assim como o avanço tecnológico e os reflexos da Primeira Guerra Mundial, que permitiram um novo olhar para o espaço brasileiro. As regiões passaram a ser analisadas mais atentamente para que fosse possível a compreensão do país como um todo, pois era muito intenso o estranhamento ocorrido entre as regiões brasileiras. Vale saber que, nesta época, o Brasil era dividido geograficamente com duas porções a Norte e a Sul, sendo a porção superior do território brasileiro entendida como subdesenvolvida e limitada em termos intelectuais e de produção técnico-científica. Para alguns estudiosos da época, os nordestinos, chamados de nortistas, eram arcaicos, bizarros, servindo como fonte para espetáculo de humor; já os sulistas, como tinham contato direto com os imigrantes europeus, possuíam destaque. Para Albuquerque Jr. (2009) a imagem de um nordeste pobre, mísero foi inventada, assim como também a cidade de destaque do sul, São Paulo, passou a ser modelo para a região norte. Para ele, o que tinha de bom no norte não era dito, assim como não era apresentado o que o sul tinha de ruim. Além disso, o autor esclareceu que também na década de 1920, com a "desnaturalização" do espaço, passando de natural para artificial, houve a necessidade em discutir a respeito das regiões, mas de forma individual, apresentando costumes, crenças, as relações e práticas sociais no intuito de construir uma identidade para o país e para os brasileiros, amenizando as diferenças e destacando as semelhanças em busca de um processo de homogeneização. Só que este trabalho em prol das semelhanças permitiu identificar as diferentes identidades regionais brasileiras, que para uns deveriam ser destruídas e, para outros, reafirmadas.

Durval Muniz de Albuquerque Jr. afirmou que:

> Os projetos modernistas passavam pela incorporação dos diferentes Brasis, que substituíssem o Brasil *camuflé*, Brasil de elite afrancesada. A pesquisa de matérias de expressão regionais seria inicialmente importante, mas visando, como dizia Mário de Andrade, superar o segmentário regionalista, na direção

> da criação do "todo brasileiro"; visando superar os diferentes tipos regionais e chegar a nos constituir como povo, homogêneo na alma e no corpo (Albuquerque Jr., 2009, p. 63).

Sendo assim, para Mário de Andrade, um dos pioneiros do Modernismo brasileiro, foi necessário construir uma tradição para o país, fundá-la dentro do rigor de normas visíveis encontradas no espaço, para justificar a necessidade de existência do meio, sem perder de vista as particularidades de cada região. Até porque o regionalismo vigorado antes do modernismo atentava-se para descrever detalhadamente os variados meios e tipos regionais, sendo apenas paisagens soltas, sem conexão e sem discussão ou reflexões sobre as mesmas. Entretanto, o modernismo procurou dar sentido ao cenário brasileiro, organizando as imagens através de uma nova escrita sobre o país.

Diante disso, a tendência regionalista tornou-se destaque e diversos autores abordavam em seus textos o seu local de origem e suas especificidades. A partir de 1925, quando a separação Norte e Nordeste já tinha acontecido, não só os fatores naturais definiram a identidade nordestina, como também os históricos e culturais. Na busca de firmar uma tradição, de não se perder uma memória individual e coletiva, foi adotado um discurso baseado nos aspectos "miseráveis" da região, já que a "[...] identidade regional permite costurar uma memória, inventar tradições, encontrar uma origem que religa os homens do presente a um passado, que atribuem um sentido a existências cada vez mais sem significado" (Albuquerque Jr., 2009, p 91). Muitos escritores se detiveram a este tipo de escrita, dentre eles destacamos Rachel de Queiroz, que através de suas crônicas e da paisagem explorada em suas narrativas, trouxe maiores fundamentos para compreendermos a cultura do sertanejo, podendo também ser analisada a partir dos conceitos originários dos Estudos Culturais, já que estes buscam "[...] revelar os discursos marginais, não oficiais, ou daqueles que propriamente não têm voz", como também procuram "[...] estudar aspectos **culturais** da sociedade, isto é, de tomar a cultura como prática central da sociedade e não como elemento exógeno ou separado" (Baptista, 2009, 455). Além disso, por meio de fatos do cotidiano, ela buscou em suas narrativas, uma escrita mais próxima da oralidade, da conversa fiada, discutindo assuntos polêmicos com simplicidade e lirismo, sem deixar de propor ao leitor

momentos de reflexão. Algumas das suas narrativas reportam à discussão de Walter Benjamin, no texto *O Narrador* (1936), cujo autor mencionou que as melhores narrativas escritas foram as que se assemelharam com as histórias orais contadas por diversos contadores anônimos. Além disso, valorizou o homem que relatava com satisfação suas histórias e tradições sem precisar sair do seu país. Essa foi uma característica fundamental em Rachel de Queiroz, ela possuía a habilidade de transcrever em suas narrativas fatos de sua vivência.

Sendo assim, utilizamos seis crônicas como aporte a respeito da apreciação de Rachel de Queiroz sobre o campo:

1. Chuvas no Ceará (1944): A crônica chamou a atenção para o problema da seca, que muitas vezes ficou esquecido por conta de outras situações que assolavam o país, abrangendo também a questão da migração, a perseverança do homem em lutar por sua terra, mesmo diante das intempéries e, acima de tudo, demonstrou o amor e o orgulho pelo sertão.
2. Um alpendre, uma rede, um açude (1947): Para Rachel de Queiroz, o sertanejo só precisa de um abrigo (alpendre), um repouso (rede) e de água (açude) para viver. Através desta crônica, pudemos também nos familiarizar com as atividades e os afazeres dos sertanejos em seu habitat.
3. Felicidade (1955): a autora demonstrou que o sertanejo mesmo possuindo o básico para sua sobrevivência era feliz, diferente dos citadinos que desejavam, ansiavam e possuíam muito além do que os moradores do sertão e ainda corriam o risco de não serem felizes.
4. Terra (1963): além de propor uma leitura sobre a paisagem sertaneja, permitindo a análise do cenário histórico e sociológico de uma determinada época, expôs o olhar do narrador ante a reação das pessoas quando visitam o sertão em período de seca, demonstrando espanto ou estranheza ao se depararem com a paisagem ressequida do sertão nordestino.
5. Verão (1971): A crônica abordou sobre o olhar do outro em relação ao sertão, no verão. Para o visitante, o sertão é sempre feio, seco, cinzento, sem verde, com animais famintos, magros e homens sem nenhuma perspectiva. Mas o que ele não sabia, é que este período no sertão é passageiro, podendo ser comparado com outros países que também passam por um processo parecido em alguma estação do ano. E a cronista deixou claro que o sertão também possui a sua beleza.

6. Pici (1975): Nesta crônica, Rachel de Queiroz nos apresentou o sítio Pici, local em que viveu momentos muito agradáveis com sua família e onde escreveu o livro *O quinze*, detalhando ao redor da sua casa. Relatou ainda o processo de modernização pelo qual passou o sítio no decorrer dos anos e do quanto ficou descaracterizado com a ação humana.

A escritora Rachel de Queiroz abordou em suas crônicas sobre as vivências da sua gente, da sua terra e as agruras por quais estes passavam, demonstrando certo desconforto quanto às ambições citadinas e o progresso que só poderiam ser vistos, almejados e experimentados por uma classe que não abarcava o sertão nordestino.

Outro aspecto importante e que deve ser mencionado foi a forma utilizada pela escritora Rachel de Queiroz na composição das suas narrativas. Muitas de suas crônicas se aproximam da prosa poética. Notamos um toque do estilo romântico nas narrativas modernas da referida autora. Destacamos em seus textos sensibilidade, simplicidade, exaltação à natureza, volta ao passado, valorização da sua terra e sua gente.

Assim como os românticos buscavam compor uma identidade brasileira, Rachel de Queiroz defendia a identidade sertaneja, focando em suas narrativas uma abordagem mais aproximada da fala, da oralidade e da realidade do seu povo.

Ratificou Heloisa Buarque de Hollanda:

> Engana-se, entretanto, o leitor que supõe ser esta uma escrita fácil. Rachel inúmeras vezes relata em entrevistas e crônicas a dificuldade da escrita simples, um resultado que perseguia e ao qual se dedicava com afinco e disciplina. Portanto, sua simplicidade foi uma simplicidade trabalhada, duramente conquistada. Sua fala simples e desarmada revela, antes de mais nada, segurança profissional (Hollanda, 2010, p. 29).

E através desta escrita clara e poética sobre o sertão, que Queiroz se aproximava da literatura apresentada por seu primo distante José de Alencar que, assim como ela, enfatizou em suas obras temáticas relacionadas à cidade e ao campo, ao litoral e ao sertão, como tantas outras que compuseram o cenário brasileiro. Destacamos que

os temas abordados pela escritora Rachel de Queiroz, apesar de nos reportar a traços do movimento Romântico, possuíam uma visão e estilos modernos.

Compreendemos, assim, que Rachel de Queiroz, em suas narrativas, escrevia acerca das situações que a afligia. Sua escrita em resistência ao moderno, ao progresso, não queria dizer que fosse totalmente contra aos avanços tecnológicos que estavam em destaque na época, mas, sim, como uma forma de despertar no homem citadino um olhar mais humano, que o fizesse perceber, conhecer e sentir o natural, o campo.

Um olhar sobre a cidade: dissabores ao progresso em crônicas de Rachel de Queiroz

Assim como no campo, a cidade tem como papel fundamental oferecer moradia e condições de sobrevivência para o homem, mesmo que ambas se oponham em algumas esferas. Segundo Ferreira, a cidade é um "[...] complexo demográfico formado por importante concentração populacional não agrícola e dada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural; urbe" (Ferreira, 2008, p. 234). Analisando a cidade, a partir do olhar literário, o texto publicado na *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, de Luis Roberto do Nascimento e Silva (1994), ratificou que esta começou a ser vista literariamente a partir de Babel. O autor mencionou que Franz Kafka já tinha desenvolvido também sobre essa questão em *O Emblema da Cidade*, onde apresentou a Torre e a Cidade como representações da experiência humana. Relatou ainda que os escritores sempre estarão questionando e escrevendo sobre as angústias e descobertas que remetem às cidades e começou a citar autores que analisaram cidades, como Roma (Santo Agostinho, Goethe, Marguerite Yourcenar) e Paris (Balzac, Molière, Hemingway). No Brasil, algumas cidades também inspiraram os melhores escritores e poetas, como Rio de Janeiro (Manuel Bandeira, Oswald de Andrade, Mário de Andrade), Itabira (Carlos Drummond de Andrade), Tebas (João Cabral de Melo Neto). Compreendemos, através da explanação de Silva, que não apenas as cidades concretas foram fontes de inspiração dos escritores, temos ainda as cidades imaginárias, como Pasárgada (Manuel Bandeira) e Kublai Khan (Ítalo Calvino).

Silva retomou cidades concretas que sobressaíram na literatura, Paris (França) e Baião (Portugal), no romance *A Cidade e as Serras*, de Eça de Queirós, que refletiu o conflito existente entre a cidade e o campo e *Buenos Aires* (Jorge Luís Borges). Para

ele, "[...] as cidades são seres vivos em permanente evolução" e também "[...] o cenário de um processo de acumulação de valores históricos e de práticas sociais vividas por seus moradores" (SILVA, 1994, p. 10).

É importante enfatizarmos que todo o interesse surgido pelo estudo da cidade, no contexto literário, surgiu a partir de Charles Baudelaire. No artigo *A cidade como representação da Modernidade na poesia de Baudelaire* (2004), Kirchoff iniciou com uma abordagem a respeito de que muitos autores compreendiam o começo da poesia modernista com Charles Baudelaire, pois este foi o primeiro poeta a eleger a *cidade grande* como objeto poético. Para ele:

> É na *cidade grande* que Baudelaire encontra o objeto poético ideal para construir a principal metáfora desse novo tempo. A cidade representa fisicamente as novas formas de organização social, decorrentes da desintegração da *ordem medieval*, atuando como uma espécie de catalizador de todas as novas relações possíveis em um universo não mais organizado pela *ordem clerical* (Kirchoff, 2004, p. 2).

Este mesmo enfoque pôde ser encontrado no texto *Poesia e realidade contemporânea* (1989), de Ferreira Gullar, mostrando que o poeta moderno se desvinculou dos padrões do passado para dar uma nova roupagem à poesia modernista. Alguns questionamentos são feitos por Gullar a respeito dos poetas anteriores, como Horácio, Virgílio, Dante e os poetas do século XX, estes compreendem o mundo de maneira diferente daqueles:

> O mundo não é mais material hoje do que era antigamente, mas a sua materialidade nos é muito mais presente à experiência, porque a nossa cultura se funda na investigação positiva da natureza, na descoberta das leis que a regem e no desenvolvimento de uma tecnologia que a transforma e mesmo a violenta em escala nunca vista antes. Noutras palavras, enquanto

> para Horácio a realidade se decifrava em termos mitológicos, para o poeta de hoje ela se decifra em termos científicos e, ainda que o poeta não faça dessa decifração a sua resposta à existência, não pode ignorá-la (Gullar, 1989, p. 11).

Diante disso, percebemos que os poetas greco-romanos escreviam sobre a realidade da sua época, que tinha uma relação direta com os preceitos mitológicos; já na era cristã pelos preceitos da Igreja e a poesia moderna é regida pela vontade dos homens, restabelecendo o mundo pagão.

Ainda segundo Kirchoff (2004), podemos identificar nas poesias de Baudelaire a efemeridade, que foi presenciada em sua poesia sobre a cidade e a natureza. Além da efemeridade, outro ponto enfatizado foi a flanerie, derivada da palavra flâneur, que significa aquele que caminha, passeia. Podendo ser considerada como o meio pelo qual o poeta, mesmo sem fazer parte da cidade, a contempla, pois a partir do olhar investigativo, há a compreensão e a reflexão dos fenômenos que a envolvem.

Kirchoff (2004) citou a autora Ferrara para que compreendêssemos um pouco mais sobre a flanerie:

> Se a imagem urbana era, sobretudo, visual e icônica, o imaginário é polisensorial e resgata índices, marcas, signos para, com esses fragmentos, produzir uma constelação, uma unidade que atua como metáfora da cidade: a solidão que se concretiza na multidão, o *flâneur*, a prostituta, o burguês, a velocidade são metáforas da modernidade e temas constantes do imaginário urbano (Ferrara, 1997, p. 196).

Kirchoff (2004) deu continuidade ao texto, mostrando alguns exemplos retirados dos *Quadros parisienses* e do poema *Paysage* asseverando que Baudelaire tomou a *cidade grande* não apenas como espaço simultaneamente físico e social, mas

também usou esse mesmo lugar, a partir da flanerie, para transformá-lo em uma alegoria da modernidade.

O autor citou Benjamin para expressar que para este nem a cidade grande nem a multidão constituem o foco principal em *As flores do mal* (1857), uma das obras de Charles Baudelaire. Segundo Edgar Roberto Kirchoff,

> Benjamin retrata, através do paradoxo, a atitude perceptiva de Baudelaire, que se ancora na *imaginação*. É essa atitude que permite ao poeta realizar a *transfiguração* dos objetos urbanos parisienses em *objetos imaginários*. E o resultado dessa transformação é, primeiro, um certo *satanismo*, manifesto no culto presente; segundo, o *spleen* ou melancolia, uma tristeza profunda, vinculada no sentimento de que o passado está se perdendo no presente e de que o presente não permanece; terceiro, o *erotismo desviante*, que encontra amor e beleza no feio e no abjeto. A inspiração desses temas é buscada, por Baudelaire, principalmente no romantismo (Kirchoff, 2004, p. 2-3).

Ao discutir a respeito de alguns poemas dos *Quadros parisienses*, como *Le cigne*, *Uma mendiga ruiva*, *Sete velhos* e mais detalhadamente o poema *Paysage*, Kirchoff chegou à conclusão que:

> é a disposição paradoxal, na poesia baudelairiana, que desponta como o elemento verdadeiramente novo em relação à tradição poética anterior. É ela que constitui *as cordas jamais tocadas do instrumento inaudível em que Baudelaire devaneia*, para citar as palavras de Benjamin. O paradoxo engendra, de um lado, a mediaticidade do objeto em seu tempo presente e, de outro lado, o apelo a repertórios sígnicos derivados de tradições passadas, cujo objetivo é transfigurar o próprio presente. Esse mesmo paradoxo se

> reflete na vontade de transformar o urbano em natural. *Presente* e *passado*, *cidade* e *natureza*, portanto, convivem de forma antagônica e harmônica. O antagonismo decorre das contradições lógicas entre os dois mundos, ao passo que a harmonia é garantida pela coerência da construção poética, ancorada na própria tradição (métrica e melodia) e no desejo do poeta. [...] Em suma, Baudelaire explora, pela primeira vez na história da poesia, um imaginário fundado na *transitoriedade do presente*, ligado à *eternidade do passado*. O resultado, como não poderia deixar de ser, é o do paradoxo, manifesto principalmente pelo sentimento melancólico do *spleen*, do qual o poeta é tomado em sua atitude de *flaneur* (Kirchoff, 2004, p. 05).

Dessa forma, coube aos escritores, em suas obras, refletir e registrar sobre as cidades, deixando-as vivas para os leitores das gerações vindouras. E assim Rachel de Queiroz assumiu o seu papel de apresentar uma cidade impactada pelo progresso, pela urbanização e pela modernização. Buscou demonstrar por meio das crônicas a realidade do Rio de Janeiro, já que as narrativas analisadas foram escritas nesta metrópole, nas quais a escritora registrou seu olhar diante às paisagens modificadas da cidade em constante conturbação e avanço.

Detectamos em sete crônicas a preocupação da escritora com o acentuado avanço tecnológico e o quanto ele era desproporcional à formação humana:

1. O homem e o tempo (1967): Rachel de Queiroz, através desta crônica, levou o leitor a refletir a respeito do tempo. O avanço tecnológico exige muito do homem e este não está preparado para tais transformações, principalmente as que se referem à sua capacidade física, já que o ser humano possui em sua composição o barro e as tecnologias que estão sendo criadas no decorrer dos anos, necessitaria de uma nova constituição humana, preferencialmente de ferro.

2. *A morte dos astronautas* (1971): Rachel de Queiroz discutiu em seu texto que o homem não estava preparado pelo progresso criado por ele mesmo, criando máquinas que acabavam destruindo sua própria vida e sempre com a ânsia de ir

além aos limites humanos. Lembrou ainda que, sempre que isso acontece, a natureza dá um jeito de mostrar que é ela quem tem o controle de tudo.

3. *O caso dos bem-te-vis* (1971): Rachel de Queiroz mencionou a respeito do processo de modernização, que fez com que os animais, em especial os pássaros, perdessem seu *habitat* natural e tentassem se adequar ao artificial. Nesse processo de adequação, os dois bem-te-vis em um beijo apaixonado acabou cometendo um curto-circuito e parando toda a Central do Brasil. A escritora deixou claro que o homem e as suas tecnologias ainda não puderam dominar a força da natureza.

4. *O quente e o apertado* (1971): Neste texto, a cronista demonstrou a necessidade de o homem viver na cidade, nas aglomerações que o espaço citadino oferece, fazendo a relação da cidade com a multidão e do campo com a solidão.

5. *Sociedade de consumo* (1973): Rachel de Queiroz, mais uma vez, trouxe a reflexão em relação ao consumismo, o desejo exacerbado de sempre querer mais e de estar acompanhando o avanço tecnológico. Mostrou também que esta busca incessante pelo novo chegou à zona rural, que se iludiu pela modernização da cidade, chegando a viver uma vida miserável nas favelas das grandes cidades.

6. *A casa e a máquina* (1974): Novamente, a escritora registrou o quanto o homem se afastou da vida natural em busca de uma vida movida à máquina, que quer viver preso em construções de cimento, longe do calor do sol e do frescor agradável da natureza, trocando uma vida saudável e barata por outra artificial e extremamente cara.

7. *Os bondes* (1975): Nesta crônica, Rachel de Queiroz desejou o retorno dos bondes, pois com o avanço tecnológico, por meio do surgimento dos ônibus, trouxe muito mais transtornos ao Rio de Janeiro do que nos tempos de outrora. Rachel de Queiroz aclamou o bonde, demonstrando que quanto mais se evolui tecnicamente, mais aquém vivem as pessoas que não podem acompanhar essa evolução.

Ao estar em contato direto com a cidade, já que desde os 30 anos de idade, além de Quixadá, residiu em várias cidades brasileiras: Fortaleza, Belém do Pará, Guaramiranga, Itabuna, São Paulo, Maceió, Rio de Janeiro. Rachel de Queiroz sentiu e percebeu a cidade a ponto de destacar em suas crônicas seus problemas, propondo soluções e opinando sobre o futuro destas e de seus habitantes. Ao nos determos na análise de suas crônicas, reconhecemos que ela buscou expor, de forma mais real possível, as suas impressões sobre os acontecimentos cotidianos da sociedade em

que viveu, mostrando, através da escrita, o seu olhar a respeito da humanidade e das transformações de um contexto histórico-social que estava em ponto de ebulição, ela sentindo e vivendo este momento.

Assim, concluímos que o desígnio da autora com suas crônicas foi a de levar o leitor a reflexões, pois a imaginação do cronista leva-o a escrever textos capazes de divertir o leitor ou colaborar para que este aprimore seu modo de ver a realidade à sua volta. E esta reflexão também foi possível, porque a escritora buscou utilizar uma linguagem mais próxima do leitor, para que este se sentisse envolvido pelo texto e pela realidade vivida ou desconhecida por ele.

Dessa forma, compreendemos que Rachel de Queiroz compôs uma geração preocupada com questões que representavam o avanço da modernidade em diferenciados aspectos. Ela estava sensível às mudanças históricas, sociais e políticas que permeavam o país, versando-as, em suas crônicas, com destreza e responsabilidade. Notamos também que esta discussão não pôde ser findada, até porque muitos questionamentos ainda podem ser explorados por meio deste gênero textual que nos permite diversas análises e interpretações.

Referências bibliográficas:

Albuquerque Júnior, D. M (2009). *A invenção do Nordeste e outras artes*. (4. ed. rev.). São Paulo: Cortez.

Baptista, M. M. (2009). *Estudos culturais: o quê e o como da investigação*, Carnets, Cultures littéraires: nouvelles performances et développement, nº spécial, automne / hiver (p. 451-461). Disponível em: <http://mariamanuelbaptista.com/pdf/EstudosCulturais.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

Benjamin, W. (1987). O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. (3.ed., pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.

Bossé, M. L. (2004). As questões de identidade em geografia cultural – algumas concepções contemporâneas. In R. L. Correa & Z. Rosendahl. *Paisagens, textos e identidades* (pp. 157-179). Rio de Janeiro, EdUERJ.

Bruno, H. (1977). *Rachel de Queiroz.* Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL.

Ferrara, L. d'A (1997). Cidade, imagem e imaginário. In C. F. de SOUZA & S. J. Pesavento (org.). *Imagens urbanas: os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Ferreira, A. B. de H. (2008). *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*; coordenação de edição Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos anjos (7.ed.). Curitiba, PR: Ed. Positivo.

Ferreira, D. A. de O. & Rosa, L. R. (2013). As categorias rural, urbano, campo, cidade: a perspectiva de um continuum. In M. E. B. Sposito & A. M. Whitacker (orgs.). *Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural*. (3.ed., pp. 187-204). São Paulo: Outras Expressões.

Gandy, Matthew (2004). Paisagem, estética e ideologia. In R. L. Correa & Z. Rosendahl. *Paisagens, textos e identidades* (pp. 75-90). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Gullar, F. (1989). Poesia e realidade contemporânea. In *Indagações de Hoje* (pp. 08-15). Rio de Janeiro: José Olympio.

Hollanda, H. B. de (2010). As Crônicas de Rachel de Queiroz. In Fernanda Coutinho (org.). *Rachel de Queiroz: uma escrita no tempo* (pp. 26-37). Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha.

Kirchoff, E. R. (2004). A cidade como representação da modernidade na poesia de Baudelaire. (pp. 01-05). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/213906593/A-cidade-como-representacao-da-Modernidade-na-poesia-de-Baudelaire>. Acesso em: 15 out 2017.

Lima, F. F. de (2013). Paisagens em Miguel Torga e Manuel da Fonseca. In F. F. de Lima (org.). *Sem comparação: Torga, Rosa e companhia limitada* (pp. 183-200). Feira de Santana, BA: UEFS Editora.

Queiroz, R. de (1995). *O homem e o tempo*. São Paulo: Siciliano.

Queiroz, R. de (1999). *A donzela e a Moura Torta*. (3.ed.). São Paulo: Siciliano.

Queiroz, R. de (2008). *As melhores crônicas de Rachel de Queiroz*. (2.ed.). São Paulo: Gaudi Editorial.

Queiroz, R. de & Salek, M. L. de Q. (2010). *Tantos anos*. (4.ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Silva, L. R. do N. E (1994). A Escrita da Cidade. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (n. 23, pp. 07-10). Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=reviphan&pagfis=8

342&pesq>. Acesso em 15 out 2017.

Williams, R. (2011). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henriques Brito. São Paulo: Compania das Letras.

LUÍS GAMA: UM BODE SOLTO PELAS RUAS DO RIO DE JANEIRO DO SÉCULO XIX

Paulo Roberto Alves dos Santos

UESC, Departamento de Letras e Artes, PNPD/CAPES. pauloroberto3031@uol.com.br.

Ilhéus/BA, Brasil.

Resumo:

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, ou simplesmente, Luiz Gama (1830 – Salvador/BA, 1882 – São Paulo/SP) teve uma vida marcada por padecimentos maiores do que aqueles que recaíam sobre a dos escravos, pois, filho de homem branco com negra livre, viu-se submetido ao servilismo em consequência de decisão do pai que o vendeu para tal fim. O ato paterno o condenaria a um destino irreversível, caso não fosse dotado de capacidade invulgar de irresignação, o que lhe deu a energia necessária para vencer as atribulações e se alfabetizar na adolescência e, a partir de então, se transformar em jornalista, poeta e, principalmente, se tornar reconhecido como advogado devido ao notório saber jurídico para atuar em favor da libertação de negros escravizados. Como poeta, entretanto, é praticamente ignorado pelos principais historiadores da literatura brasileira e, quando seu nome é citado, normalmente aparece como autor de pouca importância para a poesia nacional. O advento de referenciais teóricos menos convencionais vem mudando essa realidade, pois abre perspectivas que permitem reavaliar sua produção de forma mais justa e, assim, colocar o autor em lugar mais honroso dentro do panteão literário brasileiro. Paralelamente, oferece oportunidade para reexaminar a produção de Gregório de Matos, porque Gama foi um dos poucos poetas brasileiros a tomá-lo como modelo na composição de versos sobre figuras humanas, costumes, comportamentos e práticas culturais dos negros. O estudo, ao aproximar os dois autores, destaca fundamentalmente os aspectos relacionados à presença de elementos da cultura africana na obra do poeta romântico.

Palavras-chave:

Cultura afro-brasileira; História da literatura; Literatura afro-brasileira; Romantismo

A vida de Luiz Gonzaga Pinto da Gama, ou simplesmente, Luiz Gama (1830-1882), foi marcada por padecimentos maiores do que aqueles que recaíam sobre a dos escravos, pois filho de homem branco com negra livre, viu-se submetido ao servilismo em consequência de decisão do pai que o vendeu para tal fim. O ato paterno o condenaria a um destino irreversível, caso não fosse dotado de capacidade invulgar de irresignação, o que lhe deu a energia necessária para vencer as atribulações e se alfabetizar na adolescência e, a partir de então, se transformar em jornalista, poeta e, principalmente, se tornar reconhecido como advogado devido ao notório saber jurídico para atuar em favor da libertação de negros escravizados. Outra característica da personalidade de Gama era a percepção aguçada e a compreensão profunda do meio em que vivia, porque não se contentou apenas com o bem-estar individual, uma vez que reunia pré-requisitos suficientes para desfrutar do prestígio que as atividades de imprensa e as literárias poderiam assegurar.

Se desfrutasse dessa condição somente no plano pessoal já seria algo relevante, considerando-se a forma de organização social do Brasil na época, cuja estrutura praticamente impedia a mobilidade entre os brancos e impunha barreiras de toda natureza para impedir os pretos de fugirem da condição de força de trabalho. A disposição de Gama para enfrentar as adversidades resultou na libertação de centenas de negros da escravidão, segundo seus biógrafos, no entanto, seu nome ficou obscurecido por longo período, sem figurar na lista dos que se eternizaram devido ao envolvimento na causa abolicionistas e muito menos na dos escritores brasileiros de seu tempo. Sua produção literária não foi extensa, porém o fato de ser negro, a luta ferrenha contra a escravidão e o tratamento dado aos libertos após a Lei Áurea, como demonstra Petrônio Domingues em *Uma história não contada:* negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição (2004), por exemplo, mostram-se como fatores a serem considerados quando se busca explicação para o esquecimento de seu nome ao longo de tanto tempo.

A situação prevaleceu até recentemente, de acordo com Jerusa Pires Ferreira em resenha para o jornal Estado de São Paulo, publicada em setembro de 2000, ampliada três anos depois para a forma de artigo. Segundo levantamento da professora, em que pese a admiração entusiasmada de figuras do porte de Sílvio Romero e Alberto Torres, críticos de diferentes épocas, como Araripe Júnior, Ronald de Carvalho, Massaud Moisés, entre outros, colocam Luiz Gama no rol dos poetas que

consideram de pouca importância dentro da literatura brasileira. Alguns salientam a propensão para o humor e a verve satírica, enquanto um contemporâneo como Alfredo Bosi, por exemplo, salienta que "Antes da campanha [abolicionista], só havia alusões esparsas ao escravo na poesia romântica. Quem precedeu imediatamente Varela e Castro Alves foi Luiz Gama" (BOSI, 1997, p. 131). Ainda que favorável, o fato de tais considerações aparecerem em nota de rodapé é elucidativo a respeito do peso atribuído ao poeta no contexto da literatura nacional. Até Nelson Werneck Sodré, que demonstra compreensão mais profunda sobre a condição do negro durante a vigência do escravagismo no Brasil, limita-se a citar o nome de Gama em uma lista que classifica a dos "poetas menores do romantismo" (1988, p. 317).

O estudo de Jerusa Pires é uma das primeiras interpretações da poesia de Luiz Gama que foge à classificação hierarquizada pelos padrões da historiografia literária tradicional e, ao que parece, segue pistas indicadas por Orígenes Lessa, no ensaio publicado em 1982 e intitulado *Inácio da Catingueira e Luís Gama, dois poetas negros contra o racismo dos mestiços* (1982), como faz crer a pesquisadora. Na comparação entre Catingueira, respeitado escravo cordelista que viveu no sertão paraibano no século XIX, e o baiano, Lessa enaltece "a palavra certeira, da disputa em cantoria, no caso do primeiro, exaltado por Graciliano Ramos em seu Viventes das Alagoas" e "a ironia ferina, no caso do segundo, a troça bem dirigida, impressa nos versos do gênero burlesco, e com o apelo das trovas populares" (FERREIRA, 2017). Pelo ponto de vista da transgressão, da zombaria, da irreverência e pelo uso que faz de elementos da cultura das camadas mais simples da população se abrem possibilidades de atribuir sentidos mais dignos à obra do poeta, como permite concluir Luciana Stegagno Picchio (1997).

Também mencionada por Jerusa Ferreira, a crítica italiana afirma que Luiz Gama está em plano "ligeiramente mais alto" em relação a contemporâneos como poeta "dos negros e dos escravos em versos de gosto popularesco", acrescentando que foi o "fundador da imprensa humorística citadina" (PICCHIO, 1997, p. 216). Em outra página, a professora salienta que "A causa abolicionista" foi "elevada a tema literário com Luís (sic) Gama, Pedro Luís e Castro Alves" (p. 254). Como boa parte dos historiadores mais recentes toma por referência os registros de seus antecessores, percebe-se a permanência de certas omissões e a reafirmação de opiniões a respeito de autores, entre outros motivos, pela dificuldade de acesso a obras literárias do

passado, um fato recorrente por causa, dentre outros fatores, do pouco valor que se dá, em geral, no Brasil, ao patrimônio cultural. Em relação a *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, de Luiz Gama, é certo que está fora da lista das obras mais reproduzidas da literatura brasileira, no entanto depois da primeira edição, de 1859, publicada em São Paulo, a segunda foi lançada dois anos mais tarde, no Rio de Janeiro; a terceira, em 1904, com prefácio de Coelho Neto e, a quarta, exatamente meio século depois. Evidente que esse fato por si não é atestado de grande circulação da obra, principalmente quando se leva em conta a realidade do mercado editorial brasileiro, em que a rotina é a impressão de quantidades pouco significativas de volumes por edição, em especial quando se trata de poesia. Tais constatações seriam suficientes para justificar o descaso diante da poesia de Luiz Gama por tanto tempo em oposição ao interesse que passou a despertar ultimamente, ao que tudo indica, a partir da edição datada do ano 2000 que ficou ao encargo de Lígia Fonseca Ferreira.

Os estudos que vêm resultando da redescoberta de Luiz Gama fazem parte do esforço de especialistas de diversos campos preocupados em identificar efetivamente a participação dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil, ecoando reivindicações dos movimentos negros, inclusive com a participação de muitos estudiosos brancos. No que se refere à historiografia da literatura, por um lado, os poucos escritores negros, quase sempre são mencionados como menos expressivos porque são submetidos a comparações que desconsideram a escravidão e suas consequências nefastas e, no caso, de Machado de Assis cujo talento é reconhecido unanimemente, ainda que se ressalte a origem pobre e o empenho para aprender sem a orientação de professores, pouco se especula sobre o quanto deve ter sofrido por conta do preconceito em razão de ser mestiço. Por outro lado, pouco se vê fotografias que permitam a definição mais provável do tom de sua pele, porquanto as mais recorrentes do autor de *D. Casmurro* mostram um pardo embranquecido, reafirmando subliminarmente as teorias do seu tempo que sustentavam a superioridade intelectual do branco em relação ao negro.

As dimensões do que Luiz Gama tanto quanto Machado de Assis enfrentaram podem ser medidas por fatos do cotidiano do século XXI que envolvem os negros, como indicam estatísticas oficiais sobre condições de moradia, o nível de escolaridade, os salários, entre outros dados que mostram números maiores quanto ao que há de

pior. Também são ilustrativos a esse respeito o crescimento escancarado de discursos e práticas discriminatórias, em particular pelas redes sociais, da mesma maneira como são frequentes ataques de caráter racista até mesmo a pessoas públicas, como sucedeu há pouco a uma apresentadora de telejornal ou mais recentemente a uma atriz. Nesse sentido, repercutiu amplamente na imprensa as declarações de Marieta Severo, uma das atrizes brasileiras mais respeitadas, sobre as agressões que seu neto sofre da polícia: "Hoje, dói saber que Chiquinho (Chico Brown, de 21 anos, cantor e compositor), meu neto, leva tapa de segurança, passa por situações constrangedoras só por ser negro" (2017). Os abusos e arbitrariedades em relação a esse assunto vêm de longa data, como revela o jornal *Folha de São Paulo,* de 3 de abril de 1997, publicando notícia sobre a representação judicial da família contra um jornalista, ou ainda, como indica entrevista de Chico Buarque, na qual fala que sua filha teve que sair do condomínio onde morava no Rio de Janeiro por causa das agressões sofridas por Chiquinho. Cabe salientar que além de neto de um dos mais importantes intelectuais brasileiros com produção relevante na música, no teatro e na literatura, e de uma atriz com trajetória invejável em todas as áreas de atuação, o jovem é filho de Carlinhos Brow, músico respeitado internacionalmente. Convém acrescentar que Buarque não passou a se preocupar com o racismo depois do nascimento de seu neto, porque em 1984 fez dupla com Gilberto Gil na gravação de *A mão da limpeza*, música em que os versos iniciais aproveitam um dito popular que expressa o preconceito: "O branco inventou que o negro/Quando não suja na entrada/Vai sujar na saída, ê", enquanto outros remetem às distorções decorrentes do servilismo: "Mesmo depois de abolida a escravidão/Negra é a mão/De quem faz a limpeza".

No que diz respeito a Luiz Gama, a luta sagaz contra os preconceitos para ter sua condição humana e sua capacidade intelectual reconhecidas, provavelmente contribuiu para conscientizá-lo sobre a necessidade de se engajar na defesa da libertação dos escravos e, sem ilusões com relação ao contexto socioeconômico em que vivia, parece que não se dispôs a fazer nenhum tipo de concessão ou que alimentasse vaidades quanto a prestígio e projeção individual. Nesse aspecto, observa-se coerência entre o autodidata que obteve título equivalente ao de advogado mediante demonstração de notório conhecimento jurídico, a partir do qual se empenhou pela aplicação dos dispositivos legais que previam o direito à

liberdade dos negros, também usando para tanto o seu talento de versejador irrefreável que satirizava a tudo e a todos, inclusive de a próprio.

Sua produção poética merece, assim, a devida apreciação, com a qual a presente análise intenta contribuir, ainda que, aqui, registre-se, apresentam-se conclusões de caráter parcial, demonstrando-se, embora, a convicção sobre a importância do autor e do reconhecimento que lhe é condigno. Por essa perspectiva, as *Primeiras trovas de Getulino* revelam propósitos literários que se alinham com as ações de Luiz Gama nos campos jurídico, pelas razões mencionadas, e político, considerando-se sua aproximação do Partido Republicano, embora tenha se afastado da agremiação em 1873 (Benedito, 2011) por não aceitar a falta de manifestação contra a escravidão. O poema com o qual a coletânea se inicia evidencia isso, já pelo título de "Prótase", o que remete ao teatro grego e pode ser entendido como a exposição inicial de um assunto ou argumento, a premissa o desenvolvimento de um raciocínio; para tanto, os esclarecimentos surgem nos primeiros versos:

> No meu cantinho,
> Encolhidinho,
> Mansinho e quedo,
> Banindo o medo,
> Do torpe mundo,
> Tão furibundo,
> Em fria prosa Fastidiosa –
> O que estou vendo
> Vou descrevendo

Primeiramente, nota-se a explicitação de um ponto, o "meu cantinho", e um modo, "encolhidinho", de observação da mesma maneira como o emprego do diminutivo aufere valor de intensidade, o que dá ideia de oposição em relação ao tamanho do medo, algo que pode ser dimensionado quando se tem presente o ambiente em que o autor vivia, dominado por uma elite branca minoritária sem disposição para fazer

concessões a quem não fizesse parte dela. Ao mesmo tempo, a desproporção entre os temores do eu lírico e aquilo que tem diante de si serve como motivo para que ele se pronuncie, em outras palavras, é uma reação provocada pela fúria que se transforma em coragem porque vê o que descreve, portanto está se referindo a algo que outros também conheciam.

Assim como os citados acima, nos seguintes versos "Se de um quadrado/Fizer um ovo", "Vazios de saber, e de prosápia" e "Grosseiras produções d'inculta mente", extraídos da mesma edição de *Primeiras trovas de Getulino,* reafirma que sua intenção não tem objetivos estéticos como finalidade principal. Simultaneamente, podem ser interpretados como alusões irônicas à valorização do escritor que se fazia admirar muito mais por se distanciar de sua realidade e pela erudição vazia do que pela capacidade de reflexão ou pelo talento literário, como se observa nas estrofes a seguir:

> São ritmos de tarelo, atropeladas,
>
> Sem metro, sem cadência e sem bitola
>
> Que formam no papel um ziguezague,
>
> Como os passos de rengo manquitola.

> Grosseiras produções d'inculta mente,
>
> Em horas de pachorra construídas;
>
> Mas filhas de um bestunto que não rende
>
> Torpe lisonja às almas fementidas.

Como demonstração de suas intenções, encerra o poema atacando com virulência a elite que se esforçava para disfarçar sua incultura e os meios escusos com que acumulava sua riqueza e os títulos nobiliárquicos com os quais legitimavam a monarquia:

> À frente parvalhões, heróis Quixotes,

Borrachudos Barões da traficância;

Quero ao templo levar do grão Sumano

Estas arcas pejadas de ignorância.

O poema se encerra da mesma forma como havia começado, porque o autor se vale de outra estratégia para voltar a mencionar a perspectiva da qual vê a realidade que o cerca: embora parvos, quixotescos e ignorantes, os indivíduos a quem se opõe são titulados e pertencem ao círculo do poder político e econômico. Esse tipo de referência não pode ser desprezado, porque na época em que o livro surgiu a monarquia vivia seu apogeu, as instabilidades e revoltas que marcaram o primeiro reinado e o início do segundo haviam desaparecido, existindo apenas problemas com a vizinhança do Prata para o qual o Brasil contava com a ajuda dos ingleses, como se veria pouco depois por ocasião da guerra contra o Paraguai (Holanda, 1992). A economia prosperava e a cidade do Rio de Janeiro passava por um processo de modernização com a construção de teatros, a pujança dos estabelecimentos comerciais que ofereciam as mercadorias que iam de utensílios domésticos, a móveis, produtos de embelezamento destinados principalmente às mulheres, que ainda dispunham da oferta de tecidos finos e joias (Sodré, 1988).

Outro indicativo da prosperidade e do progresso era a construção de casas com amplos salões para a realização de festas seguidamente referidas pela literatura do século XIX nas quais se destacava o piano (Tinhorão, 2013), indispensável às reuniões sociais e à preparação das moças para o casamento. Na composição "Lá vai verso", Gama esquadrinha o Rio de Janeiro e apresenta, de forma detalhada, uma lista em que faz referências a figuras que ocupavam cargos importantes na monarquia e da camada dominante até tipos humanos peculiares que circulavam pelas ruas e formavam a paisagem humana de um período em que uma das principais ambições políticas e administrativas era dar à capital do império ares semelhantes aos de cidades como Paris e Londres:

Quero que o mundo me encarando veja,

Um retumbante *Orfeu de carapinha,*

Que a Lira desprezando, por mesquinha,

Ao som decanta da Marimba augusta;

E, qual Arion entre os Delfins,

Os ávidos piratas embaindo –

As ferrenhas palhetas vai brandindo.

Com estilo que preza a Líbia adusta.

Com sabença profusa irei cantando

Altos feitos da gente *luminosa*,

Que a trapaça movendo portentosa

A mente assombra, e pasma à natureza!

Espertos eleitores de *encomenda,*

Deputados, Ministros, Senadores, Galfarros

Diplomatas – chuchadores,

De quem reza a cartilha de esperteza.

Caducas Tartarugas – desfrutáveis,

Valharrões tabaquentes – sem juízo,

Irrisórias – fidalgas – de *improviso,*

Finórios traficantes – *patriotas*;

Espertos maganões, *de mão ligeira,*

Emproados juízes de *trapaça,*

E outros que de honrados têm *fumaça,*

Mas que são refinados agiotas.

Desponta, nos versos, a sua verve satírica – e aqui a noção de sátira é simplificadora, usada de modo generalizado, com intuito de fugir momentaneamente da complexidade que envolve essa forma de expressão e não se demorar no exame de um problema que até quem dele se ocupa admite a impossibilidade de se chegar a conclusões mais precisas. De acordo com estudiosos do assunto, a sátira é uma forma multifacetada e não se caracteriza como um gênero porque aparece em campos distintos, como o artístico e o jornalístico, portanto não é exclusivamente artístico, o que provoca desacordo entre os especialistas porque admitem estar diante de um fenômeno complexo que impossibilita definições conclusivas. Hernandez (1993), reconhece a inexistência de conceito capaz de expressar com precisão um termo que envolve sentidos presentes em quase todos os tipos de comunicação humana, enquanto Soethe (1998) destaca o consenso entre os teóricos quanto à imprecisão do que seja a sátira, e Leite (1992, p. 40) afirma que seus limites são inapreensíveis devido a "uma enorme capacidade de adaptação e disfarce [...]".

Com relação à poesia de Luiz Gama, o sentido que se atribui à sátira tem o caráter provisório para indicar o tom jocoso, de feições críticas e, por vezes, zombeteira de seus poemas, sendo relevante salientar que não se atribui ao brasileiro o propósito moralizante da tradição greco-romana, como se conclui pelo fato de não poupar a si mesmo, denominando-se "Orfeu da Carapinha". A irreverência completa-se pelo fato de o Orfeu da mitologia ser o poeta de talento jamais visto e que ao tocar a lira doada pelo pai, Apolo, uma das principais divindades gregas, fazia os pássaros pararem de voar, as árvores se curvarem e os animais selvagens perderem a ferocidade pelo encantamento que provocava. Na referência existe uma surpreendente quebra de expectativas, pois enquanto o Orfeu Grego acalma e tranquiliza, portanto estabiliza a ordem vigente, o da Carapinha quer desestabilizar e provocar a desordem, o que indica estar associado à defesa da instalação de uma nova ordem social, no caso ao qual o poeta se refere, republicana e sem escravos.

De outra parte, ao se incluir entre os responsáveis por aquilo que desaprova, o poeta rebaixa aqueles que se têm por superiores, porque os nivela por ele, invertendo os parâmetros não apenas por se dizer um Orfeu da Carapinha, anulando o qualificador pejorativo relativo ao cabelo e, por extensão, ao próprio negro, apresentando-se como nobre que ostenta título sem os haveres correspondentes. Alusão direta,

portanto, a uma sociedade que tinha na hipocrisia e no jogo das aparências uma das suas características mais fortes é impossível, como se percebe a seguir:

> Nem eu próprio à festança escaparei;
> Com foros de *Africano fidalgote,*
> Montado num *Barão* com ar de zote –
> Ao rufo do tambor, e dos zabumbas,
> Ao som de mil aplausos retumbantes,
> Entre os netos da Ginga, os meus parentes,
> Pulando de prazer e de contentes –
> Nas danças entrarei d'altas *caiumbas*

A estratégia dissimula a contundência da crítica, pois ao se incluir nas "danças", o eu lírico parece chamar a atenção para si, quando na verdade faz referência às deformações nas relações entre os indivíduos resultantes do escravagismo. Ou seja, enquanto ser o negro tinha existência nula, porque era apenas um bem patrimonial e se via forçado a renunciar àquilo que o caracterizava enquanto indivíduo, perdendo o controle sobre seu lugar no mundo. Por outro lado, existem descrições de que havia um convívio entre os escravos e seus senhores que, com frequência, escandalizava estrangeiros que chegavam ao Brasil ou até mesmo brasileiros indignados diante de situações de intimidade e de semelhança de comportamento entre homens e mulheres brancas e seus escravos e escravas. Assim o substantivo "dança" assume o sentido de desordem, ausência de arrumação, por extensão, desarranjo por má administração, o que, por um lado remete ao modo com o poder político é conduzido e, por outro, ao proveito que o escravo tira da situação como forma de resistência, se aceitarmos aquilo que Antonio Risério (2007) menciona sobre as diferentes estratégias que os escravos recorriam para reagir.

Com relação a "Lá vai verso", merece destaque o fato de dar prosseguimento ao indicado no poema anterior e o ar provocativo do título e, como se fosse insuficiente,

é introduzido por estrofe que anuncia versos resultantes de um impulso vulcânico do "meu bestunto", portanto que não surgem de cogitações intelectuais, antes pelo contrário, expressam capacidade mental limitada e ausência de inteligência. Outra incidência é a invocação das ninfas, em outro diálogo com a tradição clássica, branca e europeia para nova ruptura com a introdução de elementos que revertem as expectativas por meio de pedido suplicante: "Oh! Musa de Guiné, cor de azeviche,/Estátua de granito denegrido". As surpresas ao leitor prosseguem, porque ela, a musa, executa a o urucungo e a marimba, instrumentos de origem africana, considerados rudes e primitivos na época, e tem conhecimentos que provém do candomblé.

Em outra estrofe, o sujeito lírico que se apresentou como Orfeu de Carapinha se revela mais atrevido, beirando à insolência quando diz:

> Quero a glória abater de antigos vates,
>
> Do tempo dos heróis armipotentes;
>
> Os Homeros, Camões – aurifulgentes
>
> Decantando os *Barões* da minha Pátria!
>
> Quero gravar em lúcidas colunas
>
> O obscuro poder da parvoíce
>
> E a fama levar de vil sandice
>
> Às longínquas regiões da velha Báctria!

Percebe-se a mudança abrupta de rumo, porque o ar megalômano contradiz o que é anunciado, pois a intenção de superar os grandes poetas não se dá pelo assunto: ao mencionar Camões e Homero, por metonímia, possibilita relações com o assunto tratado pelos dois, que envolve grandes feitos de heróis, portanto temas que se contrapõem à parvoíce, à vileza, à sandice da quais trata sem seus versos. Esses atributos com que qualifica os barões estabelecem pontos de ligação com a "Prótase", na qual os motivos da criação poética são "os malandros", o "empregado remisso", o "lorpa", o "peralta, o "vadio", o traficante de escravo rico, mas ignorante.

No poema intitulado “Sortimento de gorras” e dedicado “Para gente de grande tom”, apresenta um inventário dos tipos e figuras que compõem a sociedade do reinado de Dom Pedro II, principiando por criticar detentores de um título tão importante quanto o nobiliárquico, o de médico, com a vantagem de prescindir da fortuna para assegurar prestígio social e carreira promissora tanto na profissão quanto na política:

> Se o grosseiro alveitar ou charlatão
>
> Entre nós se proclama sabichão;
>
> E, com *cartas* compradas na Alemanha,
>
> Por anil nos impinge *ipecacuanha*
>
> Se mata, por honrar a Medicina,
>
> Mais voraz do que uma ave de rapina;
>
> E num dia, se errando na receita,
>
> Pratica no mortal cura perfeita;
>
> Não te espantes, ó Leitor, da novidade,
>
> Pois tudo no Brasil é raridade!

De acordo com Sodré (1988), o diploma de uma faculdade de Medicina ou de Direito transformava o indivíduo em bom partido, mesmo não sendo oriundo de família abastada, pois poderia servir como moeda de troca para o proprietário rico que se transferia do campo para a cidade e precisava de alguém familiarizado com os labirintos do mundo urbano, em particular no que se referia à política. Nesse caso, o jovem se tornava um genro cobiçado para um casamento em que entrava com suas experiências citadinas e recebia em troca a mão da filha do plantador de café e parte da fortuna acumulada por ele.

Outra questão exposta por Luiz Gama foi a mestiçagem, visível por todos e que espantava certos estrangeiros chegados no Rio de Janeiro ao considerarem a promiscuidade das relações entre brancos e negros, porque tinham dificuldade para

compreender a maneira como escravos e escravas conviviam com seus senhores que, por um lado, os maltratavam, enquanto, por outro, permitiam acesso irrestrito à intimidade da família. Como tal, entenda-se as brincadeiras entre os filhos de ambos, o acesso livre de cativos ao interior da casa, principalmente das negras que eram também responsáveis pela amamentação e pelos cuidados com as crianças brancas, o que podia fazer delas confidentes das moças brancas e alvo de violência sexual dos homens, como descrevem investigadores da escravidão no Brasil. Segundo alguns, entre eles Gilberto Freyre, por vezes, as negras seduziam seus proprietários para fugir da brutalidade, para assegurarem algum tipo de privilégio ou por ambos os motivos, enquanto os casos de escravos com brancas eram menos frequentes. Independente da condição, o fato é que nasciam muitos mestiços que, rejeitados pelos dois lados, viviam situação um tanto marginal, por isso sempre que podiam negavam sua ascendência africana, como refere Luiz Gama nos versos que seguem:

> Se os *nobres* desta terra, empanturrados,
>
> Em Guiné têm parentes enterrados;
>
> E, cedendo à prosápia, ou duros vícios,
>
> Esquecendo os negrinhos seus patrícios;
>
> Se mulatos de cor esbranquiçada,
>
> Já se julgam de origem refinada,
>
> E curvos à mania que domina,
>
> Desprezam a *vovó* que é preta-mina:

Luiz Gama se diferencia de boa parte dos abolicionistas, sendo praticamente incomparável porque poucos se dedicaram com tamanha disposição e de forma tão desinteressada ao combate à escravidão, é caso raro de escravo que conquistou a própria liberdade e se empenhou com entrega igual na defesa de outros, mas fundamentalmente porque atacou em condições de imensa desigualdade

instituições e seus representantes, apontando suas responsabilidades pelo regime escravocrata:

> Se o Governo do Império Brasileiro,
>
> Faz coisas de espantar o mundo inteiro,
>
> Transcendendo o Autor da geração,
>
> O jumento transforma em *sor Barão;*
>
> Se o estúpido matuto, apatetado, Idolatra o papel de
>
> mascarado;
>
> E fazendo-se o lorpa deputado, N'Assembléia vai dar
>
> seu – *apolhado*!

Ao mesmo tempo, Luiz Gama denunciava os propósitos dos ocupantes de cargos políticos e administrativos por estarem mais preocupados em defender seus interesses particulares e escusos do que no bem comum da população. É o que se vê em versos como:

> Se temos Deputados, Senadores,
>
> Bons Ministros, e outros chuchadores;
>
> Que se aferram às tetas da Nação
>
> Com mais sanha que o Tigre, ou que o Leão;
>
> Se já temos calçados – *mac-lama*
>
> Novidade que esfalfa a voz da Fama,
>
> Blasonando as gazetas – que há progresso,
>
> Quando tudo caminho p'ro regresso:

Gama não deixa escapar as melhorias pelas quais cidades como o Rio de Janeiro passavam, como se observa no trocadilho que faz para se referir às macadames, pedras produzidas para calçar as ruas enlameadas e malcheirosas da capital do império, onde o monarca enfeitiçava a população com sua presença, conforme sucede ao menino Bentinho de *Dom Casmurro*. De acordo com Lilia Moritz Schwarcz, (2001), apesar do fascínio que despertava, Dom Pedro II não conseguia disfarçar o mau estado de suas vestes, o que permite relações com a precariedade das condições da sede do poder político que Gama indica ao sugerir que a pavimentação de determinadas vias não escondia a deterioração de outras, provavelmente a maioria delas. O trecho transcrito reforça o que se mencionou a respeito do segmento social que manteve e se apegou a um regime político que resistiu o quanto pôde para preservar a escravidão e valorizava mais a exterioridade enganosa do que a realidade dos fatos cotidianos.

Dois acontecimentos ocorridos nos estertores do segundo reinado contribuem para a elucidação do que foi efetivamente a monarquia brasileira: primeiro, o seu ocaso irremediavelmente associado ao faustoso baile da Ilha Fiscal, realizado poucos dias antes do golpe que instituiu a República no Brasil. Organizado para demonstrar a estabilidade do sistema, contou com a participação de muitos para provarem sua fidelidade ao monarca, os mesmo que, menos de uma semana depois, estavam entre os que aderiram ao republicanismo no primeiro momento. O outro, e com implicações que perduram até hoje, foi a lei que aboliu a escravidão, cuja brevidade e aparente simplicidade dissimula a gravidade das consequências que traria aos libertos, jogando-os perversamente à própria sorte, dando origem a problemas sérios que atingiriam milhões de seus descendentes, como revela Petrônio Domingues (2004) e se constata como facilidade em qualquer lugar do Brasil. Seja uma metrópole, ou uma cidadezinha, as áreas de maior ou menor produção agrícola, um fato é inegável, entre os ricos quase nunca existe um negro, enquanto dos pobres eles formam a maioria absoluta.

Considerações finais

A importância de Luiz Gama para a literatura brasileira pode ser reconhecida por diversos critérios, a começar pelas simetrias entre sua trajetória e as ações práticas

que permitem a identificação de coerência e unidade, o que leva uma a se confundir com outra. Se, em princípio, o discurso literário e o discurso político têm natureza distinta, no caso do poeta baiano percebe-se uma complementação determinada pela necessidade diante de uma situação em que a degradação de indivíduos e a desigualdade determinada pela cor da pele exigia o empenho de todas as energias disponíveis para a busca de soluções para problema tão gigantesco. Outra maneira de valorizar a produção poética de Gama e a comparação entre o que criou com a obra de escritores de seu tempo, estabelecendo o confronto dentro de parâmetros mais justos que permitam distinguir as condições à disposição de cada um.

Por este raciocínio pode se chegar à conclusão de que a poesia abolicionista de Luiz Gama tem mais consistência que a de Castro Alves, eternizado como poeta dos escravos, porém sem demonstrar em seus versos compreensão profunda da escravidão e identificação das causas que a mantiveram por tantos séculos e das consequências de sua extinção, caso seu enraizamento na mentalidade brasileira fosse desconsiderado como infelizmente aconteceu. Nesse particular, observa-se que o entusiasmo inflamado que consagrou o poeta desaparecido precocemente revela uma postura condescendente em relação à condição da população negra, reconhecendo a libertação mais como um direito de caráter humanitário a ser concedido, do que um direito à plenitude da cidadania. Como se veria com a lei assinada pela princesa Isabel, a primeira foi a posição predominante, o que não surpreende, porque era apenas reflexo do ponto de vista do segmento mais progressista da classe dirigente que, em seu conjunto, fechava-se em torno de si mesma e se recusava a fazer transigências diante de quem dela não pertencia. Registre-se que tais constatações estão longe de negar méritos a Castro Alves pelo seu envolvimento e dedicação à causa abolicionista

Outra maneira de rever juízos sobre a obra de Luiz Gama é em função de sua capacidade aguda de observação do meio que o cercava e aptidão para transformar suas observações em um tipo de literatura que só podia ser expressada da forma como fez, cuja elaboração de aparência apressada revela uma linguagem espontânea e equilibrada por meio de um estilo que se mostra apropriado para o gracejo, efeito que seria drasticamente reduzido se estivesse destituída de realismo. Ao mesmo tempo, o poeta demonstra talento para fazer humor, porque com descrições sucintas que equivalem aos traços da caricatura, consegue descrever tipos humanos

e situações que levam ao riso. Ainda, com relação ao modo como percebia a realidade em que vivia e a compreensão que tinha dela o aproxima de Machado de Assis, guardadas todas as diferenças, porque não alimentou a esperança de que um fenômeno das proporções da escravidão brasileira se encerrasse em si mesmo.

Além disso, Luiz Gama parecia dotado de preocupações objetivas, o que se reflete em sua poesia e fica evidente em suas ações, porque se mostra refratário à grandiloquência, às hipérboles vazias, às metáforas de dramaticidade idealizada, optando por palavras diretas, mordazes e irreverentes. O tom agressivo era antes reação de defesa do que ataque, necessário a quem combatia em condições de desigualdade em todos os níveis. Por fim, a voz, a temática, a linguagem, o projeto literário e o ponto de vista não deixam dúvida quanto a sua afrodescendência, possibilitando o reconhecimento de uma poesia plena de constitutivos que permitem identificações com a literatura afro-brasileira, seguindo-se a terminologia e os critérios que Assis Duarte (2010) definiu, o que confere atualidade a ela passados mais de um século e meio após a primeira publicação de seus versos.

Referências bibliográficas:

Benedito, M. (2011). *Luiz Gama*: o libertador de escravos e sua mãe libertária, Luiza Mahin. São Paulo. Expressão Popular.

Domingues, P. (2004). *Uma história não contada*: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac.

Duarte, A. *Literatura afro-brasileira*: um conceito em construção. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf>. Acesso em: set. 2017

Ferreira, J. P. (2000). Sátiras, luta e conflitos nas trovas de Luiz Gama. *O Estado de São Paulo*. 16 de setembro de 2000. Disponível em: <http://cultura.estadao.com.br/: noticias/geral-satiras-luta-e-conflitos-nas-trovas-de-luiz-gama,20000916p2613>. Acesso em: set. 2017.

Ferreira, J. P. (2003). Da Bahia a São Paulo – Luiz Gama, o nosso valoroso "Orfeu de carapinha". REVISTA USP, São Paulo, (58), 148-153, junho/agosto. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/33856/36588>. Acesso em: set. 2017.

Gama, L. *Primeiras trovas burlescas de Getulino.* Disponível em: <http://www.quilombhoje2.com.br/trovasluisgama.pdf>. Acesso em: set. 2017.

Gil, G. *A mão da limpeza*. Disponível em: <http://www.gilbertogil.com.br/sec_musica_2017.php>. Acesso em: out. 2017

Hernández, G. E. (1993). *La satira chicana*. México: Siglo Ventiuno.

Hodgart, M. (1969). *La satira*. Madrid: Guadarrama.

Holanda, S. B. de (1992). *O Brasil monárquico:* do Império à República (Vol. 7) Tomo II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Risério, A. (2007). *A utopia brasileira e os movimentos negros*. São Paulo: 34.

Severo, M. *Diário do Centro do Mundo*. Disponível em: <http://www. diariodocentrodomundo. com.br/ essencial/ marieta-severo-diz-que-neto-ja-levou-tapa-so-por-ser-negro>. Acesso: nov. 2017.

Sodré, N; W. (1988). *História da literatura brasileira*. 8. ed. Atualizada. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Soethe, P. A. (1998). Sobre a sátira: contribuições da teoria literária alemã na década de 60. *Fragmentos*: revista de língua e literatura estrangeira, *7*(2). (Universidade Federal de Santa Catarina).

Schwarcz, Lilia Moritz (2001). *O império em procissão*: ritos e símbolos do Segundo Reinado. Rio de Janeiro: Zahar

DEBATES E DIÁLOGOS DE CANUDOS NO ROMANCE *O PÊNDULO DE EUCLIDES*

Rosana Ribeiro Patricio

UEFS, Departamento de Letras e Artes. rosanapatri@gmail.com. Salvador, Brasil.

Resumo:

Neste estudo, pretendemos verificar como se estruturam e se concluem os debates travados pelos intérpretes dos fatos da Guerra de Canudos (1896-1897) no romance *O pêndulo de Euclides* (2009), de Aleilton Fonseca. A obra é considerada um romance histórico de mediação, em que o conflito sertanejo é visto de fora, por três visitantes e estudiosos do tema, mas também de dentro, pela perspectiva de personagens remanescentes da cultura e da memória canudense. Na vasta literatura a que o conflito deu origem, a partir, sobretudo, de *Os sertões* (1902) de Euclides da Cunha, o debate se amplia e assume diversas formas em romances e relatos que retomam a narrativa da guerra, multiplicando os fatos, os registros, as opiniões e as diferentes perspectivas das vozes que contracenam na polifonia de uma guerra de discursos. Observamos como o romance em estudo retoma diversos aspectos do conflito, suas ações e personagens, constituindo-se como uma versão francamente interxtual, em diálogo com textos históricos e ficcionais anteriores. Ao atualizar o tema, o romance de mediação assume posições cada vez mais abertas e polifônicas, ao propor um concerto de vozes e opiniões que coloca em debate os diferentes ângulos de visão sobre o conflito, seus valores e suas interpretações.

Palavras-chave:

Canudos; guerra; ficção; literatura.

A "Guerra de Canudos" (1896-1897) é um dos mais trágicos e polêmicos eventos registrados na História do Brasil. O sangrento conflito travado pelos soldados republicanos e os sertanejos canudenses provocou debates nos jornais, nos relatórios da época e nas narrativas seguintes, sem jamais esgotarem as polêmicas e as discussões. Na vasta literatura a que o conflito deu origem, a partir, sobretudo, de *Os sertões* (1902) de Euclides da Cunha, o debate se amplia e assume diversas formas em romances, relatos e depoimentos que retomam a narrativa da guerra, multiplicando os fatos, os registros, as opiniões e as diferentes perspectivas das vozes que contracenam na polifonia de uma verdadeira disputa de discursos.

Um dos romances mais recentes desse ciclo narrativo, *O pêndulo de Euclides* (2009), de Aleilton Fonseca, foi considerado por Albuquerque e Fleck (2015) "um romance histórico de mediação". Nele o conflito sertanejo é visto de fora, por três visitantes e estudiosos do tema, mas também de dentro, pela perspectiva do narrador da oralidade, Seu Ozébio, um sertanejo remanescente da cultura e da memória canudense.

O romance retoma diversos aspectos do conflito, suas ações e personagens, constituindo-se como uma versão francamente intertextual, em diálogo com textos históricos e ficcionais anteriores. Ao atualizar o tema, o romance de mediação assume posições cada vez mais abertas e polifônicas, ao propor um concerto de vozes e opiniões que coloca em debate os diferentes ângulos de visão sobre o conflito, suas circunstâncias e suas interpretações.

O romance *O Pêndulo de Euclides* se estrutura como uma viagem a Canudos, na qual três amigos, um professor, um poeta e um brasilianista francês seguem juntos para o sertão a fim de visitar a cidade e o local da guerra, em busca de respostas para as diversas questões que envolvem o conflito. Após percorreram a cidade e travarem diálogo com alguns personagens, eles encontram Seu Ozébio, sertanejo de 80 anos, que se tornará o narrador principal do romance, ao lhes revelar aspectos e segredos da guerra até então guardados na memória da tradição oral sertaneja.

Ao lado das visitas aos diversos memoriais de Canudos, sobretudo ao local onde se travaram as batalhas da guerra, no sítio onde existiu o arraial de Belo Monte, os três amigos mantêm um diálogo constante, como um debate sobre diversos aspectos da guerra e suas consequências.

No capítulo IV, intitulado "Sabatina euclidiana", o debate se intensifica, quando os três amigos discutem aspectos do pensamento e os registros de Euclides da Cunha, no livro *Os sertões*, que consideram uma obra seminal acerca do conflito sertanejo. Por outro lado, observam que Euclides da Cunha oscila entre posições a favor e contra os seguidores de Antônio Conselheiro. Essa oscilação configura uma gradativa mudança de visão acerca do arraial sertanejo e o sentido da guerra.

A primeira questão debatida diz respeito à comparação que Euclides da Cunha estabelece entre Belo Monte/Canudos e a região da Vendeia francesa. Ambas as comunidades camponesas se bateram, respectivamente, contra o exército do governo e terminaram aniquiladas. A famosa comparação está explicitada em dois artigos escritos por Euclides e publicados no Estado de S. Paulo, intitulados "A nossa Vendeia", em 14.3 1897 e em 17.7.1897. Conforme Moreira (2003, p. 20), nesses textos o autor estabeleceu uma "aproximação histórica" entre os acontecimentos de Canudos e os fatos da revolta da região francesa da Vendeia (1793-1796), " um movimento de camponeses e nobres franceses, católicos e monarquistas, os quais se opunham aos princípios da Revolução de 1789".

Nos referidos artigos, a opinião do jornalista Euclides da Cunha é totalmente adversa aos sertanejos conselheiristas e a favor da intervenção militar, para, segundo suas palavras trazer de volta a "antiga quietude do sertão". No primeiro artigo, o autor afirma o seguinte:

> A Revolução Francesa que se aparelhava para lutar com a Europa, quase sentiu-se impotente para combater os adversários impalpáveis da Vendeia - heróis intangíveis que se escoando céleres através das charnecas prendiam as forças republicanas em inextrincável rede de ciladas... Entre nós o terreno, como vimos, sob um outro aspecto embora, presta-se aos mesmos fins. Este paralelo será, porém, levado às últimas consequências. A República sairá triunfante desta última prova. (Cunha, 2003, p. 7).

No segundo artigo, o tom do texto é ainda mais marcial, ao enaltecer a campanha do exército como um ato de heroísmo nacional:

> Mas, amanhã, quando forem desbaratadas as hostes fanáticas do Conselheiro e descer a primitiva quietude sobre os sertões baianos, ninguém conseguirá perceber, talvez, através das matas impenetráveis, coleando pelo fundo dos vales, derivando pelas escarpas íngremes das serras, os trilhos, as veredas estreitas por onde passam, nesta hora, admiráveis de bravura e abnegação – os soldados da República. (Cunha, 2003, p. 14).

Até chegar a Canudos e presenciar os incidentes da guerra e testemunhar a obstinada resistência dos camponeses, Euclides da Cunha externou sua convicção em torno da necessidade premente de se destruir o arraial do sertão, como se fosse um perigoso inimigo da República estabelecida na região litorânea brasileira. Em viagem a Salvador, em meio a oficias do exército, e pouco antes de seguir para o sertão, ele escreveu um artigo a bordo do navio Espírito Santo, em 7 de agosto de 1897. Já escrevia como como correspondente de guerra do jornal O Estado de S. Paulo. O jornalista e engenheiro militar afirma, com inaudito entusiasmo bélico:

> Que a nossa Vendeia se embuce num largo manto tenebroso de nuvens, avultando além como a sombra de uma emboscada entre os deslumbramentos do grande dia tropical que nos alenta. Rompê-lo-á, breve, a fulguração da metralha, de envolta num cintilar vivíssimo de espadas... A República é imortal! (Cunha, 2003, p. 18)

No romance *O pêndulo de Euclides*, os três amigos haviam lido *Os sertões*, e, cada qual a seu modo, tem apreço ao livro e ao autor fluminense, como é comum entre os intelectuais. Aliás, Moreira observa que:

> Assim, todos os leitores das instigantes e magistrais páginas de *Os Sertões* saem sempre dessa leitura com um sentimento de assombro ou perplexidade. Alguns dos seus leitores o detestam, outros sentem por ele verdadeira adoração. Porém, ainda há um terceiro grupo, o daqueles que reagem de modo ambivalente diante de um texto multifacetado. (Moreira, 2003, p. 23).

De fato, ao longo dos diálogos, os três amigos demonstram visões diferentes e até antagônicas sobre as posições de Euclides da Cunha acerca de Canudos. Assim, eles travam um debate constante, sempre amigável mas às vezes acirrado. O professor, que demonstra ser muito crítico em relação ao pensamento de Euclides da Cunha, provoca e estimula as discussões, desafiando o poeta Alex, um entusiasmado defensor do autor de *Os sertões*. Já o francês Dominique participa das discussões como uma espécie de mediador, avaliando e moderando as questões debatidas, dando suas opiniões, procurando manter o diálogo no nível da cordialidade.
No capítulo "Sabatina euclidiana", o professor mais uma vez provoca o debate, e formula uma questão polêmica, ao indagar aos amigos:

> – Euclides tinha razão ao comparar Canudos à Vendeia? (Fonseca, 2009, p. 84).

Em seguida, a personagem comenta:

> Meus amigos ficaram calados, pensativos. Estendi o assunto, desenvolvendo minha argumentação. Na época do conflito, havia grandes debates no país. No calor da onda republicana, boa parte da população, instigada pela imprensa, era a favor da guerra contra os sertanejos. Mas havia muitos intelectuais que se colocavam contra a campanha de Canudos, considerando

> que se tratava apenas de uma comunidade de camponeses conduzidos por um líder religioso popular. (Fonseca, 2009, p. 84).

Essa argumentação prepara um questionamento acerca da posição do jornalista, que é explicitada assim pelo narrador:

> cabia, então, questionar a posição de euclides. naquele momento, deveria o jornalista – se isento, conforme exigia a profissão e, sobretudo, como intelectual crítico – ser tão a favor do exército e contra canudos? (Fonseca, 2009, p. 84)

O narrador conduz o debate de forma a chegar a um juízo de valor, tentando demonstrar o comprometimento ideológico da abordagem euclidiana, então assente com o pensamento republicano, que relegava os sertanejos à condição de fanáticos e monarquistas, liderados por um beato louco. E assim, explana sua crítica, ao afirmar:

> A mim me pareciam exagerados o seu entusiasmo e a sua certeza, ao exaltar as ações bélicas e torcer pela vitória das forças do governo, sem ponderar sobre a condição e o destino dos sertanejos. Eu esperava que ele tivesse, já naquela época, uma atitude mais crítica e isenta, como um observador atento dos fatos. (Fonseca, 2009, p. 84).

Como de costume, o poeta Alex assume a defesa do escritor. E assim argumentou, como um aguerrido advogado em favor de Euclides da Cunha:

> – Pudera! Naquela altura, Euclides, que era um intelectual de formação republicana, coronel reformado, engenheiro diplomado pela Escola Militar, genro de um oficial, não podia mesmo ter outra opinião. Ele vinha do centro

> da República e era um defensor do novo regime, embora não concordasse com os militares florianistas. Ao escrever os artigos, estava sendo rigorosamente lógico e coerente. Ele se colocava como um analista da situação, e corajoso, sem medo de assumir sua posição. (Fonseca, 2009, p. 85).

Segue-se um duelo de argumentos entre os debatedores, em torno da posição de Euclides da Cunha, ao fazer o paralelo entre Canudos e a Vendeia francesa. O professor acusa:

> – Mas ele demonstra até certo entusiasmo com o avanço do Exército, sem considerar o drama humano dos sertanejos – provoquei, colocando brasa na fervura. (Fonseca, 2009, p. 85).

E o poeta rebate o argumento, em defesa do escritor de *Os sertões*:

> – Ora, Euclides era um analista do combate. Havia estudado táticas de guerra na Escola Militar. Por isso, ele sabia que, confrontadas as forças, o Exército fatalmente iria vencer, como de fato venceu. Era uma simples questão de lógica. (Fonseca, 2009, p. 85).

Nesse momento, Dominique, com o seu costumeiro tom moderador, vai concordar com os argumentos do professor, ao explicar que não concordava com a comparação proposta por Euclides da Cunha. E assim explica:

> – A Vendeia, região camponesa situada no interior da França, era leal ao antigo regime e à religião católica, e se opôs ferozmente aos rumos da

> Revolução Francesa. Por volta de 1795, os camponeses da Vendeia lutaram até a morte contra as forças da República, perecendo sob o fogo cerrado dos canhões. Mas as circunstâncias sociais e os motivos políticos eram bem diferentes. A comparação de Canudos com a Vendeia francesa me parece um pouco forçada. (Fonseca, 2009, p. 85).

O poeta Alex retoma a palavra para mais uma vez defender a posição de Euclides da Cunha, de forma inflamada:

> – De fato, mas a comparação foi talvez um recurso de retórica de Euclides, uma forma de ilustrar a situação brasileira perante a história de outros países. Daí as comparações com a França, a Inglaterra, e até os romanos. Era um escritor formidável, fazia literatura mesmo nos artigos de análise! (Fonseca, 2009, p. 85).

O poeta rebate os argumentos dos amigos e justifica, por fim, a posição de Euclides, ao justificar que o escritor mudou de posição, afirmando que " Ao conhecer Canudos de perto, ao ver a bravura dos sertanejos, ele tomou consciência do crime que era aquela guerra." (Fonseca, 2009, p. 85).

De fato, como demonstrou Galvão (1981), ao longo dos artigos que escreveu em Canudos, Euclides da Cunha relativizou gradativamente a sua visão acerca dos sertanejos, assumindo a opinião contrária à intervenção militar, que em *Os sertões* vai acusar como "um crime da nacionalidade".

No romance de Fonseca, em diversos momentos do enredo, as três personagens debatem ideias, conceitos e afirmações de Euclides sobre o arraial sertanejo, Antônio Conselheiro e os seus seguidores. Essa discussão suspende a velha aura que cerca o texto euclidiano, expondo-o a uma aferição crítica que levanta pontos polêmicos e, ao mesmo tempo, relativiza, no tempo e no espaço, as afirmações euclidianas que não se sustentam à luz da ciência e do consenso atuais.

Ao dessacralizar o texto euclidiano, num debate de pares, o romance o aproxima dos seus leitores, envolvendo-os numa discussão que revigora o texto, tornando-o permeável à interlocução para além do círculo dos especialistas. É o leitor comum da ficção que participa do diálogo, motivando-se a pensar e ler Euclides da Cunha para além das lições escolares.

Esse tipo de debate ocorre normalmente no espaço acadêmico dos especialistas. Já o romance traz para um espaço de leitura mais amplo, para além do ensaio e da crítica científicos, uma discussão que extrapola o círculo especializado, publicizando-a entre leitores comuns, que não participariam do debate, se ele não extrapolasse os limites do espaço acadêmico. Trazer para a ficção romanesca um debate sobre a forma como Euclides da Cunha descreveu e apresentou o sertão e o povo do Conselheiro reabre velhas questões que precisam ser rediscutidas e renovadas na consciência dos leitores brasileiros, para que a realidade do passado estabelecida nos livros oficiais, possa ser ressignificada e a história possa passar por uma revisão e atualização necessárias.

Desse modo, a literatura de ficção estabelece uma mediação textual que amplia os diálogos. Como afirmam Albuquerque e Fleck (2015, p. 172) " os romances históricos de mediação permitem maior acessibilidade ao público leitor em geral". Segundo eles, esse romance amplia o debate junto ao público "por ser mais linear e utilizar uma linguagem bastante próxima àquela dos leitores menos especializados". Assim, o romance de mediação cumpre um papel catalisador, ao democratizar o debate e envolver outras vozes e consciências, na construção de um imaginário que possa superar os preconceitos pseudocientíficos e reinterpretar os fatos do passado, para além dos limites conceituais e ideológicos da época.

Ao ser questionado e debatido no romance, o livro de Euclides da Cunha deixa de ser um mito da cultura oficial, e passa a ser visto pelo leitor como fonte de uma versão dos fatos, entre outras existentes. Ao ser contestado e revisto em diversos aspectos, o seu livro se engrandece no debate como produto de sua época, não totalizador e conclusivo, mas sim polêmico e parcial, instigador e seminal para levar a outras interpretações e a outras escritas e discursos acerca da história do arraial de Belo Monte e da Guerra de Canudos.

Referências bibliográficas:

Albuquerque, A. B. & Fleck, G. F. (2015). *Canudos, conflitos além da guerra*. Entre o multiperpectivismo de Vargas Llosa (1981) e a mediação de Aleilton Fonseca (2009). Curitiba: CRV.

Cunha, E. da. (2003). A nossa vendeia I. In E. da Cunha, *Canudos e outros temas*. Brasilia: Senado Federal.

Fonseca, A (2009). *O pêndulo de Euclides*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Galvão, W. N. (19810. *Gatos de outro saco*. São Paulo: Brasiliense.

Moreira, R. N. P. *A nossa Vendéia : o imaginário social da Revolução Francesa na construção da narrativa de Os sertões*. Tese de doutoramento em História. Campinas, SP, 2007. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

O MUNDO SE DESPEDAÇA E VIVA O POVO BRASILEIRO: DESINTEGRAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO

Rosângela Santos Silva

UEFS, Departamento de Letras e Artes. rosangelass2010@gmail.com. Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho versa em torno dos romances: *O mundo se despedaça* (1958) do escritor nigeriano Chinua Achebe e *Viva o povo brasileiro* (1984) do autor baiano João Ubaldo Ribeiro. A premissa básica na qual se fundamenta o estudo feito sobre determinadas obras consiste na reflexão a respeito da colonização e os impactos causados pela mesma. Ambas as narrativas explicitam momentos de desintegração e/ou ressignificação da vida de grupos, sobretudo religiosos, graças a chegada do colonizador branco. Tais autores citam inúmeros traços tanto da cultura Ibo quanto da cultura afrobrasileira, detalhando os costumes e a vivência dentro destas sociedades. Assim como *Viva o povo brasileiro*, em *O Mundo se Despedaça* são descritas divindades e espíritos ancestrais. Os romances apontam a importância e a influência dos mesmos na formação da identidade dos grupos, que mantém suas raízes religiosas alicerçadas nos antepassados. O objetivo central desse trabalho é analisar as obras já citadas fazendo uma possível leitura comparativa dos elementos constitutivos da cultura religiosa Ibo e afrobrasileira, a fim de evidenciar similaridades e/ou disparidades existentes nas narrativas.

Palavras-chave:

Chinua Achebe; Egunguns; João Ubaldo Ribeiro.

> O novo é para nós, contraditoriamente, a liberdade e a submissão.
>
> Ferreira Gullar

Identidades nacionalistas e identidades assimilacionistas

O tráfico negreiro no Brasil perdurou do séc. XVI ao XIX envolvendo aproximadamente cinco milhões de africanos, trazidos na condição de escravos.[20] Os negros vinham, sobretudo, de Angola, Moçambique e Guiné e desembarcavam nos portos do Rio de Janeiro, Recife, Salvador e São Luís. Transportados nos navios negreiros, em condições sub-humanas, mais de 40% deles morriam durante a travessia.

A escravidão foi, sem dúvida, um dos momentos mais cruéis da História do Brasil, pois o escravo africano era considerado, por muitos, como simples mercadoria. Ao aportarem os navios, na Bahia, não traziam apenas negros em seus porões, mas também suas crenças, línguas, culinária, usos e costumes, literatura oral e mitológica, música, dança, tradições de origem africana.

Na obra *Viva o povo brasileiro* (1984) o itaparicano João Ubaldo Ribeiro, descreve a construção da identidade de um povo baseado nos ensinamentos do legado ancestral. Trata-se de uma comunidade cujo cotidiano é pautado em vivências que são resultados dos conhecimentos adquiridos ao longo das experiências de vida.

Viva o povo brasileiro elege como forma privilegiada uma dominante étnica de origem africana, um verdadeiro sistema cultural em que a religião é um dos elementos mais significativos na construção da descendência africana. Nesse sentido, o romance de João Ubaldo Ribeiro busca reviver os aspectos mais diversos do imaginário popular. A religiosidade apresentada na obra está centrada nas crenças dos negros, tendo como divinas, as entidades ancestrais nagôs. E como afirma a escritora Rita Olivieri-Godet (2009, p. 50), são descritos "[...] os mitos de

[20] Artigo "'Pai contra mãe' de Machado de Assis: um grito contra a escravatura" (NEVES, 2006).

origem, as genealogias, as práticas religiosas, os rituais de magia, as lendas, os saberes considerados como segredos [...]".

O autor de *Viva o povo brasileiro* aponta traços marcantes em sua obra que podem ser associados a reflexos da realidade. Após anos de sofrimento e lutas dos descendentes africanos, em Itaparica/BA, ainda se conservam terreiros de Candomblés cujas origens remontam os tempos da escravatura. Os mitos, ritos e práticas religiosas regem a vida da comunidade e ditam regras de convivência e comportamento. Dessa forma, ao escrever tal romance, o autor chama atenção para a religiosidade do afrodescendente presente e atuante na contemporaneidade.

As sociedades africanas apresentavam um conjunto de simbologias e práticas religiosas peculiares, relíquias sagradas e valores não compreendidos pelos colonizadores. Porém, a não aceitação e a falta de conhecimento do branco-europeu em relação aos costumes africanos, não lhes dava o direito de as considerarem inferiores. A ambição pelo poder e a ganância de dominação europeia levou os colonizadores a depreciarem a imagem do negro taxando-os como seres rudes, inaptos, pecadores e infiéis.

Apesar das agruras e dos obstáculos enfrentados, os africanos encontraram meios de se manterem organizados preservando sua cultura, religiosidade e importância da oralidade. A prática cultural e o empenho em salvaguardar o saber genuíno foram e continuam sendo um "[...] grito de resistência e uma forma de autopreservação dos referenciais autóctones, ante a esmagadora força do colonialismo português." (Padilha, 2007, p. 37). Um saber que garante e legitima a identidade de um povo.

Diante disso, as práticas culturais, expressão religiosa dos africanos representada por meio dos cultos ritualísticos, ganharam força na sociedade brasileira e deram origem às religiões de matriz africana. As religiões de matriz africana, hoje consagradas religiões afrobrasileiras provêm de grupos marginalizados, minorias que sofreram para manterem suas práticas devocionais. Os rituais ressignificados no Brasil remontam fragmentos da África com seus instrumentos, dança, canto, linguagem entre outros elementos que, aos poucos, deram origem ao grupo chamado *filhos de santo* (adeptos das religiões de matriz africana).

A vida religiosa do grupo se expressa através de manifestações consideradas sagradas e fazem parte de um sistema cultural preservado principalmente por meio dos rituais. Os mitos e ritos africanos resistem desde o momento em que os negros

foram brutalmente capturados por colonizadores brancos. Arrancados de sua terra natal, serviram como escravos no Brasil e conforme afirma José de Jesus Barreto: "[...] Os Candomblés baianos são um relicário do culto aos Orixás, alguns deles até já esquecidos na África." (Barreto, 2009, p. 61).

O Catolicismo era a religião oficial do Brasil colônia. Os sinais da presença envolvente e dominadora dessa religião estavam por toda parte. A prática religiosa se mantinha como elemento central da vida social e dirigia as consciências das pessoas, tanto no nível de crença (fé) quanto no do comportamento (moralidade). A Igreja Católica esforçou-se desde o início da colonização para controlar a aculturação religiosa dos índios e negros.

É por isso que os negros eram obrigados a frequentar os templos católicos e na medida em que assistiam às missas faziam associações entre os santos e as divindades de origem africana. Atitude que posteriormente foi reconhecida como sincretismo religioso. Na medida em que os catequistas falavam em um Deus – supremo, os negros associavam a ideia a Elédùmaré[21]; Santa Bárbara era reconhecida como Yansã[22]; Os Ibejis[23] dos iorubás foram identificados como São Cosme e São Damião; São Jorge era Oxossi[24], o caçador; Omolú[25] coberto de chagas era idêntico a São Roque e, São Lázaro; Nossa Senhora da Conceição – Iemanjá[26]. E assim por diante, foi-se disseminando um segredo.

Por outro lado, é preciso não perder de vista que, as associações existentes entre santos e entidades foram necessárias naquele contexto e serviram até mesmo como válvula de escape contra os desmandos ameaçadores do poder católico hegemônico vigente na época. Os negros, não promoveram o sincretismo, não obstante, tal evento lhes serviu de muleta a fim de evitar confrontos maiores com o branco-europeu, uma vez que a população africana encontrava-se em desvantagem, pois "[...] quando duas tradições são colocadas em contato, de tal forma que a tradição

[21] Denominado entidade suprema, protomatéria do Universo na tradição iorubá.
[22] Iansã é um Orixás que sabe ir à luta e defender o que é seu, a batalha do dia a dia é a sua felicidade.
[23] Ibeji é o Orixá – Criança, em realidade, duas divindades gêmeas infantis, ligadas a todos os Orixás e seres humanos.
[24] Divindade maior do reino Kêtu (hoje território de Benin). É Orí<u>s</u>á protetor dos caçadores, senhor da floresta e de todos os seres que nela habitam.
[25] Também chamado, *<u>O</u>bàlúaiyé* é o Orixás protetor dos doentes. Cuida das doenças de pele e males contagiosos.
[26] Orixá feminino a qual o nome significa mãe cujos filhos são os peixes.

dominante fornece o sistema de significação, escolhe e ordena os elementos da tradição subdominante." (Ortiz, 1991, p. 16).

Em síntese, o sincretismo religioso surgiu para caracterizar um ritual em que os negros mascaravam sua adoração às divindades ancestrais africanas, oprimidos pelos portugueses. Assim, fingiam estar adorando aos santos católicos e "[...] encontravam na prática do Catolicismo um caminho mais rápido e menos doloroso de se integrar àquele novo mundo, diminuindo as agruras do cativeiro." (Barreto, 2009, p. 33).

Os negros iorubanos trouxeram para o Brasil o culto de seus ancestrais chamados eguns ou egunguns. Esse grupo de forte tradição religiosa não apenas veneram e cultuam as entidades comumente conhecidas por Orixás, mas também seus ancestrais familiares, principalmente os do gênero masculino. De acordo com a hierarquia iorubana só os espíritos devidamente preparados podem ser evocados.

Do que se conhece e sobre o que é possível afirmar são mantidas no Brasil, em particular no Estado da Bahia, cinco principais sociedades egunguns, cujas raízes remontam ao tempo da escravatura e se encontram especificamente na Ilha de Itaparica: *Ilê Tuntum* (1850); *Ilê Agboulá* (1964); *Ilê Obaladê* (1981); *Ilê Ibó Akutá Ojú* (-) e *Ilê Omo N'ilê Oderan* (2004). Todos sediados em Ponta de Areia.

Ponta de Areia é uma comunidade de pescadores, localizada em Itaparica. Esta grande ilha que mede 46 km de extensão e 13 km de largura, situa-se na Baía de Todos os Santos composta pelos municípios de: Itaparica e Vera Cruz.

A Ilha de Itaparica era habitada por índios Tupinambás quando foi descoberta por Américo Vespúcio em 1.501. Por volta de 1.510, o português Diogo Álvares Correia casa-se com a índia Paraguaçu, filha do cacique Itaparica e se torna o Caramuru, mediador dos portugueses com os indígenas. Localizada no extremo Norte da ilha, a cidade de Itaparica era o porto natural da ilha no início de sua colonização. A ilha foi invadida por ingleses em 1597 e por volta de 1600 a 1647 por Holandeses que mais tarde foram expulsos pelos portugueses. No começo do século XVIII, os portugueses construíram o forte de São Lourenço para proteger a ilha da presença dos invasores. Em 1763, devido a seus atrativos e beleza, a ilha foi anexada aos bens da coroa

Portuguesa. Em 1831, a ilha de Itaparica se torna município ganhando sua autonomia em 1833. Em 1962 o município de Vera Cruz foi emancipado[27].

A maior atividade econômica da ilha sempre foi a pesca das baleias, sobretudo durante os séculos XVII e XVIII, Por este fato, antes de chamar-se de Itaparica era conhecida como Arraial da Ponta das baleias. Em Itaparica se localiza a única fonte de água hidromineral a beira mar das Américas. É famosa por ser rejuvenecedora, pois acredita-se que, há propriedades medicinais em sua composição.

O município de Itaparica é formado pelos ditritos de: Porto dos Santos, Manguinhos, Amoreiras, Ponta de Areia, Bom Despacho, Barro Branco, Centro Alto de Pombas, Marcelino, Misericórdia, Mocambo e Praia de Búzios. As festividaes realizadas em Amoreiras e Ponta de Areia se resumem nos ritos e homenagens as divindades ancestrais, com certas peculiaridadesque lhe conferem específica identidade, especialmente por servir como estrutura de apoio a determinado grupo religioso[28].

A população permanente de Ponta de Areia é fundamentalmente constituída de descendentes de Eduardo Daniel de Paula, fundador do culto aos ancestrais, o culto de babá egun. As famílias estão vinculadas por um complexo sistema de parentesco, seja por afinidade, adoção ou laços consanguíneos, acrescentando-se ainda os que estão envolvidos por grau de parentesco religioso.

A respeito do grau de parentesco religioso, o grupo de Candomblé funda sua estrutura organizacional na figura do pai e mãe de santo, pois tais títulos vêm do fato de o chefe do terreiro aceitar filhos e/ou filhas espirituais que desejam criar uma relação devocional com as entidades.

Segundo Vivaldo da Costa lima (2004, p. 80, grifo do autor),

> [...] o conceito de família biológica cede sempre lugar ao outro, de *família de santo*. Mãe de santo é assim entendida no seu valor semântico atual como a autoridade máxima do grupo de Candomblé, o chefe da família de santo.

[27] Informações disponíveis no site: http://www.itaparica.ba.gov.br/index.php/o-municipio/historia, acessado em 21/03/2015.

[28] Ver artigo intitulado "Os convivas da morte e o banquete das almas: presença de eguns em um conto de João Antônio "(MARTINS, 2012)

Dessa forma, nota-se que a estrutura familiar no Candomblé se constrói através da relação entre os sacerdotes e os filhos do terreiro, o que possibilita elaboração de diversos níveis de parentesco conforme hierarquia iniciática. Trata-se de uma constituição familiar um pouco diferente de outras estruturas familiares a exemplo das formadas por: pai, mãe e filhos. No Candomblé, apenas a presença de uma mãe ou um pai e seus filhos é suficiente para formação de uma família de santo.

É importante lembrar que, tal família não é restrita, ao contrário está em constante expansão abarcando tios, primos de diversos graus, avós, bisavós e todos ancestrais conhecidos, além de padrinhos e madrinhas (pessoas da família ou até de nações diferentes que apadrinham algum filho de santo em algum ritual). Além desses, engloba uma grande rede que não se esgota no âmbito do terreiro-local, ampliando-se a todos os terreiros, envolvendo o parentesco entre seus membros.

João Ubaldo Ribeiro, em *Viva o povo brasileiro*, faz alusão ao culto aos mortos dedicando uma parte considerável da obra e até capítulos inteiros a descrever tais práticas severamente proibidas pelos colonizadores. Os negros, mesmo sem liberdade de culto, adoravam suas divindades secretamente e uma das passagens marcantes a respeito dessa temática é o episódio intitulado "Capoeira do Tuntum, 13 de junho de 1871".

João Ubaldo Ribeiro relata a chegada dos africanos ao Brasil conforme citação: "[...] chegaram os pretos de várias nações da África e, não importa de onde viessem e que deuses trouxessem consigo, nenhum deles jamais pôde livrar-se de seus mortos [...]". (Ribeiro, 2009, p. 17). A explicação para a afirmativa não poder livrar-se de seus mortos faz alusão ao culto ancestral, tanto de Orixás quanto de espíritos de familiares.

Nas quase setecentas páginas do romance o autor tece uma síntese de três séculos (XVIII, XIX e XX) da história do Brasil. A construção da identidade é o tema central e, além dos inúmeros povoados que integram a ilha descreve a Capoeira do Tuntum, ambiente formador de grupos solidários e manifestação de tradições autênticas dos negros escravizados. A Capoeira do Tuntum é constituída de múltiplos espaços cheios de significados, de difícil acesso e cercada "[...] pela escuridão das touceiras e das árvores [...]". (Ribeiro, 2009, p. 567). O ambiente é carregado de força sobrenatural onde "as almas e os espíritos às vezes zumbem. Não é que zumbam, é que, quando o ambiente está muito carregado deles, parece haver uma vibração

atmosférica que, aos ouvidos sensíveis, zune como um zumbido. [...]" (Ribeiro, 2009, p. 566).

Nesse sentido, a vibração atmosférica pode ser associada à presença dos espíritos, egunguns que tiveram ali, os seus assentamentos[29] estabelecidos. Os ancestrais reúnem forças sobrenaturais compreendidas como uma energia que não se explica, apenas sente quem respeita e acredita.

Em *O mundo se despedaça,* o nigeriano, Chinua Achebe também se reporta ao culto aos egunguns. O autor rememora inúmeros ritos de passagem herdados da ancestralidade e realizados com grande impacto antes da chegada do colonizador na aldeia. *O mundo se despedaça,* tem como protagonista o personagem Okonkwo, um dos poucos da aldeia que não aderiu ao processo de aculturação, ao contrário, lutou o quanto pôde na esperança de expulsar os colonizadores, e revoltado com as negativas de suas tentativas acabou por cometer suicídio.

O autor de *O mundo se despedaça* descreve, com riqueza de detalhes, manifestações autênticas de uma cultura que, aos poucos, vai se dissipando no decorrer da narrativa. O livro é uma grande oportunidade de se conhecer aspectos religiosos importantes das sociedades *egunguns.* Em algumas cenas são descritos eguns mais velhos; eguns mais jovens; inclusive, também se reporta a um grupo de eguns diferenciados, que na Bahia são conhecidos por aparakás.

Trata-se de um grupo de espíritos não disciplinados que ao surgirem nos cultos podem causam um impacto tenebroso. Alguns desses são muito violentos e despertam medo, então como o próprio romance afirma: Houve "uma correria doida em busca de abrigo quando um deles aparecera empunhando um afiado facão, e somente com a ajuda de dois homens que conseguiram sujeitá-lo amarrando-lhe uma corda em volta da cintura (Achebe, 2011, p. 141)".

Conta-nos o texto que, os aparakás ainda não são os mais temíveis dos espíritos. Existe um egungun em forma de caixão de defunto, o qual corresponderia na ressignificação brasileira por babá Xaorô, uma entidade que se faz presente nos momentos de maior dificuldade e que se dedica a cura de enfermidades. Espírito visitador dos cemitérios e da morte, homenageado no dia dois de novembro segundo calendário afrobrasileiro.

[29] "Assentamentos": Significa textualmente está sentado. Essa palavra é derivada do termo "assento" – ìdi – representação simbólica e veneração de toda entidade sobrenatural.

As sociedades egunguns, restringem-se a cultuar apenas ancestrais do sexo masculino, motivo pelo qual o rito ser também popularmente conhecido como culto do babá, ou seja, culto do pai. Celebram suas práticas ritualísticas destinadas a personalidades que, em vida, alcançaram destaque, sobretudo, por ter exercido alta função social ou religiosa.

O objetivo principal do culto é de continuarem presentes ao lado de seus descendentes e de maneira privilegiada conservando na morte, sua individualidade. Os egunguns são preparados para ajudar a quem os recorre, orientando para melhor compreensão de um mundo que lhe é desconhecido. Portanto, impõe ensinamentos morais e regras de comportamento.

Em relação aos mortos do sexo feminino, denominados *Iami-Agbá* (Mãe anciã), não recebem culto individual, pois na qualidade de ancestral, sua energia acumula-se de forma coletiva representada por *Iami Ororongá* também conhecida como *Ilá Nla,* a grande mãe. Desta forma,

> Assim, como os ancestrais masculinos têm sua instituição na sociedade egunguns, as *ìyá-mi*, que constituem sua contraparte feminina, têm a sua na sociedade Gèlèdé e também numa outra sociedade pouco conhecida, *o Egbé E'léékó.* (Santos, 2002, p. 105).

A palavra Gèlèdé ao mesmo tempo em que designa um Orixá pode representar também a corporação de seres espirituais. O ritual é dirigido por *erelú*, mulheres detentoras dos segredos e poderes de *Iyami* e a finalidade do culto é proporcionar expressão de poderes místicos femininos através do *axé.*

A partir dessa noção de sociedade, a pesquisadora Juana Elbein dos Santos, esclarece em seu livro intitulado: *Os nagôs e a morte* (2002) que o símbolo coletivo do poder ancestral feminino se concentra em *Odùduwá,* progenitor mitológico do qual descendem os iorubás. E afirma que "são precisamente as divindades que representam os princípios e são símbolos do feminino e do masculino." (Santos, 2002, p. 105).

Na Nigéria, outra sociedade também destinada a cultuar os eguns é a *Oró*, cujo nome representa culto coletivo dos mortos masculinos, sem individualização. Deve-se chamar atenção para um aspecto importante: Os eguns são cultuados até mesmo em terreiros que tenham Orixás como patronos, porém, de maneira específica por suas sociedades.

Da mesma forma como João Ubaldo Ribeiro em *Viva o povo brasileiro*, o escritor nigeriano Chinua Achebe, em *O mundo se despedaça, cria um retrato da cultura tradicional africana, mostrando ao mundo exterior as tradiçoes culturais de etnia Ibo (*comunidade estabelecida no sudeste da Nigéria, às margens do rio Níger).

Na verdade, Chinua Achebe, faz também um desabafo em sua narrativa, pois muitos africanos, no período em que o livro foi escrito, pareciam sempre prontos a aceitarem imposições do colonizador. Assim, o colonizador proferia seus discursos deixando claro que os missionários eram:

> Enviados por um grande Deus para pedir-lhes que abandonem os maus costumes e as falsas divindades e se voltem para Ele, a fim de que possam salvar-se quando morrerem [...] Disse-lhes ainda que o verdadeiro Deus habitava nas alturas e que, ao morrerem, todos os homens teriam de comparecer perante Ele para serem julgados. Os homens maus e todos os pagãos, que, em sua cegueira, se prostravam diante de deuses de madeira e de pedra, seriam jogados numa fogueira que queimava como óleo de palma. Porém os bons, aqueles que adorassem o Deus verdadeiro, viveriam para sempre em seu reino de felicidade. (Achebe, 2009, p. 165)

Em suma, se na obra de João Ubaldo Ribeiro, o autor descreve a ressignificação de uma cultura, principalmente pela preservação, reelaboração e reinterpretação da tradição africana no Brasil, o livro de Chinua Achebe, ao contrário, mostra a decadência da cultura Ibo com a chegada do colonizador branco no continente, especialmente missionários ingleses.

Os fatos narrados pelo escritor nigeriano se passam durante o período colonial da Nigéria, mais para o final do século XIX, período conhecido como "era Vitoriana", ou seja, sessenta e quatro anos sob comando da rainha Vitória na Inglaterra. Tal obra foi escrita em 1958, porém o país só se tornou independente em 1960. Assim, O autor de *O mundo se despedaça, além da desintegração, narra em um número expressivo de páginas: crenças; rituais; magias; modos de pensar; sentir e agir cotidianos da cultura Ibo.*

O mundo se despedaça foi o primeiro romance escrito pelo autor, que apesar de ter *nascido em família cristã protestante, sempre manteve as raízes africanas em suas obras. O romance conta* a história de um guerreiro chamado Okonkwo, filho de um flautista desprezado pelo povo Ibo por se apresentar fraco e preguiçoso. Ao contrário do pai, Okonkwo sempre demosntrou garra e ambição, pois não queria repetir o comportamento de seu progenitor e herdar o mesmo destino.

Dessa forma, trabalhou muito e se esforçou o suficiente para se tornar um dos homens mais influentes de seu povo. Lavrando a terra, conseguiu sustentar a família formada por várias mulheres e muitos filhos, todos morando em um mesmo terreno. Informa-nos o texto momentos de extrema violência domèstica, praticados por Okonkwo, pois a cada capítulo narrado, são descritos costumes que orientavam a rotina dos Ibos.

Nesse sentido, só para ilustrar, o escritor apresenta uma cena em que era obrigação da esposa mais jovem preparar as refeições para o marido se alimentar no final do dia, ao voltar do trabalho. Ao chegar, Okonkwo percebe que a mulher não está em casa, não preparou a comida e deixou os filhos aos cuidados de uma das suas esposas mais velhas, a fim de cuidar dos cabelos em uma aldeia próxima. Deste modo, ainda que se trate de uma demostração do cotiano de um povo, muitas das quias sejam de difícil compreensão para nós, é inevitável não perceber a carga de violência contida na cena, tanto nessa quanto em inúmeras outras que o romance apresenta.

Assim, tomado pela raiva, Okonkwo segue em busca da esposa, que ao encontrá-la lhe dá uma surra inesquecível. Porém, trata-se de uma ação cometida em um período conhecido como Semana da Paz que, segundo calendário religioso Ibo todos devem evitar a violência em reverência aos deuses responsáveis pela fertilidade da terra e sucesso nas plantações. Consequentimente, tal atitude não passaria sem uma punição, uma vez que se desrespeitou uma lei, atraindo prejuísos para toda a comunidade.

Outro episódio que descreve a violência desse personagem é o momento em que o jovem Ikemefuna é lavado à morte. Ikemefuna, trazido de um clã diferente, foi criado por Okonkwo que o tratava como filho, e o jovem via no guerreiro a figura paterna. Durante algum tempo viveram em verdadeira harmonia: Okonkwo, Ikemefuna e Nwoye (filho caçula de Okonkwo).

A boa relação entre os três homens dura até o dia em que Okonkwo mata Ikemefuna como resposta ao pai do jovem que, no passado, havia assassinado um membro do clã de Okonkwo. Inconsolável, Nwoye chora a perda do amigo irmão e a convivência entre pai e filho se torna incontornável. Na tentativa de suprir ou amenizar a sensação de perda, Nwoye busca refúgio no contato com os cristãos e/ou colonizadores.

Dessa forma, a morte do amigo e muitos outros acontecimentos trágicos ocorridos na aldeia, principalmente por medo da figura paterna, levaram a Nwoye a negação da paternidade de Okonkwo. Nesse sentido, a negação da autoridade paterna e filiação dão espaço a Nwoye se envolver com a nova religião implantada na aldeia. Assim, "embora tivesse se sentido atraído pela nova crença desde o primeiro dia guardou segredo disso. Não ousava aproximar-se dos missionários, com medo do pai". (Achebe, 2009, p. 171). Com o tempo, passou a andar com os cristãos, participar das reuniões/cultos, aprendeu as primeiras histórias, e decidiu estudar em uma escola instalada pelo missionário branco onde os jovens aprendiam a ler e a escrever.

Apesar de não enterder muito bem tudo aquilo, o jovem Nwoye, sentia-se feliz por deixar o pai. A alegria do missionário foi imensa declarando que "bendito aquele que abandona o pai por amor a Mim – recitou. (Achebe, 2009, p. 173).

Assim como Nwoye, outras pessoas do clã também passaram a frequentar os cultos. Os missionários dormiam na praça do mercado e pela manhã, iam até aldeia pregar o Evangelho. Logo surgiram novas conversões e o desejo de construção da Congrgação foi se concretizando. A princípio, não foi fácil convencer os anciões a ouvir os missionários, Mas estes insistiram tanto que finalmente foram recebidos. Pediram-lhes um lote de terra para construir a Igreja. Na realidade, os anciões, não queriam que permanecessem no clã, e na tentativa de expulsá-los, cederam um espaço considerado "maldito" o qual, no pensamento dos anciões ninguém em perfeito estado de sanidade mental aceitaria. Porém, os missionários aceitaram e

dessa forma, o próprio povo Ibo foi conivente na implantação do novo sistema cultural ofertado pelo colonizador. Então, de posse da Congragação, os missionários, cada vez mais, atraíam novos seguidores com seus discursos: Agora já construímos uma igreja [...] Agora que já temos a nossa igreja, queremos que todos vocês venham para cá, de sete em sete dias, adorar o verdadeiro Deus (Achebe, 2009, p.171).

Durante todo esse tempo de mudanças, Okonkwo estava fora do clã, cumprindo um perído de exílio por sete anos. Essa foi à punição recebida por ter cometido um crime feminino. Na aldeia os crimes eram classificados em feminino e masculino, sendo esse feminino um crime acidental, ou seja, não intencional. Okonkwo havia matado, acidentalmente por disparo de sua arma, um jovem da aldeia. Cumprindo-se o tempo de reclusão, o velho guerreiro retorna ao seu povo e, embora já ciente dos acontecimentos, fica indignado com a ousadia dos colonizadores ao mesmo tempo em que se entrestesse com as atitudes de aceitação e assimilação do povo Ibo por uma cultura diferente.

Na tentativa, frustrada de reconduzir seu povo ao legado da ancestralidade, preocupa-se com seus filhos mais jovens, nascidos no período da reclusão. Um dos motivos do retorno de Okonkwo ao clã seria de passar os conhecimentos autóctones para essa nova geração familiar, a fim de que apendessem as tradições, e não abandonassem seus deuses, dando continuidade ao legado ancestral. A principal preocupação de Okonkwo seria:

> E se quando morresse todos os seus filhos machos resolvessem seguir os passos de Nwoye e abandonassem os ancestrais? Okonkwo sentiu um calafrio diante de tão terrível possibilidade, possibilidade que, para ele, signuficava uma total aniquilação. Via-se a si próprio e a seu pai, juntos, no santuário dos antepassados, a esperar inutilmente pelo culto ou pelos sacrifícios de seus descendentes, nada restando ali se não as cinzas do passado, enquanto seus filhos rezavam aos deuses do homem branco. (Achebe, 2009, 1750).

Corroborando com as palavras do autor, entende-se que, Okonkwo almejava ser cultuado, garantir a imortalidade privilegiada por meio do ritual. Nota-se ainda, um sentimento de impotencialidade por não conseguir manter a preservação e propagação do culto aos egunguns, uma vez que laços identitários já haviam sido quebrados.

Para Stuart Hall (2006), uma das principais fontes de identidade cultural está centrada nas culturas nacionais, pois as nações produzem um conjunto cultural com o qual determinados grupos podem ser identificados. Assim, "no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural." (Hall, 2006, p. 47). Nessa perspectiva, em relação à comunidade Ibo, pode-se inferir que estava se esvaziando da fonte identitária autêntica e abrindo espaço para uma nova ideologia.

O fator identidade pode ser compreendido como algo peculiar que nos diferencia dos outros e nos caracteriza como pessoas ou grupos sociais. Dessa maneira, se define pelo conjunto de papéis desempenhados ao longo das histórias de vida de cada pessoa. Em se tratando de identidade cultural é comum referir-se ao sentimento de pertencimento a uma cultura nacional, ou seja, a cultura do lugar onde se nasce e se aprende a observar desde a infância.

Portanto, as narrativas em questão, descrevem traços marcantes do processo de ressignificação e desintegração das culturas ancestrais africanas, destacando, por um lado, a manutenção das práticas pela resistência dos negros escravizados, que souberam com maestria manter vivos e saudáveis vínculos de identidade cultural e étnica em terras brasileiras. E por outro, vê-se um mundo em padaços, o mundo Ibo, graças à adesão ao programa de colonização que os distanciaram das identidades nacionalistas para desenvolverem identidades assimilacionistas.

Referências bibliográficas:

Achebe, C. (2009). *O mundo se despedaça*. Tradução Vera Queiroz da Costa e Silva. Introdução e glossário Alberto da Costa e Silva. São Paulo: Companhia das Letras.

Barreto. J. de J. (2009). *Candomblé da Bahia, resistência e identidade de um povo de fé*. Salvador: Editora Solisluna.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

Olivieri, R. G. (2009). *Construções identitárias na obra de João Ubaldo Ribeiro*. São Paulo: Editora: UEFS, Hucitec.

Ortiz, R. (1991). *A morte branca do feiticeiro negro*. Petrópolis: Editora Vozes.

Padilha, L. C. (2007). *Entre voz e letra*: O lugar da ancestralidade na ficção angolana do século XX. Rio de Janeiro: Pallas.

Ribeiro, J. U. (2009). *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Santos, J. E. (2002). *Os Nagôs e a Morte*: Pàde, àsèsè e o culto Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes.

BENTO TEIXEIRA: EIS O PRIMEIRO POETA BRASILEIRO?

Rossana Dutra Tasso

FURG e IFRS/Campus Rio Grande. rossana.tasso@riogrande.ifrs.edu.br. Rio Grande/RS, Brasil.

Resumo:

Uma biografia marcada pela escassez e pela imprecisão de informações. Ademais, uma produção poética de valor questionável, segundo muitos críticos. Partindo desses vieses, neste trabalho, pretendo realizar um levantamento de histórias da literatura brasileira que contemplem a produção do autor Bento Teixeira. Tomarei por meta enfatizar as controvérsias que residem na correção de seu nome – Bento Teixeira ou Bento Teixeira Pinto? – e na sua nacionalidade – brasileiro ou português? Para tanto, começarei por uma breve apresentação da atribulada biografia desse poeta, dada a sua condição de cristão-novo no contexto de um Brasil ainda colonial e sob a forte égide da Igreja Católica. Em seguida, partirei para a relação de histórias da literatura brasileira que tragam alguma informação quanto a esse autor. Iniciarei pelo século XIX, com a perspectiva da era romântica, vindo até o século XXI, encerrando com a obra do crítico Carlos Nejar. Utilizando-me desse percurso metodológico, pretendo averiguar a maneira como as histórias da literatura por mim analisadas inserem o autor Bento Teixeira no sistema literário, contribuindo para a reafirmação de informações que, corretas ou não, uma vez presentes nesse sistema, seguirão ecoando ao longo da formação da história da literatura brasileira.

Palavras-chave:

Bento Teixeira; biobibliografia; sistema literário; história da literatura; história da literatura brasileira.

Bento Teixeira, uma biografia marcada pela contestação

As informações acerca da vida e da obra do poeta Bento Teixeira são escassas e divergentes – o que, inclusive, abre margem para as dúvidas que pairam sobre seu verdadeiro sobrenome e a alcunha de "primeiro poeta brasileiro". Os primeiros registros quanto à biobibliografia desse autor datam da década de 40 do século XVIII e são de responsabilidade do abade Diogo Barbosa Machado, autor de *Biblioteca Lusitana*. Conforme essa obra, o autor Bento Teixeira tinha um segundo sobrenome, Pinto. Nascera no Brasil, em Pernambuco. Cristão-novo, perito em poética e história, teria escrito três obras: *Prosopopeia dirigida a Jorge de Albuquerque Coelho, Capitão e Governador de Pernambuco Nova Lusitânia* e *Relação do Naufrágio que fez o mesmo Jorge Coelho vindo de Pernambuco em a Nau Santo Antonio em o ano de 1565*, essas duas compostas por oitavas, além de *Diálogos das grandezas do Brasil em que são interlocutores Brandônio e Alviano*, texto de curiosidades e pequenas narrativas. Sacramento Blake, médico, biógrafo e historiador, igualmente se dedicou a descrever a trajetória de Bento Teixeira; porém, seus apontamentos estão plenos de inverdades. Segundo Blake, Bento Teixeira Pinto teria nascido no Brasil entre 1540 e 1545, vindo a falecer "muitos anos depois de 1600" (CUNHA e DURVAL, 1977, p. 7), pois existem publicações desse autor datadas de 1618. Além disso, José Veríssimo (1977) conta que, no *Dicionário Bibliográfico Brasileiro* (1883), de Blake, consta que Bento Teixeira Pinto fora "cobrador de dízimos e, de uma feita, capitão de certa expedição contra os índios Potiguaras" (VERÍSSIMO, 1977, p. 22), ademais de autor de dois dramas: *O Rico Avarento* e *O Lázaro Pobre*. Tais informações foram apresentadas por Blake sem qualquer referência documental.

No século XX, foram as pesquisas perpetradas pelo escritor José Galante de Sousa que trouxeram, para o contexto da história da literatura brasileira, dados mais elucidativos acerca da vida e da obra de Bento Teixeira. De acordo com a publicação *Em Torno do Poeta Bento Teixeira* (1972), Bento Teixeira era português, nascido na cidade do Porto, em 1561. Seu pai era um cristão-novo não judaizante, e sua mãe era cristã-nova. Teve um irmão.

Por volta de 1567, a família chegou ao Espírito Santo. Bento Teixeira passou a frequentar o Colégio dos Jesuítas e, dez anos depois, mudou-se com os pais para o Rio de Janeiro. Seguiu na doutrina jesuítica, embora a mãe já o tivesse iniciado na cultura judaica. Seus pais faleceram em 1579, e ele ficou sob os cuidados de parentes de sua mãe, instalados na Bahia. Nesse estado concluiu seus estudos. Conhecia o latim, o italiano e o espanhol; era leitor dos

clássicos portugueses. Compunha pequenos textos literários. Em 1583, casou-se com Filipa Raposa, cristã-velha[30], de classe nobre. Teve com ela dois filhos, que faleceram em 1588.

Por motivações financeiras, Bento Teixeira mudou-se para Olinda e, depois, por volta de 1588, para Iguaraçu, onde exerceu as funções de advogado, professor e comerciante. Nessa cidade, blasfemou, foi levado a auto-de-fé e absolvido. Para agravar a situação, sua esposa começou a traí-lo, sob a alegação de que Bento Teixeira era um "mau cristão e judeu". Retornou a Olinda em 1590 e, alguns anos após, denunciou-se e confessou-se para o Visitador do Santo Ofício. Ao final de 1594, assassinou Filipa Raposa e refugiou-se em um mosteiro local. Estando sob a mira da Inquisição, acusado de pregar o judaísmo, tentou fugir, mas foi preso. Acabou embarcado para Lisboa no primeiro mês de 1596.

Em cárcere, Bento Teixeira negou e confessou o judaísmo. Foi novamente levado a auto-de-fé e, desta vez, condenado, recebendo liberdade condicional meses depois. Faleceu em julho de 1600, doente, na cadeia de Lisboa.

Documentos reunidos pelo pesquisador José Galante de Sousa permitem concluir que Bento Teixeira viveu em contradição: quando jovem, apregoava o cristianismo, enquanto que, em seu íntimo, a iniciação judaica realizada pela mãe – e duramente repreendida pelo pai, a ponto de feri-lo com uma enxada na cabeça – não era esquecida. Quando adulto, chegou a declarar-se ateu; porém, nas situações em que fora preso, negou a prática de judaísmo, vindo a confessá-la, mais tarde. Na perspectiva do pesquisador Galante de Sousa, "as atitudes revelavam o cristão-novo judaizante, que mascarava o seu judaísmo com um catolicismo fingido" (SOUSA, 1972, p. 13).

No que diz respeito ao acréscimo do sobrenome Pinto para Bento Teixeira, Galante de Sousa apresenta os trabalhos de Rodolfo Garcia, Afrânio Peixoto, José Antônio Gonsalves de Melo e de João Peretti, dentre outros, para afirmar que, em havendo um sujeito chamado "Bento Teixeira Pinto" vivendo à época, ele não é o autor de *Prosopopeia*.

Rodolfo Garcia, ao editar obra intitulada *Primeira Visitação do santo Ofício às partes do Brasil – Denunciações de Pernambuco* (1929, *apud* SOUSA, 1972, p. 9), defende que existiu apenas um sujeito com o nome de Bento Teixeira e, para isso, expõe o depoimento prestado à mesa eclesiástica por um sujeito denominado Bento Teixeira, que era réu da Inquisição. Natural da cidade do Porto, era morador da Freguesia de Santo Antônio, instrutor de latim, leitura, escrita e aritmética a meninos.

Embasando-se nesse depoimento, Afrânio Peixoto (*apud* Sousa, 1972, p. 10) lembra, ainda, Manuel Botelho de Oliveira, que, em 1705, ao publicar *Música do Parnaso*, justificou tal obra

[30] Nomenclatura adotada pelos autores Afrânio Coutinho e J. Galante de Sousa, na *Enciclopédia de Literatura Brasileira*, no verbete dedicado a Bento Teixeira. Conforme o dicionário eletrônico *Houaiss 3*, cristão-velho é aquele cristão que *não foi judeu nem tem antepassados judeus*.

"para ao menos ser o primeiro filho do Brasil, que faça pública a suavidade do metro". Pelo viés de Peixoto e Garcia, não há motivos para, mais de cem anos após a publicação de *Prosopopeia*, Botelho de Oliveira ratificar uma falsa autoria, pois a capacidade literária de Bento Teixeira e sua origem portuguesa já eram deveras conhecidas.

José Antônio Gonsalves de Melo (*apud* Sousa, 1972, p. 14), por sua vez, afirma que não há registros em Pernambuco de que por lá vivera, durante a segunda metade do século XVI, outro homem chamado Bento Teixeira ou mesmo Bento Teixeira Pinto, a não ser o cristão-novo, natural da cidade do Porto. Além disso, cita o fato de que *Prosopopeia* apresenta, ao final, um soneto escrito em língua espanhola, idioma que Bento Teixeira conhecia bem.

Já João Peretti representa, segundo Galante de Sousa, "o mais ferrenho defensor da dissociação" (Sousa, 1972, p. 17). Peretti alega que houve, em Pernambuco, dois sujeitos distintos: um chamado simplesmente Bento Teixeira, cristão-novo, e outro denominado Bento Teixeira Pinto, que mantinha uma grande amizade com Jorge de Albuquerque Coelho, a quem *Prosopopeia* e *Relação do Naufrágio* prestam homenagem. Galante de Sousa refuta essa hipótese, explicando que, estando Bento Teixeira (nome que assina a *Prosopopeia*) interessado na proteção do governador Jorge de Albuquerque Coelho, e sendo recentes (isto é, de conhecimento público) os episódios históricos a que faz referência em *Prosopopeia*, não era preciso ser um afeto do donatário para conseguir prestar-lhe louvores. Ademais, os prólogos dos dois textos (*Prosopopeia* e *Relação do Naufrágio*) têm um tom laudatório, mas não se percebem indícios de intimidade em *Prosopopeia*: Bento Teixeira diz que suas estrofes são "as primícias" com que tenta servir ao governador; logo, Galante de Sousa deduz que o cristão-novo não compôs texto anterior (*Relação...*) dedicado a Jorge de Albuquerque Coelho.

Portanto, com base na pesquisa apresentada por Galante de Sousa, viveu em Pernambuco, na segunda metade do século XVI, um só Bento Teixeira, português, cristão-novo, que assinou a obra *Prosopopeia*. O sobrenome Pinto, que Diogo Barbosa acrescentou e muitos outros historiadores da literatura brasileira levaram adiante (conforme pretendo expor neste trabalho), foi um prosseguimento do que fizera Bernardo Gomes de Brito, erudito português, em *História Trágico-Marítima*, obra de 1736 dedicada a descrever os naufrágios das naus lusas quando saíram em destino às Índias. Esse livro foi publicado cinco anos antes de *Biblioteca Lusitana* e, pelo entendimento de Galante de Sousa, deve ter servido de fonte de consulta para Barbosa Machado, que não se importou com a apuração de documentos comprobatórios antes de dar prosseguimento ao equívoco.

No que tange à produção literária de Bento Teixeira, somente há provas de sua autoria para *Prosopopeia*, que efetivamente traz um prólogo por ele assinado. Celso Cunha e Carlos Durval, na introdução da edição brasileira desse poema publicada em 1977 pela Editora

Melhoramentos, em convênio com o Instituto Nacional do Livro e o Ministério da Educação e Cultura, fazem o devido esclarecimento acerca da origem das demais obras atribuídas a esse autor. O *naufrágio que passou Jorge d'Albuquerque Coelho, Capitão e Governador de Pernambuco*[31] é de autoria do piloto Afonso Luís, com revisão de António de Crasto[32]. *Diálogos das Grandezas do Brasil* pertence, em verdade, a Ambrósio Fernandes Brandão, escrivão[33]. *A Fênix Renascida*, de Matias Pereira da Silva, não apresenta um poema sequer de autoria de Bento Teixeira. E os dramas que Sacramento Blake elenca – *O Rico Avarento* e *O Lázaro Pobre* – são uma só peça, *História do Rico Avarento e Lázaro Pobre*, encenada pela primeira vez em 1569, no pátio da Universidade de Évora, para El-Rei D. Sebastião, e seis anos depois no Colégio dos Jesuítas de Pernambuco, sem qualquer menção a Bento Teixeira[34].

Esclarecidos os principais fatos que compõem o imaginário acerca de Bento Teixeira na Literatura Brasileira, resta analisar como algumas Histórias da Literatura dos séculos XIX, XX e XXI fazem referência à produção desse escritor.

Histórias da Literatura Brasileira no período romântico: a figura de Bento Teixeira durante o século XIX

Os apontamentos de Barbosa Machado acerca de Bento Teixeira tiveram eco nas obras de outros biógrafos e historiadores dos séculos XVIII e XIX. Inicialmente, com o padre D. Domingos de Loreto Couto e seu livro *Desagravos do Brasil e glórias de Pernambuco* (1757); posteriormente, foi João Manuel Pereira da Silva, em três oportunidades distintas (1843, 1847 e 1858), quem se interessou pela vida e pela obra do autor de *Prosopopeia*. No entanto, de acordo com o levantamento realizado por José Galante de Sousa (1972), tanto Loreto Couto quanto Pereira da Silva optaram por reproduzir as informações já apresentadas por

[31] É com esse título que a obra foi publicada junto a *Prosopopeia*, em 1601.

[32] José Veríssimo (1977), no intuito de esclarecer a autoria dessa obra, faz menção às pesquisas do historiador Capistrano de Abreu, que acredita que Bento Teixeira não tinha idade suficiente para ter vivenciado o episódio do naufrágio da Nau Santo Antônio e sobre tal evento escrever um relato – o que é mencionado em *Prosopopeia* são tão-somente "vagas noções". Outrossim, Veríssimo atenta para o fato de que o nome de Bento Teixeira não aparece na lista de sobreviventes do naufrágio, nem há qualquer descrição de indivíduos anônimos que se identifique com o cristão-novo. Outro reforço a essa tese é que o texto da *Relação do Naufrágio* está escrito em primeira pessoa: *"os que escapamos".* Logo, por que Bento Teixeira ocultaria o próprio nome da lista de sobreviventes? Não seria mais digno de louvor descrever as peripécias de um herói – Jorge de Albuquerque – quando efetivamente vivenciadas? São questões sugeridas por Veríssimo.

[33] Conforme pesquisas de Capistrano de Abreu, *Ensaios e Estudos (Crítica e História)*, 1ª série, Rio, 1931.

[34] Conforme pesquisas de Serafim Leite, *História da Companhia de Jesus no Brasil,* tomo II, Lisboa, 1938.

Barbosa Machado, acrescentando-lhes outras: Loreto Couto afirma, sem documentos comprobatórios, que Bento Teixeira Pinto era natural da cidade de Olinda; Pereira da Silva, igualmente sem respaldo documental, atribuiu églogas, sonetos e cantatas ao autor de *Prosopopeia*, que é citado como presença na obra *A Fênix Renascida* (ainda que nenhum poema dessa coletânea lhe seja atribuído). Na publicação de 1843, *Parnaso Brasileiro*, ou *Seleção de poesia dos melhores poetas brasileiros desde o descobrimento do Brasil precedida de uma introdução histórica e biográfica sobre a literatura brasileira*, no item *Literatura brasileira do século XVII*, é possível ler:

> Na ordem dos poetas dessa época, e o primeiro em antiguidade, deve-se contar Bento Teixeira Pinto, nascido em Pernambuco em 1580. Apenas dele sobraram algumas poesias, de que a *Fênix Renascida*, impressa em Lisboa em 1762, publicou alguns trechos. Versos pastoris, éclogas do gosto do tempo, grande porção de sonetos, abundantes de trocadilhos, em um poema intitulado – *Prosopopeia* – constituem suas obras. (Pereira da Silva, 1843, p. 163)[35]

Contribuindo com as observações de Galante de Sousa, cabe destacar que, entre os trabalhos de Loreto Couto e Pereira da Silva, Joaquim Norberto dedicou cinco páginas da revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro à descrição da produção literária de Bento Teixeira Pinto. No *Bosquejo da História da Poesia Brasileira* (1841), introdução de *Modulações Poéticas*, Norberto atribuiu ao cristão-novo a autoria de *Prosopopeia*, *Diálogos das Grandezas do Brasil* e *Relação do Naufrágio*; no entanto, afirmou conhecer apenas *Relação do Naufrágio* e assim a descreveu:

> o estilo é chão e peca por falta de concisão; a muita redundância de que se acha sobrecarregada assaz entorpece a leitura; a dicção é pobríssima, e o autor parece conhecer melhor que ninguém os seus defeitos, pois no prólogo diz: 'Não olhem as palavras que são as que são'. (Norberto, 1841, p. 109)[36]

[35] Neste trabalho, utilizarei o texto de Pereira da Silva tal como publicado em ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O Berço do Cânone*: textos fundadores da história da literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. O número de página indicado é o que consta na referida compilação.

[36] Do mesmo modo como procedi quanto ao texto de Pereira da Silva, utilizarei o texto de Joaquim Norberto tal como publicado em ZILBERMAN, Regina; MOREIRA, Maria Eunice. *O Berço do Cânone*:

Francisco Adolfo de Varnhagen questionava a autoria de *Prosopopeia* por Bento Teixeira Pinto e, por isso, não o incluiu em seu no primeiro volume de *Florilégio da poesia brasileira* (1850). O cristão-novo foi citado por Varnhagen apenas no apêndice do terceiro volume de *Florilégio*, de 1872, após o contato do historiador, na Biblioteca Pública de Lisboa, com o exemplar de *Prosopopeia* publicado em 1601. Contudo, Varnhagen não só admitiu tardiamente a autoria, como também deu seguimento ao equívoco quanto ao sobrenome de Bento Teixeira, além de atribuir a esse autor obra que não é sua – a saber, *Descrição do Recife de Pernambuco.*

Não é possível encerrar o levantamento das histórias da literatura brasileira do século XIX que mencionaram o poeta Bento Teixeira sem aludir ao trabalho do francês Ferdinand Denis. Em 1826, Denis publicou, na França, *Resumos da História Literária de Portugal e do Brasil*, simplificando a denominação que aparece na folha de rosto, *Resumo da História Literária de Portugal, seguido do Resumo da História Literária do Brasil*. A palavra "Portugal", nos dois títulos, foi grafada em uma fonte maior que as demais. Além disso, a descrição da literatura portuguesa ocupou mais de quinhentas páginas, divididas em trinta e quatro capítulos, enquanto que a literatura brasileira se resumiu a oito capítulos, em noventa páginas da obra.

Em *Resumo...*, o historiador francês citou a contribuição de Bento Teixeira para a formação da literatura brasileira; entretanto, deu continuidade à perpetuação dos equívocos que, quase um século antes, cometera Diogo Barbosa Machado:

> Conforme veremos adiante, os brasileiros tiveram desde a sua origem algumas narrativas merecedoras de apreço. É muito difícil dizer qual foi o seu primeiro poeta. Entre os nomes conhecidos, encontro o de Bento Teixeira Pinto, nascido em Pernambuco pelos fins do século XVI. É considerado como um dos autores mais antigos desses países. Deu a lume, em 1601, uma espécie de poema, intitulado Prosopopeia, que dedicou a Jorge de Albuquerque, governador de Pernambuco. A relação de naufrágio deste capitão-general, devida ao mesmo autor, foi muitas vezes impressa. (Denis, 1826, p. 42)

textos fundadores da história da literatura brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998. O número de página indicado é o que consta na referida compilação.

Interessante observar que Ferdinand Denis e, posteriormente, Joaquim Norberto (inicialmente sozinho e, em outra publicação, acompanhado por Carlos Adet) conferem, em suas catalogações, alguma notoriedade à produção de Bento Teixeira por meio de uma obra que, conforme já mencionado, não é de autoria do cristão-novo. Uma hipótese para isso pode ser o fato de que, sendo um poema laudatório, *Prosopopeia* obteve pouco valor literário, circulando entre um número restrito de leitores do século XIX, ao passo que *Relação do Naufrágio*, ainda que também prescinda de primor estético, menciona um episódio histórico, que foi o naufrágio da Nau Santo Antônio, em 1565 – recebendo, por isso, mais interesse do público.

Se as histórias da literatura do período romântico trouxeram dados enganosos acerca de Bento Teixeira, provavelmente por estarem seus autores mais preocupados em elencar o maior número possível de produções genuinamente brasileiras, a fim de consolidar uma literatura nacional distinta daquela da ex-metrópole, as histórias da literatura escritas nos século XX e XXI oscilam entre a correção e a reprodução dessas informações já comprovadamente errôneas, conforme mostrarei a seguir.

Histórias da Literatura Brasileira escritas nos séculos XX e XXI: Bento Teixeira abordado sob diferentes projetos

Adotando um critério cronológico, a primeira história da literatura brasileira a ser elencada é a de Silvio Romero: *História da Literatura Brasileira*, de 1888[37].

No segundo tomo, intitulado *Formação e desenvolvimento autonômico da literatura nacional*, Silvio Romero menciona a produção de Bento Teixeira dentro do capítulo *Período de Formação, 1500 – 1750.* Romero apresenta esse escritor como Bento Teixeira Pinto e afirma que ele foi, depois de José de Anchieta, "o mais antigo poeta brasileiro" (Romero, 1960, p. 360). Além disso, é comentado que sua única obra é *Prosopopeia*, ainda que, por muito tempo, se tenha acreditado que *Relação do Naufrágio de Jorge de Albuquerque* e *Diálogos das Grandezas do Brasil* também fossem de sua autoria.

No que se refere à obra *Prosopopeia*, Silvio Romero a descreve como "um reduzido poemeto laudatório" (Romero, 1960, p. 361) ou "rápido poemeto" (Romero, 1960, p. 362) e reproduz dois trechos do texto, os quais ele julga como sendo os melhores, totalizando oito estrofes. Eis seu comentário:

[37] a contar do ano de sua primeira edição, essa obra de silvio romero pertence ainda ao século xix. no entanto, considerando que ela foi lançada ao final desse século e que sua repercussão dentro dos estudos literários se deu ao longo das décadas seguintes, preferi situá-la no século xx.

> O primeiro fragmento não deixa de ter uns longes de lirismo, e o final do segundo encerra uma certa dose de humor satírico, – uma censura aos reis descuidados e inúteis, cousas que se folga de encontrar no mais antigo poeta nascido no Brasil. (Romero, 1960, p. 362).

No início do século XX, José Veríssimo dedicou um capítulo inteiro do quarto volume de *Estudos de Literatura Brasileira* àquele que considerou "O primeiro poeta brasileiro". Após uma detalhada introdução a respeito da biografia de Bento Teixeira, cujo sobrenome verdadeiro parece pouco importar ao historiador, mas sim o papel desse poeta dentro da historiografia da literatura brasileira – "Chamava-se Bento Teixeira Pinto ou simplesmente Bento Teixeira. É, na ordem de data, o primeiro autor e poeta brasileiro conhecido". (VERÍSSIMO, 1977[38], p. 32) –, Veríssimo analisou minuciosamente algumas estrofes e versos de *Prosopopeia*. O pesquisador salientou que o poema é ruim, mas seu mérito está no fato de ser o marco inicial da produção literária nacional, embora desprovida do nacionalismo que ainda irá se formar. A terra não comove o poeta:

> Descrevendo o Recife de Pernambuco, não acha uma palavra, um qualitativo, com que nos revele amor, admiração, qualquer inclinação pessoal, por esse trecho do seu torrão natal[39]. Aludindo em outros pontos a ele, fá-lo de passagem, indiferentemente, sem manifestação alguma de nativismo. [...] O poeta da *Prosopopeia* é uma natureza escolástica e retórica, sem nenhum sopro de gênio, ou sequer de talento, com que animasse [...]. (Veríssimo, 1977, p. 33)

Nas páginas seguintes, Veríssimo parece discretamente elogiar *Prosopopeia*, afirmando que a qualidade do texto está na consolidação da influência camoniana na literatura brasileira:

[38] A primeira edição de *Estudos de Literatura Brasileira* é de 1910. Em 1977, a Editora Itatiaia, junto à EDUSP, relançou a referida obra.
[39] Conforme já mencionado na parte introdutória deste trabalho, à época dos estudos de José Veríssimo, acreditava-se que Bento Teixeira era de origem brasileira.

> Por Bento Teixeira entrou o influxo poderoso e fecundo de Camões na literatura brasileira. O seu poema fará os nossos épicos, a sua língua poética será o instrumento dos nossos poetas e o seu admirável lirismo influirá, ainda até o presente, o nosso, no que ele tem, e conserva, da dolência, da saudade, da nostalgia, da amorosa melancolia camoniana. (Veríssimo, 1977, p. 34-35)

No entanto, ao final do capítulo, Veríssimo liquidou com qualquer possibilidade de reconhecimento de valor na produção de Bento Teixeira, declarando, com fonte tipográfica diferenciada daquela empregada no restante do texto, que o autor de *Prosopopeia*, "afora a sua importância cronológica e bibliográfica, não tem, infelizmente a sua produção valor algum. [...] O poeta ou era medíocre ou era bem novo quando escreveu o seu poema." (Veríssimo, 1977, p. 39).

O militar e historiador Nelson Werneck Sodré, ao fim da década de 30, lançou sua *História da Literatura Brasileira*. Bento Teixeira é bastante nomeado nessa obra – há, de acordo com o índice onomástico, pelo menos doze inserções. A primeira delas ocorre na descrição da sociedade colonial, à página 52, quando, Bento Teixeira Pinto é citado por seu pensamento quanto à superioridade dos pernambucanos se comparados com os lusitanos, no que se refere aos bons termos, trato social, polidez e distinção. As demais ocorrências variam quanto à intenção, mas todas elas têm em comum a denominação Bento Teixeira.

Sodré discute se Bento Teixeira seria, realmente, o primeiro poeta brasileiro, colocando tal afirmação em xeque ao trazer a contribuição de Botelho de Oliveira para as letras da colônia. Comenta que as primeiras obras da nação, embora no Brasil tendo sido escritas, foram publicadas em Lisboa; lembra, também, que os primeiros autores brasileiros compartilham, em sua maioria, a formação religiosa na Companhia de Jesus. A produção poética de Bento Teixeira é apreciada com maior particularidade nas páginas 83, 94 e 95. Para Sodré, é possível observar na obra de Bento Teixeira "teor literário evidente" (Sodré, 1988[40], p. 83), tal como em Anchieta. Avaliando *Prosopopeia*, o historiador afirma:

> Da *Prosopopeia* só se salva, a rigor, a intenção literária. É a literatura dos áulicos, com os defeitos específicos e mais os da época, juntos à deficiência pessoal do autor. [...] Surpreende quando algum ensaísta penda para a benevolência, no caso, como

[40] 1988 é o ano da 8ª edição atualizada, sob responsabilidade da Editora Bertrand Brasil S.A.

> Afonso Arinos de Melo Franco, que vê em Bento Teixeira o que ele parece não possuir: "[...] Um poema como a *Prosopopeia* já traz a marca da criação brasileira, já reflete literariamente as paixões dos homens e da vida humana [...]". (Sodré, 1988, pp. 83-84)

Na década de 40 do século XX, o poeta Manuel Bandeira lançou *Apresentação da poesia brasileira.* Bento Teixeira é mencionado logo nas primeiras páginas. Em apenas um parágrafo, embora longo, a referência se pauta pela caracterização do poema épico *Prosopopeia*, o qual, segundo Bandeira, "nenhum valor literário apresenta [...]Todo o interesse do poema residia na circunstância de ser tido o autor como o primeiro poeta nascido no Brasil" (Bandeira, 2009[41], p. 10).

Em 1959, o professor e crítico literário Afrânio Coutinho publicou *Introdução à Literatura no Brasil*. Nessa obra, o poeta Bento Teixeira tem seu nome citado em meio aos de outros autores (Pero Vaz de Caminha, José de Anchieta, Rocha Pita, Botelho de Oliveira...) que, segundo o professor, foram responsáveis pelo "mito do ufanismo", ou seja, seus textos em prosa e verso exaltaram a terra brasileira, em paisagens e recursos, como forma de construir uma imagem positiva do país perante possíveis interesses europeus. O valor literário dessas produções é, para Afrânio Coutinho, ínfimo:

> A maioria dessas obras não pertence à literatura no sentido estrito, e sua importância decorre de participarem desse ciclo de literatura do descobrimento e de se inclinarem para a terra basílica, na ânsia, que domina a consciência do brasileiro do século XVII, de conhecê-la, de revelá-la, de expandi-la. Se buscarmos a sua valorização por exclusivos critérios estéticos, salta à vista a sua qualidade inferior, excetuados raros momentos. (Coutinho, 1980, p. 79)

Exposta essa apreciação, Afrânio Coutinho dá continuidade ao capítulo *Do Barroco ao Rococó*. O nome de Bento Teixeira é mencionado apenas mais uma vez, quando o crítico literário problematiza as origens da literatura brasileira:

[41] 2009 é o ano da mais recente edição de *Apresentação da poesia brasileira*, alusiva aos quarenta anos de falecimento de Bandeira, sob responsabilidade da editora Cosac Naify.

> A investigação acerca das origens da literatura brasileira suscita o problema, que poderá parecer ocioso, de quando e com quem ela começa, se no século XVI ou XVII, se com Anchieta, Bento Teixeira, Gregório ou Botelho. (Coutinho, 1980, p. 88)

Portanto, é notável que a produção do poeta Bento Teixeira não despertou interesses profícuos em Afrânio Coutinho. Em *Introdução à Literatura no Brasil*, por consequência, a questão da verdadeira identidade do cristão-novo não foi discutida, bem como as peculiaridades em torno do surgimento de *Prosopopeia*.

Tal como a proposta de Manuel Bandeira, de 1946, o poeta e crítico literário Péricles Eugênio da Silva Ramos publicou, em 1967, *Do Barroco ao Modernismo: Estudos de poesia brasileira*. Nessa obra, o nome de Bento Teixeira é mencionado cinco vezes e, na maioria delas, apenas como marco temporal para o início do Barroco no Brasil. Alguma análise quanto à produção poética de Bento Teixeira vem à página 1, quando este é comparado a José de Anchieta:

> Anchieta ainda é poeta da medida velha, sem os influxos do Renascimento – e assim historicamente não se poderá tomá-lo nem como maneirista nem como barroco [...]. Mas Bento Teixeira, que se afeiçoou o quanto possível a Camões, e portanto assimilou o estilo de um maneirista, será não propriamente barroco, mas barroquista. (Ramos, 1979 , p. 1)

Na página 5, Péricles Ramos, sob o título *Barroco e Academismo*, traz a proposta do professor e escritor Antônio Soares Amora para a periodização literária brasileira. Nesse momento, a produção de Bento Teixeira aparece como sendo o limite entre o primeiro período literário brasileiro – Quinhentismo – e aquele que representa o segundo – o Barroco. A autoria de dois poemas é atribuída a Bento Teixeira: Prosopopeia e Soneto per eccos . As demais referências de Péricles Ramos a esse poeta tratam apenas de situá-lo como sendo o ponto inicial do Barroco no Brasil.

No limiar da década de 1970, *História concisa da Literatura Brasileira*, do professor e crítico literário Alfredo Bosi, no capítulo denominado *Ecos do Barroco*, após uma contextualização acerca do estilo e do espírito barrocos, bem como do alcance dessa estética no Brasil, dá a conhecer o poeta Bento Teixeira. Através da referência ao poema *Prosopopeia* e de uma nota de rodapé, na qual dados biográficos são rapidamente divulgados, há a indicação dos

trabalhos de Galante de Sousa e de Luiz Roberto Alves para um leitor desejoso por mais dados. Para *Prosopopeia*, a leitura de Bosi é a seguinte:

> A "Prosopopeia" de Bento Teixeira
>
> Na esteira do Camões épico e das epopeias menores dos fins do século XVI, o poemeto em oitavas heróicas *Prosopopeia*, de Bento Teixeira, publicado em 1601, pode ser considerado um primeiro e canhestro exemplo de *maneirismo* nas letras da colônia. (Bosi, 2007[42], p. 36)

O professor Massaud Moisés dedicou-se à produção literária de Bento Teixeira em pelo menos dois trabalhos: *A Literatura Brasileira através dos Textos*, de 1971, e, trinta anos depois, *História da Literatura Brasileira*, de 2001.

Em *A Literatura Brasileira através dos Textos*, Bento Teixeira é situado dentro do capítulo intitulado *Barroco* e, logo ao início dessa seção, é sucintamente apresentado. Segue-se à biografia um preâmbulo para "*Prosopopeia, poemeto épico"*, conforme Moisés (2007, p. 35). Após a transcrição de algumas estrofes em que o Recife de Pernambuco é descrito pelo poeta, Moisés expõe sua análise crítica:

> Poeta menor, como se nota facilmente, porventura crente de que a mera utilização da carpintaria épica fosse capaz de emprestar grandeza ao poema: fatal ingenuidade, que a carência de um talento genuíno e de um motivo poético à altura de suas aspirações, mais agravou. (Moisés, 2007, p. 39)

Na publicação de 2001, o professor Massaud Moisés, por razão de caracterizar a literatura barroca produzida no Brasil, dispensa oito páginas para tratar da vida e da obra de Bento Teixeira. Disso, decorre uma profunda análise de trechos de *Prosopopeia.* E, conquanto trinta anos tenham passado entre as duas referidas histórias da literatura, e a academia tenha produzido novos estudos para a obra de Teixeira, o professor Massaud Moisés não mudou sua leitura do épico, reafirmando a pouca afabilidade acerca do valor do poema: "Poemeto encomiástico, a *Prosopopeia* encerra escassa ou nula valia estática, seja pela

[42] Data de 2007 a 44ª edição de *História concisa da Literatura Brasileira.*

pobreza do motivo histórico escolhido, seja pela inconsistência dos recursos poemáticos utilizados“ (Moisés, 2009, p. 83)

Denotando um teor didático, tendo em vista a seção *Exercícios* que encerra cada capítulo, em 1987 é publicada a *Iniciação à Literatura Brasileira*, cuja autoria é uma parceria de José Luis Jobim e Roberto Acízelo de Souza. Nessa obra, o poeta Bento Teixeira é lembrado apenas pelo poema *Prosopopeia*:

> Depois de José de Anchieta, o próximo nome em poesia é o de Bento Teixeira (1561 – 1600), autor sobre o qual há certas dúvidas históricas. Admite-se que ele tenha nascido no Porto, em torno de 1560, tendo sofrido perseguições religiosas, por sua condição de cristão-novo (nome que se dava aos judeus recém-convertidos ao cristianismo). Faleceu em 1600, datando de 1601 sua obra publicada, o poema intitulado *Prosopopeia*. (JObim e Souza, 1987, pp. 54 e 55)

A análise de *Prosopopeia* pauta-se pela comparação com *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Estrofes dos dois poemas, inclusive, são transcritas, a título de um exame mais preciso.

Em 1997, quase trinta anos depois de sua primeira edição, foi publicada no Brasil a *História da Literatura Brasileira*, da italiana Luciana Stegagno-Picchio, filóloga e professora de literaturas neo-românticas. Chama a atenção o encaixe dado à produção de Bento Teixeira: o poeta figura no capítulo intitulado *As “Grandezas do Brasil” e a Catequese Jesuítica*, isto é, precedendo o capítulo dedicado ao estudo do movimento barroco.

Luciana Stegagno-Picchio trata da contribuição de Bento Teixeira à literatura brasileira em dois extensos parágrafos. No primeiro, concentra-se em dados biográficos, bem como no registro das dúvidas que, por muito tempo, pairaram acerca da autoria da história trágico-marítima *Naufrágio* que, em 1601, anonimamente circulou junto ao final de *Prosopopeia*, em Lisboa. *Diálogos* também é uma obra citada pela autora italiana, como exemplo de literatura laudatória, mas a possível autoria de Bento Teixeira não é sequer trazida à tona.

A respeito de *Prosopopeia*, a pesquisadora italiana o qualifica como um “poemeto, de presunçoso lastro mitológico” (Stegagno-Picchio, 1997, p. 85), e justifica o enquadramento dessa obra dentre os cronistas porque seu valor consiste apenas como documento, não merecendo, portanto, figurar ao lado da produção dos primeiros poetas do país. E segue:

> Quanto à *Prosopopeia*, em relação à qual a paternidade de Bento Teixeira está fora de discussão, seu único mérito continua sendo o de aparecer como o primeiro texto poético composto no Brasil por autor brasileiro, pelo menos de adoção. (Stegagno-Picchio, 1997, p. 85)

Em 1999, o professor e escritor José Aderaldo Castello publicou, em dois volumes, *A Literatura Brasileira: Origens e unidade*. Bento Teixeira é mencionado no Tomo I, repetidas vezes ao longo do capítulo IV: *Produção Intelectual do Período Colonial – II: Séculos XVII-XVII – Presença do Barroco.*

O autor de *Prosopopeia* é citado pela primeira vez na página 72, quando Castello aponta que, desde o período colonial até os primórdios do século XIX, a literatura produzida em terras brasileiras teve forte dependência externa, não apenas da metrópole, Portugal, bem como da Espanha e da Itália. Ademais de Bento Teixeira, nomes como Manuel Botelho de Oliveira, Domingos do Loreto Couto e Cláudio Manuel da Costa, dentre outros, são elencados.

Quanto à Bento Teixeira, inicialmente, Castello afirma que *Prosopopeia*, um "poemeto" de 1601, é uma "referência à Arte Poética de Horácio e crítica ao estilo mitológico, não obstante a tentativa que ele mesmo fez de transplantação do universo mitológico para a paisagem americana" (Castello, 1999, pp. 72-73). O professor assinala, também, o teor laudatório do texto, a escassez de recursos e a impressão de que se está diante de uma obra inacabada. O interesse de Castello ao recuperar Bento Teixeira é discutir a relevância da contribuição de *Prosopopeia* e de seu autor para a iniciação da literatura no Brasil. Logo, pormenores quanto à alcunha do poeta, além da possível autoria de *Relação do Naufrágio* e de *Diálogos*, não são abordados.

No século XXI, em 2007, o poeta e ensaísta Alexei Bueno lançou *Uma História da Poesia Brasileira*. No interesse de estudar o gênero literário em que a palavra e a arte se fundem de modo transcendental, tal como afirma no prefácio de sua obra, Bueno apresenta a produção de Bento Teixeira no capítulo intitulado *Na Terra Santa Cruz Pouco Sabida*. *Prosopopeia* é uma obra qualificada como célebre pelo ensaísta, "por se tratar de um pequeno canto heróico de exaltação ao governador de Pernambuco Jorge de Albuquerque Coelho, recheado de citações mitológicas, no meio das quais encontramos uma descrição do porto do Recife e a etimologia da terra" (Bueno, 2007, p. 19). Segue-se a essa colocação a transcrição de uma oitava que tem por tema o que fora mencionado – a mesma oitava que já foi incluída e analisada por outras histórias da literatura, anteriormente publicadas. Bueno atenta para a

"futura sonoridade das inserções de palavras tupis" (Bueno, 2007, p. 20) e expõe detalhadamente a vida de Bento Teixeira.

Na análise de *Prosopopeia*, é afirmado que "é mais fraca que a fama que deixou" (Bueno, 2007, p. 20), ainda que ela possua "algumas estrofes admiráveis" (BUENO, 2007, p. 20). Há, a título de ilustração, a transcrição de uma oitava em que Duarte de Albuquerque luta na Batalha de Alcácer Quibir. As razões por que tal oitava é admirável não são mencionadas.

Encerrando o ciclo das histórias da literatura que contemplam o nome de Bento Teixeira, apresento *História da Literatura Brasileira: Da Carta de Caminha aos contemporâneos*, de autoria do poeta e crítico literário Carlos Nejar e datada de 2007. Surpreende nessa obra o fato de que, tanto tempo depois da publicação dos estudos de J. Galante de Sousa acerca de Bento Teixeira, bem como do surgimento de todas as histórias da literatura elencadas neste trabalho, Nejar ainda se refira ao autor de *Prosopopeia* como Bento Teixeira Pinto. O cristão-novo está referenciado na página 44, momento em que o crítico aborda *Os povoadores da terra e a identidade nacional.* Nesse tópico, integrante do *Capítulo 1: A carta fundadora, Prosopopeia* é comparada com a *Carta* de Pero Vaz de Caminha no que tange ao tratamento concedido às terras brasileiras.

Prosopopeia tem por mérito, para Nejar, apenas ser a primeira manifestação literária brasileira. Tal poema compõe-se de 94 estâncias, "com oitavas seguindo as diretivas clássicas, imitando Camões, embora fosse a imitação preceito da escola [...] A sonoridade e o manar do pensamento não o [o poema Prosopopeia] difere [sic] do modelo" (Nejar, 2011, p. 44). Em seguida, Nejar destaca um momento de elevação do poema de Bento Teixeira – justamente, o trecho em que se registra a Batalha de Alcácer Quibir –, transcrevendo alguns versos, sem analisá-los (inclusive, ao final da transcrição, o ensaísta afirma que "a cansativa monotoneidade" é regra em *Prosopopeia*, sendo o que transcreveu uma exceção). A apresentação de *Prosopopeia* se encerra com a menção, por parte de Nejar, ao trabalho do historiador e crítico literário Wilson Martins, quem comparou o poema de Bento Teixeira a outro: *O Uraguai*, de Basílio da Gama. Nejar acredita que a aproximação entre esses dois textos é inoportuna e volta a referir-se a Bento Teixeira, porém, sem o último sobrenome.

A Nejar não lhe concerne discutir minúcias a respeito da biografia de Bento Teixeira Pinto – ou Bento Teixeira, simplesmente – e a relação dessas com o poema. Os dados apresentados concentram-se na leitura que Nejar propõe para *Prosopopeia*, e são expostos, inclusive, trechos do poema e considerações já vistas em algumas histórias da literatura antecedentes.

Concluída esta etapa de percurso pelas histórias da literatura brasileira atrás de registros para Bento Teixeira, resta tecer algumas conclusões.

À guisa de conclusão: que Bento Teixeira ficou na história da literatura brasileira?

O autor do "poemeto" – denominação que Silvio Romero, ao final do século XIX, primeiramente apregoou ao texto *Prosopopeia*, e que seguiu ecoando muitos anos depois –, figurou de distintas maneiras nas histórias da literatura por mim analisadas. Ademais de imprecisões quanto aos seus dados biobibliográficos – o que, de certa forma, se justifica pela distância temporal entre a atividade do poeta e os primeiros estudos sobre ele –, pude constatar que a inserção de Bento Teixeira no sistema literário brasileiro, bem como a leitura que é apresentada para *Prosopopeia*, variou bastante.

Poucos historiadores conseguiram expressar algum valor estético para *Prosopopeia*. Em sua maioria, os autores atêm-se a afirmar que Bento Teixeira foi o primeiro poeta a ter uma obra publicada, e nisso reside seu mérito (ainda que a escrita tenha se dado no Brasil, e a publicação, em Lisboa). José Veríssimo entende que as descrições da paisagem brasileira que se observam em *Prosopopeia* adiantam o projeto literário nacional que, anos depois, será empreendido; por outro lado, Manuel Bandeira e outros são enfáticos ao afirmarem que tão-somente a intenção literária de *Prosopopeia* é que seria digna de algum mérito.

O passado "tal como realmente vivido" nunca poderá ser recuperado; logo, o que hoje se sabe de Bento Teixeira são as ressonâncias de pesquisas empreendidas por diferentes historiadores, movidos por diferentes aspirações e condicionados por diferentes filiações teóricas. Isso é que parece explicar as díspares maneiras como o poema *Prosopopeia* foi recebido ao longo da história da literatura brasileira. E tais recepções são responsáveis, por sua vez, por retroalimentar o cânone da literatura brasileira.

Primeiro poeta luso-brasileiro, imitador de Luís de Camões, cristão-novo assassino da esposa, exímio lisonjeador; marco da estética barroca no Brasil, precursor da valorização da natureza brasileira na literatura, produção de valor estético ínfimo... Enfim, Bento Teixeira provavelmente seguirá ecoando na história da literatura brasileira por bastante tempo – e alimentando discursos diversos em torno de sua verdadeira identidade.

Referências bibliográficas:

Bandeira, M. (2009). *Apresentação da poesia brasileira*. São Paulo: Cosac Naify.

Bosi, A. (2007). *História Concisa da Literatura Brasileira*. 43.ed. São Paulo: Cultrix.

Bueno, A. (2007). *Uma História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial.

Carvalho, G. V. (1995). *O primeiro brasileiro:* Onde se conta a história de Bento Teixeira, cristão-novo, instruído, desbocado e livre, primeiro poeta do Brasil, perseguido e preso pela Inquisição. São Paulo: Marco Zero.

Castello, J. A. (1999). *A Literatura Brasileira:* Origens e Unidade. V. 1. São Paulo: EDUSP.

César, G. (1978). *Historiadores e críticos do romantismo*: 1 – A contribuição europeia, crítica e história literária. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. USP.

Coutinho, A. (1980). *Introdução à Literatura no Brasil*. 10.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cunha, C., Durval, C (1977). Introdução. In Bento Teixeira, *Prosopopeia.* São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro.

Denis, F. (1826) Resumo da história literária do Brasil. In Guilhermino César (1978), *Historiadores e críticos do romantismo*: 1 – A contribuição europeia, crítica e história literária (pp. 35-86). Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. USP.

Jobim, J. L.; Souza, R. A. de (1987). *Iniciação à Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

Moisés, M. (2007). *A Literatura Brasileira através dos Textos*. 26.ed. São Paulo: Cultrix.

Moisés, M. (2009). *História da Literatura Brasileira*. V. 1 – Das origens ao Romantismo. São Paulo: Cultrix.

Nejar, C. (2011). *História da Literatura Brasileira*: Da Carta de Caminha aos contemporâneos. São Paulo: Leya e Fundação Biblioteca Nacional.

Norberto, J. (1998). Modulações Poéticas (Bosquejo da história da poesia brasileira – 1841). In Regina Zilberman & Maria Eunice Moreira, *O Berço do Cânone:* textos fundadores da história da literatura brasileira (pp. 89-139). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Pereira da Silva, J. M. (1998). Parnaso brasileiro (Uma introdução histórica e bibliográfica sobre a literatura brasileira – 1843). In Regina Zilberman & Maria Eunice Moreira, *O Berço do Cânone:* textos fundadores da história da literatura brasileira (pp.150-178). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Pereira, K. M. de A. (1998). *A Poética da Resistência em Bento Teixeira e Antônio José da Silva, O Judeu.* São Paulo: Annablume.

Ramos, P. E. da S. (1979). *Do Barroco ao Modernismo*: Estudos de poesia brasileira. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

Romero, S. (1960). *História da Literatura Brasileira*: V. 2: Formação e desenvolvimento autonômico da literatura nacional. 6.ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

Sodré, N. W. (1988). *História da Literatura Brasileira*. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A..

Sousa, J. G. de (1972). *Em torno do poeta Bento Teixeira.* São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros – Ed. USP.

Sousa, J. G. de; Coutinho, A. (2001). *Enciclopédia de Literatura Brasileira.* V. 2. 2. Ed. São Paulo: Global Editora, Fundação Biblioteca Nacional e Academia Brasileira de Letras.

Stegagno-Picchio, L. (1997). *História da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar S.A.

Teixeira, B. (1977). *Prosopopeia.* São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro.

Varnhagen, F. A. (1998). Florilégio da poesia brasileira (Ensaio histórico sobre as letras no Brasil – 1850). In Regina Zilberman & Maria Eunice Moreira, *O Berço do Cânone*: textos fundadores da história da literatura brasileira (pp. 209-267). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Veríssimo, J. (1977). *Estudos de Literatura Brasileira,* V. 4, 4ª série. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP.

DE RUA EM RUA, DE VERSO EM VERSO: EURICO ALVES CANTA SUA CIDADE

Tatiane Santos de Araújo

UEFS – Grupo de Estudos Literários Contemporâneos. tatysantos8@yahoo.com.br.

Feira de Santana/BA, Brasil.

Resumo:

Levando-se em consideração as formas múltiplas como a literatura tece olhares sobre a cidade, sobre o dinamismo da vida urbana, engendrando-lhe representações igualmente diversificadas, o presente estudo busca, via pesquisa bibliográfica, conhecer pela literatura um pouco da contemporaneidade da Feira de Santana do poeta Eurico Alves Boaventura **(1909-1974).** Sob o olhar do poeta apaixonado por seu torrão, pretende-se fomentar discussões a respeito de como ele representa liricamente sua terra natal, atribuindo-lhe novos sentidos. Assim, também fazendo incursões na história, este trabalho ancora-se em perspectivas teóricas que têm o espaço da cidade como produtor de imagens e de sentidos, como assim o concebem nomes como Renato Cordeiro Gomes e Gaston Bachelard. No âmbito da literatura e das representações identitárias, este estudo consegue vislumbrar não só o amor incondicional de Eurico por Feira de Santana, mas também sua simultânea manifestação de pertencimento e distanciamento daquele universo urbano que ele vê, sente e representa em sua lírica, captando sensivelmente as peculiaridades de uma urbe que já caminha para a modernidade, mas que ainda mantém os mais recônditos instintos ou valores humanos.

Palavras-chave:

Feira de Santana; Representações; Imagens; Cidade; Contemporaneidade.

Algumas palavras

Considerando que, na contemporaneidade, o dinamismo marca o cotidiano urbano de modo a interferir não apenas no espaço físico das cidades, mas também nas relações humanas, a literatura surge como um dos vários discursos e olhares que se lançam sobre o urbano, isto é, por meio de seu caráter polifônico, a literatura mostra-se apta a representar as cidades. E é esse o foco desse estudo que, por meio da lírica urbana do poeta feirense Eurico Alves Boaventura (1909-1974), busca debruçar-se sobre as possíveis representações da cidade e consequentemente sobre as imagens e perspectivas que essas representações suscitam.

Através da poesia desse poeta e também ativista do modernismo baiano Arco e Flexa, este trabalho também visa a compreender as representações do urbano subsidiadas pela lírica moderna, que por sua vez conta com diálogos, imagens, ressignificações e perspectivas múltiplas. O estudo concentra-se, sobretudo, na lírica que Eurico Alves constrói sobre sua terra natal, ou seja, a cidade de Feira de Santana. Os poemas *Poema leve da Rua Barão de Cotegipe*, *Poema da Rua do Bom e Barato* e *A canção da cidade amanhecente* constituem o corpus desse estudo. A partir do estudo desses poemas, verifica-se que, ao representar a cidade, a literatura não apenas recorre a metáforas e a jogo de palavras e imagens, mas também dá novos sentidos aos cenários urbanos, evocando-lhes sensibilidades.

As diferentes formas de ver e de cantar Feira de Santana por parte de Eurico Alves nascem das suas percepções do real e da sua inserção no urbano, assim o poeta constrói sua lírica de modo a confrontar elementos dicotômicos que refletem as transformações que envolvem um tempo passado e um mundo moderno marcado pela complexidade e crescimento das cidades.

O cotidiano urbano da contemporaneidade é marcado pelo dinamismo que não apenas altera o espaço físico das cidades, como também interfere significativamente nas relações humanas. Diante disso, a literatura constitui um desses olhares sobre o urbano, uma das formas de se representar as cidades, sobrando assim motivações a muitos dos nossos leitores do urbano, tais como Mário de Andrade, Ítalo Calvino, Émile Verhaeren, dentre outros.

Assim como Cordeiro Gomes (Gomes, 1994, p.17), consideramos que nenhuma cidade é idêntica à outra – embora uma ajude a ler a outra - e que elas se diferenciam

pelas determinadas relações que estabelecem não só com a história, mas também com a cultura. Desse modo, o presente estudo se debruça não sobre um conceito ou uma perspectiva globalizante ou unilateral do fenômeno cidade, mas sobre as possíveis representações da cidade e consequentemente sobre as imagens e perspectivas que suscitam.

A representação orienta o mundo por intermédio de palavras e imagens e a tendência das representações da cidade é metaforizar a expressão, recorrendo a palavras e elementos que atribuem novos sentidos à cidade, à medida que se associam ao conceito de cidade. E a literatura em especial é apta a plurissignificar e restituir sensibilidades aos cenários urbanos, como bem atesta Pesavento: "Consideramos que a literatura tem, ao longo do tempo, produzido representações sobre o urbano, que traduzem não só as transformações do espaço, como as sensibilidades e sociabilidades dos seus agentes" (Pesavento, 2002, p.13).

Sabemos que cada indivíduo tem seus modos de ver e cantar a cidade, mas se tratam de modos que se inter-relacionam em torno da urbe que também os transforma. Os modos de ver e de cantar Feira de Santana por parte de Eurico Alves surgem das suas percepções do real e da sua inserção no urbano, assim o poeta retoma "o conflito entre passado e futuro, campo e cidade, confrontando imagens de um mundo arcaico e de um mundo moderno, relançando um debate, antigo como o próprio homem, entre natureza e cultura" (Olivieri, 1999, p.18).

1. A relevância de Eurico Alves no cenário modernista baiano

Embora natural de Feira de Santana, município baiano, a agitada vida de Eurico Alves (1909-1974) o fez transitar por diversos municípios baianos, contudo o poeta feirense concentrou e dividiu sua atividade poética entre Salvador e sua terra natal. Os poemas de Eurico Alves são datados desse período de efervescência, subsidiado pelas idéias modernistas da década de 1920, do eixo Rio-São Paulo. A produção poética de Eurico Alves[43] revela, além da forte influência do escritor belga Émile

[43] Eurico Alves não deixou nenhuma publicação em livro. Alguns de seus poemas, crônicas e ensaios foram publicados em jornais e revistas baianos e também de alguns outros estados nordestinos.

Verhaeren, tendências do modernismo baiano, tais como: a preocupação com o progresso urbano e as conquistas da civilização moderna, o sentimentalismo e a ingenuidade como reflexos da sua vida no interior, lirismo que canta solidão, exaltação à sua terra natal e a Salvador.

Segundo Ivia Alves (1999, p.54), Eurico seguia múltiplas vertentes em seu itinerário modernista, servindo-se da temática urbana e trazendo a lume aspectos da cultura brasileira. Desse modo, é possível perceber o empenho do poeta em retratar tanto a metrópole, quanto a cidadezinha em sua lírica. Eurico revelava então uma perfeita sintonia com o ideário modernista de representar as diversidades culturais do Brasil. Mas isso não era só, o poeta feirense imprimia sobre o urbano o seu olhar local, identitário, de quem é, ao mesmo tempo, observador e cúmplice das sutilezas e mazelas da cidade. Ou ainda, como salienta Clóvis Ramaiana Oliveira, "Eurico procura equilibrar as novidades que ocupavam a urbe com um saber existente anteriormente, tentando garantir a sobrevivência de lugares e práticas que configuravam a sua cidade de sonhos infantis" (Oliveira, 2010, p. 87). É nesse intento que o poeta acaba se tornando um grande guardião da memória de Feira de Santana.

2. Feira de Santana: um amor incondicional

Segundo Juraci Dórea (Dórea, 1999, p.71), Eurico Alves tinha por Feira de Santana uma paixão que não se podia controlar e um amor que não se podia medir. De fato, *A Princesa do Sertão* tinha um lugar especial não só na vida, mas principalmente na produção literária do poeta.

Feira de Santana era idealizada num misto de realidade e memória. Os registros desse amor incondicional permeiam toda a sua obra. Na poesia, Eurico também dá mostras de seu amor à Feira de Santana ao retomar a memória social e histórica de sua cidade.

A modernidade é matéria poética de Eurico Alves tanto para expressar a cidade grande como Salvador, quanto para retratar o processo civilizatório, o progresso de cidades interioranas como a sua terra natal. Assim, Eurico é o poeta que canta

Somente depois da morte do poeta, foram selecionados e publicados alguns de seus melhores escritos como: *Fidalgos e vaqueiros* (1989), *Poesia* (1990) e *A paisagem urbana e o homem* (2006).

simultaneamente o sertão e o mundo moderno e inova esteticamente, de modo a destoar do conservadorismo que impregnava a cultura baiana da época.

Interessava ao poeta sua musa Feira de Santana com suas ruas, becos, ruelas, mas, sobretudo, com sua gente simples, humilde, simultaneamente sossegada e irrequieta. Talvez fosse mesmo a beleza da simplicidade que atraia o poeta para a vida dos habitantes feirenses, ora como alguém que lhes espreita pela fechadura, ora como um velho conhecido que se debruça sobre a janela, observando o desenrolar da rua. Em seu poema "Cidadezinha qualquer" (Andrade, 1978), o também modernista Carlos Drummond de Andrade concentra sua atenção à simplicidade de um ambiente urbano pacato supostamente marcado pela mesmice:

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.

A personificação das janelas funciona quase como um contradição à tônica do poema. Em outras palavras, numa cidade em que nada de novo parece acontecer, as janelas olham. As janelas metaforizam não só o olhar dos habitantes da cidade, mas também o do poeta, só isso já abarca uma gama de possibilidades. A lírica de Eurico Alves, ao se abancar nas calçadas de Feira de Santana, engendra um movimento semelhante ao de Drummond, ou seja, é no pouco que estas pequenas ruas e becos oferecem que está a matéria poética de Eurico Alves. É essa magia que emerge da vida comum e cotidiana das ruas que o poeta teme perder para a modernidade que cada vez mais se avizinha.

3. Entre Ruas e Becos: Facetas de uma Cidade

De acordo com Ana Maria Carvalho Oliveira (Oliveira, 2008, p.152), Eurico Alves, enquanto construtor de representações da cidade e de seus espaços, não se limitou a lamentar a descaracterização sertaneja de Feira de Santana, mas preocupou-se em representar a urbe. Não é por acaso que algumas ruas da cidade de Feira de Santana são matéria e título de seus poemas

> Que nome interessante das ruas de arrabalde
>
> Aqui é a jovem da rua do "Pilão sem tampa",
>
> ali, é o "Canto Escuro, depois, a "Rua do Sol"
>
> E de Muxila"a "Pedra do Descanso".
>
> Engraçado!
>
> (Alves, 1990, p. 58)

Como se vê neste poema intitulado "Carta da veranista que a perdeu na matriz", escrito em 10 de março de 1932, só os nomes dessas ruas já renderiam um rico mote poético a Eurico. Há também outros textos do autor que evocam esta Feira de Santana como uma urbe pacata e agradável, a exemplo de sua crônica "A cidade do silêncio e da melancolia". São vários os poemas que tematizam Feira de Santana, referenciando lugares, atentando-se para os nomes das ruas, para a existência de festas e missas. O olhar do poeta registra, com admirável vigor e multiplicidade, as experiências pelas quais passavam a sua adorável terra.

É a cidade que diversifica o olhar do poeta e lhe suscita lembranças. É a calmaria ou a efervescência das ruas que o transporta para o passado ou para o futuro. É o

dinamismo de vozes e experiências que lhe dá a sensação de pertencimento a essa terra.

Nos poemas "Poema leve da Rua Barão de Cotegipe" e o "Poema da Rua do Bom e Barato", Eurico não só versou sobre os habitantes transeuntes dessas ruas, como também criou imagens e espaços diferenciados, atribuindo novos sentidos a essas imagens e espaços e consequentemente um caráter identitário às ruas.

A Rua Barão de Cotegipe era na época um espaço doméstico, reservado às grandes e médias residências (Oliveira, 2008, p. 152). A descrição que o poeta faz desta rua soa tranqüilidade, leveza, como o próprio título resume. A Barão de Cotegipe é vista sob um aspecto primaveril (*A tarde está parecendo aquela violeta enorme/ que ela me deu...*), alegre (*há sorrisos claros de beatitude, bailando, brincando/ desfeitos no ar leve, leve...*), que se permite envolver pela ingenuidade das brincadeiras infantis (*Há meninos ricos tentando / estragar o céu com pequenas bolas de borracha*,).

Poema leve da Rua Barão de Cotegipe[44]

A tarde está parecendo aquela violeta enorme

que ela me deu...

Dentro do lirismo virgiliano

da tarde solferine,

há sorrisos claros de beatitude, bailando, brincando

desfeitos no ar leve, leve...

A rua larga é assim

feito a gargalhada enloirecida da tarde.

Há meninos ricos tentando

estragar o céu com pequenas bolas de borracha,

meninas ricas também

que lêem revistas

[44] Poema datado de 1930: (Alves, 1990, p.103).

> em cadeiras de vime na calçada.
> A tarde está vendo tudo, tudo,
> e sorrindo...
> No fim da rua, aquela menina orgulhosa
> está dizendo que interpreta Vila Lobos...
> E a tarde foi um suspiro levíssimo de um sonho...

Na compreensão Clóvis Ramaiana Oliveira, Eurico busca neste poema:

> equilibrar dois aspectos contraditórios de uma cidade em transição. Por um lado, o hábito de pensar as ruas como uma extensão da sala de estar das casas, lugar para reuniões familiares, discussões políticas ou leituras de revistas vindas de outros cantos. A calçada imaginada como centro de socialização e, portanto, de produção de memórias (Oliveira, 2010, p.87).

Enfim, o lirismo do qual o poema se serve reveste-se de uma tônica onírica, e as escolhas formais do poeta também revelam este clima de sonho, de tranqüilidade: versos compassados que não exigem do leitor aquele fôlego frenético exigido pela leitura dos poemas que tratam das transformações da cidade, até porque a Rua Barão de Cotegipe, nesta época, ainda não havia experimentado com expressividade as interferências da modernidade através do crescimento do comércio e do trânsito de veículos, o que só viria ocorrer a partir da década de 1950 (Oliveira, 2008, p.153). O Beco do Bom-e-Barato caracterizava-se pela diversidade do comércio, o que era comum aos muitos becos da época. Contudo, a comercialização que mais se destacava no Beco do Bom-e-Barato e da qual Eurico Alves fez matéria poética era a venda do corpo de mulheres. Como bem define o poeta no primeiro verso do *Poema da Rua do Bom-e-Barato*: "Essa rua é um compêndio da história juvenil". De fato, como bem caracteriza a expressão adjetiva *bom-e-barato*, por um módico preço, mulheres vendiam seus corpos a jovens rapazes que queriam se iniciar na vida

sexual: “Cada rapaz que passa diz compenetrado ao companheiro/ apontando uma: foi aqui... E sorri...”. Logo, através desses versos, Eurico nos ratifica um costume da época que atribuía à prostituição esta função de desvirginar jovens:

Poema da Rua do Bom e Barato[45]

Essa rua é um compêndio da história juvenil...

Casas magras, parecem sofrer de apoplexia,
furadinhas de segredo...
Cada rapaz que passa diz compenetrado ao companheiro
apontando uma: foi aqui... E sorri

Rua molhada inteiramente de foi-aquis...

Crianças pretinhas lambuzam a cara
com resto de mingau de cachorro.
Outras choramingam esfregando os olhinhos,
dentro das bacias forradas de aninhagem.

Os médicos deviam querer bem a essa rua camarada...

De noite, enquanto os velhos lêem os jornais chegados pela marinete,
passam meninotes de quinze a dezesseis anos

[45] Poema datado de 1929: (ALVES, 1990, p.106).

escondendo-se na sombra...

Depois, começarão reumáticos, emagrecendo

Inevitavelmente

e, escabriados,

chegarão aos velhos gaguejando: Pa ... pai...

E o velho atalhará psicológico: meu filho... vá a dr. Fulano.

E sorrirá satisfeito, às escondidas, porque o menino não negou fogo.

A Rua do Bom-e-Barato constituía então, um espaço de exclusão no qual, pobres, negros e prostitutas insistiam por um lugar na urbe e a elite cada vez mais persistia em lhes querer negar, principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960, quando Feira, por seu querer-se metrópole, passa a buscar uma redefinição de valores.

O fato é que no poema em questão, Eurico é cauteloso nas descrições e investe no jogo de imagens que chegam a resumir num só verso todo o poema: "*Rua molhada inteiramente de foi-aquis...*". É como diz Bachelard: "uma imagem poética abala toda a atividade linguística" (Bachelard, 1974, p.345). Adjetivar a rua com a expressão *molhada* constitui um processo metonímico que remete ao líquido liberado pelo homem num ato sexual, isto é, numa imagem hiperbólica, a rua estaria inteiramente tomada por esperma. E a substantivação do termo *foi-aquis* condiciona a rua espacial e funcionalmente a este local e papel de saciadora dos desejos sexuais masculinos, o que causava repulsa a membros da elite desejosa de modernidade.

Observamos que nestes dois poemas, Eurico traça um perfil antitético dessas duas ruas: uma é representada por uma calmaria poética que chega a lembrar um quadro com imagens distintas e simultaneamente harmônicas, enquanto a outra representava o fervor, a inquietação de jovens que buscavam uma forma *boa e barata* de se divertirem. Através de tais poemas, o poeta acaba por delinear identidades que disputarão espaços que a urbe viria a possibilitar ou desarquitetar.

4. O antigo e o novo: auroras de uma cidade adolescente

Nas palavras de Olivieri, é de suma importância as representações que o poeta Eurico Alves constrói acerca do moderno em Feira de Santana, pois ele busca aproximar imagens díspares como o sertão e a modernidade, e é a partir dessa aproximação que ele enxerga a modernidade da cidade:
Por intermédio do poema *Canção da cidade amanhecente*, Eurico Alves esboça uma identidade de Feira de Santana ancorada na diversidade:

Canção da cidade amanhecente[46]

Sob a cálida volúpia da noite do planalto,
a cidade fulgura e tremeluz
nas coroas de ouro das lâmpadas elétricas.

Cá da cidade as largas estradas como cabelos desnastros
de mulher que sonhasse...

Feira de Santana, minha cidade adolescente!

Entre a fidalga melancolia das ruas aristocráticas
e o alegre movimento do bairro comercial,

[46] Poema datado de 1937: (ALVES, 1990, p.47).

há vivo rumor que se espalha pelas tuas ruas largas e retas como
gargalhadas de sol,
encantadora polifonia de sibilinas sirenes serrando a carne morena das
distâncias,
latejar e choques de lépidas máquinas velozes, velocíssimas,
rodando, correndo, avançando,
febril alarido de vozes tumultuosas,
trauteando a canção triunfal da tua alegria. [...]

Nos primeiros versos do poema, especificamente na primeira estrofe, através das aliterações em /l/ (*cá**l**ida, vo**l**úpia, p**l**ana**l**to fu**l**gura, treme**l**uz, **l**âmpadas, e**l**étricas*), o poeta traz a lâmpada elétrica como elemento da modernidade que já se encontra inserida na sua Feira de Santana planáltica, aspecto físico-geográfico que contrasta com a imagem produzida pela estrofe imediatamente seguinte que menciona as *largas estradas.* Estradas estas que remetem à sensualidade feminina metaforizada pela expressão *cabelos desnastros*.

A terceira estrofe compõe-se de um único verso que bem define as perspectivas líricas do poeta: a de uma Feira de Santana que se encontra numa fase de transição entre o arcaico e o moderno e como todo adolescente, vê-se em conflito diante de uma mudança. Na quarta estrofe há um contraponto entre as ruas aristocráticas melancólicas e as polifônicas *ruas largas e retas como gargalhadas de sol*. Percebe-se aí a proximidade que Eurico insiste em fazer entre a Feira tradicional e Feira que de repente se vê envolvida pelo moderno. A recorrência de palavras com fonemas em /i/ e /s/ (***si**bi**li**nas **si**ren**es** **s**errando a carn**e** morena da**s** d**is**tân**cia**s**) alude à profusão de sons produzidos pela vida moderna. Assim como a seqüência de adjetivos e de ações fazem lembrar a velocidade e agitação com as quais a vida moderna é conduzida (*lépidas máquinas velozes, velocíssimas,/ rodando, correndo, avançando*,). A partir daí, o poeta se volta para o elemento humano que compõe a urbe:

Vozes de longe, de outras cidades perdidas no sertão e de cidades do mar,
Vozes desconhecidas, vivendo na algaravia musical das ruas da minha
lírica cidade;
vozes comerciais planejando negócios, calculando despesas,
vozes rudes dos sertões bravios e longínquos,
canariando na tua boca besuntada de sol;
vozes amigas confraternizando-se na alegria do encontro imprevisto,
de estudantes vindos de outras cidades, tagarelando a felicidade da
adolescência de fazendeiros satisfeitos com a grita da chuva, que brinca
sobre o corpo da terra, fecundando-a, florindo-a;
vozes dos operários, das fábricas dos fabricos humildes, dos lavradores
anônimos, dos choferes de autocaminhões
que varam o Nordeste, que rasgam a caatinga,o
planalto, levando o perfume da minha cidade;
vozes do norte, do sul, do cento, de todas as terras produtoras em volta
e, sobretudo,
bailando no ar aromal da cidade adolescente,
a voz sonora dos bairros elegantes, das vivendas de luxo dos jardins floridos.

Colorido vozerio da cidade amanhecente!

Há na tua boca iluminada da arraiada
a volúpia, o calor das vozes criadoras que o eco espalha no teu horizonte.

Nas estrofes acima há uma atenção especial do poeta para as diversas vozes da urbe feirense que quase se materializam na sonoridade e na extensão dos versos, sem, contudo, perder de vista a busca em conciliar o sertão e a modernidade, pois os versos marcam a presença num mesmo espaço não só dos imigrantes das cidades litorâneas e também do sertão que se deslocaram em direção à Feira de Santana em busca de uma vida melhor, como também a de comerciantes, operários, lavradores, estudantes, fazendeiros, choferes, dentre outros tipos humanos. Nos versos *vozes do norte, do sul, do cento, de todas as terras produtoras em volta/ e, sobretudo,/ bailando no ar aromal da cidade adolescente*, a sensibilidade do poeta já permitia perceber o entroncamento rodoviário no qual Feira de Santana iria se transformar e no quanto esta cidade no seu querer-se metrópole já despertava a atenção tanto do sertão quanto do litoral.

A imagem sinestésica propiciada pelo verso *Colorido vozerio da cidade amanhecente!* nos faz pensar numa espécie de canção composta pela variedade de vozes e de tipos humanos que anunciam um novo tempo em Feira de Santana, isto é, a modernidade, assim como um galo nos desperta pela manhã com o seu canto, nos fazendo amanhecer para um novo dia.

> Oh! Poesia selvagem que vive no sonho de aventura desta multidão
> Heterogênea, que traz semanalmente nos olhos sonâmbulos e inquietos
> e nos gestos decididos a música do sertão,
> desta gente bronzeada, destas mulheres cor da tarde, que derramam na cidade
> a lembrança das terras apagadas no horizonte longínquo!...
>
> Na palma da tua mão anda o destino de tuas irmãs,
> minha lírica cidade.
>
> Sinto o abraço fraternal das incontáveis estradas de rodagem, subindo,

descendo, rasgando montanhas; a festa de buzinas
agudas, fortes, fanhosas, fonfonando, ora sonoras,
cantarolando,
no concerto dos campos abertos à vida criadora do teu povo.

Amo esta poesia que vive na alma clara e musical da minha cidade!
A poesia da madrugada do seu destino!
A saborosa e fecunda poesia que aspiro da boca, do sonho das tuas mulheres adolescentes, dos pianos nas ruas luxuosas enfeitadas de senhorinhas elegantes;
a poesia dos dínamos, das serrarias, dos trapiches cheios da carnação
perfumadas das operárias novas;
a poesia dos parques povoados de estudantes e de amores sonhadores,
a poesia colorida dos provocadores pomares inebriantes ,
a poesia anacreôntica dos tabuleiros multicores sob o sol vadio das
manhãs alegres;
a poesia desses bois mansos que romperam distâncias
e trazem o acre perfume selvagem do mato bravo, da terra pisada,de chão virgem, de chapadões imensos...
a poesia que vem do canto das tuas irmãs, trazido da música dos motores dos automóveis, que fica na pauta riscada da areia pelas rodas dos autocaminhões pejados de carga dos carros luxuosos;
que vem no aboio dos que chegam tangendo de Minas e do longínquo sudoeste;
no pensamento comercial dos que saltam de Itaberaba, Mundo Novo,

Monte Alegre, Jeremoabo, de todo o Nordeste, do mar,

da mata, da caatinga, de toda parte,

trazendo nas mãos o perfil dos currais deixados lá longe;

na saudade dos gerais que acompanha os vaqueiros distantes,

das terras rudes e abruptas...

dos grotões profundos...

das serras nuas que bailam na valsa de espuma do luar...

Trepida as calçadas das ruas, como o latejar do teu pulso moço.

Passam os carros velozes, os autocaminhões do sertão para o mar,

passam os carros para o sertão vindos do mar,

embalando a cidade com o cantarolar sonoro dos seus motores.

Amo esta sonora poesia selvagem que canta o ar trepidamente da minha cidade,

da minha cidade adolescente.

Eurico segue com seus versos, agora, utilizando-se da metalinguagem para referir-se às diversas facetas da sua terra natal e à capacidade fraterna de Feira de Santana em abarcar uma heterogeneidade de seres e de elementos, de situações novas. O eu lírico chega até mesmo a atribuir à cidade, a responsabilidade do futuro de outras cidades: *Na palma da tua mão anda o destino de tuas irmãs,/ minha lírica cidade*. O poema se encerra de modo a retomar a idéia de aproximação antitética como: bois e carros, terras rudes e ruas calçadas, sertão e mar.

Canção da cidade amanhecente **é** um poema que desdobra em imagens, e, segundo a percepção de Cordeiro Gomes, a representação da cidade por meio de imagens está intimamente atrelada às metáforas visuais.

Esta assertiva de Cordeiro Gomes sobre o papel das metáforas visuais na representação da cidade se aplica não apenas à *Canção da cidade amanhecente*, mas a muitos dos poemas urbanos de Eurico Alves, inclusive aos dois outros já aqui retratados. A disposição espacial dos versos, a seqüência initerrupta de palavras, a reincidência de sons, a força sonora de algumas palavras permitem a construção de imagens que remetem à formação do caos urbano, com sua multiplicidade de luzes, vozes, sirenes, de atividades, de veículos, de transeuntes. Sem dúvida, "A imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante". (Bachelard, 1974, p.348).

A poesia urbana, além de explorar imagens metonímicas, onomatopaicas e metafóricas como também ratifica Cleberton Santos (Santos, 2001, p.4), vale-se também da expressiva alusão da cidade a um organismo vivo. Na concepção de Cordeiro Gomes (Gomes, 1994, p.77), é comum associarem-se membros, órgãos ou partes do corpo humano à cidade, como neste verso da *Canção da cidade amanhecente*: *Trepida as calçadas das ruas, como o latejar do teu pulso moço.* Aqui as palavras *latejar* e *pulso* aludem as nossas artérias, a nossa circulação sanguínea. Tais metáforas visuais são frequentemente empregadas com o intuito de compreender a cidade em termos visuais, possibilitando assim, uma leitura da sociedade urbana.

As imagens representativas do espaço urbano nascem da necessidade do homem citadino em compreender e dar sentidos à cidade. É por isso que, como nos alerta Aldo José Silva (2000), as representações variam de acordo com a produção de sentidos que deseja cada grupo social. Desse modo, compreende-se que Eurico Alves em seu projeto lírico acabou por impedir que o homem citadino, atropelado pelos excessos da modernidade, deixasse de conhecer ou de contar sua própria história. Em outras palavras, a poesia urbana de Eurico Alves, em seu exercício de memória, acabou protegendo a cidade dela mesma, assim representações, imagens, memórias, modernidade e passado se fundem.

Enfim, passamos a conhecer, por intermédio da *Canção da cidade amanhecente,* alguns dos modos pelos quais Eurico Alves enxergava a urbe feirense, alguns dos olhares que ele lançava sobre a modernidade sem contudo se desgarrar daquele

espaço em que o poeta também via e cantava o sertão. Trata-se de um poema que retrata uma nova Feira de Santana delineada pela modernidade. Uma Feira de Santana que se vê metrópole não só nos aspectos físicos, econômicos, da arquitetura, da indústria e do comércio, mas também culturais. Vemos uma Feira de Santana que sai do casulo e encurta distâncias entre outros povos e culturas. Em suma, Eurico Alves conseguiu com suas astuciosas e belas imagens, representar o imaginário social e urbano de uma cidade em meio à modernidade, porém sem abrir mão do seu passado.

Considerações finais

Ao cantar Feira de Santana, Eurico Alves se posiciona como um espectador atento da sociedade e da cidade que a envolve e que permite ao poeta recriá-la em pensamento, em linguagens, em palavras, em imagens. Ao esboçar representações sobre a urbe feirense, A poesia de Eurico Alves caracteriza o social, apontando para uma reconstrução do mundo que se dá por meio das palavras e das imagens.

O estilo de Eurico Alves, suas opções linguísticas e formais, as figuras às quais recorre constituem um imaginário capaz de representar Feira de Santana de uma maneira multifacetada, mas harmônica, atribuindo à cidade novos sentidos.

Enfim, os modos de cantar a urbe feirense escolhidos por Eurico Alves valorizam o espaço urbano na sua concretude imagética, o que permite ancorar não só a memória social da cidade de Feira de Santana, mas também de outras cidades, de toda uma época, pois através da leitura de uma cidade é possível conhecer outras, através de representações, do deslocamento de discursos e imagens urbanos.

Referências bibliográficas:

Alves, I. (1999). O jovem Eurico e a modernidade: o resgate do momento cultural. In Rita Olivieri-Godet (Org.), A *poesia de Eurico Alves:* imagens da cidade e do sertão (pp.17-48). Salvador, BA: Secretaria da Cultura e Turismo, Empresa Gráfica da Bahia, 1999.

Andrade, C. D. de. (1979). Antologia poética. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio.

Bachelard, G. (1974). *A poética do espaço* (pp. 341-356). Trad.: Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. 1ª ed. Editor: Victor Civita.

Boaventura, E. A., Boaventura, M. E., Fundação das Artes (BA). (1990). *Poesia.* Salvador: Fundação das Artes.

Brandão, C. A. L. (2006). *As cidades da cidade*. Org. Belo Horizonte: Editora UFMG.

De Paula, J. A. (2006). A cidade e a universidade. In Carlos Antônio Leite Brandão (Org), *As cidades da cidade* (p.86). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dórea, J. (1999). Eurico Alves e a Feira de Santana. In Rita Bahia Olivieri-Godet, *A poesia de Eurico Alves:* imagens da cidade e do sertão (pp.71-80). Salvador, BA: Secretaria da Cultura e Turismo, Empresa Gráfica da Bahia.

Gomes, R. C. (1994). *Todas as cidades, a cidade:* literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco.

Hissa, C. E. V. (2006). Ambiente e vida na cidade. In Carlos Antônio Leite Brandão (Org), *As cidades da cidade* (p. 40). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Oliveira, A. M. C. dos S .(2008). *Feira de Santana em tempos de modernidade:* olhares, imagens e práticas do cotidiano (1950-1960). Recife. Tese (Programa de Pós-Graduação em História) - Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Olivieri-Godet, R. (1987). Para ler Eurico Alves Boaventura. *Sitientibus: Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, 4*(7), 35-47.

Olivieri-Godet, R. (1999). O sertão e a urbe: imagens do arcaico e do moderno na poesia de Eurico Alves. Bahia. In *A poesia de Eurico Alves:* imagens da cidade e do sertão (pp.17-48). Salvador, BA: Secretaria da Cultura e Turismo, Empresa Gráfica da Bahia.

Pesavento, S. J. (2002). *O imaginário da cidade*: visões literárias do urbano. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS.

Santos, C.; Fonseca, A. S. da. (2001). *A cidade-porto na poesia de Eurico Alves.* Feira de Santana.

Oliveira, C. F. R. M. (2010). In Aldo Jose Morais Silva (Org.), *História, poesia, sertão*: explorando a obra de Eurico Alves. P.91-108. Feira de Santana: UEFS Editora.

Silva, A. J. M. (2000). *Natureza, civilidade e comercio em Feira de* Santana elementos para o estudo da construção de identidade social no interior da Bahia (1833-

1937). Salvador. 212p Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

EXPECTATIVA E FRUSTRAÇÃO EM *A CARTOMANTE:* UM ESTUDO DAS ATMOSFERAS LITERÁRIAS NO CONTO MACHADIANO

Wagner da Conceição Trindade

Colégio Pedro II e UFF, Instituto de Letras, Departamento de Literatura. wagnertrindade@uol.com.br. Niterói/RJ, Brasil.

Resumo:

A proposta deste trabalho é analisar a obra machadiana sob a perspectiva das materialidades na literatura. Nesse sentido, a partir da recuperação da textualidade do conto *A cartomante,* observaremos como Machado de Assis insere, de modo intencional, uma série de recursos literários já conhecidos pelos leitores de seu tempo para produzir uma atmosfera romântica no conto e, assim, gerar uma expectativa narrativa no público. O estudo se concentrará na apresentação dessas ambiências presentes no texto machadiano, levando em conta as materialidades do texto e os efeitos da leitura do conto nos leitores, que acabam envolvidos num clima engendrado pelo narrador, mas duramente desiludidos pela quebra de expectativa após um desfecho inesperado das ações narrativas. Para tanto, além da devida análise das partes constitutivas do texto machadiano, apresentaremos aspectos importantes acerca dos estudos envolvendo as atmosferas na literatura, a partir da obra de Hans Ulrich Gumbrecht e seus trabalhos sobre *Stimmung,* ambiência e atmosfera nas obras literárias. Inês Gil e Heidrun Krieger também oferecerão um relevante suporte teórico por meio de suas pesquisas envolvendo as atmosferas em outras perspectivas artísticas e na relação entre *Stimmung* e afetos. Todos esses estudos se mostram consonantes com o viés teórico desse trabalho, que é a reflexão acerca dos efeitos objetivos das atmosferas nas obras literárias.

Palavras-chave:

Atmosfera; *Stimmung*; materialidades.

Considerações iniciais

O presente trabalho, parte projeto doutoral A*tmosferas literárias no conto machadiano*, investiga a inserção de materialidades comunicativas nas narrativas machadianas como elementos produtores de atmosferas literárias que geram sentidos e afetos extralinguísticos nos leitores. Dentre os contos analisados, este artigo investigará as materialidades do conto *A cartomante*.

Nele, pretendo observar, recuperando a textualidade do conto, como a inserção intencional de certos elementos no enredo de *A cartomante* produziram uma ambiência que buscou gerar uma expectativa romântica no conto. O foco será analisar esse aspecto "atmosférico" do texto machadiano, levando em conta a observação das materialidades apresentadas pelo texto e os efeitos da leitura do conto nos leitores. Para tanto, além da devida análise das partes constitutivas do conto, observarei aspectos importantes do estudo acerca da atmosfera na literatura, proposto pelo teórico alemão Hans Ulrich Gumbrecht e em consonância com pesquisas de autores como Inês Gil e Heidrun Krieger Olinto que, seguindo na mesma direção, refletem acerca dos efeitos da materialidade nas obras de arte.

A pesquisa parte da ideia de que, considerando a imensa fortuna crítica sobre a obra machadiana, há um aspecto ainda não satisfatoriamente analisado e sobre o qual pretendo me debruçar que é a respeito da observação de Machado de Assis acerca do momento social do público leitor de seu tempo para a elaboração de suas obras. Em outras palavras, penso que o autor de Dom Casmurro produzia seus textos, sobretudo os contos e crônicas, que são narrativas mais instantâneas e periódicas, levando em conta o ambiente vivido pela sociedade leitora de seu tempo e se aproveitava dessas condições para produzir efeitos específicos de leitura.

Alguns trabalhos voltados à recepção dos textos de Machado de Assis já principiaram essa tarefa analítica. Dentre vários importantes trabalhos, merece destaque o estudo de Hélio de Seixas Guimarães, que analisou de maneira muito detalhada a circulação dos romances machadianos pela sociedade do século XIX e que resultou num importante livro para se pesquisar acerca do público leitor de Machado.

Esse breve estudo enfocará, no entanto, apenas um conto dentre os vários produzidos pelo autor. Contos não aparecem nos compêndios que analisam a

recepção das obras de Machado. Talvez pela grande quantidade deles, talvez pela grandeza dos romances, os contos ficam de fora de análises mais extensas sobre os efeitos da leitura no público leitor.

Ainda assim, não é exatamente a proposta desse trabalho a análise acerca da recepção do conto. A ideia é um pouco mais complexa. Pretendo observar, recuperando a textualidade do conto, como a inserção intencional de certos elementos no enredo de A cartomante produziram uma ambiência que buscou gerar uma expectativa romântica no conto. O foco será analisar esse aspecto "atmosférico" do texto machadiano, levando em conta a observação das materialidades apresentadas pelo texto e os efeitos da leitura do conto nos leitores. Para tanto, além da devida análise das partes constitutivas do conto, observarei aspectos importantes do estudo acerca da atmosfera na literatura, proposto pelo teórico alemão Hans Ulrich Gumbrecht e em consonância com pesquisas de autores como Inês Gil e Heidrun Krieger Olinto que, seguindo na mesma direção, refletem acerca dos efeitos da materialidade nas obras de arte.

A cartomante e o horizonte dos contos machadianos

O conto *A cartomante,* integrante da coletânea intitulada *Várias histórias* (1896), é um dos mais de 200 contos escritos por Machado de Assis em sua aclamada carreira literária[47]. Pertence à chamada fase de "maturidade" do escritor, datada a partir de 1880, com a publicação do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas.* Nesse momento de sua produção literária, Machado consolida uma série de aspectos de composição e temas que fizeram parte de sua carreira de maneira definitiva.

Diferente dos romances, que já foram amplamente analisados por diversos críticos, os contos não receberam o mesmo tratamento. Em geral, os estudiosos que se debruçaram sobre a vasta quantidade de histórias, usaram-nas parcialmente ou não se interessaram em observar os traços de continuidade das construções narrativas produzidas por Machado de Assis. Dessa maneira, assim como no caso dos romances, optaram por consolidar o esquema das fases do autor, considerando

[47] Dado obtido por Djalma Cavalcante em seu trabalho de organização dos *Contos completos de Machado de Assis,* publicado pela UFJF em 2003.

1880 como o momento de transformação dos "Machados" e, assim, perdendo a oportunidade de construir um sistema literário independente para os contos.

Observando especificamente o caso dos contos, é relevante a observação de que, diferente do panorama dos romances, em que é nítida a transformação no estilo de construção da narrativa e dos enredos, Machado de Assis parece oferecer uma continuidade menos polarizada de sua produção de contos. Em outras palavras, aqueles dois escritores, a saber, o "Machadinho" e o "Machado", ressaltado por Augusto Meyer em seu célebre estudo de 1958[48], que produziram romances profundamente distintos em duas fases diferentes, parecem dar lugar a um Machado contista único. Essa afirmação não exclui a evidente evolução pela qual o escritor passa, movimento natural de aprimoramento de suas técnicas de composição. O que se percebe, com a análise dos contos dos vários momentos da carreira de Machado, é que ele mantém uma certa continuidade temática. Os assuntos centrais que permeiam os contos machadianos aparecem nos diversos momentos da historiografia literária do autor. Não se trata, portanto, de um processo de amadurecimento, mas de um aperfeiçoamento das técnicas narrativas com a permanência dos temas que nortearam a trajetória do escritor.

No que diz respeito aos contos, podemos elencar um certo conjunto de temas que se destacam no universo machadiano, de acordo com estudos de teóricos como Antônio Candido[49], Alfredo Bosi[50] e Djalma Cavalcante[51]. A postura pessimista diante da humanidade; a busca da perfeição artística; a análise dos homens sob uma pretensa psicologia universal; a loucura; e a infidelidade, com o entendimento do sentido do ato. Todos esses temas se encontram em contos de momentos distintos da carreira de Machado, o que demonstra que não há uma ruptura de estilo ou temática, apenas um lógico aperfeiçoamento de técnicas de composição. Para esclarecer melhor esse ponto, Eduardo França observa que

[48] "De Machadinho a Brás Cubas". (MEYER, 2014, P.68)
[49] Candido, 2004.
[50] B0si, 2003.
[51] Cavalcante, 2003.

> Em alguns momentos, inclusive, ao compararmos os diferentes modos como o jovem e o maduro Machado tratam do mesmo tema, acabamos evidenciando como, com o passar dos anos, ele foi capaz de se aprimora, até que a partir da década de oitenta encontrou a forma ideal para tratar os temas que desde o início estão presentes em seus contos. (França, 2008, p. 14)

No caso de *A cartomante*, o último tema elencado é explorado pelo escritor. Logo de início, o narrador nos apresenta o triângulo amoroso sobre o qual todo enredo do conto vai circular. Entre as ações narradas, diversos serão os momentos de reflexão dos personagens, sobretudo o amante Camilo, no sentido de entender a traição e suas consequências. O próprio narrador oferece ao leitor *flashbacks* que ilustram os desdobramentos que culminaram na traição de Rita e na formação do triângulo composto pela esposa, Camilo e Vilela, o marido enganado. No que diz respeito à traição e ao triângulo amoroso, o mais notável na construção do enredo do conto é que, mesmo com a certeza da relação de infidelidade marcada desde o princípio da narrativa, Machado consegue escamotear o previsível e infeliz desfecho com a inserção de todo um "clima" de romantismo, de *happy end*, marcado por uma atmosfera lírica. Nosso intento, partindo desse pressuposto, é analisar as condições que permitiram ao autor a construção desse ambiente em sua narrativa e os efeitos dessa estratégia no leitor.

Século XIX no século XXI

A motivação dessa pesquisa se inicia de maneira muito peculiar e, até por esse motivo, não posso me furtar de compartilhar o início dessa caminhada.

Durante as aulas que ministrei no segundo semestre de 2015 da disciplina de Literatura Brasileira II em uma faculdade privada, propus aos alunos o estudo do conto que hoje serve de material para este trabalho. Como estudantes universitários com pouca experiência de leitura no nível médio de ensino, não eram muitos os que já tinham se debruçado sobre o conto machadiano. Até por isso mesmo, os resultados da leitura se apresentaram para mim com um certo nível de consenso entre os alunos. Todos tinham passado muito recentemente por 6 semanas de estudos, análises e obras do Romantismo brasileiro. Alencares, Macedos, Azevedos e Castros Alves povoaram a imaginação desses estudantes, simulando um certo momento romântico em pleno século XXI. Ao concluirmos a leitura de *A cartomante*, feita em sala de aula, não foram poucos os comentários a respeito das impressões de leitura. Uma das alunas de imediato exclamou: "Puxa, professor, não gostei do final desse conto! Não tem lógica o Camilo ter morrido, estava tudo tão favorável para ele na história"! Um outro estudante, um pouco menos exaltado e ainda em estado de assimilação do desfecho do conto, pontuou: "Machado nos enganou direitinho. Coloriu a história com um monte de elementos românticos e depois cortou a seco nossas expectativas". Em geral, após a morte de Camilo, a expressão da turma era de surpresa com o desfecho. "Acabou?", perguntaram vários alunos, demonstrando que a quase totalidade esperava um prosseguimento da história, com uma expectativa de final feliz pairando no ar e circulando pelas paredes da sala de aula.

Os exemplos apresentados com a história dessa experiência literária me levaram a refletir acerca dessas expectativas reveladas pós-leitura. Parece-me muito claro que os estudantes foram envolvidos por uma certa "atmosfera romântica", oferecida pelo narrador para conduzir os leitores, bem ao gosto machadiano, ao engano e, posteriormente, a uma condição aporética que gerou a consequente frustração em relação ao desfecho da narrativa.

A partir dessa experiência e dos resultados de leitura apresentados, creio, agora, ser importante pontuar a teoria que gira em torno de termos como "ambiente", "atmosfera", "clima", "ambiência", já mencionados nesse estudo, mas ainda não explicitados devidamente.

Stimmung, afetos e ambiências

Os referidos vocábulos, muito antes de fazerem parte de um sistema teórico-literário, já eram utilizados por leitores e falantes usuais de uma língua para tentar esclarecer certos elementos perceptíveis em um texto, imagem ou situação, embora não disponíveis à observação no plano do texto. Nesse sentido, a teoria proposta por Hans Ulrich Gumbrecht se mostra de relevante importância, pois procura nomear, com o devido apuro conceitual, elementos que já existem e que já são observáveis na perspectiva dos estudos literários.

Para Gumbrecht, o estudo de obras literárias a partir da análise de sua atmosfera (tradução mais próxima do termo alemão *Stimmung*) abre uma nova perspectiva teórica para os estudos literários, que se encontram em crise desde a segunda metade do século XX em razão da multiplicidade de metodologias de análise dos textos. Para o teórico alemão, "a norma passou a ser a mudança quase compassada dos pressupostos básicos acerca da interpretação literária" (GUMBRECHT, 2014, p. 09). No entanto, após essa explosão de teorias e metodologias, o final do século passado não vislumbrou nenhuma grande corrente de pensamento que impulsionasse novos rumos para a crítica literária. Dessa maneira, abriu-se espaço para a possibilidade de novas investidas analíticas no campo dos estudos de literatura.

Gumbrecht entende que a interpretação de uma obra literária ultrapassa as circunscrições do texto, pois o leitor recebe influxos que estão em seu meio e que interagem com o que se lê, produzindo um efeito extralinguístico. Dessa forma, assinala que

> Ler com a atenção voltada para o *Stimmung* sempre significa prestar atenção à dimensão textual das formas que nos envolvem, que envolvem nossos corpos, enquanto realidade física – algo que consegue catalisar sensações interiores sem que questões de representação estejam necessariamente envolvidas. (Gumbrecht, 2014, p. 14)

Seguindo a mesma linha conceitual de Gumbrecht no que diz respeito às relações entre o texto e o meio e seus efeitos no leitor, Inês Gil oferece uma descrição interessante à noção de atmosfera que, para ela,

> É um sistema de forças que permite aos elementos do mundo de se conhecer e de reconhecer a natureza do seu estado. A atmosfera manifesta-se como um fenômeno sensível ou afectivo e rege as relações do homem com o seu meio. (Gil, 2005, p. 141)

As formulações conceituais de Inês Gil são produzidas para atender a uma demanda relacionada às representações fílmicas, mas podem perfeitamente ser aplicadas à perspectiva dos estudos literários. Nesse sentido, compreende-se que o estabelecimento da atmosfera leva em consideração, de modo fundamental, sob o ponto de vista da literatura, a dimensão interativa do leitor com o texto literário. É essa troca de potências que permite o surgimento desse campo energético referido por Gil.

Gumbrecht e Gil caminham na mesma direção quando demonstram a existência de uma atmosfera que envolve o leitor no ato de sua experiência de leitura. Para o teórico alemão, essa experiência se mostra "rara" e "subjetiva", um exercício individual de alteridade. E é exatamente esse movimento mais íntimo, mais subjetivo, na contramão de uma cientificidade objetiva que se mostra como o desafio central dos estudos literários na atualidade. Para Gumbrecht, "concentrar-se nas atmosferas e nos ambientes permite aos estudos literários reclamar a vitalidade e a proximidade estética que, em grande parte desapareceram" (GUMBRECHT, 2014, p. 23).

No caso específico dos efeitos da leitura nos meus alunos, é possível observar que, antes de uma experiência teórica, eles foram introduzidos a uma experiência estética e afetiva a partir da leitura do conto. As reações ao desfecho do conto demonstram que suas interpretações ultrapassaram – e muito! - o campo da mera

decodificação do enredo. Sem a dimensão exata dessa experiência, conseguiram presentificar o espaço do conto por meio do *Stimmung* gerado pela interação com a leitura. Sob o ponto de vista teórico, a inovação de Gumbrecht se dá exatamente por essa consciência da mobilidade de sentido que envolve a literatura. Para ele,

> Ler em busca de *Stimmung* não pode significar "decifrar" atmosferas e ambientes, pois estes não têm significação fixa. Da mesma maneira, tal leitura não implicará reconstruir ou analisar a sua gênese histórica ou cultural. O que importa, sim, é descobrir princípios ativos em artefatos e entregar-se a eles de modo afetivo e corporal – render-se a eles e apontar na direção deles. (Gumbrecht, 2014, p. 30)

O crítico alemão demonstra, por meio dessa passagem, que não é pretensão do estudo em relação ao *Stimmung* o estabelecimento de um método definitivo de leitura das atmosferas no texto literário. A ideia é demonstrar que há etapas para se chegar à compreensão dessas atmosferas que circundam os objetos artísticos. A consideração da dimensão afetiva da leitura oferece um caminho interessante para se chegar a essa perspectiva de análise.

Nesse sentido, Heidrun Olinto contribui de modo singular para a compreensão do plano afetivo associado à análise literária. Acompanhando a percepção de Gumbrecht em relação ao panorama de crise no campo da teoria da literatura do fim do século passado, a autora observa um movimento de transformação dos estudos literários, marcado por

> (...) um renovado interesse pela presença simultânea de fatores cognitivos e afetivos na construção de saberes e se recupera para a teoria da literatura uma visão integrada das emoções atuantes, não apenas em processos de leitura com ênfase sobre o leitor, mas sobretudo na própria maneira de

> teorizar o fenômeno literário enquanto complexo processo de comunicação estética, cultural e social. (Olinto, 2014, p. 65)

Segundo a autora, não é possível desprezar a complexidade dos efeitos afetivos numa experiência de leitura, pois esse processo envolve dimensões fisiológicas, psíquicas e sociais que geram manifestações de surpresa, frustração, indignação, melancolia, entre outras. No caso específico da experiência com os alunos, ficou nítido pelas reações, que a interação com o texto provocou uma reação imediata de surpresa, seguida de uma certa frustração diante dos rumos do conto.
A partir das reações, da relação afetiva e atmosférica com o texto literário, os alunos ativaram o caráter cognitivo em relação ao texto. Para Olinto, essa força motriz permite movimentar a engrenagem dos saberes.

> São os afetos que fornecem energia decisiva para toda a dinâmica cognitiva. Trata-se de forças afetivas de todos os tipos – entre eles o desejo de solucionar conflitos e tensões. (...) Afetos dirigem o foco da nossa atenção e percepção de determinados conteúdos cognitivos de acordo com nossos sentimentos – de tristeza ou alegria, de medo ou raiva. (...) Afetos funcionam como espécie de filtros, ou de portas que abrem e fecham o acesso a diferentes repertórios de memória e determinam, de certo modo, a hierarquia de nossos conteúdos cognitivos. (Olinto, 2014, p. 68)

Todos os autores que servem de base a esse estudo são protagonistas de uma certa virada de jogo nos estudos literários. A aproximação do caráter subjetivo e interativo, proporcionado pelas relações entre leitor, texto e ambiências, ofereceu uma nova seara para a crítica. A consideração acerca do estudo das atmosferas traz modificações significativas para a própria ontologia da literatura, pois retira do centro da questão o caráter representativo da obra literária, abrindo espaço para outros aspectos. Nosso estudo seguirá nesse trajeto, tentando observar a atmosfera

romântica em torno do conto *A cartomante*. Para tanto, apresentarei os variados momentos em que o narrador materializa em suas descrições elementos que trarão à narrativa todo um clima de romantismo, que servirão ao intuito machadiano de surpreender o leitor no desfecho do conto.

A cartomante – materialidades românticas do conto machadiano

O conto de Machado de Assis apresenta, como enredo principal, o triângulo amoroso entre os personagens centrais, Camilo – o amante, Rita – a esposa infiel, e Vilela – o marido traído. Entre eles, uma relação de amizade e assistência. Vilela acolheu o amigo e ofereceu suporte para o seu estabelecimento na cidade. A relação com Rita veio por tabela. Fruto da convivência cotidiana, aliado ao ar jovial e ingênuo de Camilo, os amigos se entregaram a um envolvimento amoroso. O conto já principia com um diálogo entre os amantes, num momento já estável da relação amorosa.

Ainda que o narrador já esclareça completamente a situação apresentada no conto, chama a atenção a inserção de elementos, espaços e situações que conduzem o leitor a uma certa condescendência com o casal de amantes e – por que não? – a uma torcida para um desfecho positivo da relação. Minha hipótese, já evidenciada durante esse trabalho, é que esse sentimento seja produzido de maneira meticulosa por Machado de Assis com a produção de uma atmosfera romântica no conto. Os leitores de seu tempo, produtos de um fértil e significativo período romântico que estabeleceu as bases da literatura nacional no início do século XIX, já estavam "educados" pelo sistema literário do Romantismo. Não foi difícil para o escritor de *Dom Casmurro* trazer de volta à baila o ambiente consagrado pelos romances de Alencar, Macedo e os demais escritores românticos.

Nossa análise parte, então, para a observação desses elementos românticos no conto, tentando demonstrar a conjunção desses ingredientes para a construção da atmosfera romântica do conto. Os recursos empregados por Machado se sustentam em três aspectos, que serão explicitados a seguir:

1) *O caráter superficial dos personagens*

Diferente do estilo que consagrou Machado em relação à construção de personagens, é possível observar um trio de personagens marcado pela superficialidade. Não há traços marcantemente psicológicos na constituição dos três. Camilo é talvez o menos plano dos três, ainda que não convença em termos de complexidade de ações. Como se observa pela própria descrição do narrador, sua ingenuidade e indecisão são as características mais destacadas no início do conto:

> Camilo entrou no funcionalismo, contra a vontade do pai, que queria vê-lo médico; mas o pai morreu, e Camilo preferiu não ser nada, até que a mãe lhe arranjou um emprego público. (...) Camilo era um ingênuo na vida moral e prática. Faltava-lhe tanto a ação do tempo, como os óculos de cristal, que a natureza põe no berço de alguns para adiantar os anos. Nem experiência, nem intuição. (Assis, 2008, p. 448)

A caracterização inicial do personagem o aproxima dos heróis românticos típicos dos romances urbanos. Há algo nele semelhante a Seixas, protagonista de Senhora, de Alencar ou a Augusto, herói de A moreninha, de Macedo. De origem burguesa, demonstrava pouco apreço pelo próprio futuro, deixando nas mãos da mãe a decisão em relação à ocupação profissional. A ausência de um caminho traçado o conduziu até a situação que se encontrava, de amante. Nessa condição, obteve a única certeza imutável de sua personalidade, o amor por Rita.

> Como daí chegaram ao amor, não o soube ele nunca. A verdade é que gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor di femina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio. (Assis, 2008, p. 448)

Sua leve mudança de comportamento, de ingênuo e inseguro para decidido e encorajado não partiu de sua própria personalidade, mas da confiança nas palavras da cartomante, que lhe afirmara o êxito de sua empreitada. Mesmo a crença nos poderes da paranormal se deu após mais uma mudança de postura do protagonista, de descrente para persuadido pelas previsões da cartomante face ao desespero da incerteza.

Rita encarna a personagem típica do Romantismo brasileiro, caracterizada por sua beleza, sedução e superficialidade. Mantendo o paradigma de moça casadoura, é descrita pelo narrador como "dama formosa e tonta" e não modifica suas ações no decorrer do conto. Essa caracterização, a propósito, foi exaustivamente utilizada pelos autores realistas para criticar o caráter plano das heroínas românticas. O próprio Machado fez uso desse recurso em outros romances e contos.

Vilela, ainda que se mostre decisivo no desfecho da narrativa, também não é explorado com a profundidade características dos personagens machadianos. Maduro e sensato, se apresenta como o oposto do amigo Camilo, mas cego na percepção dos fatos que ocorriam ao seu redor, aspecto útil à pretensão machadiana de explorar a temática do adultério. Sua personalidade só se modifica no desfecho da narrativa, quando se mostra violento e furioso. Essa mudança de atitude é mais um dos fatores de surpresa em relação ao leitor. Toda a atmosfera romântica criada em torno do envolvimento de Camilo e Rita pressupunha a passividade e a cegueira de Vilela. Sua virada de postura certamente contribui para o já citado estado aporético do leitor ao fim do conto.

2) *Elementos naturais que atuam como reflexos do estado de espírito dos personagens.*

O Romantismo instaurou na literatura uma relação confidente com a natureza. Tanto na poesia quanto na prosa, diversos são os exemplos da relação entre o personagem romântico e a natureza. O público leitor de Machado já conhecia com profundidade essa técnica. O conto vai delineando, na perspectiva dos sentimentos de Camilo, essa caminhada do herói de mãos dadas com a natureza. Em um primeiro

momento, atordoado com a possibilidade de ser descoberto e, por consequência, de perder o amor de sua Rita, Camilo passa por sucessivas desventuras e inconvenientes, que o conduzirão até a casa da cartomante.

> Mas o mesmo trote do cavalo veio agravar-lhe a comoção. O tempo voava, e ele não tardaria a entestar com o perigo. Quase no fim da Rua da Guarda Velha, o tílburi teve de parar, a rua estava atravancada com uma carroça, que caíra. Camilo, em si mesmo, estimou o obstáculo, e esperou. No fim de cinco minutos, reparou que ao lado, à esquerda, ao pé do tílburi, ficava a casa da cartomante, a quem Rita consultara uma vez, e nunca ele desejou tanto crer na lição das cartas. (...) Camilo reclinou-se no tílburi, para não ver nada. (...) O cocheiro propôs-lhe voltar à primeira travessa, e ir por outro caminho: ele respondeu que não, que esperasse. E inclinava-se para fitar a casa... Depois fez um gesto incrédulo: era a ideia de ouvir a cartomante, que lhe passava ao longe, muito longe, com vastas asas cinzentas; desapareceu, reapareceu, e tornou a esvair-se no cérebro;(...) Na rua, gritavam os homens, safando a carroça. (Assis, 2008, p. 450)

Essa etapa do conto caracteriza o temor da descoberta da traição. Toda a inquietação e tensão de Camilo se projetam no seu ambiente. Machado marca decisivamente esse momento nebuloso da narrativa os acontecimentos que se sucedem e com as palavras que definem os fatos. Como o herói estava em apuros, o ambiente em torno marcava essa dificuldade. Cavalos trotam, ruas se atravancam, a visão não enxergava o objetivo, as asas da ideia se acinzentam. Gritos e confusão demonstram o caos interior vivido pelo personagem.

Do mesmo modo, após as palavras confortantes e positivas da cartomante, que mudaram o espírito do herói, os caminhos literalmente se abrem.

> Tudo lhe parecia agora melhor, as outras cousas traziam outro aspecto, o céu estava límpido e as caras joviais. (...) O presente que se ignora vale o futuro. Era assim, lentas e contínuas, que as velhas crenças do rapaz iam tornando ao de cima, e o mistério empolgava-o com as unhas de ferro. Às vezes queria rir, e ria de si mesmo, algo vexado; (...) e no fim, ao longe, a barcarola da despedida, lenta e graciosa, tais eram os elementos recentes, que formavam, com os antigos, uma fé nova e vivaz. (...) A verdade é que o coração ia alegre e impaciente, pensando nas horas felizes de outrora e nas que haviam de vir. Ao passar pela Glória, Camilo olhou para o mar, estendeu os olhos para fora, até onde a água e o céu dão um abraço infinito, e teve assim uma sensação do futuro, longo, longo, interminável. (Assis, 2008, p. 452)

Novamente, a natureza abraça e acalenta o personagem. Se ele está bem, tudo em volta se abre num colorido alegre. O vocabulário do narrador se transforma, o "cinzento" dá lugar ao "vivaz". A própria natureza é o abre-alas desse mundo próspero, com o abraço da água no céu. A sucessão de figuras líricas aponta para um desfecho positivo. As palavras da cartomante não são apenas dirigidas a Camilo. O leitor também recebe uma resposta às inquietações; está formada a atmosfera propícia ao final feliz. O leitor é afetado por esse clima romântico, tal como Gumbrecht já assinalara no seu estudo acerca da atmosfera na literatura:

> (...) uma experiência comum a todos: que as atmosferas e os estados de espírito, tal como todos os mais breves e leves encontros entre nossos corpos e seu entorno material, afetam também as nossas mentes; porém, não conseguimos explicar a causalidade (nem, cotidianamente, controlar os seus resultados). (Gumbrecht, 2014, p.13)

O escritor alemão reconhece o efeito do que ele chama "entorno material" na compreensão do leitor quando este se depara com a conjunção entre o texto e uma atmosfera específica. Acredito que esse foi o efeito nos leitores contemporâneos a Machado, fenômeno que se repetiu, dentro de suas particularidades temporais e espaciais, no grupo de leitores universitários que passaram pela experiência afetiva do conto machadiano.

3) *Inserção de elementos sobrenaturais.*

Como se não bastasse toda a atmosfera criada pelos elementos naturais introduzidos por Machado no conto, o autor insere um outro elemento de grande impacto na literatura romântica, que é a alusão a elementos sobrenaturais, a fatos que não se explicam racionalmente. Essa cadeia mística se personifica, no conto, na figura da cartomante e de seu ambiente de atuação. No Realismo, a razão e a experimentação científica ditam as regras na sociedade, exatamente como um contraponto à experiência mística e religiosa do Romantismo. Machado tem consciência desse novo panorama social e, em mais uma demonstração do intuito de construir a atmosfera romântica necessária às pretensões de seu conto, convida o seu leitor contemporâneo a revisitar um momento do qual é profundo conhecedor. A figura de Camilo, tal como se apresenta no início do conto, é a resistência a esse clima de mistério, já anunciado desde a alusão a Hamlet, tragédia de Shakespeare que reflete acerca de nossa incapacidade de racionalizar todos os fatos a nossa volta. Rita é a estandarte do mistério no conto, apresentando a cartomante como a portadora das respostas às inquietações da amante:

> Foi então que ela, sem saber que traduzia Hamlet em vulgar, disse-lhe que havia muita cousa misteriosa e verdadeira neste mundo. Se ele não acreditava, paciência; mas o certo é que a cartomante adivinhara tudo. Que

> mais? A prova é que ela agora estava tranquila e satisfeita. (Assis, 2008, p. 447)

Todo o ambiente em torno da cartomante sugere esse clima de mistério e ocultismo. A começar pela casa, sempre fechada e silenciosa. O narrador apresenta um ambiente sombrio e desconhecido, principiado por uma escadaria escura de destino indefinido. "A luz era pouca, os degraus comidos dos pés, o corrimão pegajoso; mas ele não, viu nem sentiu nada." (Assis, 2008, p. 451). A escuridão predominante nas escadas e no corredor de uma casa fechada davam ao lugar uma aparência de caverna, de porão, espaço propício à imaginação e, por consequência, à revisão das crendices desprezadas por Camilo. Se o próprio fato de se deparar com a casa da cartomante, por acaso dos imprevistos durante o caminho até a casa de Vilela, já não fossem motivos suficientes para essa reflexão, o narrador insere o espaço da residência da paranormal como mais um elemento desse plano sobrenatural.

Ainda que pairem sobre a cartomante as dúvidas acerca de seu poder, o narrador mantém até o final do conto o suspense em relação às previsões sobre o casal de amantes. Sem dúvidas, é mais um ingrediente à formação da atmosfera romântica que Machado projeta no conto.

Considerações finais

O estudo das obras literárias, sob a perspectiva de observar nelas a atmosfera e o ambiente, oferece uma nova e significativa opção à teoria da literatura. Pensar a literatura nesse viés propicia ao pesquisador não só um novo horizonte em seus trabalhos, mas também uma nova relação com o texto. A experiência, por intermédio da observação dos efeitos da leitura numa turma de alunos e suas reações ao produto literário, consolidou minhas expectativas, projetadas após as leituras das teorias de Gumbrecht, Olinto, Flusser, Deleuze, dentre outros importantes alicerces dessa discussão acerca das atmosferas e das materialidades na literatura.

Acredito que seja um tanto exagerada a visão de Gumbrecht, quando supõe que "escrever sob a influência do *Stimmung* poderá bem significar atirar os tão

propalados 'métodos' no rio do esquecimento." (Gumbrecht, 2014, p. 30). Não se trata de excluir as importantes contribuições aos estudos literários dos teóricos deste e do século anterior. Penso que a análise das atmosferas amplia a forma de contato entre o pesquisador e o texto, permitindo àquele uma aproximação afetiva com a obra de arte, sem que essa ação denote uma abordagem menor ou superficial acerca do objeto estudado.

Os alunos leitores de Machado, que foram apresentados ao bruxo do Cosme Velho, por intermédio de *A cartomante*, estabeleceram com o texto uma conexão afetiva significativa, que permitiu a eles um olhar sobre a obra machadiana sem a impassibilidade de quem se debruça sobre o texto como um médico legista, a investigar um cadáver. Essa foi, talvez, a maior contribuição de meu curso a essa nova geração de profissionais das letras.

Os resultados, ainda que incipientes, demonstram a validade da análise da obra de Machado de Assis em busca das atmosferas e ambiências nela existentes. O próprio Gumbrecht já principiou estudos nesse sentido, com o romance *Memorial de Aires*. Acredito que os contos se apresentam como um fértil terreno ao campo das atmosferas nos estudos literários. *A cartomante* já se mostrou, ainda que preliminar e precariamente, um exemplo desse potencial.

Referências bibliográficas:

Assis, M. de. (2008). A cartomante. In *Obras completas* (pp. 447 – 453). Vol.2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Bosi, A. (2003). *O enigma do olhar.* São Paulo: Ática.

Candido, A. (2004). Esquema de Machado de Assis. In *Vários escritos.* 4ª ed. SP/RJ: Duas cidades.

Cavalcante, D. M. (2003). Os primeiros contos que Machado contou. In Machado de Assis, Djalma Cavalcant (Org.), *Contos completos*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Gil, I. (2005). *A atmosfera como figura fílmica*. In III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO. Covilhã. Anais eletrônicos. Estéticas e Tecnologias da Imagem - Volume I, Covilhã, Universidade da Beira Anterior, 2005. Disponível em: http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/20110829-actas_vol_1.pdf. Acesso em: 29/10/2016

Gumbrecht, H. U. (2014). *Atmosfera, ambiência, Stimmung.* Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC Rio.

Guimarães, H. de S. (2004). *O romance machadiano e o público de literatura do século 19.* São Paulo: Nankin/Edusp.

Meyer, A. (2008). De Machadinho a Brás Cubas. In Machado de Assis, *Obras completas* (pp. 68 – 78). Vol.1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Olinto, H. K. (2014). Afetos na leitura do teórico na literatura. In *Revista Entreletras 5*(1), 55-75. Araguaina/TO.

SIMPÓSIO

05

A LABILIDADE DAS FRONTEIRAS NA PROSA FLORBELIANA

Andreia Bezerra de LIMA
UFRPE – UEPB – Departamento de Letras e Artes, Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade – andreiaipcg@hotmail.com – Campina Grande, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho tem por finalidade expor um estudo sobre a auto representação de si na contística de Florbela Espanca. Para tanto, discutiremos a respeito das teorias sobre escritas de si, tomando por base Philippe Lejeune (2008); Doubrovsky (2011); Colonna (2004), dentre outros; uma vez que se faz necessário esclarecer questões a respeito da escrita autobiográfica e a dinâmica contratual entre autor e leitor, da autobiografia e autoficção, a postura do narrador e do autor implícito e tantos outros aspectos que surgem quando realizamos uma leitura do texto literário na perspectiva da autoficção. Analisaremos os contos: "O aviador"; "A Morta" e "O inventor" presentes no livro *As máscaras do destino* a fim de dialogar com a teoria apresentada, pois, percebemos neste livro uma tentativa constante, da autora, de trabalhar o luto por seu irmão. A escrita funciona como uma catarse, ou seja, parece que escrever traz conforto à sua alma que sofreu um choque emocional provocado pela vivencia de um acontecimento dramático.

Palavras–chave:

Florbela Espanca; Autobiografia; Máscaras ficcionais; Autoficção.

Introdução

O presente artigo é fruto de nossa pesquisa de doutorado que encontra-se em andamento. Investigamos a contística da poetisa portuguesa Florbela d'Alma da Conceição Espanca, que conforme Ana Luísa Vilela "constitui, em Portugal, um longo, nebuloso, apaixonado e ambíguo sucesso literário" (Vilela *apud* Silva, 2009, p.09). No entanto, a prosa da autora é menos conhecida, e pouco estudada, uma vez que é vista como menor.

Muitas mulheres escritoras iniciaram a vida literária com a produção epistolográfica e/ou diarística. Florbela apesar de ter cultivado também estes gêneros, não seguiu a trajetória dessas autoras que se mantinham anônimas e, apenas no recesso do lar, produziam textos em que davam largas aos sonhos e devaneios e registravam os sofrimentos na intimidade do papel. Sua estreia foi com poemas, mas, também produziu contos.

Percebemos, na contística da autora, que alguns textos apontam para uma memória autobiográfica. Identificamos nos seus livros, *As máscaras do destino* e *O dominó preto*, a labilidade das fronteiras entre vida e obra. Há momentos em que mesclam-se, indissociavelmente, as vivências da autora e das personagens criadas por ela. Em algumas obras literárias, a linha que perpassa a fronteira entre a figura do autor e a do narrador se tornou bastante fluida. Esses textos, geralmente possuem um narrador de primeira pessoa, e traz similaridades entre autor "empírico" e "implícito". A narrativa florbeliana se distancia desse modelo, o narrador é de terceira pessoa. Por isso, neste trabalho, é relevante discutir os conceitos de autobiografia e autoficção, respectivamente, apresentados em textos de crítica literária dos escritores Philippe Lejeune e Serge Doubrovsky. Assim como mostrar em que perspectiva, caracterizamos a produção de Florbela como autoficcional.

Nos caminhos da crítica: autobiografia x autoficção

Na crítica literária, partimos, no século XIX, do biografismo de Charles Augustin Sainte-Beuve (1804-1869). O teórico reduziu toda a compreensão da arte literária à vida e obra do autor.

> O modelo que serve de padrão a toda essa história literária e fornece os meios para o liame entre a vida do autor e sua obra é, basicamente, inspirado pelos retratos de Sainte-Beuve, que fez do relato da vida o ponto principal do trabalho do crítico: "posso apreciar uma obra, mas acho difícil julgá-la quando não conheço o próprio homem" (Sainte-Beuve *apud* Dosse, 2009, p.81).

Sainte-Beuve dedicou praticamente toda sua obra ao estudo biográfico, inclusive, escreveu a própria biografia. Para ele as biografias deveriam ser

> [...] biografias bem feitas dos grandes homens: não essas biografias magras e secas, essas notícias exíguas e preciosas, onde o escritor tem o pensamento de brilhar e das quais cada parágrafo é desafiado em epigrama; mas, largas copiosas e às vezes difusas histórias do homem e de suas obras: entrar em seu autor, instalar-se aí, produzi-lo sob seus aspectos diversos; fazê-lo viver, movimentar-se e falar, como ele deveria fazer; segui-lo em seu interior e em seus costumes domésticos[...] (Sainte-Beuve, 1992, p. 115)

O teórico defendia que a vida explicava a obra, criticava biografias que não eram fiéis, e alegava que, para se conhecer a obra, tinha que sempre partir da vida do autor. Com a finalidade de contrapor esse modelo de leitura, no século XX, década de 60, dois estudiosos problematizaram a questão da autoria: foram eles Michel Foucault e Roland Barthes. Eles trouxeram à tona a questão de o autor ser um duplo, o empírico e o textual, que se desdobra na escrita. Proust, no estudo intitulado *Contre Sainte-Beuve*, corrobora esta ideia quando afirma que "o livro é produto de um eu diferente daquele que manifestamos em nossos hábitos, na sociedade, em nosso vício" (Proust *apud* Dosse, 2009, p. 88).

No conhecido ensaio de Barthes, "A morte do autor", o estudioso afasta a figura do autor para chamar atenção para a linguagem e para a impessoalidade da escrita.

> Apesar do império do Autor ser ainda muito poderoso (a nova crítica muitas vezes não fez mais do que consolidá-lo), é sabido que há muito certos escritores vem tentando abalá-lo. Na França, Mallarmé, sem dúvida o primeiro, viu e previu em toda a sua amplitude a necessidade de colocar a própria linguagem no lugar daquele que era até então considerado seu proprietário; para ele, como para nós, é a linguagem que fala, não o autor (Barthes, 2004, p. 59).

Barthes (2004) traz como exemplo Mallarmé, pois para o poeta a linguagem é maior que o autor, ele defendia que a poética se manifesta por meio da eliminação do autor em função da escritura. Logo, esta ideia corrobora a da morte barthesiana do autor que afasta a figura do autor para chamar atenção para linguagem, como dito acima. Já em Foucault (1992) existe a percepção de que autor é uma função, uma palavra criada para produzir certos efeitos, uma invenção histórica, e não um sujeito absoluto ou uma existência.

> [...] a função autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que encerra, determina, articula o universo dos discursos: não se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; não se define pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas através de uma série de operações específicas e complexas; não reenvia pura e simplesmente para um indivíduo real, podendo dar lugar a vários “eus” em, simultâneo, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar. (Foucault, 1992, p. 56-57)

Em *O que é um autor?*, Foucault mostra que a categoria de autor surgiu num determinado momento histórico, o Romantismo, em que o conceito de indivíduo se confundiu como o de autor. Nesta perspectiva, o Romantismo marcado pelo individualismo, foi um período em que se acreditava num ser autônomo que expressava o mais profundo da sua alma, sendo assim o seu gênio inconcebível como anonimato, ainda que se pudesse esconder nele.

É na efervescência dos estudos estruturalistas de Foucault e pós-estruturalistas de Barthes, sobre o autor, no início dos anos 70 do século XX, que Philippe Lejeune se debruça sobre o estudo das autobiografias, trazendo de novo para a teoria literária a relação do narrador com o autor no *Pacto Autobiográfico*. Vemos nos estudos de Lejeune um caminhar na contramão da tendência crítica da época. Segundo o teórico:

> Um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia em sua existência, o autor se define como pessoa capaz de produzir aquele discurso e vai imaginá-lo a partir do que ele produz (Lejeune, 2014, p. 23).

Com base na assertiva acima, quando há uma confluência entre autor e narrador, principalmente quando este é personagem, o leitor tem a tendência de ler como real a história que se apresenta na narrativa. Desse pressuposto surge o "pacto autobiográfico", pois, segundo Lejeune (2008, p. 15) "para que haja autobiografia (e numa perspectiva mais geral, literatura íntima), é preciso que haja relação de identidade entre o *autor*, *narrador* e *personagem*". Desta definição muitas problematizações surgiram, mas, vemos Lejeune como propulsor dos estudos que versam sobre autobiografia. Ele inicia a discussão, entretanto, deixando lacunas que outros autores preenchem ao longo do caminho. Um dos primeiros a preencher este

vazio é Serge Doubrovsky. Vemos isto no artigo de Lejeune intitulado *Da autobiografia ao diário, da Universidade à associação: itinerários de uma pesquisa*,

> O meu primeiro livro, L'autobiographie en France, fazia um uso demasiado normativo da definição. Esta franqueza era um pecado de juventude, mas talvez uma necessidade para um livro que traçava pela primeira vez a paisagem autobiográfica francesa [...] A partir do meu segundo livro, Le pacte autobiographique, a definição já não é mais um instrumento de trabalho, torna-se um objeto de estudo. Aplico-lhe um método analítico que me foi inspirado, sem dúvida, pela leitura de Gérard Genette, de Jakobson e, mais tarde, dos formalistas russos. Faço distinção entre todos os parâmetros que entram na definição (pacto, enunciação, forma de linguagem, temporalidade, conteúdo temático, etc.), para cada um deles eu dou mostra do leque de possíveis soluções, cruzo-as a seguir nuns quadros com dupla entrada, tendo em conta a hierarquização dos traços. Sou uma espécie de habilidoso que experimenta todas as misturas, as que existiram, as que poderiam existir. Foi à frente de um dos meus quadros que **Serge Doubrovsky teve a ideia, para encher uma casa** que eu dizia (imprudentemente) **que estava vazia**, de inventar a mistura que ele nomeou "autoficção" (Lejeune, 2013, p, 539. Grifo nosso)

É perceptível na citação acima que Lejeune tem a consciência do pioneirismo de seus estudos, reconhece também as transformações pelas quais passou a teoria, assim como a lacuna existente, principalmente, no que concerne ao melhor termo a ser empregado para designar este tipo de escrita, afinal, como ele mesmo disse:

> A autobiografia, o que é que era? Era necessário que eu reunisse um *corpus* e que o fizesse a partir de uma definição. Tomei a dos dicionários e fiz-lhe alguma precisão, escolhendo como centro o modelo proposto por Rousseau. Mas eu fiquei muito impressionado pelo facto de a autobiografia não estar definida apenas por uma forma (relato) e um conteúdo (vida), relato e conteúdo que a ficção podia imitar, mas por um facto que a diferenciasse radicalmente: o compromisso que uma pessoa real assumia ao falar dela (própria) num espírito de verdade – o que eu chamo "pacto autobiográfico". Entre isso e o contrato de ficção existe, com certeza, uma série de posições intermédias que só se definem pela relação com estes dois polos [...] Uma autobiografia não é apenas um texto no qual alguém diz a verdade sobre si próprio, mas um texto em que alguém real diz que a diz (Lejeune, 2013, p. 538).

Para o teórico francês essa relação exposta acima faz toda a diferença na recepção dos textos por parte do leitor, no entanto, é a partir desta discussão entre realidade e ficção que se problematiza o termo autobiografia, assim surge o neologismo *autofiction* criado por Serge Doubrovsky, em 1977, com a publicação do romance *Fils,* respondendo ao desafio lançado por Lejeune, conforme dissemos acima. A princípio Lejeune (2008, p.7) diz que "[...] a autoficção tornou-se um meio de realizar o desejo de narrar a experiência vivida, sem o ônus da incômoda etiqueta 'autobiográfica'". Na perspectiva de Lejeune (2008), o termo *autoficção* foi criado por Serge Doubrovsky como forma de escape para as lacunas e desafetos que possivelmente a nomenclatura "autobiografia" pudesse causar. No entanto, ele admite a existência e o caráter de complexidade da autoficção, uma vez que enfatiza, vinte anos depois, em *O pacto autobiográfico II* a multiplicidade de gêneros que envolve essa noção quando afirma:

> A autocrítica não é isenta de autocomplacência – temos que continuar vivendo! -, [...] nos anos seguintes, tentei estudar analiticamente uma série de gêneros "fronteiriços" ou de "casos limites": a autobiografia que finge que finge ser uma biografia (a narrativa em terceira pessoa), a biografia que finge ser uma autobiografia (as memórias imaginárias), todos os mistos de romance e autobiografia (zona ampla e confusa que a palavra-valise "autoficção", inventada por Doubrovsky para preencher uma casa vazia de um de meus quadros, acabou por abranger), a enunciação irônica e o discurso indireto, todos os casos em que um mesmo "eu" engloba várias instâncias (história oral, entrevista, textos escritos em colaboração etc.), depois as produções que associam a linguagem, capaz de dizer "eu", a meios de comunicação que se mostram menos capazes de fazê-lo [...] (Lejeune, 2008, p. 81).

O estudioso não exclui a autoficção da categoria dos gêneros autobiográficos, contudo, privilegia a autobiografia. Sua concepção contrapõe a de Doubrovsky, pois, a teoria de Lejeune pauta a autobiografia na fidelidade do vivido, diferente da ideia de um texto autoficcional. Vale ressaltar que foi Philippe Lejeune o primeiro a apontar as diferenças dos gêneros que se aproximam da autobiografia, a exemplo dos: diários, autorretratos, memórias e o romance. Sua concepção de autobiografia não se detém só ao texto literário.

Doubrovsky ao conceituar o termo, assim o cunhou: "autoficção é a ficção que decidi, como escritor, produzir de mim mesmo e para mim mesmo, incorporando a ela, no sentido pleno do termo, a experiência da análise, não somente no que diz respeito à temática, mas também na produção do texto" (Doubrovsky *apud* Gasparini, 2014, p. 191). No entanto, Lejeune (2014) não concorda com a categorização dada a obra, ele a denomina de romance. Contudo, Doubrovsky afirma na quarta capa de seu livro:

> Ficção, de acontecimentos e de fatos estritamente reais; se preferirem, *autoficção*, por ter-se confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, avessa ao bom comportamento, avessa à sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, *fils* [52]de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz da música. Ou ainda, autofricção, paciente onanista, que espera conseguir agora compartilhar seu prazer. (Doubrovsky *apud* Lejeune, 2014, p. 23)

Tomando por base a citação, vemos acima que o escritor constrói a fábula a partir da sua vida, mas o leitor não tem certeza se é real ou ficcional. A experiência está na narrativa, no entanto, há uma fabulação. Para Doubrovsky o ficcional "não é compreendido como fictício, como pura invenção, mas como mobilização de estratégias narrativas tomadas de empréstimo ao romance moderno e contemporâneo" (Noronha, 2014, p. 13). A autoficção para o teórico não mente, não disfarça, mas, enuncia e denuncia na forma que escolheu para si: "ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais".

Destacamos dois pontos interessantes: para o criador do termo autoficção, é a linguagem que recria a memória, logo, para ele, a autobiografia não preexiste ao texto, como sugere Lejeune, mas, ela é ficcionalizada no laborioso trabalho da escrita. O segundo ponto é que, pela perspectiva de Doubrovsky, na prática da escritura o sujeito se autoanalisa, colocando-se num patamar de invenção do seu próprio relato. Segundo Luciana Hidalgo (2013, p. 219),

> O que nos anos 1970 começou com o registro simples de um autor no esforço de definir seu próprio, híbrido romance (intitulado *Fils*), traduziu-se como uma espécie de *nouvelle vague*, um sopro a mais no contexto das neovanguardas.

[52] Em francês a palavra Fils tanto pode significar filho como fios (informação retirada das notas do artigo de Philippe Lejeune "Autoficções & Cia. Peça em cinco atos".

> Passadas as décadas, o termo, no entanto, permanece teoricamente *flou*, ou seja, nebuloso e controvertido. Estudos literários na França avançam e regridem no longo processo de inscrição do neologismo como gênero, sem uma definição clara dos limites entre a autobiografia, tão precisamente circunscrita pelo teórico Philippe Lejeune, e a chamada *autoficção*.

Após os primeiros estudos, muitos teóricos sentiram-se provocados a problematizar novas formas de instauração do eu na literatura. Segundo Lejeune, em se tratando da autoficção,

> Um concorrente se estabelece do outro lado da rua! Com a mesma placa! Mas a loja vende outra mercadoria... um jovem pesquisador, Vicent Colonna, retoma a partir da origem o problema levantado pela casa cega. No que tange ao nome próprio, nenhum problema. No que tange à ficção, ele dá à palavra, com muita legitimidade, um sentido completo e amplo abrangendo tanto o ficcional (a forma literária) quanto o fictício (a invenção mesma do conteúdo). O mais perturbador é que ele utiliza, com uma nova definição, a palavra inventada por Doubrovsky (Lejeune, 2014, p. 25 – 26).

Vale salientar que assim como Doubrovsky foi o primeiro a preencher a casa vazia deixada por Philippe Lejeune, Vicent Colonna foi o pioneiro na discussão sobre as lacunas na teoria de Serge Doubrovsky. Ao apresentar uma tese, em 1989, orientada por Gérard Genette, Colonna analisou diversas obras autoficcionais na literatura francesa e demonstrou que as ficcionalizações do eu na literatura existem desde a antiguidade, a exemplo da obra de Luciano Samosáta[53]. Vicent Colonna defende que o uso do termo, autoficção, deve estar restrito aos autores que inventam uma

[53] Vimos estas informações no artigo "a quantas anda a reflexão sobre a autoficção?", de Jean-Louis Jeannelle. Outro estudioso a se debruçar sobre o tema.

personalidade e uma existência literária (Colonna, 2004, p. 198). O estudioso não deixa de enfatizar a complexidade do assunto, assim como as polêmicas que envolvem o uso abusivo do termo *autofiction* (Colonna, 2004, p. 15). Colonna (2004, p. 70) caracteriza quatro posturas distintas de fabulação de si: a fantástica, a biográfica, a especular e a intrusiva. Para ele "não existe uma forma de autoficção, mas, várias, assim como não existem mecanismos diferentes de conversão de um personagem histórico em personagem literário" (Colonna, 2004, p. 70).

Destacamos que a teoria desenvolvida por Colonna não relaciona autoficção com os fatos reais, biográficos, isso torna o conceito elástico e demonstra o caráter híbrido das narrativas que mesclam autobiografia e ficção. Através da sua pesquisa vemos as diversas possibilidades de ficcionalização do eu. "Com Colonna, a fabulação deixa de se limitar a um período situado sob o signo da 'crise do sujeito', mas se aplica a um conjunto exponencial de textos" (Jean-Louis Jeannelle, 2014, p. 132). O estudioso defende que a autoficção é um instrumento de leitura e não um gênero.

De acordo com as leituras realizadas, parece que a autoficção está no entre lugar, não é nem autobiografia nem romance. O que permite que diversos teóricos preencham os espaços, quanto ao conceito, conforme as lacunas deixadas. Na impossibilidade de abarcar, neste artigo, todas as discussões sobre a temática que ora expomos. Finalizamos este tópico ressaltando que faz exatamente quarenta anos que Doubrovsky criou o termo autoficção, e ainda hoje não há um consenso sobre a teoria. Acreditamos que isso ocorre porque cada teórico tem um conceito a respeito de literatura, assim como de ficção.

Traçamos um percurso das teorias acerca das escritas do eu. Agora, faremos uma leitura da contística Florbeliana numa perspectiva moderna, a partir da ficcionalização de si. Analisaremos os contos: "O aviador", "A morta" e "O inventor".

O jogo autoficcional em Florbela Espanca

Florbela Espanca ficcionaliza a vida ao mesmo tempo que vive a arte. Em muitos dos seus contos ela diminui as fronteiras entre realidade e ficção. Neste sentido, enxergamos os aspectos modernos na produção literária Florbeliana, escritora que apesar de ter produzido no início do século XX, mais precisamente a partir de 1919,

ano da publicação de seu primeiro livro, não se alinhou aos movimentos artísticos da época, passando à margem do cânone, sendo uma poeta que não se enquadrou em quaisquer movimentos literários. Encontramos traços das mais diversas estéticas literárias, tanto na sua obra poética quanto na sua prosa. Fazemos tal ressalva, para chamar atenção para o lugar de Florbela na história e crítica literária e sua representatividade enquanto uma voz feminina na literatura portuguesa, tão parca dela.

Ao narrar os caminhos da relação entre vida e obra em Florbela Espanca, acreditamos ser relevante desenhar uma pequena cartografia biográfica. Filha de pai incógnito, na certidão de nascimento, mesmo sendo criada por ele e por sua esposa, Mariana Inglesa. A mãe biológica de Florbela, Antônia Lobo, faleceu quando a poetisa tinha 14 anos. A evolução intelectual da escritora não foi bem vista por professores e outras pessoas, em sua época. Sofreu dois abortos, tidos por involuntários, que teriam infectado ovários e pulmões. Passou por dois divórcios; casou-se três vezes, mas, vivenciou várias paixões. Apresentou um quadro de neurose. Segundo Dal farra (2012) teve de deparar-se com dificuldades financeiras; abalou-se muito com a morte do amado irmão Apeles; não foi contratada como atriz para o filme *Dança dos paroxismos* (Dal Farra, 2012, p. 47); tentou suicídio duas vezes e teve uma morte precoce, provavelmente na terceira tentativa de suicídio.

Foram dois os livros de contos de Florbela que chegaram ao público: *O dominó preto* e *As máscaras do destino*. Este último, escrito em 1927, após a morte do querido irmão Apeles: o livro é dedicado a ele, e publicado, postumamente, em 1931. Para Junqueira (2003, p. 76), "nessas narrativas lutuosas, dedicadas ao irmão morto, permanece a obsessão como sinal distintivo de todos os seus protagonistas".

N'*As Máscaras do Destino* a morte é "objeto imutável das ideias fixas das personagens – os seus mistérios, o fascínio que alguns sentem por ela, as marcas profundas e indeléveis que ela deixa nos que ficam vivos" (Junqueira, 2003, p. 76). A obsessão presente nas personagens deste livro mostra que estes procuram a dominadora contra face de poderio da morte.

Apesar de não estarmos abordando o tema morte, não podemos deixar de citá-lo, uma vez que está presente nos três contos aqui analisados. Percebemos que esta não se incide simplesmente a um aspecto finalista ou de um fim trágico, seu alcance é

maior. Cada personagem descobre que tem que encarar a mordaz condição humana. As máscaras do destino se mostram implacáveis aos protagonistas da obra.
Florbela escreveu no prefácio do livro *As máscaras do destino* (2000):

> Terminei há pouco um livro de contos que tenciono publicar no próximo inverno, livro que me deu muito trabalho e muita canseira, principalmente depois do formidável choque da morte do meu estremecido irmão, do meu morto mais lembrado que nenhum vivo. (Espanca, 2000, p. 171)

Podemos considerar estas palavras como uma espécie de pacto com o leitor. Um bom escritor pode chamar atenção para a sua biografia através do texto ficcional, no entanto, é o texto literário que se destaca em primeiro plano. A escrita autoficcional permite ao autor criar e recriar sobre um episódio ou uma experiência de sua vida. Não existe a obrigação de linearidade, a narrativa pode partir de um fragmento, fazendo um pequeno recorte no tempo vivido. Esse dado pode ser observado "n'O aviador", inclusive podemos interligar os três contos aqui analisados. Há uma unidade, como se fosse uma narrativa única. Contudo, a autora não o faz de forma linear.
"O Aviador" possui uma narrativa em terceira pessoa. No início do conto há uma descrição minuciosa e metafórica. Ao leitor, apresenta-se uma verdadeira pintura:

> No veludo glauco do rio lateja fremente a carícia ardente do Sol; as suas mãos doiradas, como afiadas garras de oiro, amarfanham as ondas pequeninas, estorcendo-as voluptuosamente, fazendo-as arfar, suspirar, gemer como um infinito seio nu. Ao alto, os lenços claros, desdobrados, das gaivotas, dizendo adeus aos que andam perdidos sobre as águas do mar... Algumas velas no rio, manchazinhas de frescura no crepitar da fornalha. Mais nada (Espanca, 2000, p. 177).

Destacamos o trecho acima, pois além de demonstrar o estilo da poetisa, nos denota um sonho através de uma analogia mítica. A princípio não compreendemos a temática da narrativa, apesar de sabermos que tanto o conto quanto o livro é destinado, "ao meu irmão, ao meu querido morto" a dedicatória termina dizendo "este livro é dum Morto, este livro é do meu Morto. Que os vivos passem adiante..." (Espanca, 2000, p. 176).

O início do texto nos toma pela beleza da descrição "As tintas flamejam, ainda húmidas: são borrões vermelhos as colinas em volta [...] A vida estremece apenas, pairando quase imóvel, numa agitação toda interior" (Espanca, 2000, p. 177). Se relacionarmos o conto com a concepção doubrovskyana de que a autoficção "não mente, não disfarça, mas enuncia na forma que escolheu para si: ficção de acontecimentos estritamente reais" (Doubrovsky, 1977, capa do livro *Fils*), podemos dizer que temos um pacto ficcional. Para Doubrovsky, a autoficção é uma história em que "a matéria é inteiramente autobiográfica, a maneira inteiramente ficcional" (Doubrovsky, 2011, p. 24). É justamente o que vemos no conto que dar início a obra *As máscaras do destino.*

"O aviador" é ficção com base em acontecimentos reais. No entanto, não segue a máxima do conceito do "pai" da autoficção, uma vez que não encontramos no texto identidade onomástica, ou seja, a homonímia entre autor, narrador e personagem principal. Além de o narrador não ser de primeira pessoa, como acontece na maioria dos textos que se pretendem inscritos na literatura do "eu". Entretanto, ainda assim classificamos os contos aqui analisados, a exemplo do supracitado, como autoficcionais. Pois, entendemos que o biográfico e o ficcional podem conviver num mesmo espaço literário, sendo possível reconhecer na obra os elementos que pertencem aos dois domínios: *autoficção*.

Conforme Dal Farra,

> [...] quando o narrador veste a máscara das personagens, o rosto do autor-implícito já se perdeu, para o leitor, na espessura dos disfarces. E por isso, mais camuflado e livre, ele pode transitar silenciosamente na profundidade ou na superfície da obra. A conclusão óbvia que se retira daqui é que o

> romance de "primeira" pessoa, pelo fato de expor-se como "confissão autobiográfica", acaba por se impor como a forma mais *verossimilhante* de ficção (Dal Farra, 1978, p. 132, Grifo da autora)

Parece que o leitor facilmente acredita nos fatos narrados quando o foco é de "primeira" pessoa. Em Florbela sobressai o narrador de terceira pessoa, porém o conteúdo textual é extremamente íntimo. Logo, o foco narrativo em terceira pessoa também comporta o narrador como máscara do autor. Contudo, devemos considerar que cabe ao "autor-implícito" emprestar ao narrador "uma visão menos ou mais restrita, contando com a deficiência ou a amplitude do ponto de vista para conseguir determinado efeito" (Dal Farra, 1978, p. 23).
Segundo Renata Junqueira,

> Com efeito, será condição para uma leitura penetrante desse livro o conhecimento das circunstâncias que envolvem a morte de Apeles Espanca: o jovem de trinta anos de idade era primeiro tenente da Marinha portuguesa e aluno-piloto-aviador da Aviação Naval quando, por volta das 14 horas e 30 minutos do dia 06.06.1927, o hidroavião que ele pilotava se despenhou de cerca de duzentos metros de altura no Rio Tejo. Foram encontrados, após o acidente, apenas alguns destroços da aeronave, tendo desaparecido nas águas do rio o corpo do tenente (Junqueira, 2003, p. 76).

O trecho de uma correspondência enviada aos amigos Manuel e Lina, em junho de 1927, mostra quão grande foi o sofrimento de Florbela: "**Nada me consola, nada, nada**. Era o meu grande orgulho, a parte de mim mesma que vivia, que se realizava, tinha um sorriso de mãe que vê o filho um homem" (Espanca, 1986, p. 75). Esta carta foi enviada numa data muito próxima ao choque sofrido pela escritora, a expressão de dor não poderia ser diferente. Mas, nas correspondências que se sucedem ela sempre fala deste padecimento dilacerante em sua vida. Isto nos faz crer que a

escrita acaba por funcionar como uma catarse. Como se escrever trouxesse conforto para sua alma que sofreu um choque emocional provocado pela vivência de um acontecimento dramático. Para Evandro Nascimento (2010, p. 197) "os autoficcionalistas partem do inacabamento e das fragilidades de sua vida!". Vale ressaltar que, se apropriando da fala de Nascimento, estamos fazendo uma analogia entre a escritura dos autores caracterizados como autoficcionalistas e a produção florbeliana que denominamos como autoficcional.

Florbela Espanca utilizando-se do insólito, recria a realidade. Produz um conto que dialoga com o mito de Ícaro ao dar asas a personagem. Na mitologia, Ícaro com asas artificiais, que foram criadas por seu pai – Dédalo, tomado pelo desejo de voar próximo ao sol, caiu no mar Egeu. As asas que eram feitas de cera e penas de gaivota derreteram.

> [...]e livre, indómito, sereno, na sua mísera couraça de pano azul, estendeu em cruz os braços, que transformou em asas! [...] E, lá no alto, **o homem está contente**. Como quem atira ao vento, num gesto de desdém, um punhado de pétalas, atira cá para baixo uns miseráveis restos de oiro que levou, do seu oiro de lembranças de que se tinha esquecido. **O homem está contente**. [...] O pintor de génio endoideceu. [...] É irisado agora o veludo glauco do rio; o sol atira-lhe, a rir, como um menino, pródigo e inconsciente, as suas últimas gemas. As colinas, em volta, são mãos abertas de assassino, e o casario, chapeado de luz, é um manto de púrpura rasgado, cujos farrapos vão prender-se ainda nas labaredas do horizonte a arder. **O homem está contente**. Atira as asas mais ao alto, escalando os cimos infinitos, já fora do mundo, na sensação maravilhosa e embriagadora de um ser que se ultrapassa! Sente-se um deus! ... As mãos desenclavinham-se, desprendem-se lhe da terra onde as tem presas um derradeiro fio de ouro ... e cai na eternidade ... Tanto azul! ... (Espanca, 2000, p. 179 – 180).

Lemos a descrição metaforizada da queda do avião. Não existe um relato retrospectivo, mas, vemos a presentificação do passado. É a recriação do real por meio da linguagem ou como afirmou Doubrovsky, na capa do livro *Fils*, "encontro, fios de palavras, aliterações, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da Literatura [...] que espera compartilhar seu prazer". As nereidas que o encontraram não sabia se o homem contente era filho dos homens ou dos deuses. "Não vês que tem asas? ... Não vês que sorri? ..." (Espanca, 2000, p. 181). Uma das princesas dos mares sugere: "- vamos deitá-lo lá no fundo, naquele leito de opalas que o mar do Oriente nos mandou ..." (Espanca, 2000, p. 182).

O trecho, que recortamos acima, descreve também a alegria do protagonista em desbravar os céus, em voar mais alto, parece que só no alto o homem está contente, essa afirmação é enfatizada três vezes, só nesse excerto. O que sugere a ideia de autoafirmação de uma verdade para o sujeito empírico que está por trás da pena. E ratifica a percepção da escrita como catarse, parece que a dor do trauma será amenizada com a convicção de que o aviador não teve um fim nefasto, uma vez que deixou lá em baixo todo fardo pesado que carregara ao nascer (Espanca, 2000). E "ficou a dormir no fundo do mar como se fora um filho dos deuses" (Espanca, 2000, p. 183).

O segundo conto d'*As máscaras do destino* é "A morta". A narrativa inicia com a seguinte afirmativa: "Isto aconteceu" (Espanca, 2000, p. 184).

> A morta ouviu dar a última badalada da meia-noite, ergueu os braços e levantou a tampa do caixão. Desceu devagarinho, circunvagou em redor os olhos de pupila sem luz; os outros mortos, bem mortos, dormiam pesadamente. [...] Avançou lentamente pela avenida soturna, voltando para ele os glóbulos vítreos dos seus olhos sem luz. [...] Um suicida, escavando a terra com as unhas, procurava seu sonho, por que se tinha perdido (Espanca, 2000, p. 184).

Este é o relato do ocorrido. Através desta pequena descrição, fica nítido que a estória é indiferente a verossimilhança. O fantástico permeia todo o conto. E o título mostra que o funéreo continua sendo a temática que rege a narrativa florbeliana. Conforme Elizabeth Batista (2012, P. 18), "a autora evidencia, desde o primeiro conto de *As Máscaras do Destino*, a preferência pela criação de um repertório, cujo suporte conforma a matização estético-ideológica de caráter simbolista".

Destacamos o caráter simbolista-decadentista dos contos florbelianos, aqui, analisados. Florbela se aproxima dessa estética finissecular desde o tema principal que permeia os contos, a morte, até as imagens evocadas através da forte descrição metafórica. Não podemos deixar de destacar a aproximação com a estética Romântica, uma vez que o mistério, o sombrio, o soturno envolvem toda a narrativa, e na tessitura dos acontecimentos está uma bela história de amor.

A linguagem permite transitar do imaginário ao real, o insólito emerge como metáfora: recria a realidade, desnuda a história de amor existente entre a morta e o seu noivo. O texto traz o fantasmagórico. Florbela ressuscita os mortos. Há uma quebra dos paradigmas do real, logo, como podemos atribuir um caráter de autoficcionalidade ao texto? Segundo Vicent Colonna (2004), a autoficção é um procedimento de leitura. O estudioso cria quatro tipologias para autoficção, conforme dissemos no tópico anterior. Dentre elas, está a autoficção fantástica e a intrusa (autoral).

De acordo com Colonna (2014), na autoficção fantástica há uma história irreal, "o autor não se limita a acomodar a existência, mas vai, antes, inventá-la; a distância entre a vida e o escrito é irredutível, a confusão impossível, a ficção de si total" (Colonna, 2014, p. 39). É como se através do inverossímil, a obra não pudesse ser associada à vida do escritor. No entanto, vale ressaltar que nesta tipologia o autor é o herói, está no centro da obra, é o protagonista. Não é o que acontece com o conto de Florbela. A autora cria um narrador de terceira pessoa, fingindo não se envolver com a estória narrada, no entanto, a morta parece projetar Florbela mortificada pela perda do irmão[54]. Ademais, há uma representação de si situada em um mundo imaginário, conforme sugere a autoficção fantástica.

[54] Esta é uma possibilidade de leitura, todavia, não estamos analisando por este viés. A nossa interpretação parte do que está mais aparente e que refere-se aos demais contos, a relação aviador e morta: noivo e noiva.

Já na autoficção intrusiva (autoral), o "narrador-autor" está à margem da intriga. Suporta um narrador de terceira pessoa, mas, este se intromete na obra, dar opinião e interpela o leitor. Geralmente se quer conferir um tom de verdade ao texto. Em "A morta", vemos características desses dois tipos de autoficção. O narrador parece se distanciar da realidade ao se utilizar do insólito, mas, inicia a estória conferindo-lhe um caráter de verdade: "Isto aconteceu".

Como falamos anteriormente, lemos os contos como uma unidade. O fio condutor é o tema e a relação das personagens principais. O aviador caiu na imensidão das águas; a morta, ao acordar, lembrou do noivo.

> A Morta caminhava num passo de morta, um ciciar de brisa na folhagem: os sapatinhos de cetim[...] sabia onde ia. A Morta ia lembrar-se, que os mortos também se lembram [...] Sentira, num êxtase sobre-humano, num assombroso sair de si, numa prodigiosa transfiguração de todas as fibras de seu ser, a pressão duns dedos quentes que lhe desciam as pálpebras pelas pupilas paradas. Uma boca que ela nunca sonhara tão macia e tão fresca, roçara-lhe a macieza e a frescura da sua, em beijos miudinhos, cariciosos, castos como aquelas gotas de chuva que, nas tardes de Verão, infantilmente, recolhia nas suas mãos estendidas (Espanca, 2000, p. 185).

Deste momento em diante, o noivo e a morta se encontravam todas as tardes, conversavam, mas nem os vivos nem os outros mortos os entendiam. De repente, ao cair do crepúsculo, a Morta esperara o noivo que não aparecera. Vários dias, de espera, se passaram; até que ela saiu soturna pela avenida a procura do seu vivo. "Atravessou ruas ermas, estradas solitárias [...] foi então que chegou aos ouvidos um ciciar brandinho ... seriam passos? ... Ruflar de asas? ...", deparou-se com o "Marulho de ondas pequeninas. O rio" (Espanca, 2000, p. 190). Ela debruçou-se sobre as ondas: "E a Morta foi mais uma onda, uma onda pequenina, uma onda azul na taça de prata a faiscar ... Isto aconteceu" (Espanca, 2000, p. 190).

O diálogo com o conto que o antecede está evidente. A Morta reviveu nas águas que simbolizam fertilidade, a origem da vida, sucessão dos desejos e a possibilidade de seus desvios, ela encontrou o noivo no rio e neste se transformou. A narrativa termina com o caixão encontrado vazio, na cidade dos mortos.

O "Inventor" é o sexto conto do livro e nos sugere a infância do aviador, "Era pequerrucho, ainda engatinhava, e já queria ser marinheiro" (Espanca, 2000, p. 227). O conto permeado de descrições detalhadas nos mostra a obsessão pela marinha, mas, desde pequeno pendia para o trágico.

> Com os olhitos arregalados debruçava-se no abismo, contemplava extático as misteriosas profundidades, a água a tremer em ziguezagues irisados e o cobre da bacia a faiscar no fundo, amarelo como oiro. De vez em quando fazia naufrágio: pernas ao ar num pânico indescritível, berrava como um possesso, todo inundado, a sua bela valentia por água abaixo, procurando as saias da mãe para se agarrar como um náufrago a valer à mais pequenina tábua de salvação (Espanca, 2000, p. 227).

Vemos que enquanto o pequenino tomava banho, além do desejo pela marinha, simulava naufrágios que lhe fazia aspirar ainda mais por estar nos mares. Passou toda infância e início da juventude com essa obsessão, "na escola é um tormento para lhe captarem a atenção [...] das folhas arrancadas aos cadernos faz espetaculosos chapéus de almirante, constrói frotas que põe a navegar [...]" (Espanca, 2000, p. 231). Ao longo da história, vemos esse desejo latente em tudo que a personagem faz; ler Júlio Verne várias vezes, histórias de pirata, os "naufrágios heroicos entusiasmam-no", até que se tornou marinheiro.

> No dia em que pela primeira vez envergou a linda farda da Escola, quando o estreito galão de aspirante lhe atravessou a manga do dólman azul-escuro, foi como se S. Pedro abrisse diante dele, de par em par, as bem-aventuradas

> portas do paraíso. Era marinheiro! Sabe lá a outra gente o que é ser marinheiro! Para ele, ser marinheiro era a única maneira de ser homem, era viver a vida mais ampla, mais livre, mais sã, mais alta que nenhuma outra neste mundo! O seu forte coração, sedento de liberdade, era, no seu rude arcaboiço de marujo, como um pequeno jaguar saltando do fundo da jaula, estreita e lôbrega, contra as barras de ferro que o retêm afastado da selva rumorosa. (Espanca, 2000, p. 232)

Ao estar num navio pela primeira vez, lembrou-se do episódio do banho, descrito acima, sorriu com tamanha satisfação que lhe sobreveio uma luminosidade nos olhos e um contentamento triunfal. Mas, este durou pouco, pois voltou furioso dos primeiros meses no mar, "aquilo, afinal, era uma maçada, uma tremendíssima maçada! O mar, todo igual, monótono embalador de indolências" (Espanca, 2000, p. 233). Não havia piratas, fantasmas, naufrágios heroicos, nenhum perigo, "o mar era muito mais lindo nos livros e quadros. Os poetas e os artistas tinham-no feito maior do que ele era" (Espanca, 2000, p. 233). Conforme dito anteriormente, as personagens têm a tendência ao trágico. Logo, para o agora marinheiro, não havia sentido em sê-lo, uma vez que a calmaria o desiludiu, foi então que olhou para imensidão do céu.

> Aquilo afinal era uma maçada, uma tremendíssima maçada", e os olhos claros, investigadores, de olhar acerado como o das aves de rapina, procuraram ardentemente outra coisa. Franziu os sobrolhos no ar recolhido e concentrado de quem excogita, de quem procura uma solução difícil... Olhou o céu profundo... e achou! Um avião! Era aquilo mesmo. Ser aviador é melhor que ser marinheiro! **É abraçar no mesmo abraço o céu e o mar!** Na linguagem dos símbolos, a âncora, definindo a esperança, nunca poderá valer às asas que são a libertação. A âncora agarra-se ao fundo e fica, as asas abrem-

> se no espaço e penetram o céu como um desejo de homem a carne palpitante de uma virgem que possui. Seria aviador! E foi. (Espanca, 2000, p. 233 – 234 Grifo nosso).

A partir deste momento é evidente a relação entre "O Aviador" e "O Inventor". Com base na visão Heideggeriana de finitude, corroboramos que o ser não deve compreender a sua existência como um todo, deixando a consciência da morte como parte distante, contingente, improvável da compreensão da existência. O ser, habilitado de capacidade para compreender conscientemente a realidade, considerando a morte, sem que esta seja vista como assistente da história, sem olvidá-la nem tampouco ocultá-la se mostra capaz de se orientar tomando como base a compreensão de seu fim (Heidegger, 1999). Mas, não há a consciência temporal de quando isso vai acontecer.

> Quando pela primeira vez voou, não se esqueceu de sentar na carlinga, ao seu lado, ao lado do seu coração, aquela que dali em diante seria a companheira de todos os dias, a companheira indefectível de todos os aviadores: a Morte (Espanca, 2000, p. 234)

Esse trecho do conto parece dialogar com a concepção que trouxemos acima. O inventor, após a consciência de sua companheira inseparável, a morte, decide criar um motor que não falhe, a fim de que possa sempre contemplar "o céu coalhado de asas como o mar de velas" (Espanca, 2000, p. 234).

> Havia de inventar um motor perfeito, sem caprichos nem manias; das suas mãos sairia resolvido o árduo problema. Não teria sossego nem descanso enquanto não conseguisse animar com o poder da sua inteligência e da sua vontade a inércia do ferro e do aço, enquanto não desse forma palpável ao seu novo sonho [...] (Espanca, 2000, p. 234).

Trabalhou incessantemente, até que julgou ter achado:

> Oh, aquele dia! A embriaguez do homem que se igualou a Deus! O coração a bater, a bater, a sentir-se grande de mais para um peito tão pequeno, para um tão mesquinho destino! A humidade das lágrimas a embaciar o olhar gigante que se esquecera um momento de ter nascido pigmeu! O artista, o poeta, o inventor de novos símbolos, de novas formas, o criador de movimento e de vida [...] As palavras são o muro de pedra e cal a fechar o horizonte infinito das grandes ideias claras (Espanca, 2000, p. 235).

A partir desse momento sentiu-se feliz, mas também, desgraçado. Apesar de deslumbrado com sua invenção e do inebriamento com que montava as peças desse motor que nunca falharia, após testá-lo, passou por uma louca confusão.

> A tarde da definitiva experiência, experiência que dera a certeza dos mais belos resultados, passou-a ele numa febre de orgulho, em cálculos de ambição, de glória e de riqueza, como um monarca doutros tempos contando o oiro e as pedrarias que as caravelas lhe traziam das misteriosas índias longínquas. À noite, depois dessa tarde memorável, depois do motor desmontado, dos preciosos papéis fechados num envelope lacrado, depois da carta escrita ao diretor da Aviação, a quem pedia nomeasse uma comissão para avaliar os resultados [...] resolveu sair, dar um passeio sozinho, procurando como um calmante a fresca aragem da noite, que descia sobre a cidade frenética como um monge sereno e plácido, de negro capuz, a murmurar orações confusas. (Espanca, 2000, p. 236).

Nesse momento, sobreveio-lhe um senso de realização e de inconformismo, uma vez que tinha concretizado todos os seus sonhos e os homens não mais passariam perigo ao voar. A ideia de toda gente "andar lá por cima" sem perigo, dos homens comandarem os "elementos como semideuses" (Espanca, 2000, p. 237) lhe angustiava. O que a princípio lhe fizera sorrir, agora o incomodava e estas frases não lhe saiam da mente "sem riscos?", "sem perigo?" (Espanca, 2000, p. 237). E chegou à conclusão que a obra de sua vida, da qual ele tinha empenhado todos os esforços, não passava de uma covardia.

> O seu grande invento, donde tirara toda a sua soberba, onde filiara todos os seus cálculos de ambição e de glória, não passava, afinal, de uma má, de uma feia ação, de uma cobardia! Um aviador, um cavaleiro sans peur et sans reproche, que toma posse do céu, que abre as asas gloriosas sem riscos, sem perigos, como um simples burguês que rola de elétrico cá por baixo?! Um aviador que não brinca, sorrindo, com o seu mau destino; que não vence com um piparote as horas más, as tirânicas forças da Natureza sempre em luta, terrível descobridora de desalentos; um aviador que não é senhor do céu, da terra e do mar, [...]um aviador sem mascote, sem audácia, sem panache — é lá um aviador!... Um aviador sem a sua companheira vestida de negro, toucada de luto ao seu lado, ao lado do seu peito, na carlinga?! A Morte!... (Espanca, 2000, p.237-238).

Assim, após toda a inquietante angústia e todos os questionamentos realizados pelo inventor/aviador, ele se reconduziu "ao encontro de sua totalidade" e entendeu que teria que conviver com a morte ao seu lado. O narrador deixa claro para o leitor que o inventor não amava a morte, mas entendia que lhe era indispensável como a

saudade, ele necessitava "sentir lhe o hálito gelado, de a sentir debruçada sobre o seu ombro" (Espanca, 2000, p.238). Então:

> Dominado por uma invencível obsessão, de novo febril, ansioso, atravessou à pressa as ruas escuras, as ruas solitárias, caminho de casa. Galgou as escadas a quatro e quatro, empurrou a porta de repelão [...] Abriu a janela de par em par sobre o bulício da rua, e então, serenamente, distraidamente, num ar de quem pensa noutra coisa, foi-se entretendo a lançar ao vento, como quem atira pétalas murchas, os pedaços rasgados dos preciosos papéis que horas antes lá encerrara e que representavam o melhor do seu esforço, o fruto abençoado das suas febres, o triunfo das noites de vigília, as asas do seu sonho feérico, da sua doirada quimera perseguida e vencida!
>
> Foi depois às peças do motor, meteu-as dentro de uma mala. Dar-lhes-ia destino ao outro dia; o fundo do mar, talvez... (Espanca, 2000, p. 239)

Interessante que após essa atitude, ficou em paz e voltou a dormir, algo que há muito não fazia. E o conto termina dizendo que quando voou no dia seguinte, o "aviador olhou para o lado, ao lado do seu peito, na carlinga, e sorriu à companheira invisível que não quisera expulsar" (Espanca, 2000, p.239). Como todo bom conto, ficamos no suspense, não fica claro se a morte o sorriu de volta. Mas, chamamos atenção para o fato de a personagem sentir-se bem com a ideia da morte como companheira diária, parece que para ele esta era uma condição fundamental para a vida.

Florbela mascara o "eu" substituindo-o por "ele", mas, espelha sua vida no descortinar contínuo da escrita. O jogo da autoficcionalidade está na invenção e recriação do eu biográfico. Assim como na direção contrária à autobiografia, pois é a obra que nos impulsiona à vida e nos envolve nas obsessões históricas da autora.

Referências bibliográficas:

Barthes, R. (2004). O rumor da língua. Tradução de Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Batista, E. (2012). Da poesia ao conto: a itinerância criativa de Florbela Espanca. In: Florbela Espanca. O espólio de um mito. Número especial de Callipole. Revista de Cultura. Lisboa: Edições Colibri/ C.M de Vila Viçosa, nº21.

Colonna, V. (2014). Tipologia da autoficção. In Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.), Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Colonna, V. (2004). Autofiction & autres mythomanies littéraires. Auch: Tristram.

Dal Farra, M. L. (2012). Florbela Espanca. Afinado Desconserto (conto, cartas, diário). São Paulo: Iluminuras, (Coleção Vera Cruz).

Dal Farra, M. L. (org.) (2012). Sempre tua. Correspondência amorosa 1920-1925. São Paulo, Iluminuras.

Dal Farra, M. L. (1978). O narrador ensimesmado. São Paulo: Ática.

Doubrovsky, S. (2014). O último Eu. In Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.), Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Doubrovsky, S. (2011). Autofiction: en mon nom propre. In Yves Baudelle & Élisabeth Nardout-Lafarge (Orgs.), Nom propre et écritures de soi. Québec: PUM.

Dosse, F. (2009). O desafio biográfico: escrever uma vida. Trad. Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Espanca, F. (2000). Contos e Diário. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Espanca, F. (1986). Cartas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Foucault, M. (1992). O que é um autor? Prefácio de José A. Bragança de Miranda e Antonio Fernando Cascais. 6. ed. Lisboa: Vega.

Gasparini, P. (2014). Autoficção é o nome de quê? In Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.), Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Heidegger, M. (1999). Conferências e Escritos Filosóficos. São Paulo: Editora Nova Cultural (Trad. Ernildo Stein/Col. Os Pensadores).

Hidalgo, L. (2013). Autoficção Brasileira: influências francesas, indefinições teóricas. ALEA. Jan – jun., Vol. 15/1, Rio de Janeiro.

Jeannelle. J.-L. (2014). A quantas anda a reflexão sobre a autoficção? In Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.), Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Junqueira, R. S. (2003). Florbela Espanca. Uma estética da teatralidade. São Paulo: Editora Unesp.

Lejeune, P. (2014). Autoficções & Cias. In Jovita Maria Gerheim Noronha (Org.), Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Lejeune, P. (2013). Da autobiografia ao diário, da Universidade à associação: itinerários de uma pesquisa, *48*(4). Letras de Hoje, Porto Alegre.

Lejeune, P. (2008). O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Nascimento, E. (2010). 'Matérias-primas: Da Autobiografia à Autoficção – Ou ViceVersa'. In Rose M. A. Nascif & Verônica, L. C. Lage (org.), Literatura, Crítica, Cultura IV: Interdisciplinaridade. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Noronha. J. M. G. (Org.) (2014). Ensaios sobre a autoficção. Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Sainte-Beuve (1992). *Pour la critique.* Paris: Gallimard.

Silva, F. M. (2009). Da metapoesia à psicanálise: angústia do "Eu" lírico na poesia de Florbela Espanca. João Pessoa: Ideia.

LITERATURA E HISTÓRIA: FICÇÃO E MEMÓRIA

Cecil Jeanine Albert Zinani

UCS. PPGLET: Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura – Mestrado. PDLET: Programa de Pós-Graduação em Letras - Doutorado– Associação Ampla UCS/UniRitter. cezinani@terra.com.br. Caxias do Sul/RS - Brasil

Resumo:

A História recente do Brasil, assim como de muitos países da América Latina, tem sido tematizada por muitos ficcionistas engajados em um duplo propósito: produzir uma obra literária e manter a memória de fatos ocorridos durante os períodos de exceção, enunciando-os a partir de uma perspectiva não oficial, sem compromisso com a discutível "verdade histórica", tarefa na qual engajaram-se renomadas escritoras, tanto no Brasil, quanto em países que passaram por períodos ditatoriais. Da brasileira Ana Maria Machado, a obra *Tropical sol da liberdade* (2005) focaliza a ditadura ocorrida no Brasil, a partir da história de Lena, jornalista, que acompanha os acontecimentos pós-64, sendo perseguida e exilando-se. Lena recupera fatos daquele período, procurando fixá-los, para que não se sejam esquecidos, em uma peça de teatro. A chilena Marcela Serrano é autora de *Nós que nos amávamos tanto* (2005), obra que aborda a ditadura chilena, por meio da história de quatro amigas, que se reúnem, ao final do período de repressão. Entre os aspectos relevantes, apresentados em ambas as obras, verifica-se a questão do exílio, assunto menos frequente nessa modalidade de literatura. O exílio é discutido na perspectiva do exilado, o que destitui muitas crenças que se instituíram a respeito dos grupos de exilados. Esse aspecto é apresentado do ponto de vista de uma personagem feminina. Nessas obras, é relevante a questão da memória, pois é por meio dela que são resgatados os fatos que constituem o substrato histórico. Assim, neste trabalho, examina-se como o tema do exílio é apresentado nas obras citadas, discutindo-o à luz de pressupostos teóricos referentes à memória e à história, com base em Pollak (1989), Nora (1981), Rollemberg (1999).

Palavras-chave:

Literatura; Memória; História; Exílio.

Introdução

No último século, a literatura produzida por mulheres tem alcançado uma posição de relevo devido a vários fatores. Entre, eles, destacam-se: o acesso à educação permitiu que se formasse um público leitor numeroso e qualificado, o que criou uma base sólida para que as figuras femininas se aventurassem no mundo das letras, assumindo a autoria e dispensando pseudônimos masculinos; a conquista do espaço exterior, com a ampliação de horizontes, por meio do ingresso no universo do trabalho, primeiro pelas contingências de guerras, substituindo a mão de obra masculina que se encontrava no front, depois, por opção, possibilitou a desconstrução do estereótipo da autora, que produz uma literatura intimista, voltada para o espaço próximo, doméstico ou interior, de escritura linear. Fatores significativo foram, também, a ampliação do universo temático bem como o aprimoramento da técnica narrativa, com a utilização de artifícios que não apenas enriquecem o texto, mas também lhe conferem densidade artística. Dessa maneira, a literatura produzida por mulheres conquistou visibilidade e reconhecimento num domínio essencialmente masculino. Nessa perspectiva, inserem-se os textos *Tropical sol da liberdade,* de Ana Machado, e *Nós que nos amávamos tanto,* de Marcela Serrano.

As autoras são muito conhecidas. Ana Maria Machado, integrante da Academia Brasileira de Letras, notabilizou-se como escritora de literatura infantil e juvenil. Iniciou a publicação desse gênero na revista *Recreio*, cujos textos foram traduzidos na Itália, Espanha e Argentina. Por suas histórias infantis, recebeu o prêmio Hans Christian Andersen. O primeiro livro infantil, *Bento-que-bento-é-o-frade,* foi publicado em 1977, dando início à copiosa produção que será reconhecida por meio da conquista de numerosos prêmios, entre eles, Jabuti e O Prêmio Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Coelho, 2002, p. 58). *Tropical sol da liberdade, O mar nunca transborda,* além de outros, são romances que seguem a esteira iniciada em 1964 por *Alice e Ulisses*.

Marcela Serrano, chilena, formada em Bellas Artes, iniciou sua carreira literária no início dos anos 90, do século XX. Em 1994, recebeu o prêmio Sor Juana Inés de la Cruz, patrocinada pela Feira do Livro de Guadalajara, pela obra *Nós que nos amávamos tanto*. Outras obras também foram premiadas, como *Para que no me*

olvides (1993), que recebeu o Prêmio Municipal de Novela, o mais importante do Chile. Já foram traduzidas e são muito conhecidas as obras: *Nossa Senhora da Solidão, O albergue das mulheres tristes.*

Ambas as obras inserem-se no período pós-ditatorial. *Tropical sol da liberdade* focaliza a trajetória de uma jornalista que retorna do exílio com dois objetivos, recuperar a saúde e escrever uma peça de teatro para que os eventos que ocorreram no Brasil, entre 1964 e 1985, não sejam esquecidos. A obra de Marcela Serrano centra-se na reunião de um grupo de amigas que o final do período de exceção chileno acaba por separar. Nas duas obras, o fio condutor é a memória, e um dos aspectos mais relevantes é a questão do exílio, abordada não pelo lado romântico, como, em geral, é vista por quem está fora do processo. A visão do exílio presente nas obras é o difícil relacionamento entre exilados, além das injustiças cometidas e da falta de solidariedade entre os membros de um grupo que deveria, pela própria situação, procurar proteger-se, amparando-se reciprocamente. Tendo em vista o ponto de vista feminino, o intuito deste texto é examinar como o tema do exílio é apresentado nas obras citadas, discutindo-o à luz de pressupostos teóricos referentes à memória e à história.

1 Memória e história

Para Sarlo (2007, p. 9), "o passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança." Com essas considerações, a autora apresenta seu posicionamento, ao apontar as dificuldades do exilado para situar-se em relaçao ao universo de referências que englobam o país natal e a terra do exílio. As modalidades de perceber a memória integram uma discussão contemporânea que vai desde a posição do historiador francês, Pierre Nora, para quem a memória "não existe mais" (1993, p. 7), a Maurice Halbwachs que defende a "memória histórica", ligada à construção do passado, utilizando elementos disponibilizados no presente, e a "memória coletiva" como modalidade de reconstruir o passado (2006). No entanto, a posição que interessa a este trabalho é aquela que reconhece e

relevância de testemunhas que optaram por romper o silêncio, pois, "querem inscrever suas lembranças contra o esquecimento" (Pollak, 1989, p. 7).

A ênfase na memória relaciona-se, em grande parte, com as questões do Holocausto. Com os estudos sobre o genocídio judeu, valorizaram-se testemunhos de sobreviventes, fontes privilegiadas para o trabalho do historiador. No entanto, às vezes, essa relação é bastante complexa. Para Cytrynowics (2003), memória e testemunho inviabilizam o fazer histórico, devido ao problema de comunicação gerado por uma experiência indizível, daí a relevância da literatura como forma de entender e racionalizar uma vivência incompreensível. Na perspectiva do Holocausto, o autor aponta os contos de Wiesel para evidenciar a dificuldade de comunicação, reiterando que "seus contos falam sempre da impossibilidade de entender e de comunicar" (Cytrynowics, 2003, p. 124). O autor afirma que é obrigação do historiador resgatar memórias individuais e coletivas, organizando-as a partir de uma moldura de modo que se tornem inteligíveis.

Essas considerações sobre o genocídio judeu podem fundamentar, de certa maneira, os fatos que ocorreram na América Latina que foi varrida, no século XX, por regimes de exceção os quais, se não protagonizaram extermínios em massa na mesma modalidade que o Holocausto, não deixaram de praticar atrocidades contra dissidentes ou opositores. Brasil e Chile viveram, na segunda metade do século XX, períodos muito sombrios que têm sido recuperados pela literatura, daí a relevância da memória, tanto a de sobreviventes como aquela modalidade designada por Sarlo (2007) de memória de segundo grau, ou seja, a recuperação de acontecimentos por intermédio de descendentes ou amigos de vítimas, os quais não vivenciaram diretamente os fatos narrados, porém têm conhecimento deles por meio dos relatos das vítimas.

O registro de memórias torna-se um elemento imprescindível para a reconstrução histórica de períodos marcados por regimes de exceção. A memória, transformada em narrativa, possibilita o registro de acontecimentos que não podem ser esquecidos a fim de que não haja o risco de sua reprodução. Sarlo (2007, p. 20) afirma: "A memória foi o dever da Argentina posterior à ditadura militar e o é na maioria dos países da América Latina." Memórias e testemunhos tornam-se fontes históricas e também fontes literárias, essas últimas muito relevantes no sentido de humanizar e tornar mais compreensíveis os fatos históricos.

Há que considerar, também, o aspecto do exílio e a figura do exilado, questões que tendem a uma abordagem romantizada, muitas vezes, enfatizando o caráter de vítima do exilado. Rollemberg (2008), ao abordar essa problemática, aponta para as crises de identidade advindas da desterritorialização do exilado, que perde seu projeto de vida, suas referências, enfrentando o choque cultural em que tudo é diferente, desde a língua, fundamental para a comunicação, até detalhes mais comezinhos do dia a dia, horários, alimentação... Rollemberg (2008, p. 45) pondera: "... por desconhecer os códigos sociais, o exilado sente-se particularmente marginalizado nesse universo e, portanto, muito solitário". Outro aspecto apontado pela autora é referente ao país que acolheu os exilados. Alguns países promoveram uma verdadeira "infantilização" dos exilados, obrigados a viver em um regime assistencialista que os humilhava, forçando-os a mendigar auxílio, em lugar de possibilitar sua integração por meio do trabalho. Entrevistados de Rollemberg (2008, p. 47) consideram que a questão linguística desempenha um papel preponderante: "A perda da língua materna é a perda da linguagem expressiva, a perda da emoção". Também afirmam que perder a língua é como perder a alma. A língua é considerado o "referencial básico da identidade social", e sua falta transforma as pessoas. O maior problema ocorre quando a língua é totalmente estranha, como sueco ou dinamarquês, pois o exilado perde sua competência comunicativa.

Rollemberg também registra alguns "mitos" que desempenharam papel relevante na problemática do exílio. Um desses mitos é o mito da terra, como lugar de luta e de retorno, no futuro. Quem estivesse fora ou preso era desprestigiado por aqueles que permaneceram, devendo acatar as ordens de quem estava no país. Segundo um entrevistado da autora, criou-se, com isso, a figura do quem vem da terra que se aproveita "do isolamento dos militantes no exterior, não se priva, inclusive para se manter no poder, de os 'empulhar', filtrando, censurando e manipulando informações" (Rollemberg, 2008, p. 50).

Outro mito importante foi o do país socialista, o qual registra a decepção de muitos exilados, após a experiência de viver, durante algum tempo, nesses países. Outros registraram seu entusiasmo, após essa mesma experiência.

O mito do país de acolhida relaciona-se, além do lugar que recebe os refugiados e procura facilitar seu processo de adaptação à sociedade, ao segmento social que

considerava os exilados como 'terroristas', o que ocasionava uma série de constrangimentos, tais como prisão, dificuldade em obter documentação e, mesmo, inviabilizando o deslocamento.

Muitos exilados se organizaram em comunidades, tentando reproduzir o ambiente da terra natal, outros procuraram aproveitar as oportunidades que o novo país oferecia, em termos de trabalho ou de qualificação. Essa duplicidade de posições gerava forte antagonismo entre os grupos. Outro problema foi a questão de sobrevivência. Muitos países concederam bolsas de estudos que, muitas vezes, eram utilizadas apenas para a subsistência. Alguns grupos que não se inseriram no mercado de trabalho passaram a "expropriar" recursos, utilizando-os não somente para a manutenção de exilados como também para enriquecimento próprio (ROLLEMBERG, 2008). A representação do exílio apresenta conotações peculiares em cada obra.

2 O exílio em *Tropical sol da liberdade* e *Nós que nos amávamos tanto*

A temática do exílio é abordada em *Tropical sol da liberdade* e *Nós que nos amávamos tanto,* na medida em que são discutidas relações entre os próprios exilados, os problemas de adaptação ao novo local, dificuldades para retornar e, mais complicado, o posicionamento dos não exilados frente aos exilados, com a eclosão de muitos ressentimentos.

Tropical sol da liberdade, de Ana Maria Machado (2005), narra a história de Lena (ou Helena Maria, como o avô a chamava), uma jornalista, que vivencia os difíceis anos pós 1964. Envolvida em movimentos de resistência, exila-se voluntariamente, temendo as forças de repressão, e retorna com sérios problemas de saúde. No regresso, após um acidente doméstico, refugia-se na casa da mãe, com dois objetivos, recuperar a saúde e o equilíbrio e escrever uma peça de teatro que consiga preservar a memória dos anos de exílio. O romance inicia *in media res,* com Lena já instalada no quintal ensolarado, próximo à praia. A narrativa entremeia lembranças da infância, da adolescência, de seu trabalho no jornal, do exílio. Em sua estada na Europa, Lena havia colhido inúmeros depoimentos de exilados de diversos países latino-americanos. Em relação a esse tema, pode-se considerar que a repressão materializou-se, em grande parte, por meio do exílio, como consequência de

posições políticas e ideológicas. Tanto Argentina quanto Chile enfrentaram problemas semelhantes. Para alguns, o exílio foi um fato consumado, já que não havia outra opção, outros saíram voluntariamente, mas todos sofreram, de alguma maneira, o processo de desenraizamento, de se tornar um estranho, perdendo as referências sociais, culturais, familiares (Zinani, 2010, p. 142).

A memória presentifica-se quando a voz narrativa recupera o aspecto intertextual do exílio, ao associá-lo ao poema "Canção do exílio", de Gonçalves Dias, que canta sua terra, a partir de um país distante, ao mesmo tempo que lembra a letra do Hino Nacional. Enquanto o hino exalta, de maneira ufanista as belezas inigualáveis da pátria, o eu-lírico suplica "não permita Deus que eu morra/ sem que volte para lá" (Dias, 1974). O título da obra mantém o mesmo caráter intertextual quando se refere ao "sol da liberdade", também fragmento do mesmo hino, porém, numa perspectiva irônica: "Vê se pode, pensava a mulher, num país fundado por degredados e que até no hino nacional lembra a dor do desterro, citando a canção do exílio, andar banindo gente em pleno século XX e espalhando exilado pelo mundo" (Machado, 2005, p. 32). Entre os depoimentos dos exilados, Lena evoca a história de Maria e Antônio, exilados na Itália que adoram receber visitas de brasileiros, uma vez que "é um pouco do Brasil que vem também" (Machado, 2005, p. 33). No entanto, não pretendem regressar, uma vez que não há mais motivo para voltar, já que seus filhos e netos estão na Itália. E Antônio acrescenta: "Não posso voltar. Não sei viver sem futebol nem música brasileira. Todos os craques do Brasil estão jogando na Itália. E cada vez que vou lá, só ouço *rock* no rádio. Aqui é que o dia todo só toca música nossa. Que vou fazer lá?" (Machado, 2005, p. 34). A memória da terra natal está sempre presente, ainda que de forma não positiva. Na medida em que há um afastamento do espaço original, ocorre também uma mudança de perspectiva. A tendência é que ocorra uma certa assimilação aos novos códigos sociais e culturais, ainda mais se o país que recebe o exilado dispuser de condições de vida melhores que o país natal.

A problemática da desterritorialização pode apresentar contornos muito difíceis. Nesse sentido, Lena apresenta o depoimentos referente a um exilado uruguaio que vive na Suécia. Ele reclama do país, da frieza das pessoas, do clima, enfim, da vida que leva lá. Ao ser questionado por que não retornava a seu país, seus olhos enchem-se de lágrimas, e ele confessa que não mais se adaptaria à terra natal, visto que é

reconhecido profissionalmente, recebe um salário elevado, tem assistência médica, educação de qualidade para os filhos e uma aposentadoria garantida. Simplesmente, não pode abrir mão dessas vantagens, para enfrentar a situação precária de seu país. Nesse sentido, o exilado é duplamente infeliz, primeiro, por não aceitar a terra que lhe deu abrigo; segundo, pela impossibilidade de voltar e sofrer novo processo de adaptação. Essa situação contraditória abala a identidade pessoal.

Alguns adaptam-se ao exílio, chegando a fazer planos para o futuro distantes da terra natal. Outros assumem o seu desterro como um futuro promissor, é o caso da jovem secundarista que foi presa junto com seu namorado, um estudante de direito. Ele foi morto, e ela foi presa. Após apanhar muito, conseguiu fugir para Buenos Aires, onde obteve um passaporte e uma passagem para a Alemanha. Na Alemanha casou-se e criou raízes. Sente-se uma turista no Brasil, com medo da agressividade dos brasileiros. Seus filhos só falam alemão. Seu contato com o Brasil é por trabalhar em uma companhia brasileira, tendo que ler e falar em português. Nas palavras da personagem: "Se eu mudasse de emprego, entrava em órbita alemã na mesma hora e acabava de matar o Brasil em mim. [...] Porque ele não quer mesmo saber de mim, já me matou dentro dele. [...] Eu não tinha nem vinte anos e não fiz falta a ninguém" (Machado, 2005, p. 185). Outros, ainda, tornaram-se profissionais respeitados no exterior, porém, o anseio para voltar era muito grande, assim, tentaram o retorno. Ao perceber que seu triunfo no exterior consistia em motivo de ressentimento e inveja, retornaram novamente ao país de exílio.

Os depoimento colhidos por Lena, em seu exílio na Europa, irão constituir a peça de teatro que a personagem se propôs escrever para registrar aspectos da repressão que não são muito discutidos, ou melhor, que o senso comum revestiu de uma aura de romantismo, completamente fora da realidade. A saída forçada de pessoas que, às vezes, chegavam alquebradas a outros países, precisavam se reinventar para sobreviver e, depois, não conseguiram retornar, porque os que ficaram não os aceitavam, é um aspecto doloroso que merece ser muito mais debatido, pois a saída do país, muitas vezes, foi uma injunção imperiosa, não, exatamente, uma opção para não sofrer a opressão, mas uma questão de sobrevivência.

A obra *Nós que nos amávamos tanto,* da chilena Marcela Serrano (2005) apresenta os caminhos trilhados por quatro mulheres, muito amigas, que se aproximaram no período da ditadura de Pinochet, no Chile. Essas mulheres combinam uma reunião

na casa de veraneio alugada por Ana, situada diante de um lago no sul do Chile. Ana é uma das personagens, e é sua a voz narrativa que conduz o romance. Além de Ana, são personagens Isabel, Sara e Maria.

Elas intuem que a redemocratização desfará o grupo, pois cada uma delas deverá trilhar um novo caminho, apenas Ana permanecerá no Instituto de Pesquisas em que trabalha. Dessa maneira, é importante que suas vidas sejam passadas a limpo. Cada uma delas relata aspectos relevantes, os pontos de inflexão, a partir dos quais aconteceram mudanças significativas que redirecionaram suas vidas. Elas tinham tido envolvimento político, militantes de esquerda, devotadas a seus partidos e que viviam a desilusão com a modalidade de redemocratização que ocorrera, comparando seu país com a vizinha Argentina. Nesse país, os militares que haviam cometido atrocidades foram absolvidos devido ao instituto da "obediência devida", e isso contribuía para o desalento em relação à situação do Chile.

Em relação ao exílio, a personagem que interessa é Maria, a mais jovem de todas, jornalista, responsável pelo departamento de comunicação do Instituto. Ana inicia o relato do ocorrido com Maria assim: "Um dia, Maria deixou simplesmente de acreditar. O momento ainda está claro em sua memória: vivia com Rodolfo na casa de Bellavista. [...] É possível que muitas dúvidas e informações reprimidas tivessem se acumulado em seu cérebro até aquele momento" (Serrano, 2005, p. 174). A partir dessa introdução, Ana relata o processo de descrença de Maria, enfatizando a entrega da jovem ao partido como anteriormente fizera com a religião católica, para, a seguir, retomar as lembranças do exílio. Na opinião de Maria, também no exílio havia tortura, não mais realizada pelas forças da repressão, mas pelo Comitê de Controle e Quadros. "Às vezes, por fatos tão mesquinhos como a "suposição" de que havia sido ela quem dera determinada informação, era castigada sem que a verdade fosse averiguada, sem que lhe fosse feita uma pergunta sequer." (Serrano, 2005, p. 175). Acrescenta a narradora que a perseguição também acontecia por ter "tentado reclamar de dirigentes que gastavam dinheiro em presentes caros para suas mulheres – e era ela quem ia comprá-los –, enquanto militantes passavam fome" (Serrano, 2005, p. 175).

A humilhação fazia com que seu rosto ardesse, sabendo que todo o dinheiro saía do mesmo bolso. Entre outros episódios, destaca-se o do apartamento. Maria e a esposa de um dirigente foram procurar apartamentos para alugar. Maria, muito ativa,

conseguiu alugar um bom apartamento. A esposa do dirigente não conseguiu nada. Como o apartamento que Maria conseguira era bom, o dirigente e sua esposa ficaram com ele, enquanto Maria e o marido foram colocados em um quarto emprestado por outros militantes. Entre as arbitrariedades, talvez a pior tenha sido quando os dirigentes pediram seu passaporte emprestado por poucos dias e não devolveram mais, criando uma situação muito constrangedora, uma vez que era o único documento de que Maria dispunha. Depois de muito insistir, meses depois, sugeriram que ela simulasse um roubo e solicitasse outro passaporte. O maior problema ocorreu quando tentou voltar ao Chile e descobriu que não poderia entrar em nenhum país da América Latina, pois uma mulher, utilizando o passaporte da jovem, havia entrado no país e não saíra. Maria acrescenta: "Se fosse me esforçar para fazer uma lista completa de todas as arbitrariedades do partido, não terminaria nunca." E sentencia: "Só havia duas categorias de pessoas no exílio: a dos ambiciosos e a dos servis. Era necessário escolher entre uma das duas" (Serrano, 2005, p. 178). As reflexões da personagem evidenciam o trauma que se constituiu com o exílio, e a descrença na tão sonhada utopia. Esse desencanto relaciona-se à modalidade como os dirigentes do partido conduziam a causa: violando a correspondência dos exilados, impedindo seu contato com outras pessoas, ainda que pertencessem ao mesmo partido, como a ocasião em que Maria foi proibida de encontrar-se com sua irmã em Londres, ou de ir a Paris, com uma passagem paga pela irmã, para que passassem alguns dias juntas.

As melhores recordações do período ocorreram no Chile, quando trabalhava no Comitê de Agitação e Propaganda. Vivia com o marido em uma casa de um único cômodo, em Bellavista, que, à noite, se transformava numa gráfica improvisada, na qual era impresso o jornal do Partido. Os companheiros, muitas vezes, se hospedavam no local, dormindo em torno da única cama que havia. Com esse grupo, Maria desenvolveu laços profundos. "O perigo real, não o do exílio, os tornava fraternais e solidários. Eram jovens, pobres e anônimos, e apostavam a vida nos comitês de propaganda" (Serrano, 2005, p. 179).

Nas discussões que as quatro mulheres – Ana, Sara, Isabel e Maria – entabulam ao entardecer, dentro do propósito de reunirem-se, enquanto grupo, talvez pela última vez, a redemocratização é pauta frequente. O grande problema consiste na comparação com a Argentina e a instituição da "obediência devida", o que evitou a

punição de assassinos e torturadores. Na mesma clave, discutem sobre os partidos aos quais Maria e Sara eram filiadas. Entre suas reflexões, consideram que durante quinze anos haviam pertencido a partidos, formados de um corpo gigantesco, com muitos braços: "capazes de protegê-los – e de manipulá-los. [...] Sintetizando, o partido desempenhava para elas o papel tradicional da família, [...] a mãe afetiva que tinha um colo protetor, [...]o pai monolítico que tinha uma garra opressora" (Serrano, 2005, p. 172).

Conclusão

O impacto da desterritorialização sobre a identidade do exilado, provocado pelo exílio, acarretou consequências importantes nos aspectos cognitivo, afetivo e social. A área cognitiva precisou redimensionar conhecimentos já sedimentados, tendo em vista que a interpretação de fatos e situações depende do arcabouço cultural que lhe dá sustentação. Assim, experiências do dia a dia produziam sentidos diferentes no país adotivo daqueles que havia na pátria de origem. A área afetiva, talvez, tenha sido a mais atingida, uma vez que o indivíduo é retirado bruscamente do convívio familiar, dos parentes, amigos, e colocado em um contexto estranho, em que os vínculos precisam ser estabelecidos, o que acarreta muito sofrimento. Finalmente, em relação ao aspecto social, o exilado precisa reconstruir, em ambiente estranho e, por vezes, hostil, os laços que o ligam socialmente aos outros indivíduos, às organizações e às instituições, a fim de poder garantir seu "lugar no mundo". Rollemberg (1999, p. 45) afirma: "Por desconhecer os códigos sociais, o exilado sente-se particularmente marginalizado nesse universo e, portanto, muito solitário." A questão do não domínio ou do domínio parcial da língua também agrava o isolamento do exilado. "Perder sua língua é perder a alma" (HERBERT, apud Rollemberg, 1999, p. 48).

Outro problema grave acontece no retorno. Há aqueles que se adaptaram ao país que os acolheu e não veem mais sentido em retornar, enquanto outros, enfrentando um novo processo de desterritorialização, precisaram sofrer nova adaptação para poder "reterritorializar-se". Outros, ainda, que sonharam com a utopia, conforme Rollemberg (1999), decepcionaram-se profundamente, colocando em cheque suas crenças. Há também aqueles que retornaram e ficaram decepcionados com a acolhida que tiveram por parte dos que ficaram. Esses últimos não esconderam sua

mágoa por terem resistido no próprio país, pois têm a percepção equivocada de que os exilados aproveitavam uma situação confortável no estrangeiro, sem medo, sem terror.

Como aconteceu com a Shoa, a ficcionalização da experiência do exílio foi muito relevante para que esse processo pudesse ser entendido em sua dimensão maior, especialmente, por ter acarretado transformações relevantes nos exilados. Cabe ressaltar, nesse aspecto, o sentido da memória, cujas lacunas precisam ser preenchidas por testemunhos. O silêncio precisa ser quebrado para que registros confiáveis possam ser feitos, contribuindo com a escrita da história do período e que atos dessa natureza não mais se repitam.

Nas obras discutidas, a problemática do exílio, em sua face mais complicada, é trazida à tona por personagens que, ficcionalmente, viveram a experiência, e como essa experiência é socializada. Em *Tropical sol da liberdade,* há grande preocupação em registrar a memória dos fatos, para tanto, a personagem Lena escreve uma peça de teatro, ou seja, vale-se da arte como meio de preservar a memória, possibilitando que esse conhecimento possa ser socializado e compartilhado. A divulgação desses acontecimentos pode vir a ser uma maneira de evitar que eles voltem a ocorrer, concretizando o nunca mais argentino. Já em *Nós que nos amávamos tanto,* a manutenção da memória ocorre no encontro das amigas que enfrentaram parte do período de exceção trabalhando no mesmo instituto de pesquisas. O encontro na casa da praia possibilita a discussão da face oculta de cada uma, nessa perspectiva, destaca-se a experiência de exílio da personagem Maria que desnuda uma face duplamente cruel do processo repressivo. Além do afastamento das raízes e da imersão num contexto estranho, não bastassem os problemas advindos dessa situação, havia os entraves provocados por outros exilados, especialmente, pelos dirigentes das organizações que deveriam auxiliá-los e ampará-los nesse período difícil, mas que não possuíam espírito de solidariedade, identificando-se mais com as forças de repressão do que com os arautos da liberdade que pregavam.

Dessa maneira, a literatura pode contribuir, e tem contribuído muito – veja-se o caso da Argentina –, para escrever uma história mais verdadeira, mais palpável, uma vez que não está limitada a adotar posicionamentos determinados por teorias, escolas ou, simplesmente, pelo ponto de vista do historiador. O texto literário, por ter compromisso apenas com a veracidade ficcional, ou com a verossimilhança, está

muito mais livre para apresentar fatos genuínos e, assim, contribuir, significativamente, para que a verdade possa tornar-se um bem ao alcance de todos.

Referências bibliográficas:

Cytrynowics, R. (2003). O silêncio do sobrevivente: diálogo e rupturas entre memória e história do Holocausto. In M. Selligmann-Silva (Org.), *História, memória, literatura:* o testemunho na era das catástrofes. Campinas, SP: Ed. da Unicamp.

Coelho, N. N. (2002). *Dicionário crítico de escritoras brasileiras:* (1711-2001). São Paulo: Escrituras.

Dias, A. G. (1974). *Ainda uma vez - adeus!* poemas escolhidos. Rio de Janeiro: J. Aguilar.

Halbwachs, M. (2006). *A memória coletiva.* Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro.

Machado, A. M. (2005). *Tropical sol da liberdade.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Nora, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. *Projeto História:* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História, (10), dez., 7-28.

Pollak, M. (1989). Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos, 2*(3), 3-15.

Rollemberg, D. (1999). Refazendo identidades. *Revista da Associação Brasileira de História Oral,* (2), 39-73. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/artigos/rollemberg_exilio.pdf. Acesso em 29, out. 2008.

Sarlo, B. (2007). *Tempo passado:* cultura da memória e guinada subjetiva. Tradução de Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG.

Serrano, M. (2005). *Nós que nos amávamos tanto.* Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Record.

Zinani, C. J. A. (2010). *História da literatura:* questões contemporâneas. Caxias do Sul, RS: Educs.

CONCEIÇÃO EVARIST - EXALTAÇÃO DA CONSCIÊNCIA NEGRA: MARCA IDENTITÁRIA NA ESCRITURA FEMININA

Rilza Rodrigues Toledo[55]

FUPAC VRB/UBÁ, MG, Brasil – Fundação Presidente Antônio Carlos. rilzatoledo@yahoo.com.br

[55] TOLEDO, Rilza R. Mestre em Letras pelo CES/JF – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Professora de Língua Portuguesa da FUPAC VRB/UBÁ– Fundação Presidente Antônio Carlos – Visconde do Rio Branco e Ubá, MG, Brasil. Membro Titular da Sociedade Mineira dos Poetas. Membro Titular da Academia Rio-branquense de Letras. rilzatoledo@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo compreender algumas questões *presentes* no discurso que assinala a exaltação da consciência negra e de sua cultura, afirmando-se como sujeito enunciador de um discurso que por muito tempo foi marginalizado e que agora busca-se afirmar através da reescritura narrativa. Reorganizando as tradições de seus grupos étnicos, adaptando-as às realidades da diáspora; elas mantiveram as bases destas tradições que hoje constituem o conjunto de marcas identitárias de afro-brasileiros. Elas exerceram e exercem as mais variadas atividades na literatura brasileira. Entretanto, há representações que contemplam a diversidade dos papéis por elas exercidos e vão predominar em textos de autoria de vários escritores negros, dentre eles Conceição Evaristo representando gênero e raça entrelaçados à memória. Conforme se verifica na construção da figura feminina negra no romance cujo nome da protagonista é o mesmo que intitula a obra *Ponciá Vicêncio***.** Conceição Evaristo utiliza de jogos poéticos que miram na ascensão da mulher negra, percorrem um passado histórico que ainda não foi dito e tampouco canonizado. Através de uma personagem que arrasta o leitor consigo pelo processo do lembrar e à transmissão de saberes – como espaço ativo de produção de identidades. As diversas partes do texto vão se intercalando como peças de um quebra-cabeças com frases curtas, quase secas, o uso de poucos adjetivos e de poucas conjunções aditivas contrastam claramente com a quantidade de emoções e de sentimentos que escorrem pelas entrelinhas desta trama.

Palavras- chave:

Conceição Evaristo*; Ponciá Vicêncio* .Consciência Negra. Marca Identitária.

Introdução

Nascida em Minas Gerais, Brasil, em 1946, em uma favela localizada no alto da Avenida Afonso Pena, em Belo Horizonte, uma das áreas mais valorizadas da cidade, Conceição Evaristo passou a infância ouvindo sua mãe contar histórias diversas e essas alimentavam o universo criativo da escritora.

Com muito zelo e cuidado, ainda hoje guarda os cadernos onde estão registrados fragmentos de tantas histórias, pensamentos e frases marcantes. A mãe lavava e passava roupas, com esse trabalho sustentava nove filhos.

Conceição, com sacrifício, conseguiu, apesar da rotina dura de trabalho e estudo, concluir os estudos do ensino básico e aos 25 anos, concluiu o antigo Curso Normal. No entanto, trabalho de professora não foi fácil para uma jovem que provinha de família de lavadeiras, arrumadeiras e cozinheiras, tarefa que agradava às famílias ricas de Belo Horizonte.

Ainda assim, Conceição Evaristo candidata-se, sendo aprovada no concurso público para o cargo de docente da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, para onde se muda na década de setenta e onde conclui a graduação em Letras pela UFRJ.

Tomando conhecimento da fundação do grupo Quilombhoje, envia para publicação o poema "Vozes Mulheres", que passa, então, a compor o volume de número 13 dos Cadernos Negros, publicado em 1990. Mais recentemente, este poema e mais outro intitulado "Do velho e do jovem" são selecionados para integrar o livro O negro em versos: antologia da poesia negra brasileira, publicado em 2005 pela Editora Salamandra, cujo objetivo principal foi transformar-se em fonte de referência para o ensino de literatura afro-brasileira. Este poema tornou-se um dos textos mais conhecidos da autora, por constituir uma espécie de manifesto-síntese de sua escrita literária, conforme se verifica na apreciação de Duarte:

.

> Os versos enfatizam a necessidade do eu poético de falar por si e pelos seus. Esse sujeito de enunciação, ao mesmo tempo individual e coletivo, caracteriza não apenas os escritos de Conceição Evaristo, mas da grande

> maioria dos autores afro-brasileiros, voltados para a construção de uma imagem do povo negro infensa aos estereótipos e empenhada em não deixar esquecer o passado de sofrimentos, mas, igualmente, de resistência à opressão. Essa presença do passado como referência para as demandas do presente confere à escrita dos afrodescendentes uma dimensão histórica e política específica, que a distingue da literatura brasileira *tout court* (2006, p. 306).

No Mestrado em Letras da PUC do Rio de Janeiro, defendeu, em 1996, a dissertação intitulada Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Conceição Evaristo vinculou-se ao Programa de Doutorado da Universidade Federal Fluminense, onde desenvolveu pesquisa sobre as relações entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa. Sua participação em congressos e seminários de literatura tem sido uma das mais frequentes e atuantes, sendo marcada pelas suas reflexões e análises sobre a produção de escritoras afro-brasileiras e sobre o papel da mulher negra na sociedade brasileira, já que a escrita constitui também uma forma de recontar a história a partir de uma subjetividade própria, criando, desta maneira, novos paradigmas de identidade e representação. Evaristo gosta de escrever e assim, ratifica seu posicionamento político como mulher e negra na sociedade brasileira, conforme se verifica no fragmento:

> Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando um pouco sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir um silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo (2005,p. 202) .

Evaristo gosta de escrever e assim, ratifica seu posicionamento político como mulher e negra na sociedade brasileira

Ponciá Vicêncio: expressão narrativa de Conceição Evaristo

Ao contar, sob a perspectiva da narradora-protagonista Ponciá Vicêncio, a trajetória dos afro-brasileiros, ex-escravos e de seus descendentes, que, como a própria Ponciá, saem em busca de seus familiares, de sua cultura, de sua identidade – uma trajetória marcada por um círculo de perdas, lacunas e vazios – a escritora re-inaugura uma narrativa que se contrapõe ao idealismo romântico e ao abolicionismo branco do século 19.

Ponciá Vicêncio consolida a voz das escritoras afro-brasileiras na tradição literária do país, materializando também a narrativa marcada por um sujeito étnico e feminino que retoma a história, através da memória e do testemunho e se torna perene na ficção brasileira.

Os estudos e a análise do cânone brasileiro permitem distinguir na historiografia brasileira, na história de outros povos de forma especial na literatura que a voz da mulher negra sofreu um processo de silenciamento de forma contínua e profunda caracterizado por uma dualidade que permeia sua construção histórico-cultural: um mecanismo de omissão e opressão fundamentado em preconceitos relativos a gênero, etnia e raça, justificando-se a invisibilidade de tal sujeito por sua definição como *mulher* e *negra.*

As representações da mulher negra na literatura brasileira evidenciam a personagem como um sujeito de forma negativa, vinculada a estereótipos que retomam imagens ligadas ao período do escravagismo, apresentando-a como um objeto de procriação, eterna submissa que deveria servir e suprir os desejos, mandos e desmandos dos seus donos e senhores.

Essas representações estereotipadas acabaram determinando um apagamento de aspectos ligados às experiências da mulher negra em sua diversidade e riqueza, ressaltando situações de limitações, que sintetizam a figura feminina afro-brasileira, reduzindo a importância exercida por estas mulheres na formação da cultura e identidade brasileira.

Segundo Campello, a expressão narrativa de Evaristo solidifica-se "como um dos veios mais significativos da expressão da mulher negra na historiografia afro-brasileira"(2010, p. 2). A escritora demonstra habilidade artística para retratar teoricamente muitos paradigmas que caracterizam a produção literária. Nota-se que a autora alcança a crítica social e desenvolve o plano ideológico das questões de gênero, a partir de sua autorrepresentação no seu processo de formação tanto como mulher quanto escritora, que segundo Campello, sua preocupação com as questões de gênero "tornam-se aparentes no desvelamento da mulher — sua voz e sexualidade — da etnia, da classe social, da memória e da diáspora africana" (2010, p.2).

Em entrevista para a Revista Raça Brasil(2006), em postura de enfrentamento aos desafio ela retrata os seus anseios de autora e negra.

> Mandei o romance Ponciá Vicêncio para uma editora e não tive resposta. Depois disso, não tentei mais nenhuma. Após algum tempo, resolvi tentar a Mazza por uma questão ideológica, pelo fato de ser uma editora de uma mulher negra. Mas o problema não termina com a publicação de um livro. Ponciá Vicêncio já esteve em uma livraria grande aqui do Rio, e eu o levei pessoalmente. Só que o livro não foi colocado no sistema de informática da loja e, portanto, era como se ele não estivesse lá. (...) Quer dizer, um livro de Conceição Evaristo numa grande livraria é colocado lá no fundo, escondido, em último lugar, enquanto o de um autor conhecido já é posto logo na entrada. (...) Além disso, tem a questão da temática do meu trabalho, que é uma faca de dois gumes. Por um lado, ela não interessa, mas com a lei 10.639 (...) esse tema vai atender a uma demanda - só que sempre por uma questão mercadológica, nunca ideológica.

Na contemporaneidade, encontra-se a figura da mulher negra, em linhas que conduzem à afirmação de mulher e de artista, que pode escolher o que e como quer ser, da forma como o faz a jornalista e escritora Ana Cruz em "Coração tição", de sua obra E. feito de luz: "Não quero ser parda, mulata/ Sou afro-brasileira-mineira./ Bisneta./De uma princesa de Bengala" (apud EVARISTO, 2005, p. 208).

Na passagem de "escre(vivência)", em que Conceição analisa a representação da mulher negra na literatura brasileira ela salienta que essa ainda vem "ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor", diferentemente da imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral" (2005, p. 202).

Ponciá Vicêncio – mulher-negra e suas representações

A obra narra situações do cotidiano das mulheres afro-descendentes numa ótica essencialmente feminina e negra, em contexto atual abordando desde a infância até a vida adulta de Ponciá.

A obra **Ponciá Vicêncio** tem servido de temas em que questões de raça e gênero se entrelaçam, marcando a construção da protagonista em suas experiências e investigações identitárias.

A trama se desenvolve em *flashback*, narrando a infância da menina na vila junto da mãe e do artesanato com o barro que as duas fabricam.

A protagonista percorre caminhos sinuosos, entrecortados pela fragmentação cultural e econômica que caracteriza os povos da diáspora africana. Esta mora com a mãe, Maria, na Vila Vicêncio, que concentra, no interior do Brasil, uma população de descendentes de escravos, cuja família –pai e irmão- trabalharam na lavoura para a família Vicêncio, proprietários daquelas terras e também do sobrenome.

Mesmo se apresentando de forma fragmentada, nota-se a presença de um narrador observador que conduz o leitor ao âmago das personagens e à introspecção das mesmas, permeando a narrativa com o discurso indireto livre, para demonstrar a alegria da menina Ponciá que, acreditando de forma veemente nos rituais do folclore, brincava de passar por debaixo do arco-íris temendo mudar de sexo,

“Quando Ponciá Vicêncio viu o arco-íris no céu, sentiu um calafrio. Diziam que menina que passasse debaixo do arco-íris virava menino ”(2003, p.13). Desde menina mostrava-se diferente. Uma velha sábia da região, Nêngua Kainda, afirmava que Ponciá precisava cumprir uma missão. Depois de perder o pai, Ponciá decide ir para a cidade grande em busca de uma vida melhor.

Na vila Vicêncio, o irmão Luandi, também decide migrar, o que acentua a dor e a tristeza de sua mãe. O rapaz deixa a terra natal, também de trem e na cidade, arruma emprego de faxineiro numa delegacia, através da indicação do soldado Nestor, negro que ele conhece na estação de trem. Luandi fica feliz, já que seu sonho era ser soldado.

Maria, a mãe, com a casa e a alma vazias, decide viajar sem rumo até o momento de reencontrar os filhos. Algum tempo depois, Ponciá retorna à vila em busca dos seus, não os encontra. De volta à cidade, Ponciá se junta a um homem que conhece na favela. Inicialmente, vê-se apaixonada, depois sofre agressões físicas, causadas, principalmente, pela apatia em que ela se encontra. Meditando sobre a ausência dos familiares e os sete abortos que sofreu, muitas foram as perdas de Ponciá, aqui caracterizada como mulher-objeto na mão de seu senhor.

A memória individual da protagonista está diretamente ligada à memória de seus ascendentes africanos. Segundo Barbosa, “se a memória é a via de acesso de Ponciá ao seu autoconhecimento, é através do que a voz narrativa constrói, que nós leitores penetramos em suas emoções e conhecemos a história pessoal de cada um” (2003, p. 6). Percebe-se o atrelamento entre as experiências passadas da protagonista e a experiência coletiva representada, principalmente, pela figura de seu avô, Vicêncio, escravo que fica louco após matar a esposa, mutila-se e tenta matar os filhos diante da ameaça de vê-los escravizados para o resto da vida.

Há na obra uma continuidade temporal do avô garantida pela neta que carrega certas marcas, especialmente o modo de andar, com um dos braços escondidos às costas e a mão fechada parecendo cotó. O boneco de barro feito por Ponciá e as marcas físicas demonstram o poder da memória para alcançar os acontecimentos da infância remontando o tempo.

A trajetória da família Vicêncio remete o leitor a um sentido de orientação no passo do tempo, já que a ordem atemporal dos acontecimentos nos remete à característica da memória como um demarcador de sua infância na vila, rememorando momentos

trágicos e felizes. Momentos que evocam a fase mulher de Ponciá, quando seu olhar distante e sua indiferença diante da realidade acontecem, as recordações afloram. Nota-se delimitação de momentos agradáveis: "nos tempos de roça de Ponciá, nos tempos de casa de pau-a-pique, de chão de barro batido, de bonecas de espigas de milho, de arco-íris feito cobra coral bebendo água no rio, a menina gostava de ser mulher, era feliz" (2003, p. 27).

Há ainda, as recordações doloridas marcadas, principalmente, pela sua mudança para a cidade grande. "Aos 19 anos, Ponciá mudou-se para a cidade". Além da viagem sofrida passada no "trem negreiro", a menina se recorda dos momentos iniciais da novidade: quando chegou à estação e ninguém esperava por ela, seu primeiro emprego na casa de uma senhora, retomando tantas outras realidades vividas por outras personagens da literatura brasileira.

Embora a esperança e os sonhos fossem perseguidos pela protagonista, a dureza foi ainda maior em seu caminho. Os sonhos de Ponciá vão se esvaindo à medida que a vida vai sendo martelada com os obstáculos. "O amanhã de Ponciá era feito de esquecimentos" (2003, p. 19). Repleta de boas recordações a memória da infância da menina negra, vai se ocupando da memória da adolescente negra, empregada doméstica e da mulher violentada pelo marido, aborta sete filhos e se perde dos seus. Ela ignora seu nome e se manifesta já na infância vislumbrando um caminho à procura de si mesma:

> Quando mais nova, sonhara até um outro nome para si. Não gostava daquele que lhe deram. Menina, tinha o hábito de ir à beira do rio e lá, se mirando nas águas, gritava o próprio nome: Ponciá Vicêncio! Ponciá Vicêncio!Sentia-se como se estivesse chamando outra pessoa. Não ouvia o seu nome responder dentro de si. Inventava outros. Pandá, Malenga, Quieti, nenhum lhe pertencia também. Ela, inominada, tremendo de medo, temia a brincadeira, mas insistia. A cabeça rodava no vazio, ela vazia se sentia sem nome. Sentia-se ninguém. (Idem, 2003, p. 19).

O vazio de Ponciá, referido inúmeras vezes ao longo do texto, toma configurações diversas (Araújo, 2007). O "sentir-se ninguém" é o sentimento de quem foi desprovido de sua própria história, como afirma Memmi, ao discutir o processo de desumanização a que é submetido o colonizado (Cf. Memmi, 1977, p. 80). Ponciá deseja romper o paradigma da opressão que lhe imprime uma marca até mesmo no nome: ela deseja um nome que traduza quem ela é, pois pronunciar o que lhe foi dado "Era como se estivesse lançando sobre si uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo." (Evaristo, 2003, p. 29). Assim, a personagem questiona sua própria história, ao mesmo tempo em que segue com sua trajetória de reconstruir, ou desconstruir a própria identidade:

> O tempo passou deixando a marca daqueles que se fizeram donos das terras e dos homens. E Ponciá? De onde teria surgido Ponciá? Por quê? Em que memória do tempo estaria escrito o significado do nome dela? Ponciá Vicêncio era para ela um nome que não tinha dono (Idem).

A protagonista ingressa em um curso de alfabetização vendo na leitura um passaporte para a liberdade, uma chave de acesso a outros mundos. Deixou seu universo familiar e partiu em busca de um ambiente que lhe permitisse, buscar novos horizontes, realizar sonhos, contudo, ao chegar à cidade, ela percebe que tudo lhe é completamente estranho, distante, adverso, faz com que a memória resgate momentos de brincadeira, um certo saudosismo de tempos de outrora.

Ponciá representa uma possibilidade de homem moderno e seus sonhos nos grandes centros, tal condição gera um novo conflito para uma mulher negra. Educada pela mãe, aprendeu as tarefas domésticas e aprendeu também a fabricar peças de barro para comercializar e ajudar na renda. Contudo nota-se certa intolerância à vida um ato de resistência aos mecanismos de opressão que se efetivam na exploração racial, de gênero e de classe. Pela expressão da narradora percebe-se sua incompreensão diante do temor que as pessoas do povoado cultivavam em relação à cidade: "casos infelizes" e "histórias de fracasso" (Idem, p.37) Daqueles que se haviam se aventurado.

Em busca de uma solução fácil e denunciando os esquemas de opressão imbricados na sociedade, a narrativa mostra a cidade materializando outro cenário de miséria. Na cidade, sozinha busca refúgio na igreja, e admira diante de tantos santos e esses "deveriam ser mais poderosos do que os da capelinha do lugarejo onde ela havia nascido" (Idem, p. 35). A observação sobre os santos indica que Ponciá percebe diferenças "As pessoas dali combinavam com os santos, limpas e com os terços brilhantes nas mãos" (Idem, p.36).

Na trajetória da protagonista há uma ruptura. Saíra de casa em busca de um caminho mais feliz : a primeira noite retrata a insensibilidade e desproteção da cidade. Um emprego de doméstica, reforça o padrão imposto para uma mulher negra e pobre no contexto citadino; e um tempo depois vai morar em barraco de favela, tendo como companheiro inseparável o sentimento da apartação que acompanha na narrativa, evidenciando de forma a constituir distanciamento geográfico psíquico e identitário.

De retorno à "terra dos negros para buscar a família encontra a casa vazia O reencontro de Ponciá com sua antiga casa, o povoado e as pessoas com quem sempre convivera metaforiza a história dela e de seu povo. O envolvimento com o passado – individual e coletivo – e os recursos simbólicos utilizados são elementos essenciais para a construir a identidade.

O sentimento de vazio, o "profundo apartar-se de si mesma" (p. 49), que acompanha a protagonista ao longo do texto (ARAUJO, 2007, p. 84), "está associado a esta tentativa de reencontro com o passado-presente da memória que compõe sua própria identidade em formação".

> Nas primeiras vezes que Ponciá Vicêncio sentiu o vazio na cabeça, quando voltou a si mesma, ficou atordoada. (...) Sabia apenas que, de uma hora para outra, era como se um buraco abrisse em si própria, formando uma grande fenda, dentro e fora dela, um vácuo com o qual ela se confundia. Mas continuava, entretanto, consciente de tudo ao redor. Via a vida e os outros se fazendo, assistia aos movimentos alheios se dando, mas se perdia, não conseguia saber de si. No princípio quando o vazio ameaçava preencher sua

> pessoa, ela ficava possuída pelo medo. Agora gostava da ausência, na qual ela se abrigava, desconhecendo-se, tornando-se alheia do seu próprio eu (Evaristo, 2003, p. 44).

Mergulhada em sua memória, ela despreza a rotina diária, a convivência embrutecida com o marido e as notícias de jornal que costumava ler e colecionar quando chegara à cidade (Cf. Evaristo, 2003, p. 91) Seu interesse é "recordar a vida", para ela também "uma forma de viver" (Idem).

A trama enigmática nos momentos de ausência da protagonista, incide sobre a herança que o avô deixara e que ela deveria cumprir. À medida em que a narrativa se desenvolve a herança ganha novos contornos: "Quando o avô morreu, a menina era tão pequena! Como agora imitava o avô? (...) Só o pai aceitava. Só ele não espantou ao ver o braço quase cotó da menina. Só ele tomou como natural a semelhança dela com o pai dele (Idem, p. 13). "Vô Vicêncio, personificado no homem-barro, conserva, de uma só vez, a força da ancestralidade e o poder criativo na busca identitária"(ARAÚJO, 2007, p. 86). Moldar o barro simboliza recriar os sentidos da vida , enfatizar a fortaleza de espírito e de corpo das mulheres. Nêngua Kainda representa a guia, o braço condutor do destino de Luandi ao encontro de sua mãe na cidade.

Quanto à presença feminina na cultura afro-descendente, como portadores de sabedoria, nota-se a preservação da memória cultural. Observa-se na história da família de Ponciá, a história da diáspora africana, marcada por exclusões, ausências, separações sucessivas, loucura, atos brutais de violência, além de perdas e mutilações identitárias.

A arte poética seja prosa ou poesia, leva leitor a empreender viagens em busca de si e investigar o mundo ao seu redor (Cf. Barbosa apud Evaristo, 2003, p. 8).

A narrativa dá início a um esquema de construção identitária articulada nos interstícios da subjetivação: as imagens do trem, do rio, do barro e do arco-íris denotam que estes processos de construção e afirmação da identidade, os espaços projetam-se na fronteira entre passado e presente.

Conforme afirma Araújo, "É exatamente na perspectiva de "passado-presente" que se nota o reencontro de Ponciá com sua mãe e seu irmão na estação de trem, fazendo

cumprir a missão deixada como herança do Vô Vicêncio, andando em círculos" (2007, p. 91), como se estivesse fazendo a narrativa cíclica"(...) como se quisesse emendar um tempo ao outro" (Idem, p. 132), levando nas mãos o homem-barro, Ponciá remonta sua história, "(...) decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara pra trás"; e percebendo, finalmente, que "A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram dos que estavam sendo e dos que viriam a ser"(2003, p. 127).

Levada ao rio, a protagonista mergulha em sua ausência, regada pelos risos e prantos do avô. O desfecho da história de Ponciá é cíclico, retorna ao início pela paisagem do rio sobre o qual se dilui vagarosamente o arco-íris, fechando, desta maneira, o ciclo da trajetória da personagem: "Lá fora, no céu cor de íris, um enorme angorô multicolorido se diluía lentamente, enquanto Ponciá Vicêncio, elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus, não se perderia jamais, se guardaria nas águas do rio. (p. 132)

Considerações finais

A escrita da mulher negra constitui ma forma de recontar a história a partir de uma subjetividade própria, criando novos paradigmas de identidade e representação. Evidenciam-se algumas questões presentes no discurso que assinala a exaltação da consciência negra e de sua cultura, afirmando-se como sujeito enunciador de um discurso que por muito tempo foi marginalizado e que agora busca-se afirmar através da reescritura narrativa. Evaristo utiliza-se de jogos poéticos que miram na ascensão da mulher negra, percorrem um passado histórico que ainda não foi dito e tampouco canonizado. Através de uma personagem, o leitor é arrastado consigo pelo processo do lembrar e à transmissão de saberes – como espaço ativo de produção de identidades.

Em *Ponciá Vicêncio* a presença da figura feminina negra permite uma reflexão sobre gênero, raça e identidade. Ponciá Vicêncio é símbolo da trajetória dos afro-brasileiros, ex-escravos e de seus descendentes saem em busca de seus familiares, de sua cultura, de sua identidade – uma trajetória marcada por um círculo formado de lacunas e perdas, misturadas ao profundo vazio da alma e do ser.

Evaristo estabelece uma relação dialógica com uma relegada à margem do reconhecimento crítico com o intuito de fixar uma leitura de sujeitos marcados pela afro-descendência.

A mulher negra é fio condutor da história um depositário de conflitos, ambivalências, marcas de opressão da trajetória individual e coletiva. Evaristo, ao mesmo tempo em que se identifica como "mulher", cria um espaço de resistência de sua voz e da voz de outras mulheres marginalizadas voltadas às representações desse sujeito feminino negro que configuram o cenário social da literatura afro-brasileira. A literatura negra tem o negro como protagonista do discurso e protagonista no discurso, é o sujeito que produz e que está reproduzido naquilo que produz.

Desta forma, a literatura negra apresenta um forte teor ideológico, pelo fato de lidar, de tomar como pano de fundo e de eleger como sua temática a história do negro, a sua inserção e as relações étnicas da sociedade brasileira.

Referências bibliográficas:

Abdala Junior, B. (2006). *A literatura, a diferença e a condição*. Revista Brasileira de Literatura Comparada, *1*(1), 19-39.

Anderson, B. (1989). *Nação e consciência nacional*. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ática.

Araújo, E. (2001). A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In M. D. Priore (Org.), *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto UNESP.

Araújo, F. S. (2007). *Uma escrita em dupla face: a mulher negra emPonciá Vicêncio, de Conceição Evaristo,* 115p. Dissertação de Mestrado – UFPB/CCHLA – João Pessoa.

Arruda, A. A. (2008). *Aspectos da memória em Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. Tessituras, Interações, Convergências*. XI Congresso Internacional da ABRALIC.USP – São Paulo, Brasil.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecho*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Beauvoir, S. (1980). *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2v.

Bosi, A. (1987). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática.

Bisi. A. (1991). *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix.

Bosi, E. (1987). *Memória e sociedade*. São Paulo: EDUSP-Editora da Universidade.

Braga, E. S. (2000). *A constituição da memória: uma perspectiva histórico-cultural.* Ijuí: UNIJUÌ.

Bruschini, C.(2006).*Ensaios da feminilidade na contemporaneidade*. Disponível em: <http//www.psicologiaonline.com.br.>. Acesso em: 30 set. 2006.

Campello, E. T. A. (2011). *A escre(vivência) das mulheres negras em poemas de Conceição Evaristo*. Disponível em:< lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2010/.../1211.pdf>. Acesso em: 12 abr.2011.

Candido A. (2000). *Literatura e sociedade: estudos de teoria literária,* pp. 73-89. 8.ed. São Paulo: T. A. Queiroz.

Cesaire, A. (1994). *Discourse on colonialism*. New York: Barnes and Nobles.

Cixous, H. (1999). *Viver a laranja* (Vivre l'orange. Paris. Éditions des femmes, 1979; trad. Rachel Gutiérrez). In: *A hora de Clarice Lispector*. Exodus.

Coutinho, S. (1986). "*Ficção / mulher anos 80".* In H. B. Holanda, et al. Revista do Brasil, 5, 54-57.

Coutinho, A. & Coutinho, E. de F. (2004). *A literatura no Brasil*: **i**ntrodução geral. 7. ed. São Paulo: Editora Global.

Cunha, E. L. (2006) *Identidade cultural.* Disponível em:<http://www.sbpccultural.ufba.br/identid/semana3/eneida.html>. Acesso em: 30 jul. 2006.

Dietze, V. L. (2011) Disponível em:<www.scribd.com/doc/.../critica-literária-feminista>.Acesso em: 16 abr. 2011.

Evaristo, C. (2003). *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Evaristo, C. (2006). *Eu não sei cantar*. *Revista Raça Brasil*.

Disponível em <http://racabrasil.uol.com.br> Acesso em: 20 de abr. 2006. Entrevista concedida a Carol Frederico.

Evaristo, C. (2005). *Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla* face. In N. Moreira, & Schneider, L. *Mulheres no mundo – etnia, marginalidade, diáspora,* 201 – 212. João Pessoa: Idéia/ Editora Universitária – UFPB.

Evaristo, C. (2011)**.** *Negras memórias femininas*. ESTADO DE MINAS, Belo Horizonte, 2 jan. 2004. Caderno Cultura, p. 4. Entrevista concedida a Walter Sebastião.

Evaristo, C. (2003). *Gênero e raça na literatura brasileira*.Disponível em:< www.gelbc.com.br/pdf_revista/3208.pdf>. Acesso em 12 abr.2011.

Fanon, F. (1992*). Os condenados da terra.* Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. p. 28.

Fentress, J. & Wickham, C. (1992). *Memória social: novas perspectivas sobre o passado* (pp. 13-110). Lisboa: Teorema.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais* (pp. 335-349). Belo Horizonte: UFMG.

Hall, S. (2006*). A identidade cultural na pós-modernidade*.11.ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Malerba, J. (2000). *Para uma teoria simbólica: conexões entre Elias e Bourdieu*. In Ciro Flamarion Cardoso, Jurandir Malerba (Org.), *Representações: contribuição a um debate transdisciplinar.* Campinas: Papirus.

Memmi, A. (1989). *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (p. 79). Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (O Mundo Hoje).

Miranda, W. (1997). As *Fronteiras Internas Da Nação*. In Cânones & contextos. Congresso abralic (pp. 417-423), 5. Rio de Janeiro. *Anais.* Rio de Janeiro: ABRALIC.

Moises, N. (2005). *Gênero feminino na literatura*: o local e o global na formação cultural hoje*.* Disponível em: <https://www.moisesneto.com.br>. Acesso em: 30 set 2005.

Silva, J. B. (2007). *José Barbosa da Silva*. Disponível em: <http://br.geocities.com/biografiaschiado/BiografiaSinho.htm>.Acesso em: 30 mar. 2007.

Silva, A. P. & Brasileiro, T. S. (2007) A . *Pós-colonialismo e educação: contribuições de paulo freire e edmund o'sullivan*. Disponível em:<http://www.unir.br/html/pesquisa/Pibic_XIV/pibic2006/arquivos/Areas/Humanas%20e%20Sociais/HTML/Alan%20Polenis.htm#_ftnref1 >. Acesso em: 05 maio 2007.

Silva, S. E .(2011). *A Construção De Uma Nova Identidade Literária Nas Obras De Conceição Evaristo. Diálogo e interação*, 12009 - ISSN 2175-3687.Disponível em:<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao> .Acesso em: 21 abr.2011.

Souza, F. (2005). *Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal Do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica.

Toledo, R. R. (2008). *Ataulfo Alves: raízes mineiras do Brasil pela memória musical.* 147 f. Dissertação.(Mestrado em Letras). Centro deEnsino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora , MG.

REPRESENTAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA OBRA *RELAÇÕES*, DE RUTH LAUS

Salete Rosa Pezzi dos SANTOS

UCS. PPGLET – Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura – Mestrado. PDLET – Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla CS/UniRitter. sarpsantos@gmail.com.br. Caxias do Sul/RS – Brasil

Resumo:

A aceitação de outras perspectivas de entendimento do universo cultural permitiu que novos discursos situados nessa área fossem considerados, estruturando-se o cânone a partir da ideia de abertura e reformulação. Isso facultou espaço para a produção de mulheres escritoras, cujas narrativas suscitam o surgimento de vertentes reflexivas e questionamentos relativos às práticas femininas. Dentre essas ficcionistas, aponta-se a escritora e crítica de arte catarinense Ruth Laus, cuja história com as letras inicia aos quinze anos, ao escrever para a Coluna Social do jornal tijucano *O Binóculo.* No Rio de Janeiro, criou a primeira galeria de arte, Galeria Villa Rica, com exposições permanentes, promovendo intenso movimento cultural. Em sua produção literária, destacam-se obras como *Viagem ao desencontro*, *Presença de Thalia, A décima carta* – Laus. Apenas, *Relações.* Esta última, publicada em 1994, convida a um mergulho na interioridade de personagens, as quais vivenciam situações-limite, em busca de sua essência, desenhando um caminho de autoconhecimento. Com foco na obra *Relações*, este trabalho investiga a participação da mulher como sujeito do processo histórico-cultural e examina o espaço das representações do universo ficcional à luz de aportes teóricos da Crítica Feminista.

Palavras-chave:

escrita feminina; representação**;** Ruth Laus; *Relações*

Considerações iniciais

A abrangência dos estudos culturais ensejou abertura para novos campos do saber, ensejando espaço para a criação intelectual de minorias. Nesse contexto, ocorre o reconhecimento da produção de mulheres escritoras, cujas narrativas suscitam o surgimento de vertentes reflexivas e questionamentos relativos à experiência feminina. Essa questão alcança ainda maior relevância, à medida que pesquisas realizadas na área literária evidenciam que a representação da mulher em textos canônicos quase nada revela da ação feminina, o que leva a leitora a identificar-se com o outro. Schmidt (1994), ao falar sobre o sujeito feminista empenhado na produção do conhecimento, afirma: "toda investigação sobre os mecanismos através dos quais as práticas sociais e discursivas se disseminam, legitimam ou subvertem definições tradicionais de gênero, não é uma questão apenas teórica e muito menos meramente acadêmica, mas sim uma questão prática." (Schmidt, 1994, p. 23-24). A estudiosa amplia essa discussão quando pondera que se trata de uma questão prática "na medida em que nasce de uma intenção de aproximar [...] literatura e vida, para assinalar que as verdades imperceptíveis da condição humana e os direitos de liberdade e justiça, [...] também são escritos no registro do feminino." (Schmidt, 1994, p. 24). A autora lembra que o saber, como foi sendo gerado, "construiu uma ilusão do saber", ou seja, "resistente a toda e qualquer contaminação da subjetividade." Schmidt refere que o sujeito feminino busca o caminho de um saber "voltado à investigação da literatura em termos da categoria *mulhe*r ou, se preferirmos, da categoria *gênero*, termo que introduz a noção relacional de definições normativas do feminino/masculino em nosso vocabulário crítico e analítico." (Schmidt, 1994, p. 24).

Em relação à produção de conhecimento, Showalter (1994) enfatiza a importância de críticas literárias inscreverem sua presença no território da crítica, cujo domínio tem sido tão exclusivamente masculino, por ela denominado "território selvagem", resultando em uma escrita de cunho patriarcal. A ideologia do sujeito androcêntrico aí inscrito dificulta que o discurso de escritoras alcance um lugar no mundo das letras. Na sequência, a autora ajuíza que existem duas formas de crítica feminista, "e misturá-las (como a maioria dos comentadores o faz) é permanecer permanentemente confuso pelas suas potencialidades teóricas." (Showalter, 1994,

p. 26). A primeira diz respeito à mulher como leitora (crítica ideológica), de caráter revisionista. De acordo com a autora, essa forma de crítica propicia leituras feministas de textos "que levam em consideração as imagens e estereótipos de mulheres na literatura, as omissões e falsos juízos sobre as mulheres na crítica, e a mulher-signo nos sistemas semióticos." (Showalter, 1994, p. 26).

A segunda modalidade de crítica feminista versa sobre a mulher como escritora (ginocrítica) e examina os elementos dessa produção. Nesse trajeto, torna-se relevante reconhecer as especificidades dos "escritos de mulheres", pois, de acordo com a autora, a ginocrítica mostra-se mais proveitosa que a crítica ideológica.

Nesse particular, cabe salientar que, tanto a crítica ideológica quanto a ginocrítica têm possibilitado um trabalho de crítica literária feminista, visto que, no primeiro caso, é possível investigar questões relativas às representações presentes não só em textos canônicos, nos quais as personagens apresentam pouco das experiências femininas, como também, em textos escritos por mulheres, os quais desvelam experiências diferenciadas do universo feminino. No segundo, destaca-se a alternativa de rever o lugar da mulher como sujeito do processo histórico-cultural e compreender seu papel enquanto instância discursivo-textual. Nesse aspecto, não só é possível resgatar autoras que, por longa data, não foram reconhecidas pela crítica oficial – as escritoras oitocentistas, por exemplo -, como também se torna plausível questionar o cânone literário, alargando, dessa forma, a abertura para novas manifestações culturais e artísticas, entre as quais, a escrita feminina.

Nesse panorama, cabe destacar a escritora e crítica de arte catarinense Ruth Laus, cuja fortuna crítica merece ser ampliada. Dentre as obras escritas pela ficcionista, evidencia-se o livro de contos *Relações* (1994), cujas personagens, vivenciando encontros e desacertos, buscam a essência das coisas e de si mesmas, delineando um caminho de autoconhecimento. Com o objetivo de estudar a escrita feminina contemporânea, este trabalho focaliza o universo ficcional da referida obra, examinando o espaço das representações à luz de aportes teóricos da Crítica Feminista.

A escrita feminina e sua importância

A história da intelectualidade brasileira, especialmente a que compreende o período do século XIX e parte significativa do XX, evidencia que, tradicionalmente, ela se estruturou a partir do cânone de textos consagrados, textos de autoria masculina. Esse comportamento encontrou eco em ideias importadas da Europa, no século XIX, que influenciaram sobremaneira o *ethos* social e a formação de estereótipos relativos à educação feminina, revelando o processo de invisibilidade ao qual a mulher estava submetida. Nesse contexto, mulheres de letras enfrentavam obstáculos consideráveis para realizarem um trabalho intelectual e, apesar de todo o esforço, não encontravam espaço para o reconhecimento dessa produção. Entretanto, estudos contemporâneos atestam quanto foi significativa a atuação dessas escritoras, podendo-se acreditar que sua ação teria significado um lócus de resistência no processo cultural-literário nacional do século XIX e XX contra o enfrentamento daqueles que julgavam a mulher incapaz para o exercício intelectual. Dentre esses estudos, cabe destacar a obra *Escritoras brasileiras do século XIX*: antologia, em três volumes (v. I, 2000; v. II, 2004; v. III, 2009), organizada por Zahidé Lupinacci Muzart, a qual reúne o resultado de amplo e criterioso trabalho elaborado por equipe de pessoas ligadas à docência e à pesquisa, acerca da vida e obra de 161 escritoras brasileiras oitocentistas.[56]

Lemaire (1994), ao discorrer sobre a escrita da história literária, compara-a à genealogia de sociedades patriarcais. Uma e outra destacam homens brilhantes e, em ambos os casos, "as mulheres, mesmo que tenham lutado com heroísmo, ou escrito brilhantemente, foram eliminadas ou apresentadas como casos excepcionais, mostrando que, em assuntos de homem, não há espaço para mulheres 'normais'". (Lemaire, 1994, p. 58). A autora afirma ainda que, nos discursos das ciências humanas, "as representações masculinas sobre a mulher, como o sexo 'natural, essencial e universalmente' mais fraco, podem ser consideradas como uma forma das mais radicais deste tipo de legitimação de poder..." (Lemaire, 1994, p. 58). A autora preconiza que o estudo da história da escrita tem sua trajetória marcada

[56]Entre outros estudos que resgatam escritoras não prestigiadas pela crítica, também podemos citar: Zinani, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). (2015). *A mulher na história da literatura*: estudos da produção literária de escritoras da Região de Colonização Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul. Caxias do Sul, RS: Educs. Esta obra congrega ensaios sobre autoras da RCI, relegadas ao silêncio, abrangendo o período entre 1917 a 2006.

pela oralidade, visto que a "cultura escrita parte sempre das culturas orais preexistentes, como ocorreu no caso da Europa, onde se desenvolveu uma nova tecnologia, ou, mais tarde, no caso do desenvolvimento da imprensa e dos meios de comunicação de massa." (Lemaire, 1994, p. 62). Ainda em relação a essas questões, a autora aponta que, nas sociedades tradicionais da Idade Média, a escrita esteve atrelada a um tipo de cultura estrangeira e em língua latina. Portanto, não se contemplavam os costumes cotidianos, ao contrário, a cultura encontrava suas raízes "numa tradição escrita, morta e predominantemente masculina [...] imposta por uma elite [...] como cultura superior e mais civilizada," ocasionando, nas sociedades medievais, a exclusão paulatina das mulheres dos "centros de cultura escrita." (Lemaire, 1994, p. 62-63).

A partir do momento em que se introduz a escrita nas línguas vernáculas europeias, a "cultura masculina inicia um processo contínuo de crescimento, reforço e monopolização da cultura escrita, contrabalançada pela exclusão das mulheres desta cultura e pela progressiva marginalização, deformação e obliteração das tradições orais femininas." (Lemaire, 1994, p. 68). Assim, a imprensa foi grande aliada dos homens nesse processo, pois sua visão do mundo pôde ser difundida mais amplamente do que a feminina, acarretando uma supremacia crescente da produção literária masculina.

Considerações como essas trazem à tona a questão do cânone literário, cuja discussão coloca à luz as contradições que existem nas convenções, como também as regras que sustentam o jogo do poder, suscitando a investigação sobre o lugar que ocupa a produção de escritoras no âmbito do universo das letras.

De acordo com Duarte (1997), é preciso lembrar algumas histórias de mulheres, para falar de produção literária feminina. Em seu artigo, a autora faz um levantamento de trajetórias literárias de mulheres que tiveram sua produção intelectual não reconhecida, burlada ou destruída. E tudo por que à mulher não era permitida a participação no universo da intelectualidade. Muitas fizeram uso de pseudônimos, para preservarem-se de críticas negativas e serem aceitas nos círculos letrados. A mulher que se "atrevesse" a escrever além de seu caderno de receitas era vista com desconfiança e reprovação, pois o mundo das ideias pertencia aos homens e só a eles competia escrever, publicar e propagar suas criações.

Ao abordar a questão do cânone literário brasileiro, Paixão (1997, p. 71) ratifica a ausência da mulher nesses preceitos. A autora enfatiza que falar em cânone é excluir os segmentos menos favorecidos socialmente, "inclusive a mulher, como força representativa do pensamento intelectual brasileiro", entretanto, avalia Paixão, a partir da atuação do pensamento feminista, foi possível problematizar o cânone tradicional, buscando escrever uma nova história da literatura brasileira.

No texto "A questão do cânone", Muzart (1997) aponta, enfaticamente, como essa questão está atrelada ao poder de algumas instituições, como as Universidades cujo ensino pereniza a "mesmice". Embora estudando a contemporaneidade, raramente, são trabalhados autores emergentes, a preferência recai sobre os já canonizados. Em relação a escritoras mulheres, Muzart afirma que "algumas são canonizadas e outras parecem entrar no rol das 'Esquecidas' que serão, fatalmente, resgatadas pelas estudiosas do século XXI". (Muzart, 1997, p. 80). A autora ainda questiona por que algumas são reconhecidas pelo cânone, enquanto outras são esquecidas, e pondera: "O porquê da canonização é complexo e ligado a muitos fatores, inclusive um que eu chamaria de *mesmice*, o da facilidade: perseguir o estudo das mesmas autoras já consagradas, já canonizadas." (Muzart, 1997, p. 80).

Como se observa, são fundamentais estudos sobre autoras contemporâneas para que a história de ostracismo não se repita, para que, como pondera Muzart, não sejam reconhecidas apenas quando, no futuro, estudiosas se debruçarem sobre essas escritoras, resgatando-as do esquecimento. E, embora os tempos sejam outros, e o cânone literário busque a abertura, são indispensáveis esforços para que não continuem a ocorrer exclusões e silenciamentos. Diante dessas considerações, atentando ao objetivo deste trabalho, justifica-se sublinhar, dentre as ficcionistas que trazem experiências do mundo da mulher, a escritora catarinense Ruth Laus (1920-2007).

Ruth Laus e o universo das letras

Ruth Laus nasceu em 1920, na cidade de Tijucas, em Santa Catarina, e, aos dezesseis anos, muda-se com a família para Passo Fundo, no Rio Grande do Sul. Lá passa a ter aulas práticas de Administração de Empresa, Relações Públicas e Vitrinismo.

Posteriormente, morou em Porto Alegre, onde se diplomou em Secretariado. O passo seguinte foi morar no Rio de Janeiro, cidade na qual permaneceu até 2002, quando retorna a Santa Catarina em definitivo.

No Rio de Janeiro, em junho de 1956, Ruth Laus iniciou um trabalho com o mundo artístico, criando a primeira galeria de arte, Galeria Villa Rica, com exposições permanentes, promovendo, durante os dez anos de funcionamento, intenso movimento artístico-cultural em áreas como Arte Sacra, Artes Plásticas, Folclore, Artesanato e Literatura. Segundo Reis (2008), Ruth Laus preocupava-se em tornar as exposições acessíveis, para os espectadores poderem compreender o artista, justificando-se os eventos serem organizados não só para intelectuais e colecionadores, mas também para o público médio. O autor ainda afirma que, em pleno regime militar, a crítica de arte deu espaço a vozes que trabalhavam em busca de novas linguagens, conscientes do momento histórico por que passava o Brasil.

Muzart (2005), em depoimento ao jornal *A Notícia*, de Joinvile, afirma que sempre admirou a escritora "por sua forte personalidade de lutadora." Ressalta que ela era uma mulher determinada, "sempre planejando alguma coisa e levando à frente os planos." (Muzart, 2005). Também destaca o interesse da autora pela vida da família, em especial à do irmão e escritor Harry Laus, reeditando toda sua obra literária. Paralelamente à dedicação ao resgate da produção intelectual do irmão e da vida de outros familiares, Ruth Laus ocupou-se com a escrita de suas próprias obras literárias, podendo-se citar, dentre outras, *Viagem ao desencontro* (1972), *Presença de Thalia* (1989), *A décima carta* – Laus. Apenas. (1994), *Relações* (1994). Além disso, escreveu inúmeros estudos artísticos, fez tradução de contos tchecos e slovacos, contribuiu com movimentos culturais, em especial no Rio de Janeiro, como também foi colaboradora em revistas e jornais durante o período de 1957 a 1976. Vale mencionar que Ruth Laus iniciou sua trajetória nas letras, aos quinze anos, escrevendo para a Coluna Social do jornal de Tijucas *O Binóculo,* atividade que exerceu por um ano. Em 1999, as obras literárias da autora, antes citadas, foram reeditadas.[57]

A obra *Relações* (1994), objeto de estudo deste trabalho, foi publicada pela editora Letras Contemporâneas, em 1994, e compõe-se de dez contos, divididos em duas

[57] Dados colhidos em apêndice da obra: Laus, R. *Viagem ao desencontro*. (1999). 2. ed. Porto Belo, SC: Laus.

partes. Na primeira, são desenhadas personagens cuja densidade humana toca profundamente o leitor, predominando a voz feminina. As narrativas remetem ao tema da solidão e a busca por superação, e são escritas com "muita sensibilidade e rara delicadeza, uma delicadeza feminina, a narrar sentimentos de perda e de busca..." (Muzart, 1994, orelha). As relações estabelecidas pelas personagens são marcadas pelo desencontro; a voz narrativa "capta com invulgar sutileza a sofrida alma feminina, destroçada pelo destino sem saída." (Junkes, 2000). O autor ainda afirma que os relatos de Ruth Laus não focalizam apenas "um episódio ou momento de uma vida [...], eles tendem a gérmens novelescos mais amplos, condensando longos anos de toda uma vida que se desfaz em vazia rotina." (Junkes, 2000).

Na segunda parte, sobressai a voz masculina, quando ocorre uma imersão na psique dessas personagens. Ainda na orelha da obra, Muzart (1994) questiona: "Como pode um autor, no caso uma autora como Ruth Laus, penetrar tão profundamente em personagens assim diferentes, homens tão homens, mulheres tão mulheres?" Com temas recorrentes, as narrativas são mais que histórias, são um convite a um mergulho na introspecção, desenrolando-se em torno de vidas simples, personagens que vivenciam conflitos, em "situações-limite". Junkes afirma que "Ruth Laus delineia destinos amargamente sofridos, conscientizando-se da crise de seus pontos terminais de vida, não tanto da vida biológica, mas da psicológica, afetiva, interior, da vontade e sentido do viver." (Junkes, 2000).

No conto "Giselle", a protagonista da história, Janine, encontra-se imersa em uma relação de poder - um casamento caracterizado pelo discurso patriarcal e marcado por violência simbólica. De acordo com Bourdieu, esse tipo de opressão

> se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural [...] (Bourdieu, 2007, p. 47).

Ainda que o "repentino mau humor" e o "forte bater de porta" de Edu - o marido - aflija Janine, ela acata as decisões dele, cumprindo o *script* da boa esposa, dedicada ao casamento. Rocha-Coutinho (1994, p. 59) lembra que as mulheres "foram ensinadas a ser sensíveis a insinuações não-verbais, tanto quanto a pistas verbais." É o que ocorre com Janine que percebe as ações agressivas de Edu, embora ele não se expresse verbalmente e não a agrida fisicamente, contudo suas atitudes são tão ultrajantes quanto e manifestam-se em ocasiões como não a acompanhar a um jantar com amigos, não ir com ela a um espetáculo cultural, "esquecer" de deixar o dinheiro para o táxi ou bater a porta quando sai de casa.

O sofrimento da protagonista é tácito, todavia, no desenrolar da narrativa, a personagem inicia um processo de questionamento sobre seu cotidiano, o que deflagra uma nova percepção de si mesma e da realidade que a cerca. Constata que sua vida é feita de renúncias e aceitação; também percebe que o marido tinha o desagradável hábito de "provocar um atrito com ela, sempre à hora do almoço e sempre que houvesse um programa não do interesse dele, a cumprirem juntos à noite." Somente "um almoço calmo era sinal livre para o cabeleireiro e outros cuidados." (Laus, 1994, p. 27).

Certo dia, Janine decide assistir ao espetáculo de balé "Giselle" e espera que o marido a acompanhe, no entanto, mais uma vez, terá que desistir de seu intento, pois ele "não gostava de balé". Naquele dia, "quando a porta bateu, o ruído iniciou em Janine um processo de alteração de hábitos e logo ela pensou magoada: se Edu não gostava de balé, por que isso deveria atingi-la diretamente? Sempre a obediência? Sempre seu o prejuízo?" (Laus, 1994, p. 27). A protagonista anseia por uma alternativa de convivência, e a perspectiva de um futuro diferente coloca em questão os papéis sociais da mulher.

Nesse sentido, é importante lembrar que, por longa data, esperou-se da mulher o cumprimento de suas atribuições dentro do lar, pois a esfera pública era destinada ao homem. Nesse sentido, o positivismo, com sua doutrina, foi um grande propagador dessa identidade feminina: "O duplo ofício fundamental da mulher, como mãe e como esposa, equivale, em relação à família, ao poder espiritual do Estado. Exige, portanto, a mesma isenção da vida ativa, e uma análoga desistência

de todo comando." (Comte, 1983, p. 274). Para o autor, é imprescindível à mulher abster-se da "vida ativa" e de "todo comando", como forma de "conservar a preeminência afetiva onde reside seu verdadeiro mérito... [...] Toda mulher deve, pois, ser cuidadosamente preservada do trabalho exterior, a fim de poder preencher dignamente sua santa missão." (Comte, 1983, p. 274). Assim considerada, restavam poucas ou nenhuma alternativa para a mulher se constituir como um ser autônomo, capaz de orientar a própria vida. Não tendo como experimentar outras vivências além daquelas ordenadas pela vida doméstica, a mulher torna-se dependente e incapaz de tomar decisões e, quando o faz, a iniciativa pode resultar inútil.

É o que acontece com Janine, pois a mudança tão desejada, por fim, não se realiza, apesar das peripécias concebidas pela personagem, as quais a levam a idear atitudes corajosas, de enfrentamento, facultando ao leitor a expectativa de quebra de paradigmas e alcance de flexibilização do comportamento. Entretanto essa possibilidade esvai-se, visto que ir ao teatro, encontrar Ísola no lotação – o marido a deixara sem dinheiro para o táxi – são acontecimentos que emergem da fantasia de Janine, e a sensação daí advinda a toca tão profundamente que acaba desmaiando, em delírio e com febre. Quando o marido chega do trabalho, ouve a explicação de Rosa, a empregada: "a patroa estivera toda a tarde muito agitada preparando-se para ir ao Municipal, mas na hora desistiu. Me disse que não tinha coragem de ir sem o senhor." (Laus, 1994, p. 30). Ísola, a vizinha, que também viera socorrer Janine, comenta: "Não se preocupe, seu Edu, [...]. O médico disse que ela deve ter sofrido alguma comoção forte. Deu-lhe uma injeção e ficou de voltar amanhã. Dona Janine está dormindo." (Laus, 1994, p. 30).

Ainda uma vez, é importante apontar as considerações de Bourdieu (2007) sobre revolução simbólica: ele afirma que não se trata de "simples conversão das consciências e das vontades", ele vai além quando pondera que os rudimentos da violência simbólica não se encontram nas "consciências mistificadas que bastaria esclarecer", mas sim "nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que as produzem". Devido a essas circunstâncias, pondera o autor, só uma mudança drástica "das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar, sobre os dominantes e sobre si mesmos, o próprio ponto de vista dos dominantes", poderá resultar em uma "ruptura de cumplicidade que as vítimas da dominação simbólica têm com os dominantes." (Bourdieu, 2007, p. 54).

O que se torna perceptível é que Janine não está pronta para realizar uma mudança pessoal, pois a simples possibilidade de desconstruir o estabelecido em sua vida doméstica causa-lhe grande abalo emocional. Esse descompasso é tão perturbador, a ponto de imaginar que o marido a agredia, na saída do balé, jogando sobre ela os figos que comprara à tarde. Deitada, no quarto, "a tosse do marido acordou-a. Deu-lhe as costas magoada [...]" A Janine de antes, aquela que pensou em ir sozinha ao espetáculo "Giselle" sente-se "submissa: morta." Como afirma Junkes (2000), não é o término físico que coloca as personagens de *Relações* em situações-limite, mas a morte psicológica, profunda, aquela que afeta o sentido da vida.

Quando Leda, a protagonista do conto "Av. Atlântica 10º andar", voltou ao Brasil, após quinze anos vivendo no exterior, encontrou Heitor no cemitério, durante o enterro de Eugênia, a mãe. Ele chorava, "uma miserável criança abandonada, sozinha com aquele insuportável e rascante ruído da pá de pedreiro cimentando a laje. E tinha quarenta e oito anos." (Laus, 1994, p. 17). Leda chegara no dia anterior e lera o anúncio fúnebre por acaso.

Ao iniciar o conto *in media res*, a voz narrativa abre espaço para apresentar Heitor no transbordamento do "nada-mais-ter", e essa característica de desamparo prescreve as ações da personagem no decorrer da narrativa. Leda sempre o amara, entretanto "ele não via a menor possibilidade para uma união permanente. A mãe dedicara-lhe toda sua vida desde a morte do pai, trabalhara duramente para educá-lo [ele formara-se em odontologia] e era impossível deixá-la." (Laus, 1994, p. 19). Fora decisão da protagonista a iniciativa de um namoro, e o fez no ponto do ônibus, onde sempre encontrava Heitor: "resoluta, sempre buscando um jeito: banco de praia, um frapê de coco aqui, um guaraná ali... e se o bonde demorava tanto, por que não andarem a pé." (Laus, 1994, p. 17).

A mulher, em especial nos séculos XVIII, XIX e parte do XX, encontrava no casamento a única alternativa de aspirar a um lugar na sociedade, pois ficar solteira significava desprestígio e dependência econômica, o que, de acordo com Rocha-Coutinho (1994, p. 83), "fazia da solteirona a criatura mais obediente e mais explorada da casa." Também Gilberto Freyre lembra que a mulher solteira foi, nos sobrados do século XIX, talvez a maior vítima de despotismo tanto dos homens quanto das mulheres casadas, as quais deixavam ao seu encargo o andamento da casa: "Era ela quem nos dias comuns como nos de festa ficava em casa o tempo todo, meio

governante, meio parente pobre, tomando conta dos meninos, botando sentido nas escravas, cozendo, cerzindo meia, enquanto as casadas e as moças casadouras iam ao teatro ou à igreja." (Freyre, 1968, p. 308).

No caso de Leda, é visível seu interesse em casar, constituir família. Tanto que, ao perceber que Heitor jamais a desposaria, sai do país, e, no exterior, aceita o insistente pedido de casamento de um amigo, embora continuasse a amar Heitor. Diferentemente do que acontecia às mulheres de outras épocas, a personagem é independente financeiramente, dona de um amplo apartamento na avenida Atlântida, e de uma carreira promissora – é advogada -, portanto o que a move para o casamento não é prover a subsistência, mas buscar completude emocional. Órfã de pais, Leda vive com a avó até esta falecer, depois passa a residir sozinha no apartamento, livre para os encontros amorosos com Heitor, que se retirava sempre "à meia-noite, tipo Cinderela masculina." Quando resolveu viajar, pensou "em forçar sua falta... Nenhum resultado positivo" foi alcançado. (Laus, 1994, p. 19). Deixara o apartamento para alugar, e sua espera por alguma manifestação de Heitor foi em vão. Mais tarde, soube pela imobiliária que os novos inquilinos eram exatamente Heitor e sua mãe Eugênia. Quando volta ao Brasil, pela primeira vez após tantos anos, traz consigo a dor de perdas irreparáveis – a do marido e a do único filho, de doze anos, em acidente. A voz narrativa constata: "Da valente garota que abordava Heitor no ponto de ônibus, nada restava." Além disso, também "carregava em si muitas culpas: do insucesso matrimonial, da incompreensão ao marido e a do erro maior responsável pelos demais: ter deixado o Brasil e... Heitor." (Laus, 1994, p. 19-20).

Após a morte da mãe, emocionalmente impedido de continuar morando no mesmo lugar, Heitor passa a residir no anexo de seu Gabinete Dentário, levando consigo somente os móveis do quarto, permanecendo no apartamento todos os pertences de Eugência. Não tendo onde colocar os móveis nem tendo coragem de desfazer-se deles, ocorre a Heitor uma alternativa: "Leda não poderia aproveitá-los ao mudar-se para lá?" A protagonista "sente" que "Heitor era todo sofrimento. Ali [na] sua frente, em expectativa, [...] lembrou-lhe o filho. Alguma coisa de seu filho. Não, reparando bem, muita coisa de seu filho nele. Melhor, muita coisa dele em seu filho." (Laus, 1994, p. 20). Leda acede à sugestão de Heitor e passa a viver no apartamento, aguardando, de forma obsessiva, o telefonema diário dele para saber se ela está bem.

"E, a perambular pela casa, buscava culpados que diminuíssem sua acreditada responsabilidade pela solidão de ambos." (Laus, 1994, p. 22). Novamente vem à tona a culpa que a persegue. Bourdieu (1997) aponta que a mulher, por sua história de submissão e desprestígio, assume culpar-se por acontecimentos cuja responsabilidade não lhe cabe. Embora tenha buscado, insistentemente, formas de ela e Heitor construírem uma vida a dois, a protagonista sente-se culpada pela solidão que os dois experimentam. Mesmo a atitude extremada de viver longe do Brasil, deveu-se ao fato de Leda desejar impor sua ausência, visto não vislumbrar nenhuma perspectiva de Heitor assumir uma relação equilibrada, cotidiana, confiável.

Nesse momento, ela estava ali, alimentando uma culpa injustificada, num ambiente que mantinha viva a presença de Eugênia, na esperança de uma vida impossível com Heitor. Adoeceu gravemente e, com depressão e pneumonia, Leda experimenta um intenso processo de prostração. Por sugestão de Heitor - "É mais amplo e baterá sol toda a manhã sobre o leito" - e aquiescência do médico, a protagonista é acomodada no quarto que fora ocupado – durante quinze anos – por Eugênia. Heitor instala-se no apartamento para cuidar da protagonista: "prendia-lhe os cabelos, falava de adubos e beijava-lhe a testa ao sair para o trabalho..." (Laus, 1994, p. 25). Ele poderia, finalmente, completar o ciclo de sua vida, retribuindo, numa eterna e irredutível sujeição, o cuidado que a mãe lhe dedicara, e Leda ficaria, irremediavelmente, só, à espera.

No conto "Impermanência", a protagonista vive sozinha, ainda que tudo entorno fossem presenças: uma rolinha com seu ninho, o pássaro escuro a comer-lhe os ovos, uma lagartixa ariana que habita a cozinha, os pombos a amarem, lagartas, formigas, até uma barata tonta que acabou dedetizada pela vizinha. Também percebia múltiplos sons nos arredores: rádios ruidosos, louças quebrando, crianças chorando, cachorros latindo, entretanto nenhuma convivência humana: "Em casa, exceto a faxineira às quartas, já nenhuma presença." Houvera, no entanto "Isabela não encontrara a tranquilidade buscada em relacionamentos humanos. O marido, ao deixá-la, predissera-lhe, sadicamente, um futuro de solidão e amargura." (Laus, 1994, p. 32). Solidão, sim, ela concordava, "por opção", mas amargura, "jamais!"

Objetos raros passam a preencher os espaços de sua vida. No caminho de casa, ela "namorava" aquelas peças à distância, expostas na vitrina de uma lojinha. Em certa

noite de inverno, ao voltar do trabalho, um copo de cristal prende a atenção de Isabela, que se detém a admirá-lo, diariamente, descobrindo os detalhes, as imagens, sem coragem de entrar na loja para vê-lo de perto, tocá-lo, saber o preço. Queria muito ver o outro lado do copo, aquele inclinado no suporte, colocado em destaque: "Não era um copo comum em forma ou tamanho e a luz dirigida ampliava o brilho do cristal e da cor âmbar de seu pé: [...] Ali, o cinzelador deixara delicadas formas. Com Isabela, uma estranha sensação de reencontro amigo." (Laus, 1994, p. 33). Conquanto sua fixação pelo copo crescesse a cada dia, a protagonista não tomava nenhuma iniciativa para concretizar o intento de adquirir o copo. As ações que tardam a acontecer dão lugar à observação, às descrições, a identidade fazendo-se na contemplação. A identificação da protagonista com aquele copo é tão contundente que, ao acreditar que havia perdido a chance de comprá-lo, experimenta "o choque da perda." Como poderia ficar sem a "completude" do copo? "Faltavam a ela as imagens ocultas: as do lado oposto, as não visíveis da rua. [...] Queria todas." (Laus, 1994, p. 33). Finalmente, entrou na loja; o copo estava reservado para outra pessoa. Naquela noite "dormiu mal" e, quando o antiquário lhe telefonou para avisá-la que a peça estava disponível, lembrou que teria que gastar toda a sua 'fortuna' para comprá-lo, porém, ao sair da loja, "abraçada à sofisticada caixa da embalagem, [...] sentia-se tão importante quanto o tcheco criador da obra." (Laus, 1994, p. 34).

Ao completar sessenta anos, consciente da existência da morte, a protagonista faz um inventário dos preciosos objetos, elegendo pessoas a quem poderia doá-los, pessoas que pudessem amá-los, quase tanto quanto ela, pois aquelas "peças [que conhecia de cor] não pertenciam a ela. Ela lhes pertencia." (Laus, 1994, p. 35).

As tramas narrativas desses contos desvelam personagens mulheres que, a partir da interação com o sujeito masculino, assomam como representações de vidas que poderiam ter sido, mas não foram, da busca de vivências e experiências que não se concretizaram, culminando em um legado de solidão e incompletude.

Considerações finais

A história das mulheres foi marcada pela inferioridade e negação, excluindo-se o sujeito feminino de determinados círculos sociais, o que levou o homem a dispor-se como ser superior, modelo de capacidade e reconhecimento. Essa observação remete àquilo que Bourdieu (1997) considera como relações de dominação consentidas, ou seja, construídas a partir da aceitação dos dominados, tornando-as, assim, naturais, o que pode ocasionar "uma espécie de auto-depreciação ou até de autodesprezo sistemáticos..." (Bourdieu, 1997, p. 46).

Entretanto, as ações feministas, a partir da década de sessenta do século XX, foram fundamentais para colocar às claras a atuação feminina nos diversos segmentos da sociedade, entre eles, com a revisão do cânone literário, no campo das letras. Schmidt (2000) pondera que "a emergência do *outro* da cultura [...] sinaliza um novo episteme narrativo em que novos saberes, para além de limites sagrados e seculares impostos pela tradição, atualizam um novo sujeito na conceptualização de si e do mundo." (Schmidt, 2000, p. 105).

Retomando a fala de Muzart (1997), é importante colocar em pauta, nos estudos acadêmicos, escritoras contemporâneas para que a trajetória de exclusão não se repita na história da literatura brasileira. Sintonizado com essa questão, este trabalho apresentou a escritora catarinense Ruth Laus, focalizando o livro de contos *Relações*. Ao percorrer as histórias que constituem a obra, ressaltam-se as relações inexistentes, personagens que vivem a dura necessidade de encontrar motivos que liguem a vida à vida. A sensibilidade da voz narrativa traz à tona a subjetividade das personagens, com seus anseios, angústias, sua solidão. Ao final da leitura desses contos, diante dos dramas vividos, é possível perceber a experiência de muitos indivíduos que não buscam se constituir sujeitos de seus destinos, ou, pior, mesmo buscando, não alcançam seu propósito. Desvela-se o quadro de seres em seus estratos mais profundos, e, do mergulho nessa interioridade, o leitor sairá enriquecido em suas percepções sobre o humano.

Referências bibliográficas :

Bourdieu, P. (2007). *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Küner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Comte, A. (1983). *Curso de filosofia positiva; Discurso sobre o espírito positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista.* Trad. José Arthur Gianotti e Miguel Lemos. São Paulo: Abril Cultural.

Duarte, C. L. (1997). O cânone e a autoria feminina. In R. T. Schmidt (Org.), *Mulher e literatura*: (Trans) Formando identidades. Porto Alegre: Palloti.

Freyre, G. de M. (1968). *Sobrados e mocambos.* Rio de Janeiro: José Olympio.

Junkes, L. (2000). Ruth Laus sempre: sonhar é permitido... Mas... (Parte III). Disponível em: <http://ruthlaus.blogspot.com.br/2007/10/>. Acesso em: 14 set. 2017.

Laus, R. (1994). *Relações*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Lemaire, R. (1994). Repensando a história da literatura. In H. B. de Hollanda. (Org.), *Tendências e impasses*: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco.

Muzart, Z. L. (2005). Depoimento. *A Notícia*, Joinvile, 30 jun. Disponível em: <http://www1.an.com.br/2005/jun/30/0ane.htm>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Muzart, Z. L. (1994). Orelhas. In R. Laus (1994). *Relações*. Florianópolis: Letras Contemporâneas.

Paixão, S. (1997). A literatura feminina e o cânone. In R. T. Schmidt (Org.), *Mulher e literatura*. (Trans) Formando identidades. Porto Alegre: Palloti.

Reis, M. F. dos. (2008). Ruth Laus e a Galeria Villa Rica. Disponível em: <http://ruthlaus.blogspot.com.br/2008/03/>. Acesso em: 14 set. 2017.

Rocha-Coutinho, M. L. (1994). *Tecendo por trás dos panos*. Rio de Janeiro: Rocco.

Schmidt, R. T. (1994). Da ginolatria à genologia: sobre a função teórica e a prática. In S. B. Funck (Org.). Trocando ideias sobre a mulher e a literatura. Florianópolis, UFSC.

Schmidt, R. T. (2000). Em busca da história não contada ou: o que acontece quando o objeto começa a falar? In Freda Indursky & Maria do Carmo Campos. *Discurso, memória, identidade.* Porto Alegre: Sagra Luzzatto.

SEU ESPAÇO PRÓPRIO A LITERATURA FEMININA

Valdívia S. Beauchamp

Euro-American Women Writers, INC, beauchampval@gmail.com. New York, USA.

Resumo:

A literatura feminina, como construção cultural, continua procurando seu espaço próprio, apesar de ser discutida em estudos de antropologia cultural e de sociologia. Este projeto tenta refletir sobre a importância de se compreender os textos literários da literatura feminina sem rótulos, ou seja, sem conotações políticas e sociológicas, que em geral são associadas às "lutas" feministas, e esta literatura, em particular, traz o sujeito de enunciação consciente, (que é o ego da autora lutadora), Luiza Lobo afirma. Depois do apogeu da literatura feminista, entendemos que a literatura feminista, não só atingiu um novo público de autores e leitoras femininas, como também nos mostra outros aspectos de alteridade.

Encontramos várias pesquisas feitas por críticos literários sobre a alteridade na literatura da autora feminina, pesquisas que foram discutidas diligentemente. Questiona-se hoje se o fator alteridade, tornou-se a base da literatura feminina hoje.

Palavras chave:

Literatura Feminina, construção cultural, espaço.

LITERATURA FEMININA: Se a mulher e o feminino emergem na literatura como o "outro", quando ela traz para o centro das representações literárias, suas verdades, será que pode eximir-se de elaborar-se numa tradição patriarcal?

CONSTRUÇÃO CULTURAL: Será que a literatura feminina pode ser vista como antropologia, sociologia e construção exclusivamente feminina?

ESPAÇO: perspectiva feminina.

Ter o seu espaço próprio é um projeto de cunho moral, na literatura feminina, há anos divorciada da Alteridade da literatura feminista em seu contexto histórico-social, desprovido de conotações políticas ou sociais, e sem qualquer rótulo. Esta é a nossa primeira proposta. Já a literatura feminista por outro lado, "é em geral associada a lutas conscientes de seu papel social, ou seja o EGO da autora lutadora" (Luiza Lobo, *1993).* O cânone feminista foi demarcado pelo homem branco de classe média ocidental, e a mulher insere-se nesta cena com a literatura feminina, após uma ruptura com a alteridade ou diferença desta visão. A alteridade na literatura, tornou-se a base da abordagem literária, para a discussão de minha proposta: O espaço da Literatura Feminina.

Apresentando três autoras mundialmente conhecidas e traduzidas, gostaria de refletir sobre o fator ALTERIDADE nos trabalhos selecionados, com a intenção de observar a evolução da literatura feminina.

Ao introduzir a autora Kate Chopin (nascida Katherine O'Flaherty, St. Louis, Missouri, USA -1850-1904), logo nos surpreendemos com suas muitas histórias. Numa fantástica coletânea "Complete Novel & Stories" (by Louisiana State Press, 1969), Chopin nos mostra que mesmo no século XIX, abordava seus personagens mulheres, inconformadas com suas vidas. A autora em suas muitas histórias, apresenta a condição marginalizada, oprimida, estereotipada, de mulheres condenadas ao sofrimento. A sua culpa, foi a de Eva. Chopin viveu numa época em que o movimento feminino mal havia começado. As sufragistas, como Susan B. Anthony, Elizabeth Cady Stanton, Gertrude Lothian Bell, (Inglaterra) realmente haviam iniciado suas carreiras de ativistas, e de mulheres abolicionistas.

Dando continuidade às suas lutas introduziram o sexismo no movimento abolicionista, que consumou-se no Movimento Sufragista.

Nos Estados Unidos durante o período de 1848 -1920, excluídas do movimento feminista e das organizações anti-escravocratas, lideradas por mulheres brancas e homens negros - outra decepção - foram também marginalizadas. Porém, não deixando passar em branco o período de lutas, fundaram o Colored Female Anti-Slavery Society.

Nas décadas de 1960-1970, mais uma vez o movimento feminista sofreu grande desilusão, desta vez a luta era formar uma infra-estrutura para a representação da mulher que superasse o sistema de voto. Mais tarde a partir da década de 1990 até o presente, registramos sobretudo respeito para com a mulher.

Chopin uma autora progressista, de mente aberta, teve seus trabalhos engavetados por muitos anos. Estes foram descobertos entre as energias dos movimentos feministas em 1960. Ela manipulava um certo humor em suas escritas o que pode ser visto por diversas perspectivas, por exemplo: dentro de um estudo psicológico de um conto moderno, onde ela explora uma histórias de rejeição, onde nos deparamos com o desenvolvimento de uma alma despertando para a possibilidade de outra vida, ou para a emancipação de uma criatura e seu completo ser, ao praticar o abandono do convencionalismo.

Sua famosa novela, "*The Awaking"*, retrata uma jovem personagem portadora de uma triste história. Uma senhora do sul que defende o direito de ser ela mesma, colocando a defesa de sua identidade acima de seu casamento e seus filhos. Esta obra recebeu severas críticas relacionadas com o lema de Chopin: "Tudo que lhe é prazeroso, é seu por direito; você não tem deveres" (Kate Chopin, 1969). Motivada por esse tipo de retórica, Chopin escreveu livremente.

Creio que, inconscientemente, a autora ao colocar seus personagens em certas circunstâncias e condições anômalas ou mesmo em característica que se desenvolve por relações de diferença de contrastes, ela praticava Alteridade: condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença de contrastes. Ainda dentro deste contexto, a professora Luiza Lobo, anos depois de Chopin, discute a teoria do feminismo enquanto "gênero sexual", que deve ser compreendido como um dado de "construção cultural". Levando-se em consideração a época em que Chopin escrevia, não encontramos tantos parâmetros para este tipo de debate, todavia podemos ressaltar o que Helene Cixous e Toril Moi, nos alerta sobre a descontração de oposições binárias tipo: macho versus fêmea, forte versus fraco, o

que constituem o quadro epistemológico de conhecimento do mundo no Ocidente: espírito versus corpo, cultura versus natureza, considerando um sistema centrado no logocentrismo e falocentrismo.

O que queremos dizer com isto? Que "todas essas ideias são construções culturais quando sabemos que as mulheres, os negros, são minorias e portanto não incluídas nas posições sociais mais elevadas dos estudos acadêmicos, dos cânones literários não surgem como formadores de opinião." (Luiza Lobo, 1993*).*

Partindo deste princípio, analisemos o trabalho de KATE CHOPIN, focalizando o conto: "The story of an hour" (Kate Chopin, 1969).

Este conto tem a extensão de duas páginas e meia, onde a autora descreve um momento intenso e muito curto que se passa com a personagem Mrs. Mallard ao receber a notícia da morte de seu marido, o ferroviário Brently Mallard. Com o choque ela se retira para seus aposentos no primeiro andar de sua residência , sozinha, fechando a porta atrás dela. Senta-se numa cadeira confortável e imóvel mantêm-se a contemplar as árvores que vê em seu quintal, e a paz que absorve neste processo. Em suas lucubrações lembra-se que no dia anterior achava que sua vida era muito longa... mas naquele momento, vivendo aquela temporalidade em que seu ser se imbuía conscientemente de uma grande paz interior, ela mentalmente repetia que estava livre, livre, livre. Enquanto isso sua irmã forçava a porta para entrar, já com receio que algo pudera ter lhe acontecido. Finalmente, Mrs. Mallard se levanta, abre a porta e com um ar vitorioso e triunfante, segura no braço de sua irmã, desce as escadas e falece. A realidade porém contraste que a morte de Mrs. Mallard ocorreu pelo choque de ver sua expectativa de liberdade pessoal frustrada diante do aparecimento inesperado do seu marido. Mr. Mallard não morreu, não se encontrava no acidente. A causa mortis: "ataque cardíaco".

Chopin, apresenta-nos o conceito de alteridade feminina revestido numa personagem ora livre ora subjugada em sua dimensão pessoal. O plano da manipulação do autor, os pensamentos de Mrs. Mallards lidos pelo leitor, mostram que a mulher exibe uma critica de vida diferente da dos homens, porque sua leitura é ao mesmo tempo diferente e produzida pela consciência de uma leitura da diferença, como um paradigma crucial da construção cultural, binária. Mrs. Mallard, só conseguia ver a dimensão de seu OUTRO ser - livre...

Alguns anos mais tarde surge a escritora Clarice Lispector, (nascida na Ucrânia 1920-19770), passou sua infância e boa parte de sua vida em Recife. Sua literatura defendia os valores morais, políticos e sociais. Clarice encarava a realidade de suas escritas colocando-se no lugar do leitor, desta maneira, valorizando o leitor como uma entidade viva que lê e comenta.

Enrique Dussel, em Alteridade Feminina (Dorilda Grolli, 2004), explica: "A epifania do feminino, não a destituiu de sua alteridade de pessoa, nem diminuiu, e nem joga com a alteridade: pelo contrário, é alguém que porta a luz de um olhar próprio e que precisamente, na nudez de seu olhar, como alteridade retirada, se exibe invertendo-se em perturbação".

Escolhi a "Hora da estrela", para ressaltar na personagem Macabea, que é o fiel retrato da mulher marginalizada, pobre, sofrida e perdida. "A Macabea de Clarice não é feminista" como explica Dussel, em A hora da estrela (Clarice Lispector, 2017), por ser desprovida de um olhar próprio, é um ser carente. Sua "hora de estrela" é o momento de iluminação dessa consciência que para Macabea é a perturbação da morte. Vimos que a protagonista, limitada, entre o ser e o dizer não acrescenta muito.

Na obra vemos que Macabea é "desmembrada", ela se nega ao direito de narrar a história e com isso separa sua voz de sua identidade. Eloina Scherer (2007) diz que :"A escrita feminina não termina aqui porque a questão do "*quem sou eu" e "como posso ser outro",* está sempre presente, mas em qualquer sentido que a voltemos, ela sempre nos seduz pelo aparente processo de desestruturação da enunciação..." O caso deste romance é ainda curioso por ser que neste o último romance de Lispector, ela mostra por intermédio do grotesco, as mesmas relações amorosas antes centradas na figura da mulher burguesa e culta. Tanto quanto suas antecessoras Macabea sofre a solidão, ama um homem, deseja o que não tem, e morre. Ou seja, por trás da pobreza e da ignorância assim como da burguesia e da intelectualidade, esteve sempre o mesmo destino feminino. Macabea é a OUTRA, mas é também a "mesma". A última personagem de Lispector é então uma paródia da feminilidade. Nesta sua obra, o narrador masculino Rodrigo, se encarrega da descontração do personagem vejamos: "Nascera inteiramente raquítica, herança do sertão, com dois anos de idade já haviam morrido os pais..." (Clarice Lispector, 2017*).* Dentro deste contexto, esta marca discursiva de identificação, do ato da escrita, também significa

mexer em identidade(s), porque escrever diz respeito ao revelar-se uma parte de um todo. Qual parte, e qual o todo?

Como já abordamos no começo Macabea era perdida. Macabea reproduz, repetindo o mesmo já escrito retrato da mulher diante do mistério de sua feminilidade: a mulher não sabe muito bem quem é diante de um homem, porque não sabe quem é diante de si mesma. Se não fosse a clonagem que faz de Olímpico, não seria conhecida. A feminilidade e a condição da mulher na vida urbana e letrada, nesta obra de Lispector, mostra como a autora avalia o lugar da literatura feminina, em sua função: escritor – literatura. Lispector situou esta obra em particular no Nordeste, de onde assistiu Getúlio Vargas assinar o direito de voto da mulher, vivenciou a opressão que não dava lugar a cultura, num Nordeste desprovido. Lá, as mulheres não eram nomeadas, e como na Bíblia, os Macabeus existem, as Macabeas não. Nesta obra a alteridade pode ser vista não só como um OUTRO antropológico, (Levi -Strauss) mostra o selvagem como um outro igual ao civilizado que deve ser conhecido), ou um OUTRO filosófico, (a consciência da diferença entre as pessoas), mas também do ponto de vista psicanalítico.

Esta alteridade do eu em relação a si mesmo, é o ponto de partida da literatura contemporânea.

Não existe uma análise melhor da obra de Carolina Maria de Jesus, "Quarto de despejo" do que seu próprio olhar hegemônico sobre sua favela, a qual vê e classifica, o que se fundem nas sociedades desiguais, pautada pela violência que não mais é do que o desejo de anulação ou destruição do outro. Uma das marcas da literatura brasileira contemporânea é a estatização da violência que está na base da nossa sociedade.

Seu diário é legítimo e nele o modo dela ver e imaginar o outro, na sua alteridade, envolve uma operação que admite diferentes gradações desde: percebê-lo dentro de uma estreita relação de interdependência, quando ela exterioriza os problemas permanentes na favela, até o extremo oposto, que é constituí-lo como alteridade radical. Como assim? Como um diário da vida em uma favela conseguiu ser ouvido? Creio que o fator diversidade, o contexto do histórico-social, sem conotações políticas, sem representações de vozes, ninguém falando ou representando ninguém, era um diário, onde a autora exaustivamente escreveu a repetição da vida na favela de Canindé escrita em uns vinte cadernos. Vemos que a literatura feminina

para ter seu "espaço próprio", não pode dar margens a julgamentos literários caso contrário, diz Dalcastagne: "a valorização sistemática positiva de uma forma de expressão, em detrimento de outras, faz da manifestação literária o privilégio de um grupo social. Em outras palavras, perderíamos desta maneira a diversidade na literatura", (*Ver e imaginar o outro..."* (Regina Dalcastagne, 2008).

Carolina utilizou-se de clichês: "Devido ao custo de vida, temos que voltar ao primitivismo", "A língua delas (das mulheres da favela), é como os pés de galinhas, tudo espalha". "O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome, a fome também é professora", (Carolina Maria de Jesus, 2004). Carolina tem a seu favor a autenticidade. O público que ela atingiu não mora na favela, mas, acredita nela. Barthes diz que o escritor é o que fala no lugar do outro... Carolina continua vista como uma voz subalterna pelos de fora da favela (Regina Dalcastagne, 2008), porém na favela, Carolina Maria de Jesus ascendeu como escritora. Acho que ler literatura feita por mulheres brasileiras em particular, com seus altos e baixos, e dentro de uma classificação de violência, com suas potencialidades e limitações, significa dar ESPAÇO para vozes ainda abafadas. A literatura perpetua as percepções sociais acerca de reflexões das mais diversas conotações e será sempre um retrato de seu tempo. Engajando-a a questões de alteridade, ao entendimento necessário, mesmo que de uma ausência, marcaria seu espaço.

As personagens analisadas neste projeto, são exemplos da forma como a literatura de autoria feminina tem apresentado a mulher, oscilando entre momentos de contestação e resistência percebidos na voz de Mrs. Mallard, Macabea e as mulheres da favela, em geral. Não podemos tão pouco afirmar que a literatura de autoria feminina apresenta a identidade da mulher libertada, todavia vimos que ela trabalha na construção de distintas personalidades. Portanto, a diversidade literária, a interseção da passagem entre o eu e o outro, entre as muitas personagens ou vozes, entre o espaço da literatura feminina e a alteridade, o lugar da fala e o lugar de onde se ouve, são importantes formadores do "seu espaço próprio".

Referências bibliográficas:

Arruda, A. (1998), *Representando a Alteridade.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Berutti, E. B. (2005). *Feminismos, identidades, comparativismos: Vertentes nas literaturas de língua inglesa*. Rio de Janeiro: Editora Caetés.

Chopin, K. (2002). *Complete novels & stories*. New York: Editora Literary Classics of the United Stated.

Dalcastagne,R. (2008). *Ver e Imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea.* São Paulo: Editora Horizonte.

Eckert, H. & Coracini, M. J. R. F. (2010). *Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela: Alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira.* São Paulo: Editora Mercado das Letras.

Grolli, D.(2004). *Alteridade Feminino.* Rio Grande do Sul: Editora Nova Harmonia São Leopoldo.

Horta, A. P. B. (2004). *A Construção da Alteridade:Nacionalidade, Políticas de Imigração e Ação coletiva Migrante na Sociedade Portuguesa Pos-Colonial*. Portugal: Editora Fundação Calouste Gulbenkian.

DeJesus, C. M. (2004). *Quarto de Despejo. 11ªed.* São Paulo: Editora Cromosete Graf e Editora LTDA.

Lispector, C. (2017). *A Hora da Estrela.* (Edição com manuscritos e ensaios inéditos). Rio de Janeiro: Editora Rocco LTDA.

Levinas, E. (2016). *Entre Nós:* Ensaios sobre a Alteridade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

Lobo, L. (1993). *Crítica sem Juízo.* Riode Janeiro: Editora Francisco Alves.

Vasconcelos, L.(2013). *Vertigens do Eu: Autoria, alteridade e autobiografia na obra de Fernando Pessoa.* Lisboa: Editora Relicário.

Scherer, A. E. (2007). *A constituição do eu e do outro pela interpelação da língua na história do sujeito*. Artigos Relacionados, pag. 347-356.

SIMPÓSIO

06

“LER PELO NÃO”: PAULO LEMINSKI COMO UM LEITOR DE POETAS

Ana Érica Reis da Silva KÜHN
Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. E-mail: anaerica86@gmail.com. Goiânia, Brasil.

Resumo:

A leitura que realizou de outros poetas, tendo em vista a tradição que elegeu para si, foi uma forma de Paulo Leminski fundar a sua própria expressão. Assim, é possível encontrar na sua obra as diversas vozes que influenciaram a sua dicção poética. Dentre os nomes com que dialoga estão Homero, Fernando Pessoa, Allen Ginsberg, Arthur Rimbaud, Haroldo de Campos, Walt Whitman. Esse exercício de leitura não está presente apenas na obra criativa de Leminski, mas também nos seus ensaios, nos quais lê e analisa, de forma crítica, as obras e também a prática inventiva de alguns poetas. Para tanto, organizou um livro em que reúne apenas ensaios dedicados a escritores, intitulado *Anseios crípticos 2*. Contudo, vale ressaltar que a sua relação com a tradição, em especial a concretista, nem sempre é pacífica, por vezes, é assinalada por uma tensão, pois a leitura que faz da tradição com a qual dialogou é realizada pelo viés do "não". Isso ocorre porque, apesar de admirar seus predecessores, Leminski não deseja seguir o curso delineado por eles, uma vez que anseia instituir o seu próprio estilo. Para isso, busca, nessa tradição, convalidar seus próprios valores e, assim, conquistar o seu lugar perante esse cânone poético. A partir de tais argumentos, este trabalho visa analisar o modo como Leminski lê os seus pares, observando, sobretudo, a tensão que pode ocorrer nesse diálogo. Desse modo, procederemos com a análise da sua obra poética e dos ensaios críticos que versam sobre os poetas e as tradições com as quais dialogou.

Palavras-chave:

Paulo Leminski, leitura, poetas, tradição.

1. Uma leitura pelo "não"

A leitura do conjunto da obra de Paulo Leminski, incluindo os seus ensaios críticos, as traduções que realizou, as biografias que escreveu, as missivas enviadas a amigos e também a sua poesia, nos permitem conhecer uma outra faceta sua, a de leitor de poetas. Os autores lidos por Leminski constituem, na verdade, uma tradição, mas não aquela eleita e acolhida por uma coletividade, e sim a que foi escolhida pelo próprio poeta.

Interessante observar que essa escolha é embasada em critérios subjetivos que estão em conformidade com a sua preferência individual , e que poderíamos definir do seguinte modo: i) Leminski escolheu obras consoantes com a sua poética; ii) o poeta trata apenas dos autores, inscritos no passado ou seus contemporâneos, pelos quais nutre estima intelectual; iii) a prática inventiva dos autores com que Leminski dialoga serve como uma referência para o seu próprio processo de escrita, uma vez que é possível reconhecer, em vários momentos da sua obra, as influências desse ou daquele autor.

Essa escolha é feita pelo viés do sim, uma vez que Leminski buscou no procedimento inventivo de escritores, ou, em suas obras, aspectos que corroboraram com o seu método inventivo. Desse modo, a leitura que realizou de outros poetas, tendo em vista a tradição que elegeu para si, foi uma forma de fundar a sua própria expressão.

A leitura do outro, em Leminski, pode ser percebida como condição essencial para erigir a sua poesia, por isso a intertextualidade com outras obras e autores torna-se cada vez mais latente, revelando, sem pudor, as diversas vozes que ecoam no conjunto da sua produção, seja ela poesia, ensaios ou cartas. Para Leyla Perrone-Moisés (2000, p. 237), Leminski "queimou pestana na poesia universal". Precisou ser leitor para que pudesse se tornar poeta, essa foi uma forma de se tornar conhecedor da técnica de outros escritores, e assim urdir sua própria poética, como afirma ainda Perrone-Moisés (2000, p. 237): "Sabe onde está pisando e com quem, queira ou não, o poeta de hoje tem de se confrontar. Diante dos faixas pretas da linguagem".

Os "faixas pretas da linguagem" mencionados por Perrone-Moisés (2000) são justamente os escritores que Leminski elege, aqueles que o poeta aprecia

intelectualmente. E o modo como leu a tradição que escolheu para si é retratado no poema "Ler pelo não", no qual aponta formas pouco convencionais de se realizar uma leitura do outro. Vejamos o poema[58]:

LER PELO NÃO

Ler pelo não, quem dera!
Em cada ausência, sentir o cheiro forte
do corpo que se foi,
a coisa que se espera.
Ler pelo não, além da letra,
ver, em cada rima vera, a prima pedra,
onde a forma perdida
procura seus etcéteras.
Desler, tresler, contraler,
enlear-se nos ritmos da matéria,
no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
navegar em direção às Índias
e descobrir a América. (LEMINSKI, 1987, p. 87)

Apesar de não haver nenhuma referência explícita a nenhum autor ou obra, entendemos que esse poema elucida o modo como Leminski leu os seus pares. Leitura essa, assinalada por uma tensão criativa e que teria possibilitado ao poeta forjar uma voz poética autônoma. O ato de negar, expresso logo no primeiro verso, seguido de um anseio: "quem dera!", revela um sujeito lírico que deseja manter certo distanciamento das suas referências, da sua família poética, por isso propõe uma leitura pelo viés da negação. Obviamente, um modo de ler pouco convencional, mas, à medida que damos conhecimento da continuidade do poema, percebemos que o ato de negar não invalida o diálogo que esse sujeito estabelece com o seu passado, em cada tentativa de anulação é possível sentir "o cheiro forte/ do corpo que se foi" (LEMINSKI, 1987, p. 87).

T. S. Eliot (1989), no ensaio "Tradição e talento individual", aponta que a significação de um artista se explica na apreciação da sua relação com os poetas mortos, através dos quais ele poderá ser comparado e, ao mesmo tempo, situado no seu tempo, encontrando assim o seu lugar no diálogo com a tradição. Nesse poema, Leminski não só aclama seus antecessores, evocados por meio da "prima pedra",

[58] Os poemas que constam neste estudo são analisados em meu trabalho de doutoramento, que será defendido em fevereiro de 2018. Achei conveniente incorporar aqui essas análises, uma vez que a temática deste artigo faz parte da discussão proposta em minha tese.

como reconhece que é preciso ir adiante, além do que eles fizeram para que possa encontrar o seu próprio estilo, "a rima vera".

Para Tarso de Melo (1998), o poema "ler pelo não" sugere uma leitura à deriva, realizada por alguém que não deseja seguir o caminho comum, por isso se arrisca a encontrar novos caminhos, buscar os "etcéteras" da linguagem. Para Melo (1998), o modo de leitura proposto por Leminski, nesse poema, de quem está a derivar, pode estar relacionado com o significado náutico "deriva", que denota algo que está sendo desviado do seu curso, também indica dar origem a algo, formar a partir de. E são exatamente essas ações que Leminski institui na sua relação com a tradição, uma vez que não deseja seguir o caminho que foi por ela delineado, mas originar o seu estilo a partir do diálogo estabelecido com os precursores. À vista disso, podemos afirmar que a leitura pelo não sugerida por Leminski implica, na verdade, em sim, para a afirmação do seu projeto de poética, que não anula a tradição, mas pretende, a partir dela, estabelecer o seu lugar.

No poema "Ler pelo não", são apresentadas algumas propostas de leitura, presentes no nono verso: "Desler, tresler, contraler", e que podem ser consideradas concepções inusitadas, oriundas de neologismos que precisam ser aclarados ao leitor. Todas são formas de leitura que indicam a busca por novos sentidos no texto – seja uma desleitura; a realização de leituras várias, a ponto de "tresler" o texto quantas vezes forem necessárias; ou ainda de "contraler", negando o que está escrito. As sugestões indicadas no poema, estando desvinculadas de uma leitura automatizada, aquela que aprendemos na escola, implicam em uma nova relação entre o leitor e o texto lido.

Quando lemos algo, o fazemos com a intenção de apreender informações e de extrair significados, e as formas de leitura indicadas por Leminski não possibilitariam essa finalidade, isso porque estão relacionadas ao modo como engendrou a sua criação, através de uma leitura pautada na subversão das estéticas com as quais dialogou. Para tanto, precisou "desler", "tresler" e "contraler" a tradição, para buscar novas possibilidades de realização da sua poesia, que, não estando atreladas a uma concepção de leitura/criação guiada por normas padrões, o permitisse "enlear-se nos ritmos da matéria". Essa atitude o permitiu incorporar a sua poesia elementos do *mass media*, como a música e a publicidade.

Com base na desleitura das concepções norteadoras das tradições que escolheu para si, e tendo a liberdade como instrumento inventivo, foi possível a Leminski "navegar em direção às Índias/ e descobrir a América" (LEMINSKI, 1987, p. 87). Assim, entendemos que a "Índia" seria uma referência à tradição e "América" à obra leminskiana, podemos inferir que esses versos são representativos do caminho percorrido pelo poeta para erigir a sua expressão, pois foi explorando aquilo que conhecia, e estando à deriva, como apontou Melo (1998), que foi possível a Leminski propor uma escrita que atendesse a suas inquietações, consoante ao seu desejo de comunicabilidade. Para que isso ocorresse, apostou em elementos facilitadores, como os jogos paronomásticos e sonoros e a coloquialidade, como forma de fisgar o leitor mais horizontal. Para realizar tal manobra, precisou realizar uma reorientação na sua obra, abdicar da linguagem da vanguarda por uma mais popular, o que implicava em uma negação da tradição, que escolheu para si. "Ler pelo não" nos conduzirá a refletir sobre o modo como Leminski leu os seus pares.

2- *Anseios crípticos 2*: o retrato de um poeta leitor

O dialogismo com outras tendências e vozes seria um caminho para que o poeta curitibano pudesse encontrar seu próprio estilo, por isso é tão comum encontrarmos, nos poemas e ensaios críticos, referências a outros artistas, quer seja do âmbito poético ou não. Assim, atravessam a sua poética nomes como Petrônio, Arthur Rimbaud, Haroldo de Campos, Walt Whitman, Bob Dylan e John Lennon, só para mencionar alguns.

Observemos que, dentre esses nomes, consta o de dois cantores, que não são os únicos a permear a obra leminskiana, que conta com muitas outras referências musicais, do *rock* à Tropicália brasileira. Bob Dylan, cantor que se destaca no estilo *folk music* e ícone da contracultura, compôs canções de protesto que se tornaram símbolo da sua geração, a exemplo de *Blowin' in the Wind*. Em 2016, o cantor foi agraciado com o Prêmio Nobel de Literatura, algo que reforça a relação entre poesia e música, mas que também reacende o debate sobre o fato de compositores/músicos serem considerados poetas. Leminski também trilhou o caminho da música, escrevendo canções que funcionam como poemas, ou vice-versa, a exemplo de *Verdura*, que foi gravada por Caetano Veloso. Dylan se torna um ídolo justamente

porque consegue transitar entre a poesia e a música, de modo que o cantor americano passa a representar aquilo que Leminski desejou ser, um poeta-músico. Assim, a poesia não estaria apenas no reduto do livro, ela se constituiria na fronteira com outras linguagens, ganhando uma conotação híbrida.

De Lennon, Leminski analisa a sua faceta de escritor, ao comentar no ensaio "Lennon rindo", as obras *In his own write*, de 1964, e *A spaniard in the works*, de 1965. Ambas traduzidas pelo próprio Leminski sob o título de *Um atrapalho no trabalho*, em 1985, e publicado pela Editora Brasiliense. Leminski (2001) observa a natureza híbrida dos textos de Lennon, que são compostos por "*flash*-contos, esboços de peças, poemas *nonsense*, acompanhados de desenhos, todos assinalados por extrema criatividade de linguagem, conduzida ao absurdo por um humor sarcástico e cínico" (LEMINSKI, 2001, p. 38 – destaques do autor), de modo que é impossível propor uma unidade ao livro, que se caracteriza por certo anarquismo fragmentário e radicalidade com a linguagem.

Segundo Leminski (2001), Lennon fora influenciado pelo impacto da criatividade de Dylan, que também era músico, escritor e desenhista. Ainda, assinala outras influências no texto do *beatle*, como James Joyce e sua prosa experimental. Podemos observar que essas também são influências recorrentes no texto do próprio Leminski, de modo que, quando traduziu as obras de Lennon, reconheceu ali procedimentos que também eram utilizados na sua escrita, a exemplo das "palavras-montagem, deformações ortográficas, anomalias sintáticas, arbitrariedades morfológicas" (LEMINSKI, 2001, p. 50).

Ainda, no ensaio "Lennon rindo", Leminski (2001) comenta sobre o seu papel como tradutor, observando mais atentamente a obra que traduziu, *Um atrapalho no trabalho*. No caso de Leminski, não podemos falar apenas em tradução, e sim em transcriação, no sentido haroldiano[59] do termo, uma vez que sempre procurou infiltrar na obra do traduzido o seu estilo e a sua voz. E na de Lennon não é diferente.

[59] Haroldo de Campos (1992) cunhou o termo transcriação, a partir dele, o tradutor é visto como um transformador de signos, por isso mesmo ele recria o texto a ser traduzido em uma criação paralela, mas que é recíproca. A tradução transcriativa sempre parte de textos criativos, em que as dificuldades encontradas servem como aspectos que possibilitam a recriação do texto. Isso ocorre porque é, justamente, nas passagens nas quais há intraduzibilidade que o tradutor pode atuar, criando e recriando signos, mas é preciso que o texto esteja no mesmo nível do original. Desse modo, a tradução passa a ser considerada um processo criativo.

Dessa maneira, entre uma e outra palavra, inclui o seu "atrapalho". Vejamos a seguinte declaração de Leminski, na qual confessa as suas intervenções no texto:

> Do *nonsense* de Lennon, às vezes em puro grau zero de sentido, extraí apenas a espessa noite semântica que presidiu minhas transcrições, braçadas desesperadas do nadador que afunda nas confusas águas do in-significado.
> Às vezes uma sombra de método atravessa a loucura de Lennon.
> Em "The Faulty Bagnose", "A Falsa Amordaça", vislumbra-se um clima de crítica à hipocrisia eclesiástica, pela alusões religiosas que cercam o "Mingle" (*pilgriffs*, *religeorge*, *bless*, *bless the loaf*, *give us thisbe our daily tit*).
> A estratégia do tradutor nesses casos, é pegar o espírito geral da coisa e se atirar de cabeça na aventura, pedindo socorro, aqui e ali, a uma palavra, um conceito, um jogo de palavras do original.
> Foi o que fiz, fiel, infiel, à irregular métrica regular dos contra-sensos poéticos do *beatle*, onde a lógica é substituída à altura por valores puramente rítmicos e musicais. (LEMINSKI, 2001, p. 50 – destaques do autor)

Em "Lennon rindo", Leminski não só revela como reflete sobre as dificuldades enfrentadas para traduzir as obras de Lennon, como também comenta sobre as estratégias empregadas para sanar tais dificuldades, a exemplo da citação acima. Desse modo, ao optar pela transcriação, Leminski encontra um lugar onde possa expressar a sua voz poética, ao mesmo tempo em que também dialoga com os autores que estima intelectualmente. A transcriação é uma leitura atenta, por isso mesmo, é preciso "desler" e "tresler" a obra do outro. O tradutor deve estar atento à linguagem do texto a ser traduzido, uma vez que ele não traduz apenas linguagem, mas a técnica. Por isso mesmo, a desleitura e tresleitura que realiza durante o processo de transcriação, devem garantir ao texto final a autenticidade do seu autor, que teve o texto traduzido, e também o estilo de escrita do tradutor.

Além das obras de Lennon, Leminski traduziu outras obras nas quais optou pelo processo transcriativo, dentre elas, boa parte foi publicada pela Editora Brasiliense, que o contratou para uma série de traduções, como *Pergunte ao pó*, de John Fante; e *Vida sem fim*, de Lawrence Ferlinghetti, traduzida em parceria com Nelson Ascher, Paulo Henriques Brito e Marcos A. P. Ribeiro; ambas publicadas em 1984. Outras tantas foram publicadas pela Brasiliense no ano de 1985, como *O supermacho: romance moderno*, de Alfred Jarry; *Giacomo Joyce*, de James Joyce; *Um atrapalho no trabalho*, de John Lennon; *Sol e aço*, de Yukio Mishima, pseudônimo de

Kimitake Hiraoka; *Satyricon*, de Petrônio; e *Malone morre*, de Samuel Beckett, que foi publicada em 1986. Há ainda uma coletânea de poesia egípcia antiga, intitulada *Fogo e água na terra dos deuses*, publicada pela Editora Expressão em 1987.

Apesar de ter sido contratado pela Brasiliense durante certo período de tempo, podemos observar que Leminski só traduziu as obras que considerava relevantes, não somente para si, mas também para o leitor. Assim, traduziu aquelas que eram consoantes ao seu procedimento criativo e as que julgava que deveriam vir a conhecimento do público que não dominava uma língua estrangeira, sendo o único modo de conhecer tais obras por meio da tradução. Para Reynaldo Damazio (2004, p. 314): "A tradução estava associada ao estudo obsessivo de idiomas, à curiosidade poética de dialogar com outras vozes, distantes no tempo e no espaço". Polilingue, e interessado no método inventivo de autores que estavam em consonância com a sua poética, a tradução de Leminski constitui uma atividade transcriativa, uma maneira de "desler" e "tresler" criticamente o outro, a sua obra.

O exercício de leitura de poetas e prosadores não está presente apenas nas traduções, mas também nos ensaios de Leminski, nos quais lê e analisa, de forma crítica, algumas obras. Para Eliot (1989, p. 42): "A crítica honesta e a avaliação sensível dirigem-se, não ao poeta, mas à poesia", é o que podemos observar no conjunto de ensaios do autor, a exemplo de "Lennon rindo", no qual não há interesse em discutir a pessoa física do escritor, a sua personalidade, e sim a sua produção, as estratégias de escrita que são empregadas no texto e que indicam o seu *modus operandi*, e que são os elementos que tornam aquele escritor fascinante para Leminski. Ademais, os prefácios e posfácios, integrantes das traduções que fez, constituem ensaios críticos que versam sobre o processo inventivo dos traduzidos. Esses textos se encontram reunidos na obra *Anseios crípticos 2*, que foi publicado em edição póstuma, no ano de 2001, pela Criar Edições.

Nessa obra, Leminski reúne o que chamou de parte prática do seu pensar crítico. Em *Anseios crípticos 2*, se dedica a discorrer sobre o procedimento criativo dos escritores que admira, incluindo aqueles que traduziu ou não. Dentre tais autores estão: Bertolt Brecht, Petrônio, Arthur Rimbaud, Haroldo de Campos, Jean-Paul Sartre, João Guimarães Rosa, Euclides da Cunha, Dante Alighieri, Walt Whitman, John Fante, Lawrence Ferlinghetti, John Lennon, Yukio Mishima, Samuel Beckett, James Joyce. O pensamento de Leminski passeia por um panorama de

autores, poetas ou não, que vai do clássico ao moderno, e que expressa a multiplicidade de vozes com as quais dialogou e que influenciaram, de algum modo, a multiplicidade do seu pensar. O mesmo ocorre no poema "Limites ao léu", no qual o poeta apresenta diversas acepções acerca do que é poesia, aliando a isso a apresentação do seu *paideuma* particular ao tecer um diálogo junto aos pares. Observemos:

> Limites ao léu
>
> POESIA:
> "words set to music" (Dante via Pound),
> "uma viagem ao desconhecido" (Maiakóvski),
> "cernes e medulas" (Ezra Pound),
> "a fala do infalável" (Goethe),
> "linguagem voltada para a sua própria materialidade" (Jákobson),
> "permanente hesitação entre som e sentido" (Paul Valéry),
> "fundação do ser mediante a palavra" (Heidegger),
> "a religião original da humanidade" (Novalis),
> "as melhores palavras na melhor ordem" (Coleridge),
> "emoção relembrada na tranquilidade" (Wordsworth),
> "ciência e paixão" (Alfred de Vigny),
> "se faz com palavras, não com ideias" (Mallarmé),
> "música que se faz com ideias" (Ricardo Reis/Fernando Pessoa),
> "um fingimento deveras" (Fernando Pessoa),
> "criticism of life" (Mathew Arnold),
> "palavra-coisa" (Sartre),
> "linguagem em estado de pureza selvagem" (Octavio Paz),
> "poetry is to inspire" (Bob Dylan),
> "design de linguagem" (Décio Pignatari),
> "lo impossible hecho possible" (García Lorca),
> "aquilo que se perde na tradução" (Robert Frost),
> "a liberdade da minha linguagem" (Paulo Leminski) ... (LEMINSKI, 1997, p. 94)

"Limites ao léu" foi publicado no livro póstumo *La vie en close*, de 1991, e na edição *Ensaios e anseios crípticos*, organizado por Alice Ruiz e Áurea Leminski em 1997. Depreendemos que a inclusão desse poema no livro de ensaios ilustra, ao mesmo tempo que sintetiza, quais são as referências utilizadas por Leminski para pensar o que seja poesia. A partir da exposição delas, o poeta forja o seu próprio conceito, que está posto lado a lado com as vozes eleitas para compor o seu cânone particular.

Sobre esse poema, Maria Esther Maciel (2004) aponta que o poeta apresenta diversas possibilidades de se flagrar a poesia em diferentes tempos e linhagens:

> Funcionando como uma espécie de dicionário poético, organizado segundo uma lógica pouco dada às categorizações sistemáticas, o rol leminskiano aponta para várias possibilidades de se flagrar a poesia em suas configurações temporais e subjetivas. Se fôssemos agrupar, por afinidades conceituais, tais definições, teríamos um leque bem variado de propostas, algumas bem visíveis na própria obra do poeta. (MACIEL, 2004, p. 173-4)

Conforme a autora, Leminski apresenta o seu *paideuma*, mas com dizeres diversos, e, até mesmo, contraditórios a respeito do que se entende por poesia, o que faria jus ao caráter paradoxal e múltiplo do próprio poeta. Algumas das definições, ou mesmo, a influência dos escritores elencados por Leminski em "Limites ao léu" podem ser observados no conjunto da sua obra, a exemplo de Pound, Fernando Pessoa e Bob Dylan.

Leminski seleciona e transcreve várias definições de poesia, de Dante a Décio Pignatari, e conclui o poema com um conceito seu. Podemos perceber a ideia de que definição de poeta algum pode servir para o outro, isso porque, na época moderna, os artistas não se orientam por projetos de criação coletiva, mas sim individuais. Ao incluir a si próprio no rol dos escritores e artistas eleitos, Leminski comprova que o *paideuma* selecionado para si não foi só herdado, mas conquistado. Logo, se dispõe a dialogar com essa tradição, finalizando o poema com a sua própria acepção. Desse modo, o diálogo estabelecido com a tradição serve para validar a sua própria definição de poesia, o que permitiu a Leminski incluir o seu próprio conceito. Ainda, não encerra o poema, deixa-o em aberto com reticências, indicando que não haveria limites para se definir o que é poesia. Essa definição deve ser construída de tempos em tempos pelos poetas que hão de vir.

A relação de Leminski com a tradição também é assunto de outro poema, que retrata o modo como o poeta leu os seus pares, pautado, pois, em uma tensão que se revela criativa:

> um dia
> a gente ia ser homero
> a obra nada menos que uma ilíada

depois
a barra pesando
dava pra ser aí um rimbaud
um ungaretti um fernando pessoa qualquer
um lorca um éluard um ginsberg

por fim
acabamos o pequeno poeta de província
que sempre fomos
por trás de tantas máscaras
que o tempo tratou como flores. (LEMINSKI,1983, p. 50)

As influências no poema seguem a uma ordem cronológica e canônica. Assim, são apresentados a cada estrofe nomes que representam do período clássico ao moderno, começando por Homero, e, posteriormente, Arthur Rimbaud, Giuseppe Ungaretti, Fernando Pessoa, Federico Garcia Lorca, Paul Éluard e Allen Ginsberg.

As referências são indicadas por meio do nome de cada poeta, são mencionados, obedecendo a uma ordem cronológica e literária: Homero, Rimbaud, Ungaretti, Fernando Pessoa, Lorca, Éluard e Ginsberg. Assim, o *paideuma* leminskiano percorre da época clássica até o século XIX e XX. As letras minúsculas, bem como a ausência de pontuação, são próprias do estilo leminskiano e estão incorporadas até mesmo em textos de outra natureza como cartas e ensaios. Também não se pode afirmar que há uma dessacralização, uma vez que as letras grafadas em minúsculas podem demonstrar o anseio do poeta em incorporar o cânone eleito para a sua realidade provinciana. É uma forma de demonstrar que essa tradição foi conquistada pelo poeta. Vale ressaltar que a coloquialidade empregada por Leminski não pode ser compreendida como ingênua, ela está associada a um projeto poético mais amplo, que é da comunicabilidade com vista a atingir o público mediano.

Nesse poema, Leminski presta uma homenagem a um cânone eleito não só por uma tradição ocidental, mas também por ele mesmo. O poeta reconhece que é impossível superar essa tradição, exatamente por isso afirma ser "pequeno poeta de província", reconhece seu lugar no rol de grandes poetas. Mas, para isso, é preciso se colocar no lugar desses escritores para conquistar o seu próprio espaço. Desse modo é possível "ser homero", ou quando a barra pesar, tentar ser: "rimbaud/ um ungaretti um fernando pessoa qualquer/ um lorca um éluard um ginsberg". A

trajetória percorrida no poema é assinalada por algumas marcações temporais: "um dia", "depois" e "por fim", que indicam a sequência percorrida para que o poeta pudesse descobrir sua verdadeira expressão.

As admirações intelectuais postuladas por Leminski são balizadas pela ironia, por se identificar como poeta interiorano. Na primeira estrofe podemos observar o desejo do poeta de ser Homero, criador de uma grande obra. Percebemos aí que há mais que uma vontade de ser o outro, mas de apreender o seu estilo para erigir uma grande obra: "a obra nada menos que uma ilíada".

Entretanto, em um segundo momento por ver "a barra pesando", almeja como referência poetas "menores" a Homero, por isso utiliza a expressão "dava para ser aí"; neste rol de preferência estão: Rimbaud, Ungaretti, Fernando Pessoa, Lorca, Éluard e Ginsberg. Por conseguinte, percebe que não há como ser o outro e, ironicamente, se reconhece como "pequeno poeta de província" que consegue se firmar quando reconhece o seu lugar ao lado dos pares, tratados no poema como "máscaras". Ao se assumir provinciano, Leminski o deixa de ser, garantindo um lugar que tem, no encontro com seus predecessores, a busca de sua própria voz. Perrone-Moisés (2000, p. 237 – destaques da autora) analisa essa condição:

> A viagem pelos grandes textos, num primeiro tempo, reduz o poeta provinciano a sua "insignificância", mas, abrindo o seu desconfiômetro, permite-lhe safar-se da repetição involuntária ou degradada. Ele sabe que os espaços da linguagem já estão ocupados, e onde se abre lugar para sua fala. Ao assumir seu provincianismo, o poeta deixa de ser provinciano, porque provinciano é justamente aquele que nem desconfia.

Ao aspirar ser como um escritor reconhecido universalmente, Leminski desmistifica a ideia do cânone como inacessível, uma vez que este pode ser lido por um "pequeno poeta", ou seja, essa tradição pode ser conquistada, basta que haja um grande esforço como pontuou Eliot (1989). Ao dialogar com essa tradição, Leminski acaba encontrando sua própria identidade criativa e reconhece em outros escritores uma referência, por isso mesmo, afirma que, por trás de todo poeta, há máscaras, um conjunto de referências que norteiam o seu engenho.

Solange Rebuzzi (2003, p. 36) afirma que, nesse poema, Leminski revela seus precursores, situando o seu lugar ao lado de grandes poetas: "Esse poema trata dos

precursores, na leitura dos clássicos na poesia, mas coloca lado a lado, no coloquialismo que desmancha a ilusão, os poetas canonizados e o poeta simples de uma cidade qualquer". Desse modo, consolidados em um cânone, as obras desses poetas passaram a direcionar os rumos da escrita poética subsequente. Poetas de tempos posteriores, como o próprio Leminski, buscaram, nessa tradição, uma referência a ser seguida, seja como forma de se assegurar no que está legitimado, ou mesmo, de convalidar seus próprios valores, estabelecidos a partir de um exercício individual que o poeta experimenta na própria obra.

O poema analisado é só um exemplo dentre tantos outros em que é possível verificar a leitura que Leminski fez de outros poetas. Através da desleitura e tresleitura, encontrou no outro aspectos para consolidar a sua dicção. O próprio Leminski declarou que sua poesia é a "soma de todos os textos" (LEMINSKI, 1987, p. 29), à vista disso, admite que um escritor não se assegura sozinho sem encontrar uma tradição que possa adotar como referência. Há ainda outros poemas que indicam o modo como Leminski leu outros poetas, seus pares poéticos, a exemplo de "Bom dia poetas velhos", "Aço em flor", "Rosa Rilke Raimundo Correia", "Operação de vista".

3- A leitura da tradição: uma relação de tensão

A leitura pelo negação é evidente quando observamos a relação de Leminski com a Poesia Concreta, tradição com a qual manteve as relações mais freudianas possíveis, como assinalou o próprio autor em entrevista concedida ao amigo Régis Bonvicino. Isso se deve porque Leminski, embora tenha estreado no cenário poético nacional sob o signo do concretismo, precisou abdicar dos preceitos da vanguarda para engendrar uma poética que estivesse aliada com os seus próprios princípios, e que visavam alcançar "o público mais numeroso" (LEMINSKI, 1999, p. 148).

Leminski (1999) declarou ser mais concreto que os próprios concretistas por ter nascido no seio dessa vanguarda, sendo, portanto, o seu principal herdeiro. No entanto, podemos observar que a sua relação com essa tradição não é pacífica, o poeta passa a observar que o concretismo é uma poética destinada a poetas, a sua linguagem, por vezes, hermética e de alta racionalidade não contemplaria as necessidades do leitor médio. E Leminski, atento aos problemas ocasionados no país

pelo analfabetismo e distribuição de renda, passa a acreditar que a poesia deve chegar ao leitor comum e não estar apenas no reduto dos leitores mais cultivados. E aí se instala a tensão com o Concretismo, como se pode observar no seguinte trecho retirado de uma das missivas enviadas a Bonvicino:

> é como numa revolução. temos q montar o Estado, de novo, sozinhos, parte por parte, detalhe por detalhe... os vícios do Estado anterior persistem, são vincos/ jeitos de madeira... temos q combatê-los, com outras abordagens, com outras finalidades...
> afinal, os concretos queriam uma coisa que não tem nada a fazer com o que eu quero... (LEMINSKI, 1999, p. 112)

Os concretos, representados no fragmento como "Estado", são vistos como uma entidade a designar preceitos e regras, até mesmo porque o foco da vanguarda concretista incidiu muito mais sobre a escrita de textos teóricos sobre a mesma do que a produção de poesia. À vista disso, Leminski (1999) aponta que, somente um ato revolucionário, feito na própria poesia, seria capaz de erguer um novo estado, essa seria a solução para combater os "vícios" do Concretismo.

De certo modo, Leminski não abdica completamente dos ensinamentos apreendidos dos concretos, como afirmou a Bonvicino: "a poesia concreta, para mim, é um cavalo. para o cavaleiro, o cavalo não é a meta. talvez, cavalgando a poesia concreta, eu chegue ao que me interessa: a minha poesia. acho que estou chegando" (LEMINSKI, 1999, p. 63). A Poesia Concreta seria, então, o caminho para Leminski definir a sua expressão. O poeta amplia os princípios assimilados do Concretismo, relativizando o rigor construtivista que era a marca registrada do grupo, ao desenvolver novos modos de realização da poesia, aliada aos veículos de massa.

Leminski irá encontrar, no diálogo com as linguagens da indústria cultural do *mass media*, que fora utilizada pelos concretos, o meio para elaborar uma linguagem que atendesse às suas inquietações com relação ao leitor. Os meios de massa, como a música e a publicidade, possibilitaram a popularização da sua obra, diferentemente dos concretos que se apropriam do *mass media*, mas mantiveram uma poesia altamente racional, o que não favoreceu a aproximação como leitor. Em outra carta a Bonvicino, Leminski apresenta a fórmula que irá direcionar os rumos da sua poesia:

> a música popular é a escola
> o cartum é a escola
> sem abdicar dos rigores da linguagem
> precisamos meter paixão em nossas constelações. (LEMINSKI, 1999, p. 45)

À vista desse apontamento, Leminski reorganiza a sua obra e passa a apostar no poema breve, epigramático, pelo qual se tornou popular nos dias de hoje, de aparência simples, baseado no registre pedestre, nos jogos com a linguagem e no humor simularmente despretensioso. Assim, investe em uma poesia facilitarista, próxima dos elementos cotidianos e de certo ponto infantilizada, como forma de atender aos propósitos do seu projeto de poética, como podemos verificar no seguinte poema:

> minha mãe dizia
>
> – ferve, água!
> – frita, ovo!
> – pinga, pia!
>
> e tudo obedecia. (LEMINSKI, 1983, p. 19)

É uma poesia que pretende seduzir o leitor a partir do seu aspecto lúdico e encantatório, indo ao encontro das suas necessidades, que requerem uma leitura rápida e imediata. Leminski era cônscio do grau de facilidade que incutia aos seus poemas, sabendo mesmo das críticas que podia receber, como ilustra os seguintes versos: "cansei da frase polida/[...] agora eu quero a pedrada/ chuva de pedras palavras/ distribuindo pauladas" (LEMINSKI, 1983, p. 74). Iumna Simon e Vinícius Dantas (2011) afirmaram que os aspectos que compõem a sua poética, a exemplo das paronomásias e dos epigramas gráfico-visuais, teriam contribuído para o rebaixamento da complexidade da poesia.

Embora soubesse das "pedradas" que a sua poesia pudesse atrair, o objetivo de Leminski é não escrever ao gosto dos intelectuais, a sua poesia é concebida em um viés comunicativo, ao sabor do *slogan* publicitário e da poesia-canção. Consequentemente, se afasta cada vez mais das concepções concretistas, e apregoa: "penso que o plano piloto/ virou plano pirata" (LEMINSKI, 1999, p. 36). Contudo, a sua produção não inclui apenas poemas simples, há também os que neles

prevalecem certo capricho com a realização da linguagem, a exemplo de "Invernáculo", "eu queria tanto/ ser um poeta maldito", "sintonia para pressa e presságio" e outros tantos. Inferimos que é nos poemas de aparência fácil que reside a força do poeta, que fizeram com que a sua obra fosse inserida nos meios de comunicação mais contemporâneos, que são as redes sociais, e chegasse ao público que almejou conquistar.

A leitura pelo viés do não, que assinala a sua relação com a Poesia Concreta, não implica em uma anulação dessa vanguarda na dicção leminskiana, ao contrário, a tensão vivida por Leminski com essa tradição foi necessária para o poeta forjar a sua voz. O concretismo ainda continua presente na sua poesia, porém ressignificado e diluído naquilo que a vanguarda continha, garantindo a Leminski comunicabilidade, a exemplo da relação com os *mass media* e o uso de aspectos sonoros e visuais, que tornaram o seu poema, conforme aponta Dantas (1986), em mero divertimento. Isso ocorreu porque, apesar de admirar seus predecessores, Leminski não desejou seguir o curso delineado por eles, uma vez que almejou instituir o próprio modo de se pronunciar poeticamente. Para isso, buscou conquistar o seu lugar perante os "patriarcas"[60] (LEMINSKI, 1999, p. 44). Desse modo, mantém uma continuidade do Concretismo fundada na negação.

4- Considerações finais

Leminski funda a sua tradição com base em uma escolha judicativa, leu apenas quem o interessava. Todos os nomes de poetas, prosadores e artistas que permeiam a sua obra, são aqueles que estimava intelectualmente e que, de algum modo, orientaram o seu *modus operandi*. Não se trata de uma simples leitura em que se registra impressões, é uma leitura que possui um lastro de racionalidade, por isso crítica.

Podemos inferir que os poetas buscam em outros aquilo que é consoante ao seu processo criativo, assim, a tradição serve tanto como um parâmetro criativo quanto para o legitimar de novas práticas poéticas. A leitura que Leminski realizou

[60] "Patriarcas" foi o modo como Leminski se referia a tríade dos poetas concretos Augusto e Haroldo de Campos e Décio Pignatari, seus mestres poéticos e fundadores da Poesia Concreta. O epíteto era uma forma de reverência ao grupo.

dos seus pares, – seja pelo viés da desleitura, tresleitura e contraleitura –, o permitiu encontrar a si mesmo e esboçar a sua dicção, fundada seja na negação ou afirmação dos preceitos que regem o engenho daqueles que leu.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo de. (1992). *Da tradução como criação e como crítica*. In Haroldo de Campos, *Metalinguagem e outras metas*. (pp. 31-48). São Paulo: Perspectiva.

DAMAZIO, Reynaldo. (2004) Aquela língua sem fim: Leminski tradutor. In: André Dick e Fabiano Calixto (Eds.), *A linha que nunca termina:* pensando Paulo Leminski. (pp. 313-321). Rio de Janeiro: Lamparina.

DANTAS, Vinícius. (1986). A nova poesia brasileira e a poesia. *Novos estudos CEBRAP,* 16, 40-53.

_____; SIMON, Iumna Maria. (2011). Um poema de Carlito Azevedo em seus problemas. *Novos estudos CEBRAP*, 91, 109-120.

ELIOT, T. S. (1989). *Ensaios*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora.

LEMINSKI, Paulo. (2001). *Anseios crípticos 2*. Curitiba: Criar edições.

_____. (1999). *Envie meu dicionário*: cartas e alguma crítica. São Paulo: Editora 34.

_____. (1997). *Ensaios e anseios crípticos*. Curitiba: Pólo editorial do Paraná.

_____. (1987). *Distraídos venceremos*. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1983). *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense.

MACIEL, Maria Esther. (2004). Nos ritmos da matéria: notas sobre as hibridações poéticas de Paulo Leminski. In: In: André Dick e Fabiano Calixto (Eds.), *A linha que nunca termina:* pensando Paulo Leminski. (pp. 171-179). Rio de Janeiro: Lamparina.

MELO, Tarso de. (1998). *Tradução da tradição: anotações sobre os motores da Poesia de Paulo Leminski*. Conferência de abertura da "II Semana Paulo Leminski", promovida pelo CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas em Letras Paulo Leminski) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara/SP, entre 3 e 6 de Novembro de 1998. Disponível em:< http://www.elsonfroes.com.br/kamiquase/ensaio2.htm> Acesso em: 24 ago. 2017.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. (2000). Leminski, o samurai-malandro. In Leyla Perrone-Moisés, *Inútil poesia*. (pp. 234-240). São Paulo: Companhia das letras.

REBUZZI, Solange. (2003). *Leminski, guerreiro da linguagem*: uma leitura das cartas-poemas de Paulo Leminski. Rio de Janeiro: 7 Letras.

A METACRÍTICA DE SEBASTIÃO UCHOA LEITE [61]

André Vinícius Pessôa[62]

UERJ, Instituto de Letras. E-mail: andreviniciuspessoa@gmail.com Rio de Janeiro, Brasil.

[61] Texto desdobrado de "A prosa crítica de Sebastião Uchoa Leite: algumas considerações", comunicação apresentada no XV Encontro da ABRALIC, Rio de Janeiro, 2017, e publicada nos anais do evento.

[62] Vinculado à Pesquisa de Pós-Doutorado "O poeta-crítico no Brasil: tradição e contemporaneidade – ensaísmo crítico de poetas na literatura brasileira dos séculos XX e XXI", coordenada pelo Prof. Roberto Acízelo Quelha de Souza, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, com Bolsa de Apoio da Capes/Faperj.

Resumo:

A intrínseca relação entre a poesia de Sebastião Uchoa Leite e a sua obra crítica se evidencia nas diversas interpenetrações conceituais que o poeta estabelece. No conjunto desses entrelaçamentos se destaca um traço bastante peculiar de sua prosa: a crítica da crítica, ou a metacrítica. Textos que Uchoa Leite escreveu sobre determinadas prosas críticas, como as de Octavio Paz, Otto Maria Carpeaux e Alexandre Eulálio, revelam não teorias críticas sistematizadas, mas um mosaico fragmentado de possiblidades e referências, cuja seleção informa como o poeta leu obras afins. Ao analisar e debater a escrita desses autores, Uchoa Leite também desvela tacitamente os seus próprios procedimentos textuais. À medida que apresenta as características da escrita de Paz, Carpeaux e Eulálio, o poeta revela a si mesmo como cultor de uma prosa crítica pouco convencional face aos estudos literários tradicionais. O texto que se segue pretende ser uma introdução ao tema proposto.

Palavras-chave:

Sebastião Uchoa Leite; poeta-crítico; metacrítica; ensaio.

Paralelamente à atividade de poeta e tradutor[63], que se estendeu de 1960 a 2002 (ano em que faleceu), o pernambucano Sebastião Uchoa Leite[64] cultivou uma vigorosa e densa prosa crítica. Essa produção encontra-se disponível em quatro livros de ensaios: *Participação da palavra poética – do Modernismo à poesia contemporânea* (1966); *Crítica clandestina* (1986); *Jogos e enganos* (1995); e o póstumo *Crítica de ouvido* (2003).

Em *Participação da palavra poética – do Modernismo à poesia contemporânea*, Uchoa Leite analisou as obras de diversos poetas brasileiros, de Gregório de Matos a contemporâneos seus, como João Cabral de Melo Neto e Haroldo de Campos, passando por poetas até então pouco comentados pela crítica especializada, como Sousândrade, Murilo Mendes e Jorge de Lima. Na tarefa de "traçar de cada poeta ou grupo de poetas um retrato de suas respectivas atuações críticas" (1966, p. 8), o poeta intencionou redimensionar o cânone da poesia brasileira. Sua abordagem, centrada no conceito de "participação", objetivou detectar nas obras estudadas um maior ou menor grau participativo, isto é, crítico, face à realidade. Em nota explicativa à publicação do livro, o poeta confessou que "não pretendeu se furtar às suas predileções pessoais adotando um tom imparcial ao tratar de cada poeta ou de cada grupo e/ou movimentos poéticos" (1966, p. 7). Uchoa Leite inaugurou sua prosa crítica num tom interessado, assumindo a contradição estabelecida entre o teor paradidático de sua exposição e o "caráter pessoalista da escolha de temas e autores" (1966, p. 7).

[63] Como poeta, Uchoa Leite publicou: *Dez sonetos sem matéria* (1960); *Antilogia* (1979); *Isso não é aquilo* (1982); *Obras em dobras* (1989); *A uma incógnita* (1991); *A ficção vida* (1993); *A espreita* (2000); e *A regra secreta* (2002). Todos esses livros foram reunidos recentemente em *Poesia completa* (2015). O poeta também assinou a tradução de *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* e *Através do espelho e o que Alice encontrou lá*, de Lewis Carroll; *O perseguidor*, de Julio Cortázar; as *Crônicas italianas*, de Stendhal; poemas de François Villon e Christian Morgenstern; e ainda vários ensaios de diversos autores, como Octavio Paz e Max Horkheimer.

[64] Uchoa Leite nasceu em 31 de janeiro de 1935, na cidade de Timbaúba, no interior do estado de Pernambuco, região Nordeste do Brasil, e passou os anos de sua formação na capital, Recife, onde participou de um grupo que compartilhava interesses literários. Figuraram nesse grupo, além dos também poetas Jorge Wanderley e Gastão de Holanda, os críticos Luiz Costa Lima e João Alexandre Barbosa, entre outros. Em entrevista concedida a Flora Süssekind, Beatriz Bracher e João Guilherme Quental, Uchoa Leite afirmou que, quando moço, recebeu muitas informações sobre literatura e teoria, especialmente de Costa Lima e Barbosa, e se considerava "batizado criticamente pelos dois" (2014, p. 216).

Vinte anos depois foi a vez de *Crítica clandestina*, que adota o gênero ensaio em sua radicalidade. Além de tratar de temas como a prosa crítica de Octavio Paz e Otto Maria Carpeaux,[65] a prosa de Lewis Carroll e Leopardi, e a poesia de Marcelo Gama, João Cabral de Melo Neto e Marianne Moore, o livro transita por diversas linguagens artísticas, com textos sobre música, tradução e histórias em quadrinhos. Ao fim, apresenta uma resenha sobre cultura popular que, em seu aparente deslocamento temático, completa a edição.

No texto "Carpeaux e Alexandria", de *Crítica Clandestina*, Uchoa Leite se referiu ao trabalho crítico como um indicativo de hipóteses que nem sempre podem ser demonstradas. Relacionou esse esforço à função lúdica de análise e de interpretação, mas

> sem confundir-se com o camaleonismo de assumir as cores do objeto em vista, de executar os mesmos lances da obra em foco. O difícil equilíbrio consistiria em identificar-se com o objeto e, ao mesmo tempo, estabelecer a diferença em relação ao mesmo (1986, p. 22).

Em *Jogos e enganos*, publicado nove anos após *Crítica clandestina*, com textos escritos entre 1988 e 1994, Uchoa Leite adensou as reflexões anteriores e introduziu nas suas análises o conceito de jogo, inseparável da intenção lúdica que o acompanha. Expôs o próprio autor na nota introdutória que o livro reflete certa gratuidade na apresentação dos temas debatidos, resultante de uma postura assumidamente idiossincrática e casual. Exceto pela inclusão do ensaio "O paradoxo da tradução poética: notas sobre o pequeno e o grande jogo na poesia de François Villon", feito sob encomenda para um colóquio dedicado ao tema "A interpretação" e realizado em 1988 na UERJ, a sequência textual de *Jogos e enganos* não se pauta por diretrizes de ordem acadêmica. Prefere recusar um determinado código linguístico e uma ordem específica no desenvolvimento de suas ideias. Tampouco cultiva a pretensão à unidade temática, pois deve ao acaso a sua coesão interna. "A

[65] Os textos " Octavio Paz: o mundo como texto" e "Carpeaux e Alexandria" foram reunidos na seção intitulada "Metacrítica", que abre o livro *Crítica clandestina*.

unidade que adquiriu, se é que isso pode ser afirmado sem dúvidas, resultou dos acasos e dos interesses suscitados por estímulos diversos" (1995, p. 7), afirmou Uchoa Leite. E mais: "O acaso – talvez aquele mallarmaico que nenhum lance de dados jamais abolirá – é o seu único ídolo" (1995, p. 7), escreveu o poeta sobre o livro, em que os quadrinhos de Winsor McCay e obras cinematográficas variadas, com referências a um vasto material fílmico, encontram-se no mesmo plano interpretativo de obras poéticas consagradas, como a de François Villon, por ele traduzida, e ficcionais, como a de Elias Canetti. O poeta, na nota que abre o volume, destacou três pontos que integram os ensaios apresentados: o interesse lúdico predominante; a questão da linguagem; e a predominância e coexistência de antinomias temáticas estruturais – como verdade e mentira, realidade e ficção – nas suas análises.

O póstumo *Crítica de ouvido* foi dividido em três partes distintas: "De poesia e de poetas", que contém, além do ensaio "A poesia e a cidade", textos sobre a poesia de Murilo Mendes, Raul Bopp e João Cabral de Melo Neto; "De prosa e de crítica", que traz um texto sobre o crítico Alexandre Eulálio e outro sobre a prosa de Giacomo Leopardi; e "Imagem e linguagem", com os textos "O universo visual de Lewis Carroll", "As relações duvidosas: notas sobre cinema e literatura" e "Ácidos e venenos das festas chilenas". Nesse volume, o "curioso metódico" – assim chamado por Augusto Massi – mais uma vez primou pela diversidade de temas apresentados e a capacidade de transitar entre linguagens variadas, como a poesia, a ficção, a crítica literária, o cinema, as histórias em quadrinhos, o desenho e a fotografia. Na obra, marcada pelo hibridismo das fontes e dos materiais , são revisitadas e desenvolvidas várias abordagens anteriormente interpeladas pelo poeta. Sobre *Crítica de ouvido*, Augusto Massi comentou que o autor "persegue e é perseguido pelo que se oculta, pelo que permance incógnito, clandestino, secreto", e "as suas ideias fixas giram sempre em torno do desvio".[66]

Luiz Costa Lima, em *Sebastião Uchoa Leite: resposta ao agora* (2012), livro que dedicou a uma breve análise da obra do poeta, destacou "a presença de um crítico cuja competência não era apenas pragmática, isto é, restrita às obras

[66] Esses comentários encontram-se no texto que integra a "orelha" de *Crítica de Ouvido*, assinado por Augusto Massi, amigo de Sebastião Uchoa Leite e responsável pela revisão do livro.

particulares que abordava, senão que capaz de enfrentar questões teóricas, com uma acuidade pouco frequente" (2012, p. 84). Na visão de Costa Lima, críticos como Uchoa Leite não limitam suas considerações ao âmbito da análise concreta de obras destacadas, pois primam por ultrapassar tais fronteiras e transitar pelos embates da teoria da crítica. Ao se referir a esse lugar especial da prosa crítica do poeta, o crítico afirma que Uchoa Leite

> se integra ao pequeno grupo entre nós, formado por Machado de Assis, Mário Faustino, João Cabral de Melo Neto, Haroldo de Campos; ou seja, de escritores que, ainda quando seja mínima sua contribuição ensaística (como Machado e João Cabral), mostram que dispunham de um invejável talento teorizante (2012, p. 86).

A face "teorizante" de Uchoa Leite, mencionada por Costa Lima, pode ser imediatamente identificada à crítica da crítica, isto é, à metacrítica, exercida em textos como "Octavio Paz: o mundo como texto", que, antes de ser publicado em *Crítica clandestina*, integrou a edição de *Signos em rotação* (2015), coletânea de ensaios de Paz traduzidos pelo poeta; o já referido "Carpeaux e Alexandria", também de *Crítica clandestina*, sobre a crítica de Otto Maria Carpeaux; e "O observador privilegiado", de *Crítica de ouvido*, sobre o ensaísmo de Alexandre Eulálio.

Em "Octavio Paz: o mundo como texto", antes de discorrer sobre a prosa crítica do poeta mexicano, Uchoa Leite tece considerações gerais sobre a tradição do poeta-crítico. O autor alude à mudança de paradigma iniciada pelos românticos, em que a criação poética se valorizou frente à história e a perspectiva do "eu" se sobrepôs ao mundo. A fixação da conjunção poesia-crítica na era moderna passou a vigorar como uma tradição forjada a partir do Romantismo. "Dúvida, ambiguidade, contradição: esses valores, que parecem próprios da criação poética, são também valores da crítica moderna, pós-romântica" (1986, p. 8), escreveu o poeta. Na sua visão, os poetas-críticos, "por estarem mais colados ao objeto de reflexão, geralmente o ato próprio de criação poética" (1986, p. 8), são aqueles que possuem

"mais condições de apreensão deste, de seu mecanismo interno e de suas relações com o mundo exterior" (1986, p. 8).

Paz se insere na tradição mencionada por Uchoa Leite. Contudo, trata-se de um poeta-crítico singular. Entre convergências e divergências, para melhor caracterizá-lo, o poeta opta pelas divergências. A começar pela comparação com outro poeta-crítico diametralmente oposto: o estadunidense Ezra Pound. Enquanto Pound opta por uma crítica pragmática, idiossicrática, excludente, hierarquizante, monológica e eletiva, a crítica de Paz é antipragmática, abrangente (por indagar tanto o ato poético quanto o mundo em que ele se insere), desprovida de certezas (por aceitar a interferência de ambiguidades e contradições), e dialógica, além de ser frequentemente dubidativa e consciente de sua dívida para com os românticos.

O método crítico-poético de Paz é o método dos desdobramentos. Seus textos são construídos muitas vezes com séries enumerativas e reiterações. Como no texto "Poesia e poema", que introduz a obra *O arco e a lira* (1982), em que as definições de poesia oscilam entre "exercício espiritual"; "exercício muscular"; "regresso à terra natal"; "regresso à infância"; "atividade revolucionária"; "atividade ascética"; "experiência histórica"; e "experiência inata". A redundância sistemática de termos serve como um modo de aproximação do objeto referido. Paz cerca o tema para "desdobrá-lo, ramificá-lo em várias direções, detendo-se para lançar novos interrogantes" (LEITE, 1986, p. 10). Para Uchoa Leite, desse modo, o poeta mexicano "barroquiza" a linguagem.

Ao contrário dos críticos que explicitam a sua metodologia – sociológica, linguística, formalista, estruturalista etc –, Paz parte de uma metodologia que sequer chega a se definir. No entanto, diz Uchoa Leite, seus textos não carecem de coerência interna nem tampouco de método. O poeta mexicano encontra apoio constante na dúvida para desenvolver as suas ideias. "Tudo é suspensivo e interrogante. Como se a própria escritura nos quisesse indicar seu caráter hipotético. Em Octavio Paz há permanente dúvida metodológica, implícita no próprio mecanismo verbal de sua crítica" (1986, p. 12), escreveu o poeta.

Paz não é somente um crítico literário. Segundo Uchoa Leite, para entender os mecanismos de sua prosa crítica é preciso compreender o seu conceito do

poético, que se estende às manifestações artísticas que não trabalham com o discurso verbal nem tampouco com as palavras. "Paz deixa explícito que o seu conceito de discurso poético não está ligado ao de poema. Outros objetos podem ser discursos poéticos: romances, filmes, quadros, os *ready-made* de Duchamp etc" (1986, p. 14), escreveu Uchoa Leite. O conceito de poético de Paz é resultante do exercício constante do pensamento analógico. Por isso mesmo, nessa dinâmica a poesia figura como uma "enorme metáfora do mundo real" (1986, p. 14). "Poesia significa pensamento analógico *versus* prosa, pensamento lógico. A ideia de ritmo fundamenta esse conceito de poético" (1986, p. 15), afirmou Uchoa Leite.

A irredutibilidade do ato poético, assim como a estreita ligação entre linguagem e mito, fundamentos encontrados nos escritos de Paz, não afastam o seu pensamento da história. Como afirma Uchoa Leite, Paz não é um historicista, porém não exclui a história de suas análises. Um exemplo são as suas considerações sobre o poema. Para o poeta mexicano, "o poema (objeto único) afirma e nega a história a um só tempo" (1986, p. 15). Escreveu Uchoa Leite:

> Perceber as significações históricas de cada poema é resultado da visão diacrônica do poético. Perceber , na pluralidade de poemas, a unidade do poético, visão sincrônica. O pensamento crítico de Paz move-se entre esses dois pólos, o conteúdo histórico e o caráter único da criação poética (1986, p. 15).

No ensaio "A consagração do instante", de *O arco e a lira*, ao discorrer sobre as relações da poesia com a história, Paz compreende que a palavra poética pertence à história de uma comunidade, ao momento da fala de um povo, mas essa circunstância temporal específica remete também a um ato inaugural:

> A palavra poética é histórica em dois sentidos complementares, inseparáveis e contraditórios: no sentido de constituir um produto social e no de ser uma condição prévia à existência de toda a sociedade (1982, p. 226).

Paz mostra que o poeta detém uma "outra voz" que co-pertence à história e escapa à sucessão cronológica dos fatos. O instante iluminado pela luz da poesia revela um inaudito e eterno aqui e agora. Fragmento rítmico que se impõe ao tempo e torna o instante único, o poema passa a figurar numa eternidade momentânea consagrada pelo poeta. Mais ainda: graças ao ritmo, pode se reencarnar indefinidamente. A história vem a ser o lugar dessa encarnação e o poema nasce e renasce sempre e a cada vez como a voz inaugural.

Uma das características marcantes no método de Paz é o procedimento que Uchoa Leite chama de "transposição de nível de análise", em que o poema, como a "consagração do instante", capaz de revelar toda a condição humana, figura também como um produto histórico concreto, localizado num tempo e espaço bem demarcados. Através desse método operatório, "partindo da criação poética particular, Paz transpõe sistematicamente o nível de análise para o contexto histórico" (1986, p. 16). Outro exemplo dado por Uchoa Leite encontra-se no ensaio "Ambiguidade do romance", também de *O arco e a lira*, em que Paz considera que a crise da linguagem é similar à crise da sociedade. A criação poética, como ato individual, nesse caso também é transposta (e condicionada) ao presente histórico.

A prosa crítica do poeta mexicano revela uma "busca da identidade da natureza humana na multiplicidade dos signos" (1986, p. 17). Influenciado pelo pensamento antropológico de Claude Lévi-Strauss, Paz estende a sua crítica indefinidamente por considerar que "qualquer cultura pode ser interpretada à luz da lógica de seus significantes" (1986, p. 17). Antropológica e poética, sua crítica "se afirma como *ars combinatoria* universal dos signos de diversas culturas" (1986, p. 17). O que a unifica é a encenação da própria linguagem em sua irrestrita possibilidade de estabelecer relações.

> Tudo é texto, já que tudo é linguagem. São textos as obras dos poetas, os livros sagrados da Índia, os templos e os mausoléus, as imagens tântricas de Bengala, o caráter nacional mexicano, o cinema de Buñuel, a experiência mística e o ascetismo, os ideogramas, o corpo como metáfora do cosmos, as drogas, o espaço como um sistema de sinais, "*Un coup de dés jamais n'abolira le hasard*", "*La mariée mise a nu*

> *par de célibataires*...” A crítica de Paz é a combinatória desses signos (LEITE, 1986, p. 19).

Os textos de Paz não se prendem ao esteticismo, pois na sua crítica o ato poético é um objeto da cultura, “inserido dentro de um sistema de analogias” (1986, p. 18). Seu pensamento privilegia as operações metafóricas, todavia, como lembra Uchoa Leite, para o poeta mexicano “a metáfora não é entendida no sentido da retórica tradicional” (1986, p. 19):

> A ideia de metáfora em Octavio Paz conduz o leitor a pensar em um mundo como um texto de páginas infinitas, que pode ser lido aleatória ou metodicamente. Esse método é o das relações analógicas entre o universo das formas e o universo dos fatos históricos. A ideia do mundo como um texto é subjacente a todos os escritos de Paz, mesmo os que parecem limitar-se a um objeto exclusivo e concreto (1986, p. 20).

Se tudo é linguagem e nela todos os objetos encontram-se imersos, haverá sempre a possibilidade de se estabelecerem significações intercambiantes entre os termos referidos. Para Paz, desvendar o mundo é recolher os significados ocultos nos fenômenos e estabelecer relações passíveis de sentido. O próprio pensamento, ao ser desdobrado, é uma metáfora que substituiu o que inicialmente se propôs a ser pensado. Resultante do método de “transposição de nível de análise”, em que os significados se revelam no amplo universo da linguagem, a crítica de Paz se projeta sempre na direção de dizer algo além do objeto a que se refere. Desse modo, como apontou Uchoa Leite, Paz “diz o máximo possível, e por isso o seu pensamento crítico nada em um mar de complexidades” (1986, p. 21).

No texto “Carpeaux e Alexandria”, ao comentar a prosa crítica de Otto Maria Carpeaux, Uchoa Leite valoriza a ultrapassagem dos limites da indagação estético-literária, o que inclui a ocupação de outras áreas conexas, como a reflexão histórico-social, o comentário biográfico e até alguns fatos anedóticos. Como, então, classificar os ensaios, os pequenos estudos, os comentários, os artigos ligeiros e as ficções críticas desse escritor? O poeta repele de imediato uma “idolatria metodológica” que

incidiria numa postura incapaz de considerar como crítica o trabalho de Carpeaux, classificando-o pejorativamente como "jornalismo". Uchoa Leite também não se alinha com quem vê no crítico tão somente a pecha de um erudito egresso de "mundos mais luminosos". Ao defendê-lo de ambas as posições, que considera equivocadas, o poeta ressalta o interesse de Carpeaux pela criação literária.

Uchoa Leite observa que a crítica de Carpeaux se apresenta permanentemente antitética. O poeta se refere a um modelo de oposições que nos textos do crítico transita entre semelhanças e diferenças. "Jogo de aproximação-oposição-síntese que pode ser reduzido ainda a um modelo de reflexão particular, que é a dialética" (1986, p. 24), escreveu o poeta. Um exemplo desse modelo encontra-se no texto "Baudelaire e a liberdade", do livro *Retratos e leituras*, de 1953, em que, diante do debate entre a propalada consciência cristã do poeta francês e o paganismo de sua obra, Carpeaux opta por ressaltar o sacrifício do dandismo como a opção que o redime. O *dandy* - ou a "ficção de comportamento" - é visto no poeta "como postura ideal em meio ao pragmatismo e à decdência em torno de si" (1986, p, 25). Desse modo, Carpeaux contrapõe as "verdades" da religião e da filosofia – verdades projetadas na obra baudelariana – à "mentira" da poesia. No texto, afirma Uchoa Leite, "a defesa da poesia, ou antes, da ficção como verdade, contra os falsos juízos da moral social, faz parte de uma estratégia mais global de pensamento crítico" (1986, p. 25).

Outro exemplo dado por Uchoa Leite é o texto de Carpeaux, "Três livros ingleses", de *A cinza do purgatório*, publicado em 1942, em que o crítico discorre sobre livros "escritos por homens sem profissão literária, sem pretensões literárias, sem arte, sem forma, sem conclusões" (CARPEAUX *apud* LEITE,1986, p. 26)[67]. No *Diário*, de Samuel Pepys, o próprio autor se apresenta como "mais um homem sem opinões definidas do ponto de vista social" (1986, p. 26), embora com "opiniões secretas sobre valores existenciais" (1986, p. 26). "Pepys é o mais sincero confessor de todas as literaturas, porque o seu livro não pertence à literatura. Ele só escreve

[67] A saber: *O perfeito pescador à linha*, de Izaak Walton; *Diário*, de Samuel Pepys; e *A vida do Dr. Samuel Johnson*, de James Boswell.

para si próprio" (1999, p. 182), escreveu Carpeaux. Afirma Uchoa Leite que, na visão do crítico,

> Pepys, o anti-herói, representando "a existência trivial de todos os homens", seria (a conclusão não está no texto do crítico) o inverso do *dandy* Baudelaire. A não-ficção do diarista (mas verdade poética) seria o pólo inverso da ficção do poeta. Mas confluem: o "heroísmo" do dandy e o "anti-heroísmo" do anotador cético de trivialidades, resistem aos dogmas. São pólos opostos que se aproximam pela diferença, unificados pela dialética crítica, pela abertura metódica à ficção e à realidade, ao poético e à trivialidade da existência" (1986, p. 27).

Em "As bruxas e o porteiro", de *Retratos e leituras*, a oposição se dá entre o trivial e o sublime. Carpeaux opõe citações de Macbeth com as do porteiro do castelo de Inverness, contrastando o discurso sublime de um com a trivialidade do outro. "O porteiro representa uma espécie de gente que não são os *lords* nem diabos, é o *common man*, o homem do povo, quem não pertence ao mundo infernal dos grandes nem ao grande inferno do mundo" (1999, p. 549), escreveu o crítico. Ressalta Uchoa Leite que, para Carpeaux, em Shakespeare, "o trivial irrompe como elemento de perturbação do trágico" (1986, p. 27).

Já no texto "O utopista Anatole", do livro *Respostas e perguntas*, de 1953.[68] utopia e contra-utopia se opõem. A contra-utopia, identificada com a sátira, é um idealismo às avessas, um "idealismo desumano", "corolário lógico de um jogo de antíteses mais sutil, numa crítica permanentemente antitética" (1986, p. 28).

São essas oposições – como a do anti-herói e do herói; a do trivial e do sublime; e a da utopia e da contra-utopia – que perfazem o pensamento dialético de Carpeaux. Diante desses contrários, Uchoa Leite afirma que nos textos do crítico há uma dificuldade de se chegar a uma síntese. O que se impõe como valor não é a aferição de uma verdade única, mas as várias possibilidades da verdade:

[68] Os textos mencionados, que pertencem aos livros de Carpeaux, *Retratos e leituras*, *A cinza do purgatório* e *Respostas e perguntas*, encontram-se disponíveis no primeiro volume de seus *Ensaios reunidos* (1999).

> As distinções permanentes significam um esforço de situar-se dentro do processo histórico que gerou determinados produtos, que por sua vez influem nesse processo, num jogo contínuo de reflexos (1986, p. 28).

Assim como a escrita de Paz, a crítica de Carpeaux parte de uma recusa do esteticismo. São muitos os interesses extra-estéticos nos seus textos. Nesse sentido, diz o poeta que "o crítico não cultiva a idolatria do monumento intelectual, interessando-se também pelos assuntos ditos menores" (1986, p. 25). O foco de Carpeaux encontra-se mais na possibilidade da criação do que na totemização dos textos analisados. Por isso mesmo, nota-se a sua predileção por "certas imagens de anti-heroísmo e certas obras quase à margem da literatura" (1986, p. 26).

Nas incursões historiográficas de Carpeaux, como a volumosa *História da literatura ocidental*,[69] há uma conformidade aos seus próprios interessses, reconhecida por Uchoa Leite na "montagem de visões fragmentárias, cuja intensidade varia de uma análise temática dos processos ao simples registro informativo" (1986, p. 29). O poeta afirma que, mais do que uma *história*, o que está em jogo é uma *leitura* da literatura ocidental realizada pelo crítico, cujo tônus é basicamente ensaístico.

Os artifícios de montagem e colagem utilizados por Carpeaux fornecem aos seus leitores a impressão de um mosaico de referências. Essa espécie de quebra-cabeças, fragmentado e avultado por elementos paradigmáticos, é notada por Uchoa Leite como um recurso bastante utilizado na literatura moderna. Como, por exemplo, em "Meus encontros com Kafka", do livro *Reflexo e realidade* (1978), referido pelo poeta como um "fragmento de uma autobiografia não escrita, uma das raríssmas vezes em que o crítico fala de si mesmo, referindo-se a um terceiro (1986, p. 33).

Uchoa Leite se refere a uma constante nos escritos de Carpeaux: a perseguição da "verdade que se oculta sob as teses aparentes" (1986, p. 30). "O tema

[69] Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/528992 Acesso em 16.nov.2017

permanente do que não está dito recorre em quase todos os seus artigos e ensaios, à busca da tese oculta não só sob as metáforas ficcionais como também sob as interpretações" (1986, p. 30), escreveu o poeta. Sobre esse modo de atuar do crítico, Uchoa Leite alude ao ensaio "A torre",

> em que se persegue um tema oculto através de um modelo paradigmático de reflexão. A perseguição do tema, aliás, lembra o processo musical da fuga e remete, assim, ao interesse de Carpeaux pela música. E, por associação, remete a outro recurso igualmente musical, o *leitmotiv*. Ou seja, a perseguição do tema através do *leitmotiv* construído por uma ou várias citações. Estas não são, em Carpeaux, um recurso de erudição. Surgem como elementos casuais, por vezes até aleatórios, aparentemente, em relação ao tema tratado (1986, p. 32).

Os trâmites desse procedimento são comparados por Uchoa Leite a certas construções poéticas livres de prescrições normativas e metodologias fechadas. Por isso mesmo, situa Carpeaux num lugar que não pertence nem aos críticos sistemáticos, nem tampouco aos eruditos. Sua produção encontra-se, portanto, mais próxima de um ensaísmo isento de intencionalidade metódica e da perspectiva poético-ficcional.

Em "O observador privilegiado", texto de Uchoa Leite sobre a escrita de Alexandre Eulálio que compõe a coletânea de publicações póstumas denominada *Livro involuntário* (1993), o ensaísta é reconhecido como um "defensor da 'organicidade subterrânea do ensaísmo crítico' de escritos ocasionais" (2003, p. 95). Uma das marcas de Eulálio é o caráter aleatório de sua escrita, aparentemente oposto à disciplina acadêmica praticada nas universidades, ironicamente referidas por ele como o "nobre gueto universitário" (EULÁLIO *apud* LEITE, 2003, p. 95). Porém, notou Uchoa Leite:

> O que talvez pareça paradoxal – como a exigência de restrições que impunha ao seu método operatório e o seu

> paralelo afã de liberdade imaginativa – pode ser a fonte das características mais originais do seu discurso crítico, em que o professor rigoroso é contíguo ao espírito de invenção (2002, p. 102).

Na crítica de Eulálio, avessa a generalizações, a "instrumentalização de saberes complementares" (EULÁLIO *apud* LEITE, 2003, p. 96) funciona como uma etapa para a operação hermenêutica. O próprio crítico assume a defesa de sua perspectiva: "A crítica literária só existirá de maneira não-episódica quando decorrer de um pensamento ensaístico englobante, essencialmente interpretativo" (EULÁLIO *apud* LEITE, 2003, pp. 95-96). Na visão do poeta, a crítica de Eulálio é capaz de conter a sua própria contradição, que não é senão a fonte propulsora de seus encaminhamentos:

> Numa linguagem tão estrita, esta mente parece introduzir na sua operação crítica, o seu próprio contraditório: como se pode ser igualmente exigente e liberador? Um observador crítico que queria compreender e relativizar tudo, sempre "em processo" (2003, p. 102).

Para Uchoa Leite, Eulálio faz a crítica da "permanente operação indagatória" (2003, p. 102), embora nela permaneça devido ao constante cultivo de uma curiosidade livre e sem afetações. Para o crítico, mais do que as respostas, o que interessa são as perguntas, ou a "próspera sementeira de questões e problemas" (EULÁLIO *apud* LEITE, 2003, p. 98). Uchoa Leite ressalta em Eulálio a constante preferência pelas descobertas, "sempre em busca de um 'outro' a ser revelado" (2003, p. 102).

Eulálio, para Uchoa Leite, é um "mestre de um método oculto" (2003, p. 95) que conjuga o rigor analítico e professoral ao espírito de invenção, esse último, traço distintivo que o faz poeta diante dos objetos e personagens que escolhe. Seu método é estritamente ligado à sua capacidade de interpeneteração teórica. Para Uchoa Leite, a plasticidade da pena de Eulálio é capaz de atravessar fronteiras conceituais

distintas, passando de territórios de maior densidade intelectual a outros mais leves e poéticos, inclusive quando tende a uma escrita de si:

> Uma plasticidade que adapta ao seu objeto. Às vezes é este objeto mesmo aquilo em que o autor se reflete. Ao falar de inquietações que se transmutavam em situações diversas, a propósito de Paulo Prado ou Sérgio Buarque de Holanda, é de si mesmo que fala. Ao falar, a propósito de Thomas de Quincy, das "pesquisas de um imaginário em liberdade", faz o seu mais adequado retrato (2003, pp. 101-102).

A autorreflexidade transvista por Uchoa Leite na prosa de Eulálio retrata o próprio poeta, que também se vê diante do espelho ao realizar a sua metacrítica. O percurso produzido vem a ser o índice de uma crítica poética capaz de, a cada lance de dados, espelhar a si mesma numa figuração onde o referente e a referência se constituem no mesmo e único elemento crítico e poético.

As considerações metacríticas efetuadas por Uchoa Leite sobre Paz, Carpeaux e Eulálio induzem a esse jogo de espelhamento. Ironicamente (e clandestinamente) assumem um teor autoficcional, resultante dinâmico do próprio movimento formativo de Uchoa Leite, revelado passo a passo ao leitor com base nas suas seleções temáticas e nos seus posicionamentos junto aos materiais apresentados.

Adolfo Montejo Navas, em "Poesia, crítica e vice-versa" (2014), texto em que discorre sobre a íntima conexão entre a poesia e a crítica de Uchoa Leite, nota no poeta "uma definida posição por analisar poéticas afins, que tivessem pontos de contato, conexões, em suma, que permitissem um grau maior de diálogo" (2014, p. 83). A crítica de Uchoa Leite, para Navas, possui o "teor de uma indagação interrogativa, uma formulação crítica, cujas respostas pretendem ser, sobretudo, questionamentos a outras formulações mais absolutas" (2014, p. 82). Escreveu Navas:

> No fundo, a matéria é linguagem e a sua metamórfica natureza. Seu ensaio se sintoniza com a sua poesia, na atenção também para as leituras-inversões de sentido e de linguagem: única forma de ler/ver os interstícios, as frestas, as fendas em que se posiciona a exploração desta poesia e seu difícil equilíbrio, em suma, desta poética que inclui o ensaio e a tradução como disciplinas complementares, indissociáveis (2014, p. 86).

Navas se refere a uma "capacidade de translação intelectual para transitar por universos dissímiles" (2014, p. 83) e o consequente jogo de referências cruzadas na obra de Uchoa Leite, em "informações, campos, universos culturais diversos, nos quais sempre se potencializam aspectos ou poéticas laterais" (2014, p. 83).

Descontadas as diferenças entre as escritas de Uchoa Leite e Octavio Paz, uma particularidade que os aproxima é justamente essa livre transposição de fronteiras. Não apenas isso. Assim como ocorre nos textos de Paz, em Uchoa Leite o exercício da crítica também é extensivo à sua obra poética. Em ambos, crítica e poesia se entendem e se estendem entre si. A interferência da crítica na poesia e da poesia na crítica, revelada pela inter-ocorrerência de signos, acontece tanto num quanto noutro. Para além das distâncias espaciais, contextuais e temporais, pode-se afirmar que Uchoa Leite pertence à mesma linhagem do poeta mexicano. Identificações teórico-conceituais também são reconhecidas em Otto Maria Carpeaux e Alexandre Eulálio, dois críticos avessos a sistematizações metodológicas e que flertam com a invenção poética e a construção ficcional em seus escritos.

Tais elementos de comparação, destacados dos textos metacríticos de Uchoa Leite e aqui brevemente apresentados e comentados, são bastante férteis para uma investigação mais ampla sobre a totalidade da obra crítica do poeta, na medida em que, ao serem iluminados, venham a iluminá-la também.

Referências bibliográficas:

Carpeaux, O. M. (1999). *Ensaios reunidos (1942-1978). Vol. I*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora; Topbooks.

_____ (1978). *Reflexo e realidade*. Rio de Janeiro: Fontana.

Eulálio, A. (1993). *Livro involuntário*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Leite, S. U. (1966). *Participação da palavra poética – do Modernismo à poesia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.

_____ (1986). *Crítica clandestina*. Rio de Janeiro: Taurus Editora.

_____ (1995). *Jogos e enganos*. Rio de Janeiro: Editora 34; Editora UFRJ.

_____ (2003). *Crítica de ouvido*. São Paulo: Editora Cosac Naify.

_____ (2014). Entrevista com Sebastião Uchoa Leite. In: F. Süssekind & J. C. Guimarães (Eds.), *Sobre Sebastião Uchoa Leite* (pp. 213-236). Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa Editora.

Lima, L. C. (2012). *Sebastião Uchoa Leite: resposta ao agora*. São Paulo: Dobra Editorial.

Navas, A. M. (2014). "Poesia, crítica e vice-versa". In: F. Süssekind & J. C. Guimarães (Eds.), *Sobre Sebastião Uchoa Leite* (pp. 81-87). Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa Editora.

Paz, O. (1982). *O arco e a lira***.** Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira**.**

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, XANANA GUSMÃO E A LITERATURA DE RESISTÊNCIA

Andreia Pereira da SILVA

UnB, Departamente de Teorias Literárias e Literatura, do Programa de Pós-Graduação em Literatura. jornalista.andreiapereira@gmail.com. Brasília-DF. Brasil.

Resumo:

Este artigo surgiu da dúvida que se constitui diante da possibilidade ou não de estabelecer uma relação entre poemas de Carlos Drummond de Andrade e de Xanana Gusmão, sendo este um dos principais nomes da resistência timorense; aquele, um dos principais nomes da poesia brasileira. Nesse sentido, o artigo objetiva estabelecer um cotejo entre o poema "A flor e a Náusea" de Drummond, publicado em *A rosa do povo* (1945), e o poema "Mar Meu", de Xanana Gusmão, publicado no livro *Mar Meu. Poemas e Pinturas* (1998). Tanto a obra de Drummond quanto a de Xanana Gusmão serão analisadas tendo como vertente teórica o que a crítica denomina de Literatura de Resistência. Para isso, a metodologia adotada para esta investigação teve como base uma pesquisa bibliográfica sustentada pelos pressupostos de autores que reconhecem a literatura como instrumento de resistência e formação de uma identidade nacional. A partir das comparações propostas, este estudo ainda busca investigar como a poética drummondiana colaborou para a formação de uma poesia combativa e de resistência no Timor-Leste, tendo em vista que é possível identificar temas similares entre a obra drummondiana e a de Xanana Gusmão. O campo de pesquisa em questão é amplo e requer estudos mais aprofundados, todavia, o presente trabalho não se esquiva de apresentar reflexões e problematizações acerca do papel da poesia como reveladora de um espírito combativo por meio da resistência e da construção de identidade de um povo.

Palavras-chave:

Literatura de Resistência; Poesia; Timor-Leste; Identidade.

Dois autores e uma história de resistência

Quando criança, Kay Rala Xanana Gusmão só queria ter uma vida tranquila e de liberdade como qualquer criança deseja. Teve uma infância feliz. A felicidade era consequência da condição de ser livre, o que o permitia correr pela relva e desfrutar de tudo o que a natureza podia oferecer. Embora rebelde, não se preocupava, ainda, com a colonização portuguesa nem com o futuro. Apenas sonhava. Não poderia sequer imaginar que se tornaria protagonista de uma história que incomodou o mundo. Uma história que quase não fora contada se pessoas destemidas tivessem preferido o silêncio ao sacrfício. Xanana Gusmão, rebelde, escritor, poeta, político e líder da resistência maubere, foi uma dessas pessoas. Se não fosse a sua ousadia, talvez fosse impossível contar a história da ilha que hoje é a República Democrática de Timor-Leste. E essa história começa muito antes de 1942, ano do nascimento de Xanana Gusmão. Ela se inicia antes mesmo do período colonial.

> Muito antes dos Portugueses e Holandeses entrarem na região, a ilha de Timor fazia parte das redes comerciais politicamente centradas a leste de Java e depois, nas Celebes (Sulawesi). Estas redes estavam ligadas por laços comerciais com a China e com a Índia. O valor comercial de Timor é realçado em documentos publicados durante a dinastia Ming, em 1436. (Taylor, 1991, p. 20)

O sociólogo John G. Taylor (1991) explica que o valor de Timor, à época, estava reduzido apenas às reservas de madeira de sândalo. Outros produtos, como mel, cera e escravos, não possuíam uma importância equivalente ao sândalo, já que este tinha alto valor comercial porque poderia ser utilizada na fabricação de óleos, perfumes e móveis. Parece até que é a mesma história da colonização brasileira, já que no Brasil o nosso sândalo atendia pelo nome de pau-brasil.

Entre os escritores e poetas brasileiros que lutaram de alguma forma em prol do povo e da formação de uma identidade nacional, destaca-se Carlos Drummond de Andrade. O poeta mineiro, nascido no ano de 1902, teve uma infância semelhante ao do poeta maubere. Para Drummond, filho de fazendeiros, no que se refere à condição financeira, as dificuldades financeiras não eram demasiadamente um problema. Estudou em bons colégio. Circulava entre intelectuais e autoridades políticas. Foi jornalista, tornou-se servidor público e nunca deixou de ser poeta.

No Brasil, a formação da literatura começa com a vinculação das produções literárias aos moldes portugueses e europeus, o que só começa a mudar com o Romantismo, que inicia o processo de inserção de elementos que vão caracterizar a literatura brasileira e compor o que seria mais tarde denominada de uma identidade nacional. Nesse contexto, os temas marginais ganham espaço na literatura brasileira, tendo em vista a situação, muitas vezes degradante, pela qual passou muito dos brasileiros. Nesse caso, é válido considerar que as mazelas sociais são reflexos do desenvolvimento do capitalismo no mundo, ou seja, as transformações sociais e econômicas concederam aos artistas, de modo geral, uma nova vertente para o desenvolvimento das artes, tendo como base não só a representação desse tema em suas obras, mas também o engajamento de muitos escritores, considerando que:

> Um escritor é engajado quando trata de tomar a mais lúcida e integral consciência de ter embarcado, isto é, quando faz o engajamento passar, para si e para os outros, da espontaneidade imediata ao plano refletido. O escritor é mediador por excelência, e o seu engajamento é a mediação. Mas, se é verdade que se deve pedir contas à sua obra a partir da sua condição, é preciso lembrar ainda que a sua condição não é apenas a de um homem em geral, mas também, precisamente, a de um escritor. (Sartre, 1993, p. 61-62)

Tratando especificamente da literatura brasileira, faz-se necessário compreender que a Europa do século XIX caracteriza-se pela ascensão e pela consolidação da burguesia como uma classe forte e detentora de poder. Além disso, é válido lembrar-se da Revolução Industrial, que contribuiu para promover a modernização dos meios de produção ao mesmo tempo em que levou os operários a situações degradantes, carentes de leis que garantissem melhores condições de trabalho. Isso só mudou muito tempo depois, em decorrência de lutas em prol do direito de cidadania.

O Brasil, que tem como marca em sua história literária a importação da cultura europeia, também é influenciado pelos problemas que assolam a Europa a partir do século XIX. Entretanto, é importante considerar que, nesse contexto, o Brasil constitui-se por uma sociedade rural e escravocrata, representada nos romances históricos, indianistas e regionalistas até chegar à consolidação dos romances urbanos, em que se observa de forma mais significativa os pobres da

literatura. Sobre essa discussão, Antonio Candido (1950) faz uma diferenciação entre a Europa e o Brasil no trato das questões marginais na literatura:

> Quando se fala na 'realidade' ou convencionalismo dos romancistas românticos, é preciso notar que os bons, dentre eles não foram irreais na descrição da realidade social, mas apenas nas 'situações narrativas'. É digna de reparo a circunstância de não haverem, nos romances regionalistas e urbanos, inventado personagens socialmente inverossímeis, como se poderia esperar devido à influência estrangeira. (Candido, 1950/ 2007, p. 436)

Para Candido (1950/ 2007), o Brasil começa, então, a desenvolver uma literatura que seja propriamente nacional a partir da representação de personagens tipicamente brasileiros. Isso começa no Romantismo, passa pelo Realismo/Naturalismo e se desenvolve ainda mais a partir do Modernismo, que é dividido em três fases. A primeira se caracteriza pela fase que vai do experimental até a fase do engajamento, em que se observa um movimento que causa uma revolução na linguagem. A terceira e última etapa é a produção crítica, mecanismo utilizado pelos modernistas que colocavam em discussão a luta contra o passadismo, abrindo os caminhos para a produção de obras mais livres. Para Lafetá (2000), a visão crítica dos modernistas enriqueceu a literatura brasileira: "sob esse ângulo de visão, a incorporação crítica e problematizada da realidade social brasileira representa um enriquecimento adicional e completa – pela ampliação dos horizontes de nossa literatura – a revolução da linguagem" (Lafetá. 2000, p. 31).

É nesse cenário que se encontra o poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, que, junto com outros modernistas, contribuiu para a formação de uma literatura que fosse, de fato, nacional. Além disso, colaborou para fazer da poesia uma arma contra a opressão e de denúncia das mazelas e angústias da sociedade. Por isso, o desenvolvimento do Modernismo no Brasil ocorre, *a priori*, com o objetivo de chocar a sociedade através de estruturas e temas que antes não eram explorados na literatura. Lafetá coloca que o "'anarquismo' dos anos vinte descobre o país, desmascara a idealização mantida pela literatura representativa das oligarquias e das estruturas tradicionais, instaura uma nova visão e uma nova linguagem" (Lafetá, 2000, p. 29).

Dessa forma, fica evidente perceber que nas artes o Modernismo passa a ter preocupação com o coletivo, contribuindo para a expressão nacional da nossa literatura. No caso da poesia, objeto deste estudo, a voz do poeta é a voz do mundo. Tal afirmação concede-nos os primeiros indícios de que Drummond, então, pôde influenciar outros poetas não só brasileiros, mas além mar. A poesia modernista de Drummond fez, justamente, o que Eliot (1991) propôs e acredita ser a função da poesia. A poética drummondiana valorizou a língua, até mesmo a coloquial, relacionando-a com o seu tempo, com o tempo das transformações no Brasil e no mundo. Ao fazer isso, o poeta valoriza o povo, a sociedade e contribui para a permanência histórica e cultural do seu tempo.

> No conjunto da produção literária drummondiana, verifica-se, portanto, que o prosador não se distancia muito do poeta. Aspectos recorrentes na obra poética de Drummond como a ironia, o humor, a metalinguagem, a presença do insólito nas situações cotidianas, o engajamento político-social, os disfarces *gauches*, o sentimento de mundo, a linguagem concisa, precisa, densa, sugestiva também se fazem presentes em sua prosa. Esses aspectos só fazem afirmá-lo como um escritor que, para além dos limites entre prosa e poesia, atinge, com a sua obra, um terceiro tom, de modo que a interpenetração poesia, crônica, ficção revele o impulso criativo deste *gauche*. (Silva, 2008, p. 217)

Por isso, é válido destacar que em 1929 Drummond assumiu o cargo de servidor público na Secretaria de Educação de Minas Gerais e em 1934 o poeta passou a morar no Rio de Janeiro, onde trabalhou como chefe de gabinete do então Ministro da Educação Gustavo Capanema até 1945. Registra-se, entre 1930 e 1945, a publicação de *Alguma poesia* (1930), *Brejo das almas* (1934), *Sentimento do mundo* (1940), *José* (1942) e a *Rosa do Povo* (1945), obras marcantes do perfil drummondiano durante a primeira, segunda e início da terceira geração do Modernismo em Minas.

O livro *A rosa do povo* (1945), um dos objetos de estudo deste artigo, ilustra bem o comprometimento desse escritor com a discussão política da época. A obra contém 55 poemas escritos enquanto ocorria a Segunda Guerra Mundial. O poeta já vivenciava uma nova fase em sua vida no Rio de Janeiro, onde foi Chefe de Gabinete do então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Em meio ao turbulento momento histórico e político, Drummond transferia sua indignação para o fazer

poético, tecendo poemas que revelavam o medo, a guerra, as disputas, as dores. A contemporaneidade entre os fatos históricos e a produção poética de Drummond aflora incisivamente o ser político. Em Drummond, política e estética podem caminhar conjuntamente, pois uma não elimina a outra; pelo contrário, uma dá suporte à outra, complementando-se reciprocamente.

Nessa perspectiva, **f**oi atrelado à burocracia do serviço público que Drummond expresou o quão livre se pode ser por meio da poesia. Refletiu em versos simples e desgarrados das amarras poéticas o contexto de um mundo marcado por guerras, crises políticas, desigualdade sociais e outras mazelas que afligem o corpo e a alma humana**.** Como ele fez isso? Buscando a essência poética nos fatos simples e cotidianos, olhando para a rua e tirando dela versos, muitas vezes breves, mas que dizem muito.

Xanana Gusmão não fez diferente. Foi a voz que falou pelos grupos marginalizados do Timor à epoca do contexto de dominação pela Indonésia. Vivenciou as mazelas sociais oriundas do desenvolvimento do capitalismo no mundo, o que concedeu aos artistas, de modo geral, uma nova vertente para o desenvolvimento das artes, tendo como base não só a representação desse tema em suas obras, mas também o engajamento político e social.

Especificamente no que tange o contexto literário, são recentes e ainda escassas as pesquisas que abordam a literatura da República Democrática de Timor-Leste, mais popularmente conhecida no Brasil apenas como Timor-Leste. A ausência de estudos nessa área deve-se à história de independência do Timor, bem como à própria história literária timorense, que também é recente. O Timor-Leste ocupa geograficamente a parte oriental do sudeste asiático. Conquistou sua independência de Portugal em 1975, mas por causa da ocupação indonésia, o país só se tornou soberano oficialmente em 2002, embora o governo indonésio tenha deixado o país em 1999. Nesse contexto histórico, a língua portuguesa, inicialmente imposta pelos portugueses durante o período da colonização lusófona, foi tida como um instrumento de luta depois que os timorenses escolheram o idioma para estabelecer comunicação entre os militantes que lutavam em prol da independência do país. Nesse cenário, surgiram escritores que desenvolveram uma literatura sobre o Timor-Leste e escritores timorenses que não necessariamente tratavam o país como tema de seus escritos. De maneira ampla, é possível analisar como a poesia

pôde contribuir como instrumento de resistência à dominação, bem como a poesia pode ser tida como ferramenta para a consolidação da identidade nacional, apesar do caráter marginal que a acompanhou.

É sabido, contudo, que apesar da relações comerciais que Timor mantinha com a China, Malaca e a Indonésia, antes do século XV, a cultura timorense não sofria a hegemonia de outros países. É o que apresenta o professor catedrático da FEUP, A. Barbedo de Magalhães (1990), quando diz que "[n]o período pré-colonial, os impérios javaneses, cujo apogeu se situa entre os séculos X e XV, não exerceram qualquer influência cultural sobre Timor" (Magalhães, 1990, p. 17).

A afirmação do professor é taxativa, mas rompe com o a visão arbitrária de que a história de Timor só existe depois da colonização portuguesa, o que é largamente visto nos documentos e obras que tratam sobre esse assunto.

Taylor (1991) esclarece que ao começar comercializar com holandeses e portugueses – antes da colonização – os clãs se deparam com um sistema de comércio mais desenvolvido, o que acaba por transformar também a política de trocas dos clãs. Estes passam a buscar também a expansão.

> Chefes que podiam organizar o trabalho, para produzir e trocar bens, tais como a madeira de sândalo, recebiam em troca, dos Portugueses, artigos tais como roupas, armas e ferramentas de ferro. Este fornecimento dos Portugueses permitiu aos grupos costeiros reivindicar a sua identidade perante os seus primitivos dirigentes dos reinos. (Taylor, 1991, p. 23)

Com isso, mudou-se a distribuição do poder em Timor, o que implicou em transformações políticas nos séculos XVI e XVII. O começo dessas transformações se deu quando Portugal decide tomar Malaca, cidade importante e estratégica para a dominação religiosa e, sobretudo, comercial. Malaca, na costa oeste da península Malaia, constituía-se em um centro comercial, o mais importante do sudeste asiático, uma vez que o "porto controlava o comércio ao longo da rota desde as ilhas das Especiarias do Leste da Indonésia, até à Índia e à China" (Taylor, 1991, p. 23).

A parte ocidental da ilha na costa norte também é tomada e inicia-se, então, a colonização portuguesa em Timor. Todavia, os holandeses invadem Kupang e passam a dominar toda a parte oriental da ilha, isto é, o Timor-Oeste, como é

atualmente conhecido. Os portugueses se veem obrigados a terem uma presença mais efetiva na parte leste de Timor.

Antes de conquistar Timor, os portugueses controlaram, em primeiro lugar, as ilhas do arquipélago da Sonda Pequena, particularmente a ilha de Solor. Antes de Portugal colonizar o Timor, este foi colônia da Holanda. Somente em 1515, Timor-Leste foi colonizado pelos portugueses.

Taylor (1991) descreve que nos primeiros anos fora um "domínio português relativamento estável" (p. 24). O motivo deve-se a outras vias de comércio exploradas por Portugal. Ainda no início do século XVI, a aproximação dos timorenses com a cultura europeia se deu por meio dos missionários. Somente a partir de 1642 é que Portugal se instala.

É válido, também, compreender que, além do objetivo comercial, Portugal tinha o interesse de dominar a ilha pelo viés político e religioso. Este pode ser verificado na explanação de Geoffrey Hull (2001) a seguir:

> Os portugueses chegaram à ilha de Timor com a finalidade - embora não totalmente realizada durante o período colonial - de converter toda a população ao catolicismo. Embora seja de notar que a conversão não foi forçada (como havia sido em Goa e Malaca), a maioria dos régulos timorenses aceitou o baptismo, recebendo nomes portugueses e títulos aristocráticos. (Hull, 2001, p. 36)

Outra via de dominação apontada por Luís Filipe Thomaz consiste na dominação comercial, que é bem compreendida a partir das grandes navegações europeias e da mercantilização. Dessa forma, a língua portuguesa era utilizada como língua de comércio para efetuar troca de mercadorias (Thomaz, 2002).

A propagação da língua portuguesa se deu também por parte do ensino do idioma nas escolas e nos seminários. Brito (2010) explicita que, apesar de a língua portuguesa ter chegado ao Timor apenas no século VXI, ela adquire o *status* de um dos idiomas mais falados na ilha. Todavia, o autor destaca que antes do período indonésio, o tétum, também língua oficial, era falado em "quase todas as situações cotidianas, enquanto a Língua Portuguesa se restringia à escrita ou às atividades relativas a determinados fins de ordem cultural ou administrativa" (Brito, 2010, p. 8).

Essa situação só muda com a invasão indonésia, a partir da qual o português passa a ser ferramenta e símbolo de resistência, como afirma Damares Barbosa em sua tese *Roteiro de Literatura de Timor-Leste em Língua Portuguesa*.

> À época da invasão indonésia, o ensino do idioma português foi proibido e seus falantes, em sua maioria, foram dizimados, restando, portanto, o contexto clandestino para a prática do idioma português. Dessa forma, ao ser formada a resistência timorense, passou a língua portuguesa a ser sinônimo de arma de combate, o que conferiu a ela o *status* de língua de resistência no período da luta armada e depois de língua oficial durante a redação da Constituição de Timor-Leste. (Barbosa, 2013, p. 39)

É válido relembrar que o português não é a língua materna dos timorenses, o que causa certa repulsa, principalmente por parte da nova geração que não vivenciou as lutas políticas do país para conquistar sua soberania (Brito, 2010). Nessa perspectiva, é necessário obter um olhar crítico a respeito da adoção da língua portuguesa como língua oficial, analisando a importância da língua portuguesa para a consolidação do Timor-Leste como nação.

Apesar de toda a história de luta, a marginalidade sempre acompanhou a história do Timor e a formação de uma história da literatura timorense, principalmente tratando-se de poesia. Tudo isso corrobora para prejudicar o processo de construção da identidade timorense, que, nas palavras de Mendes (2005), ainda encontra-se em estágio embrionário.

> Até agora, os sinais da existência de uma cultura colectiva pública são previsivelmente fracos: a educação continua tributária do sistema indonésio (sendo necessário "descolonizá-lo"), a formação militar depende do exterior, *os media*, como se viu, têm uma implantação modesta e os *mártires da pátria*, os caídos e os de pé, têm apenas um monumento erguido na memória viva e infelizmente recente da população. Assim, a preocupação com este problema suscitou a reutilização de um neologismo muito curioso criado pelos nacionalistas de 1975: a *timorização*, ou seja, um processo de reforço identitário, de defesa e recuperação das especificidades, através do qual o Estado e a sociedade timorense poderiam edificar as instituições, libertando-as de constrangimentos impostos do exterior que tolheram a afirmação da especificidade timorense. (Mendes, 2005, p. 207)

Embasada nas conclusões de Mendes (2005), é possível refletirmos sobre a poesia de língua portuguesa no Timor-Leste e como ela pode ser capaz de ajudar na construção da identidade, na resistência cotidiana e na busca por transpor os muros que colocam a história do povo maubere à margem dos olhos dos governantes e da sociedade como um todo.

> Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada". (Hall, 2006, p. 38)

O propósito, então, não é discutir a marginalidade no que se refere à situação social dos poetas que escreveram sobre o Timor, mas, sim, sobre os assuntos marginais apresentados em seus versos e sobre a população marginalizada do Timor no contexto das lutas em prol da independência. Tudo isso para compreender que literatura no Timor possui relação direta com a construção da identidade.

Entende-se como literatura marginalizada, consoante estudo de mestrado de Érica Peçanha do Nascimento, intitulado *"Literatura marginal": os escritores da periferia entram em cena* (2010), "a produção dos autores que vivenciam situações de marginalidade (social, editorial e jurídica) e estão trazendo para o campo literário os termos, os temas e o linguajar igualmente 'marginais'" (Nascimento, 2010, p. 1).

No caso do Timor-Leste, é possível observar essas três esferas de marginalidade. Social pelo fato de o país ter vivido sob o domínio português e indonésio e não ter em seu plano de governos estratégias de desenvolvimento que atingissem toda a população, oportunizando a todos condições dignas de vidas. No campo editorial, inserem-se as publicações jornalísticas e literárias que sofreram sanções nos períodos mencionados. No âmbito jurídico, a marginalidade encontra-se na privação dos direitos pelo povo timorense. A divisão apresentada é coerente com os postulados de Alfredo Bosi (2002), em *Literatura e Resistência*, que argumenta que existem duas formas de "considerar a relação entre a escrita e os excluídos" (p. 275). De acordo com o autor, a primeira diz respeito à abordagem do ser marginal como objeto de escrita, compreendendo o termo objeto como temas,

personagens e situações narrativas. A segunda está atrelada à concepção de que o excluído é um sujeito de um projeto simbólico. Isso significa que o excluído faz parte do seu processo discursivo. Ele deixa de ser personagem e passa a ser "agente virtual da escrita" (p. 261) como define Bosi.

É complexo classifcar Drummond e Gusmão em uma dessas categorias. Drummond não foi um marginalizado financeiramente, mas passou pelo processo de aceitação da sua escrita livre e engajada. Gusmão não escapou da marginalização por conta colonização portuguesa e da dominação indonésia. Sua marginalização se acentua quando torna-se guerrilheiro, um rebelde aos olhos de quem queria manter o poder sobre o Timor.

Assim, é mais compreensivo aproximar à marginalidade dos dois autores à segunda visão de Bosi. Nesse sentido, a marginalidade adquire uma roupagem diferente. Os autores são marginalizados pela intectualidade que apresentam e pela busca em representar grupos marginalizados. Nessa concepção, não é exagero considerar que o Timor-Leste, no cenário, mundial foi um país marginalizado.

Hoje, mesmo lutando em prol da valorização da história e da cultura timorense, a marginalidade é diferente. O Timor passou a ser visto, passou a ser estudado. Os responsáveis por isso foram escritores, poetas e intelectuais que decidiram romper a fronteira da marginalidade. Entre eles, além de Xanana Gusmão, é possível citar os poetas: Alberto Osório de Castro, Ruy Cinatti, Fernando Sylvan, Borja da Costa, Eugénio Salvador Pires, José Alexandre Gusmão, Oky do Amaral, M. Leto, Mali Manek, Jorge Lauten, João Aparício e Abé Barreto.

Gusmão foi um dos principais ativistas pela independência do Timor, ocupando o título de chefe da resistência timorense, durante a ocupação indonésia. Seus textos não se calaram "frente à eminência de vozes excluídas. A solução apresentada se materializa na busca por em espaço de fronteira, no qual a voz do intelectual será somada ao discurso que provém das margens" (Patrocinio, 2007, p. 33). Dialogando com Patrocínio (2007), Regina Dalcastagnè (2002) complementa as discussões sobre a representação dos grupos marginalizados: "O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a eles, vozes que buscam falar em nome deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes" (Dalcastagnè, 2002, p. 34).

Apesar da distância continental e de momentos históricos distintos que separam Drummond do Timor-Leste, é possível cotejar Drummond e Gusmão tendo como ponte a língua portuguesa, o que corroborará para provar que a literatura não tem cor, não tem etnia. Ela é universal e ao mesmo tempo nacional. E é, sobretudo, instrumento para a libertação das consciências sob o julgo da dominação.

Versos de resistência

Drummond publica o livro *A rosa do povo*, o seu quinto livro, em meio a transformações políticas que marcaram para sempre o rumo da história mundial. Entre os 55 poemas escritos, destaca-se "A Flor e a Náusea", que reflete os crimes bárabaros de uma sociedade marcada pela falta de humanidade ao mesmo tempo em que, implicitamente, utiliza a poesia para denotar sua esperança em meio ao caos. É uma forma de resistir.

A Flor e a Náusea

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias, espreitam-me.
Devo seguir até o enjôo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitar este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.

Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio. (Andrade, 1945, p. 27-28)

Além da temática, que remete a guerras, liberadade, a primeira possibilidade contundente de comparação entre os dois poetas é possível por meio do verso "Posso, sem armas, revoltar-me?", em que o eu lírico se questiona. Tal indagação evoca Xanana, uma vez que ele foi líder da resistência do Timor-Leste, atuando como guerrilheiro. Defendeu Timor com as próprias mãos. Drummond usou as palavras, já que não pegou em armas. Tendo em vista que a poética drummondiana estabelece um diálogo com a própria vida do autor, sendo considerada por muitos estudiosos com uma obra autobiográfica, é possível afirmar que Drummond se justifica dizendo que está preso a sua classe, ou seja, sendo funcionário público, não podia pegar em

armas. Claro, armas em seu sentido denotativo. No sentido metafórico, sim. De acordo com Bosi (2002), a resistência tem origem na ética, e não na estética. Nesse sentido, Drummond é um ser que vive a tensão eu/mundo e expressa por meio da poesia crítica sua forma de contribuir para ir de encontro a mentalidades dominantes (Bosi, 2002). O autor de *Literatura e Resistência* ainda defende que o senso crítico é intríseco à escrita.

Xanana também uso da linguagem poética, relacionando-a com o seu tempo, com o tempo das transformações no Timor e no mundo. Versou sobre a valorização do povo, da sociedade e contribui para a permanência histórica e cultural do seu tempo. Resistiu.

No poema "Mar Meu", presente no livro de mesmo nome que contém poesia em nove poemas e 16 pinturas, o eu lírico mostra o contexto da ilha à época da invasão indonésia, em que o povo não poderia gozar das liberdades de uma vida comum. O poema é uma prova que é do cotidiano caótico que emergem as obras artísticas, que não podem surgir do agradável. Inclusive o livro foi gestado em quando o líder estava preso em Cipinang.

Mar Meu

Pudesse eu
prender entre os dedos
os suspiros do mar
e distribui-los
às crianças

Pudesse eu
acariciar com os dedos
a suave brisa das ondas
e sentir cabelos
de crianças

Pudesse eu
sentir nos dedos
o beijo das espumas
e ouvir os risos
das crianças

Pudesse eu
tocar com os dedos
o sono do mar

e embalar os olhos
de crianças

Pudesse eu
ter entre os dedos
belas conchinhas
e fazer colares
p'ra as crianças

Oh, mar meu!
Porque esperas?
Porque não dás?
Porque não sentes?
Porque não ouves?

Imerso nos meus pensamentos
fui subitamente estremecido
Do mar, do meu mar,
vinham tremores
saídos de barcos

Olhei para o céu
que explodia
os suspiros do mar
eram choros de agonia
a suave brisa

o cheiro do pó e do sangue
o beijo das espumas
o estertor da morte
o sono do mar
as pedras da sepultura

e as belas conchinhas
desenhavam
o destino da Pátria!

(Gusmão, 1998, p. 14,16)

Os versos refletem a busca do homem por uma vida simples, realizada por pequenos prazeres cotidianos. Nesse contexto, é possível inferir que a arte é uma das inúmeras mediações capazes de consolidar o processo de consquistas da objetivação do homem (Lukács, 1966). Para Lukács, a ciência também tem esse poder. Tanto a arte quanto a ciência, para Lukács, são tidas como formas puras de reflexo da realidade. Todavia, entre elas há o cotidiano. Na arte, é criada um meio

homogêneo, que significa uma cisão com o dia a dia, vida cotidiana que possui como marca a heterogeneidade. Esse processo desemboca numa arte produzida em conformidade com o homem. Assim, é possível afirmar que a arte parte da heterogenidade do cotidiano para a homogeneidade, que culmina, consequentemente, no homem *inteiramente*, isto é, no homem preocupado com seu gênero. Frederico (2000) conclui que daí surge:

> o caráter *evocativo* da obra de arte, sua ação sobre o núcleo social da personalidade humana. Essa força evocativa deve-se ao fato de que na arte o passado é feito presente. Essa presentificação, contudo, não é a vida anterior de cada indivíduo, mas a sua vida enquanto pertencente à humanidade. O que é posto em relevo pela arte é o *caráter social da personalidade humana*. (Frederico, 2000, p. 306).

Tal caráter é vislumbrado nos dois textos, que não são textos egoístas, pelo contrário, mostram que a poesia é coletiva, universal.

Em todo o poema há marcas da simplicidade, de pessoas que sonham apenas com a riqueza da liberadade, negada em um passado não tão remoto.

O francês Charles-Pierre Baudelaire fala sobre isso no livro *Sobre a modernidade* (1996), em que, logo nos dois primeiros capítulos, discorre sobre o passado e o presente, não descartando o passado, mas concedendo ao presente o valor que a tradição não atribui a ele.

> O passado é interessante não somente pela beleza que dele souberam extrair os artistas para quem contituía o presente, mas igualmente como passado, por seu valor histórico. O mesmo ocorre com o presente. O prazer que obtemos com a representação do presente deve-se não apenas à beleza de que ele pode estar revestido, mas também à sua qualidade essencial de presente. (Baudelaire, 1996, p. 7)

A partir da citação apresentada, é possível remeter à história humana, que se configura no sentido de superar as necessidades, uma vez que a história humana é uma história de progresso e de retrocessos. Assim, a arte preserva os momentos decisivos da história, momentos de transição, tornando a história visível, dando um significado e uma intensificação ao drama humano. Trata-se de uma concepção que vai ao encontro das postulações de Hall (2006), que compreende que buscar no passado sentido para o presente também é uma forma de construir a identidade:

> As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre 'a nação', sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas. (Hall, 2006, p. 51).

Drummond em diversos poemas apresenta o mesmo assunto e parece vivenciar das dores e angústias de todos os povos do mundo. Essa universalidade inspira a estudar a intertextualidade na obra de Xanana, uma vez que escritores se formam lendo outros escritores. É o que, inclusive, analisa Hanciau (2000): "O texto relê outros textos e a prática significante recorre a rcuperações literárias e deixa-se construir por elas" (Hancial, 2000, p. 110).

Considerações finais

A partir do que foi discutido aqui, quando o homem, então, instaura o mundo humano, ou mimético, ele está além da rede de causa e efeito. Trata-se do mundo da liberdade (Lukács, 1966). Nesse contexto, a arte é um modelo de liberdade, pois possibilita enxergar a dialética do capitalismo. Nessa perspectiva, a partir das concepções propostas, é possível falar dessa função da obra artística, uma vez que o poeta, por exemplo, narra o que pode acontecer, o que é possível, enquanto isso a poesia é uma expressão do que não é necessariamente efêmero. Falar sobre a história do Brasil e do Timor não é efêmero. Nem pode ser. Ainda não é possível concluir e definir a identidade brasileira tampouco a timorense, dados os recentes estudos. O próprio conceito de identidade é limitado, é um processo.

Especificamente no que se refere ao Timor-Leste, é pertinente considerar que a identidade está ligada à diáspora timorense, isto é, à dispersão da população timorense que foi obrigada a viver no exílio por ser perseguida por motivos políticos e religiosos; também está ligada às lutas pela resistência e busca pela soberania nacional. Enfim, a identidade maubere está em construção e não é possível encerrar

as discussões. O que se pode afirmar é que a poesia timorense pode ser, sim, considerada marginalizada diante do cenário mundial e que, nessa perspectiva, verifica-se a necessidade de ampliar as investigações nesse campo, a fim de reconhecer a poesia de língua portuguesa do Timor-Leste como um instrumento – sem desconsiderar os demais – de resistência, ainda no século XXI, e de soberania. A mesma visão serve para o Brasil, que continua o processo de consolidação de sua identidade e que, ainda hoje, vivencia crises políticas e sociais que afligem a população mais marginalizada. Nessa perspectiva, lutar com palavras, não é uma luta vã. É uma luta ética. O que não se pode permitir é a indiferença. A história já provou que ela é mortal.

Referências Bibliográficas:

Andrade, C. D. De. (1945). *A rosa do povo.* Rio de Janeiro: Record, 2009.

Barbosa, D. (2013). *Roteiro da literatura de Timor-Leste em língua portuguesa.* 2013, 155p. Tese. (Doutorado em Estudos Comparados de Língua Portuguesa) Universidade de São Paulo, São Paulo.

Baudelaire, C. (1966). *Sobre a modernidade:* o pintor da vida moderna. Teixeira Coelho (org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

Bosi, A. (2002). Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras.

Brito, R. H. (2010). Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. In: *Ciências e Letras*. Porto Alegre.

Candido, A. (1950). *Formação da literatura brasileira*: momentos decisivos (1750-1888). 11 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul.

Dalcastagnè, R. (2002). Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira contemporânea*, n°20. Brasília, julho/agosto, p.33-87.

Eliot, T. S. (1991). A função social da poesia. In *De poesia e poetas*. Trad. e prólogo Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense.

Frederico, C. (2000). Cotidiano e a arte em Lukács. In *Estudos Avançados*. São Paulo, v.40, p. 299-308.

Gusmão, X. (1998). *Meu Mar:* Poemas e Pinturas. Porto: Granito Editores e Livreiros.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural da pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Hanciau, N. J. (2000). Visions d"Anna, de Marie-Claire Blais: uma estética da marginalidade. In: As armas do texto: a literatura e a resistência da literatura.

Hull, G. (2001). *Timor Lorosa'e. Timor Leste – Identidade, língua e política educacional*. Lisboa: Instituto Camões.

Lafetá, J. L. (2000). *1930*: A crítica e o Modernismo. São Paulo: Duas cidades.

Lukács, G. (1966). Cuestiones previas y de principio relativas a la separación del arte y la vida cotidiana. In: *Estética*, vol. 1, cap. 3. Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Mendes, N. C. (2005). A construção do nacionalismo timorense. In *Ensaios sobre nacionalismos em Timor-Leste*. Portugal. IDI – MME.

Nascimento, E. P. (2010). *"Literatura marginal":* os escritores da periferia entram em cena. 203p. Dissertação (Mestrado Filosofia, Letras e Ciências Humanas) Universidade de São Paulo, São Paulo.

Patrocínio, P. R. T. (2207). O lugar do intelectual na cena literária contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* , v. 30, p. 27-39.

Sartre, J. P. (1993). *Que é a literatura?* São Paulo: Ática.

Silva, C. S. (2008). *Drummond: de notícias e não notícias fazem-se a crônica, o conto e a poesia.* Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/viewFile/8358/6354>. Acesso em: 10 jul. 2013.

Michel Peterson, Ignacio Antonio Neis (orgs.). Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto.

Taylor, J. G. (1991), Timor: a história oculta (tradução de António Sá Amaral), Venda Nova, Bertrand Editora.

Thomaz, L. F. F. R. (2002), Babel Lorosa'e – o problema linguístico de Timor Leste, Cadernos Camões, Lisboa, Instituto Camões.

“GIRASSOL DA MADRUGADA”, DE MÁRIO DE ANDRADE

Cristiane Rodrigues de SOUZA

USP, Instituto de Estudos Brasileiros (IEB), FAPESP/ UFMS, Campus de Três Lagoas. mcrika_rodrigues@hotmail.com. Três Lagoas-MS, Brasil.

Resumo:

Em “Girassol da madrugada”, de Mário de Andrade, um dos grupos de poemas do “Livro azul”, publicado em *Poesias* (1941), num desdobramento da tentativa de compreensão do outro, que levou o modernista da primeira hora a conhecer a si mesmo por meio da apreensão da cultura brasileira, o eu lírico procura-se no ser do amante, num gesto de apreensão estética-amorosa, conseguindo o gozo sereno, feito de um “cessar ardentíssimo”, aproximando-se, dessa forma, da filosofia Zen, estudada por Mário, como pode ser conferido por meio dos exemplares de sua biblioteca. Assim, em “Girassol da madrugada”, ao se afastar da racionalidade pura que marca o pensamento ocidental, o eu lírico busca apreender o mundo e o outro, por meio de uma consciência que é formada pela experiência física e espiritual, própria do Zen-budismo e próxima do conhecimento artístico. Esse traço de “Girassol da madrugada” aproxima-o da obra do heterônimo de Fernando Pessoa, Alberto Caeiro, que também absorve o pensamento Zen, na medida em que apresenta um olhar “nítido como um girassol”, capaz de perceber as coisas, no lugar de apenas pensar sobre elas. Mário de Andrade entrou em contato com a obra de Fernando Pessoa, por meio de livros de sua biblioteca, guardados pelo IEB-USP, assim como por meio da leitura de revistas como a “Presença”, preservadas pelo mesmo instituto. Tendo em vista o olhar do leitor-crítico sobre o poeta modernista português, o estudo de “Girassol da madrugada” revela traços da filosofia oriental aproveitados também por Caeiro.

Palavras-chave:

Mário de Andrade, Alberto Caeiro, estética, Zen-budismo

Modernismo português e brasileiro

Arnaldo Saraiva, ao mostrar a importância das relações estabelecidas entre a produção literária do Brasil e de Portugal, durante o Modernismo, destaca o percurso da recepção de Fernando Pessoa, entre os escritores brasileiros, no começo do século XX. O estudioso afirma que periódicos em que saíram textos do poeta português foram lidos no Brasil, nas décadas de 1910 e de 1920, "ainda que nenhum documento distinga essa colaboração" (SARAIVA, 2004, p. 186), e evidencia, ainda, a possibilidade de amigos de Pessoa, quando no Brasil, terem falado sobre sua obra a autores brasileiros, como seria o caso do português José Osório de Oliveira, amigo de Mário de Andrade que esteve no país já em 1923 (SARAIVA, 2004, p. 187). Apesar de Saraiva apontar leituras da obra de Fernando Pessoa, realizadas pelo modernista apenas a partir de 1936, a existência, na biblioteca do escritor, do índice da *Presença*, n.º 30. Coimbra: Jan.-Fev. 1931, em que foi publicado, entre outros textos de Pessoa, o poema VIII de *O guardador de rebanhos*, deixa claro que a leitura da obra do poeta português foi realizada por Mário no início do ano em que redigiu os poemas de "Girassol da madrugada" (1931), grupo de poemas publicado em 1941, no "Livro azul", parte de *Poesias*.

Assim, sabendo que Mário de Andrade, já na década de 1920 ou antes, pode ter entrado em contato com a obra de Fernando Pessoa, por meio de amigos como Ronald de Carvalho e outros, e que que deve ter realizado a leitura da obra do modernista português, por meio do número 30 da revista *Presença*, este trabalho se detém, inicialmente, na análise de versos de "Girassol da madrugada", mostrando, ao final, como a obra de Alberto Caeiro se estabelece como uma de suas fontes da criação.

Girassol da madrugada

O “Livro azul” (1941) é formado pelos grupos de poemas “Rito do irmão pequeno”, de 1931, que abre a obra, “Girassol da madrugada”, do mesmo ano, e “O grifo da morte”, de 1933. João Luiz Lafetá reconhece a técnica precisa do autor maduro a dominar o verso livre, na obra que forma “a melhor parte de uma das vertentes da poesia de Mário”, marcada pela visão íntima do país e das pessoas, a penetrar de maneira “doce e lenta no interior das coisas” (LAFETÁ, 1986, p. 161; 163-5).

“Girassol da madrugada” é grupo formado por sete poemas curtos, dedicado a R. G., homem ou mulher desconhecidos, como se pode conferir, em carta de Mário de Andrade a Murilo Miranda, de 17 de junho de 1941.

> [...] Tive mesmo que mudar definitivamente a dedicatória do Girassol da Madrugada. Tenha paciência mas não posso mesmo dedicar esse poema senão a quem o inspirou. Tanto mais que se puser o R. G. das iniciais, há duas cartas minhas a amigos que poderão futuramente identificar essas letras. Não sei ainda se porei as iniciais ou deixo o poema sem dedicatória. Mas decididamente não posso dedicar esses versos a outra pessoa, me causa transtorno psicológico muito desagradável (ANDRADE, 1981, p. 84).

Nos versos, tem lugar a dança amorosa que envolve os dois amantes, no passo vagaroso e terno do amor consumado.

I

De uma cantante alegria onde riem-se as alvas uiaras
Te olho como se deve olhar, contemplação,
E a lâmina que a luz tauxia de indolências
É toda um esplendor de ti, riso escolhido no céu.

Assim. Que jamais um pudor te humanize. É feliz
Deixar que o meu olhar te conceda o que é teu,
Carne que é flor de girassol! sombra de anil!
Eu encontro em mim mesmo uma espécie de abril
Em que se espalha o teu sinal, suave, perpetuamente

(ANDRADE, 2013, p. 460)

No primeiro poema, o enlace dos dois acontece por meio do olhar do eu que percebe no outro a alegria clara das uiaras, dada pela assonância da vogal aberta – "riem-se as alvas uiaras" –, riso que, próximo das águas, é também "escolhido no céu", numa união de contrários. A visão percebe no amado, portanto, algo dos rios que guardam o contentamento das sereias brasileiras e, ao mesmo tempo, refletido pela "lâmina" da água – ou pelo olhar-lagoa do eu lírico –, sua mistura ao vagar indolente da luz do Sol que a percorre. Assim, num espelhamento, o amado está fora e dentro da água, constituindo-se numa espécie de Uiara ou de Narciso que, no entanto, tem a forma do sol, presente na flor, capaz de hipnotizar o amado, que sente em si a luz comedida do outono – "sinto em mim mesmo uma espécie de abril" –, no momento em que está próximo do astro-amante que, apesar de inatingível e sublime, brilha ao alcance das mãos, nas águas, como se o eu lírico pudesse apreender de leve, pela vista, sem o ímpeto do desejo arrebatador da paixão, mas no ritmo do amor-*philia*, a imagem da dona ausente.

A luz híbrida e suave do outono, presente no mês de abril, estação que está entre o verão e o inverno, é a sobreposição de opostos que se mostra ainda na figura do amante, a oscilar entre a sombra e a luz, a água e o sol, trazendo em si mesmo, num jogo de espelhos, o que está no interior daquele que o observa. A contemplação amorosa do eu lírico é também apreensão do Belo artístico, tomado, por sentir em si, no jogo de olhares, pelo estado de indolência do outro, presente no balanço hipnótico do reflexo de águas e das luzes. Dessa forma, o olhar amoroso se aproxima da arte, na medida em que se anuncia a contemplação semelhante ao êxtase artístico.

A suavidade do amado está na sua carne que, no lugar da voluptuosidade, detém o frescor de pétalas, assim como o entrecortado diáfano da sombra do anil, árvore que, por meio de suas raízes suspensas como uma cortina, deixa, aos poucos, entrar raios de sol, entremeados por descanso. No entanto, ao mesmo tempo em que possui a forma passiva da flor, pronta a receber a fecundação, o amado, ao se

entregar, mantém índole ativa, por meio da cor amarela incisiva, próxima do Sol apolínio.

Como afirma Lafetá, em "Girassol da madrugada", "a linguagem se desata, os versos crescem e correm um para o outro, fluentes, obedecendo a um ritmo respiratório tão naturalizado e coloquial quanto artístico e 'invisível'"(LAFETÁ, 1986, p. 183). A naturalidade do ritmo a esconder a fatura técnica, em versos que parecem soltos, indecisos e lentos, contém algo das melodias livres da música de feitiçaria, capaz de levar ao estado de indecisão do corpo, afastando o eu lírico da clareza racional, "a compor a música que sublinha e de certo modo dissolve o sentido lógico" (LAFETÁ, 1986, p. 186).

V

> [...] E voltarei sempre de-noite às tuas carícias,
> E serão búzios e bumbas e tripúdios invisíveis
> Porque a Divindade muito naturalmente virá.
> Agressiva Ela virá sentar em nosso teto,
> E seus monstruosos pés pesarão sobre nossas cabeças,
> De-noite, sobre nossas cabeças inutilizadas pelo amor.
>
> (ANDRADE, 2013, p. 462)

A noite de amor é embalada por instrumentos musicais próprios da música de feitiçaria, os "búzios e bumbas". Os primeiros são usados como instrumento de percussão, ao serem transformados em chocalhos, em cultos fetichistas (ANDRADE, 1989, p. 76), figurando, dessa forma, ao lado do "bumba", a compor a sonoridade rítmica religiosa da música de origem africana. O bumba é apontado por Mário como um dos instrumentos que compõem os cultos religiosos de origem africana, desempenhando a função de exorcismo ou de atração de entidades.

> E é mesmo o seu formidável valor hipnótico que junge a música [...] aos processos de invocação, propiciação e exorcismo das forças sobrenaturais. A música nas feitiçarias [...] é usada como um elemento do homem entrar em contato com a divindade [...]. Ora se a gente consegue raciocinar, não com a nossa mentalidade, mas com a mentalidade primitiva tal como a concebeu Lévy-Bruhl, repara que essa concepção primária da música é perfeitamente [...] coerente. A música é uma força oculta, incompreensível por si mesma. Ela não toca de forma alguma a nossa compreensão intelectual [...]. Por outro lado é a mais [...] dionisíaca e hipnótica, especialmente nas suas formas primárias em que o ritmo predomina (ANDRADE, 1983, p. 44).

Dessa forma, o encontro amoroso, embalado pela música rítmica e ancestral dos instrumentos religiosos, reconstruída pelo balançar dos versos, cria, na noite diferenciada, o lugar em que a união e a entrega estão próximas do pensamento mítico primitivo e do mundo sensível, já que, num movimento religioso de religação, os amantes querem se entregar ao não racional, levados pelo transe da música de feitiçaria.

> O ritmo [do] refrão, a monotonia das cantigas molengas, o chique-chique suave do maracá já principiavam a me embalar, a música me extasiava. Aos poucos meu corpo se aquecia num entorpecedora musicalidade ao mesmo tempo que gradativamente me abandonavam as forças da reação intelectual (ANDRADE, 1983, p. 37).

O entorpecimento é propício para a invocação do Amor, deus que aparece, no poema, por meio do peso sobre as “cabeças inutilizadas”, aniquilando o ser humano puramente racional e deixando abertas as percepções do mundo sensível. A aparição da entidade lembra ainda a maneira agressiva com que a Pisadeira, figura da crença popular, se manifesta, dando continuidade ao projeto modernista da primeira hora que busca resgatar os traços da cultura brasileira, na construção artística erudita. Assim, no poema, no tom de quem conta um caso ou uma história para o ser amado, como se estivesse a fala com uma criança, o eu lírico narra a

aparição futura do mito, que costuma se apresentar, durante o sono, a descer do teto e a oprimir o peito, dificultando a respiração de quem teve ceia farta (CASCUDO, 2002, p. 398-400). No poema, no entanto, não é sufocado o peito, mas a mente de quem deixa a racionalidade de lado. O peso da divindade amorosa pode ser percebido por meio do ritmo dos versos finais da estrofe, já que o trecho "sobre nossas cabeças", antes de ser repetido, é intercalado pela expressão "de-noite", que, ao funcionar como um parêntese rítmico, se constrói como pausa a religar a quebra do enjambement e a estender o verso, no ritmo moroso de quem, depois do amor, confessa, no ouvido do amante, entre sussurros, o gozo que inutiliza o pensar.

Além disso, é importante lembrar que, se, no começo dos grupos de poemas de *Remate de males* (1930) que resgatam as danças dramáticas populares do Brasil, como o Bumba-meu-boi, as Congadas e os Reisados, o vento marca a dispersão do eu, numa morte simbólica, em "Girassol da madrugada", ele é invocado por búzios, instrumento de sopro usado, nos nossos mares, com a função de chamar "as forças da ventania" (ANDRADE, 1983, p. 35-6). Em *Remate de males*, o poeta que busca a si mesmo no outro, sentindo-se dividido como o boi sacrificial da cultura popular, numa apropriação de um dos aspectos das Danças Dramáticas, apresenta-se diluído e entregue à paisagem. Em "Amar, sem ser amado, ora pinhões!", um dos poemas do livro, o eu se entrega como um rio à terra de Paulicéia, numa identificação completa, em que olhos alheios são os próprios olhos do eu lírico – "Me esparramo pela cidade,/ E as coisas, nessa intimidade,/ São um dilúvio de olhos, olhos/ Meus, assuntados sobre mim". No segundo grupo do livro, "Poemas da negra", aparece identificado com a paisagem nordestina, a deixar o limite da individualidade para alcançar o outro – "Um vento morno que sou eu/ Faz auras pernambucanas./ [...] Eu me inundo de vossas riquezas!/ Não sou mais eu!// Que indiferença enorme...". Já em "Poemas da amiga", é dissolvido, num dispersar infinito pelo ar, após o contato com o colo da amada, sem sentir necessidade de reaglutinação, no grupo de versos que fala do prazer sem procura do eu que atinge a indiferença desejada, transformando-se no "puro sujeito do conhecimento" de que fala Schopenhauer, capaz de espelhar a essência das coisas – "Dizei-me o que se evola do meu corpo!/ Essa outra coisa vaporosa e brancacenta/ Que não é fumo, nem echarpe,/ Não tem forma porém não se desmancha/ E baila no ar...". Além disso, a estrutura dos

bailados, assim como um de seus traços, a luta entre opostos, são retomados nos versos do livro de 1930. Em "Tempo da Maria", a sobreposição de embaixadas, cantigas e louvações, própria das danças, dá forma aos poemas, enquanto o embate dos bailados se dá por meio do confronto do desejo pela mulher casada e a sua proibição. O dissolver-se do poeta, presente no início do grupo, após a aparição do vento, é abolido, ao final, no instante em que o eu lírico consegue reorganizar o próprio ser despedaçado, no poema "Louvação da tarde". Em "Poemas da negra", a organização formal do bailado não é totalmente recuperada, nos versos. Permanece, no entanto, o embate das danças, por meio da atualização do caráter tonal da forma musical da fuga, em que dois temas – o homem e a Negra – perseguem-se até o momento de conjugação amorosa, gozo que invoca, ao mesmo tempo, a resolução tonal da música, assim como a etapa intensa do mito da procura em que o herói sofre o despedaçamento, seguido pelo momento de ressurreição[70]. Nos "Poemas da Amiga", também dois temas buscam se encontrar – o poeta e a amiga –, em uma fuga amorosa e musical, retomando, por meio do jogo de sensualidade, aspectos das Danças Dramáticas que, como nos "Poemas da Negra", apenas se entremostram, já que o embate é mais ameno.

Em "Girassol da madrugada", no lugar de resgatar as partes das Danças Dramáticas, como a louvação inicial, o cortejo, o entrecho dramático e a despedida, os versos parecem ser, todos eles, o desenvolvimento comedido da apresentação central dos bailados. Além disso, não são mencionadas a sedução e as fugas sensuais que estão presentes, por exemplo, nos "Poemas da negra". Evitando o movimento da

[70] Durante o doutorado, ao estudar os "Poemas da Negra", percebi que "a Negra [...] permite ao poeta entrar em contato com uma parte desconhecida dele mesmo – sua parte primitiva –, como se o eu lírico deslumbrasse, no corpo provocante da mulher, uma verdade anterior às verdades racionais [...]". Os poemas, ao realizar essa busca, "se constroem de forma semelhante às estruturas míticas, identificadas, de acordo com Lévi-Strauss, à estrutura musical da fuga". Assim, "o homem e a mulher que se seduzem mutuamente nos 'Poemas da Negra' são dois opostos que buscam se conjugar". O eu civilizado busca unir-se à mulher que "se apresenta fortemente identificada com a natureza nordestina que a cerca", consentindo, em seu ser, a união primordial do céu (uranos) e da terra (gaia). A análise dos versos, com base em Schopenhauer, mostrou o "eu lírico em busca da essência do mundo, sendo a negra, portanto, não apenas a mulher desejada, mas também a alegoria do 'outro', absorvente e desafiadora". "O filósofo alemão, aproximando o pensamento de Kant ao de Platão, parte das 'Ideias' platônicas e da 'coisa-em-si' kantiana para definir a realidade primeira das coisas – a 'Vontade' –, não passível de ser apreendida por meio da ciência e do pensamento racional". "Schopenhauer descreve o estado de conhecimento metafísico como 'a intuição estética das coisas'. O jogo sensual dos "Poemas da Negra", ao revelar o eu lírico capaz de apreender a Ideia que, de acordo com Schopenhauer, é o objeto da arte, fala também do processo artístico". (SOUZA, 2009, p. 101-2; 119-20).

conquista, em que se executam passos que aproximam e afastam os amados, o movimento dos corpos de "Girassol" sugere outra dança, mais suave, feita de pousos e sublimação. Nos versos, assim como não há o embate amoroso, não há necessidade de refazimento, apesar da dissolução dos pares, um no outro. Ultrapassam, portanto os folguedos populares, aproximando-se da dança, tal como descrita por Valéry, em que o movimento guarda a dissipação suave e perene do eu (VALÉRY, 2012, p. 14)[71], desfazimento que, em "Girassol", toma o lugar da morte seguida por ressureição das festas do povo.

Assim a presença do vento, que marca a dispersão do eu lírico nos outros poemas, aparece de forma mais comedida, em "Girassol da madrugada", não no início das danças, como no livro de 1930, mas mostrando-se no quarto poema, a apontar de maneira discreta a dispersão amorosa, indicada pelo som do búzio. Dessa forma, em "Girassol", a fragmentação do eu não aparece como uma dissolução ampla, mas na medida certa da dispersão e do encontro consigo mesmo, por meio do outro, já que o "sopro [...] [ou] som"[72], como diz Platão, em *Fedro*, é responsável por levar o amor para os olhos do amado.

Dessa forma, o grupo de poemas, ao criar um lugar e tempo fora da vida cotidiana para que o enlace amoroso seja vivenciado pelos amantes, delineia-se como uma espécie de bailado amoroso, apesar de feito de gestos comedidos, já que, como afirma Valéry, a dança "não é apenas uma ação do corpo enquanto um conjunto, mas ação transposta em um mundo, em uma espécie de espaço-tempo, que já não é bem o mesmo que o da vida prática" (VALÉRY, 2011, p. 3). Assim, os gestos dos amantes saciados do poema, é uma espécie de dança, já que dá um "prazer tão intenso às vezes que somente um esgotamento total de suas forças, uma espécie de êxtase de exaustão poderia interromper seu delírio" (VALÉRY, 2011, p. 4). Além disso, os versos aproximam-se da dança, ao celebrarem o momento presente, eterno no tempo da noite, em que as carícias não cessam.

[71] Mário possuía em sua biblioteca um exemplar em francês do livro de Paul Valéry.
[72] A presença dos búzios na noite amorosa aproximar o poema de *Fedro*, de Platão, como se pode perceber por meio do trecho: "De seguida, como um sopro, ou melhor, um som que, ao incidir em corpos sólidos e lisos, retorna ao ponto de partida: assim também, pelo caminho dos olhos reflui para o amado a corrente da beleza, via de acesso natural para chegar à alma, que ela enche inteiramente [...], enchendo de amor, no mesmo passo, a alma da criatura idolatrada" (PLATÃO, 2011, p. 131).

> [...] A pessoa que dança se fecha, de alguma maneira, em uma duração que ela mesma engendra, uma duração toda feita de energia imediata [...]. Ela é o instável, ela propicia o instável, exige o impossível, abusa do improvável, e, por força de seu esforço para negar o estado normal das coisas, ela cria a ideia na mente de um outro estado, uma condição excepcional – um estado que é apenas ação, uma permanência que se constituiria e se consolidaria através de uma produção incessante de atividade, comparável a pose vibrante de uma abelha ou borboleta na frente do cálice de flores que ela explora, e que permanece, no comando da potência motriz, quase imóvel [...]"(VALÉRY, 2011, p. 7-8).

De acordo com Blackmur, a palavra poética carrega o gesto, criado por meio da elaboração formal, na busca de se dizer o indizível (BLACKMUR, 1954, p. 12-13). Esse gesto, em "Girassol", une-se aos movimentos suaves dos amantes, formando uma dança sutil. Dessa forma, os olhares, o silêncio, o carinho no rosto, que aparecerá no poema V, unem-se ao ritmo, as rimas, às imagens do poema, enredando o leitor, no movimento de amor-gesto-criação artística, já que, como afirma Arrigucci, "o gesto residual [da poesia] transforma as palavras em componentes de uma dança" (ARRIGUCCI JR, 2000, p. 47).

Dessa forma, na instauração do tempo peculiar – o "de-noite" –, o enlace dos amantes é gesto da dança que propicia a eternização do instável, um "cessar ardentíssimo" (ANDRADE, 2013, p. 463), como aparece no poema VI, que, se não chega a ser gozo seguido de morte, é o gozo que se mantém, no equilíbrio incerto do encontro envolto em luz do Sol, refletida na flor e nos reflexos da água, como uma chama – pode-se "comparar a bailarina a uma chama, e, de fato, a qualquer fenômeno visivelmente sustentado pelo uso intenso de uma energia de qualidade superior" (VALÉRY, 2011, p. 9).

V

Teu dedo curioso me segue lento no rosto

Os sulcos, as sombras machucadas por onde a vida passou.

> Que silêncio, prenda minha... Que desvio triunfal da verdade,
> Que círculos vagarosos na lagoa em que uma asa gratuita roçou...
>
> Tive quatro amores eternos...
> O primeiro era a moça donzela,
> O segundo... eclipse, boi que fala, cataclisma,
> O terceiro era a rica senhora,
> O quarto és tu... E eu afinal me repousei dos meus cuidados.
>
> (ANDRADE, 2013, p. 462)

O quinto poema de "Girassol de madrugada" apresenta, em comparação com os outros, maior uso das reticências, conquistando, dessa maneira, um ritmo mais pausado. Nesse momento amoroso sereno, restam da vida diurna e racional apenas os sulcos e as sombras no rosto do eu lírico, marcas da dor deixada pelo correr de águas do tempo cotidiano. Com curiosidade infantil, depois de já ter recebido dos olhos do outro o amor, na forma descrita por Platão, em *Fedro*, o jovem, obedecendo ao desejo, quer, além de ver o amado, tocá-lo – "só quer ficar perto dele, vê-lo, tocá-lo, beijá-lo, deitar-se ao seu lado" (PLATÃO, 2011, p. 131) –, redesenhando com os dedos as linhas do passado no rosto do mais velho, como se pudesse ele também assumir o papel do artista que, antes, coube ao eu lírico, que recortou na paisagem o perfil puro, os lábios-crianças, o olhar ingênuo e a sombra a indicar o futuro do ser amado. Ambos, portanto, apreendem-se por meio do olhar, numa fruição artística.

O olhar, importante no poema, além de ser a maneira de entrar em contato com o amor, como nos ensina Platão, está presente no movimento de apreensão artística, em que o sujeito vê a si mesmo por meio do objeto contemplado, como afirma Worringer (2014). Além disso, é parte importante de filosofias orientais, formadoras do pensamento de Mário de Andrade.

> Li Platão quase todo [...] e bastante Aristóteles. Pra meu uso só quem me interessou foi Epicuro [...]. E quando me caíram

> nas mãos os chineses, Confúcio me caceteou, Lao-Tsé me deslumbrou. E o deslumbramento continuou pelo Zenismo e principalmente as doutrinas dos Mestres do Chá. Epicuro, Lao-Tsé e os Mestres do Chá formam a atitude transcendente da minha vida (ANDRADE, 1983, p. 271).

De acordo com Leyla Perrone-Moisés, o Zen-budismo é uma filosofia que, no lugar de se desenvolver por meio do discurso, apresenta a sabedoria experimentada como *práxis*.

> O Zen é um modo de viver o corpo que liberta a mente [...]. O que o Zen nega é justamente a dissociação mente-corpo, intelecto-sentidos [...]. Através da prática Zen, busca-se libertar os objetos da sobrecarga intelectual que lhes impomos pela razão [...], a fim de desfazer a cisão sujeito-objeto que a percepção intelectual acarreta (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 153-4).

De acordo com o Zen, é preciso "ver [a coisa] imediatamente, sem raciocinar, sem hesitar" (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 158).

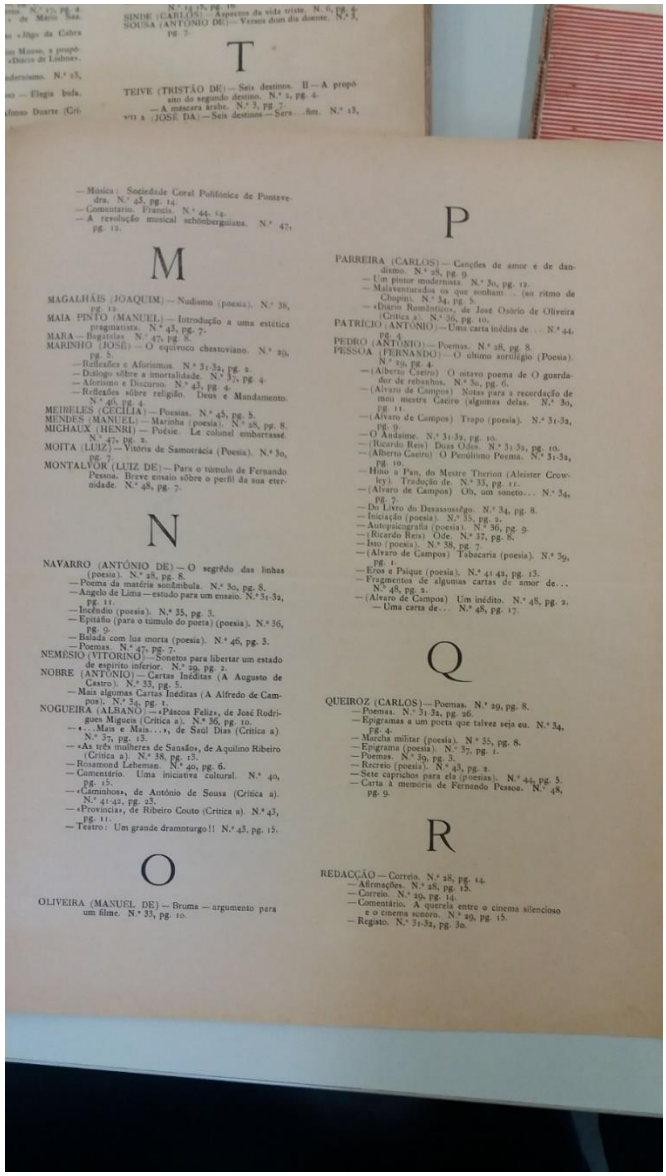
> Ver, e apenas ver, dá um conhecimento maior do objeto do que pensar [...]. Esse conhecimento sem pensamento é chamado, por alguns mestres Zen, exatamente de "o grande e perfeito conhecimento de espelho [...]". [De acordo com Suzuki,] "assim como dois espelhos [...] se refletem um ao outro, assim o fato concreto e nosso espírito devem estar um em face do outro, sem que nenhum agente exterior intervenha entre eles. Uma vez realizada essa condição, somos capazes de captar o fato na pulsão mesma da vida" (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 159).

Dessa forma, em "Girassol da madrugada", ao se afastar da racionalidade pura que marca o pensamento ocidental, o eu lírico busca apreender o mundo e o outro, numa consciência que é formada pela experiência física e espiritual, ou seja, por meio de uma espécie de "mente-corpo", própria do Zen-budismo e próxima, de

acordo com Leyla, do conhecimento artístico (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 162), já que possui o movimento de empatia descrito por Worringer.

> O pensamento Zen – melhor seria dizer: a mente-corpo Zen – mergulha no particular sem buscar a generalização: pensar uma flor é *ver* uma flor particular, deixar-se absorver por seu ser único até sentir-se como sendo essa flor. Por essa prática, segundo o Zen, chega-se a uma apreensão *real* da totalidade do universo, que não é mera abstração mas vivência do total no particular (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 163).

Mário de Andrade, assim, aproxima-se de Alberto Caeiro, aprendendo, como o eu lírico do oitavo poema de *O guardador de rebanhos*, a ver "como se cada pedra/ Fosse todo um universo". Além disso, como o eu lírico de Pessoa que, de mãos dadas com o menino Jesus, é capaz de perceber a "verdade/ Que uma flor tem ao florescer", o eu de "Girassol" vivencia a experiência de apreender o mundo de uma maneira não intelectualizada, por meio do encontro amoroso. No grupo de poemas "Rito do irmão pequeno", publicado no mesmo ano, no "Livro azul", aparece o eu lírico ao lado de um menino, o irmão pequeno, numa retomada do par que dá as mãos no poema de Fernando Pessoa. No entanto, no texto do brasileiro, numa inversão, a criança corre o risco de sucumbir aos desejos e erros da civilização intelectualizada, enquanto o eu lírico está mais próximo da "indiferença", palavra usada por Mário de Andrade para definir o estado que levaria ao nirvana.



Índice da Presença, n.º 30. Coimbra: Jan.-Fev. 1931, preservado na biblioteca de Mário de Andrade, no IEB-USP

Dessa forma, o momento amoroso-religioso do poema que reproduz a apreensão da obra de arte, numa ligação do eu e do outro, por meio da empatia, aproxima-se do Zen. Como o heterônimo de Fernando Pessoa, o eu lírico do poema brasileiro retoma o olhar nítido do girassol para falar da apreensão da "verdade" que está além das aparências, exercendo, ao lado da amada, o modo de ver de Caeiro e do Zen budismo, por meio de uma experiência primeira do olhar.

"Girassol da madrugada" apresenta outros traços do Zen-budismo, como a aproximação ao cotidiano e ao elementar, ao apontar elementos da natureza, como a flor amarela, o olhar-lagoa da pessoa amada e a "asa gratuita" que causa o movimento repentino. O grupo possui algo do haicai, poema que melhor expressa a filosofia Zen, já que, apesar de estar distante da concisão e da elaboração formal dos versos japoneses, é desencadeado pela observação de um objeto da natureza, apesar de representar o ser amado – o girassol –, possui descrição sucinta do espaço – ao lado da água ou do olhar que o reflete, num espaço íntimo, longe da agitação –, e acontece numa determinada estação do ano, o outono, sentido, no entanto, pela subjetividade do eu lírico – "encontro em mim mesmo uma espécie de abril" (ANDRADE, 2013, p. 460).

Assim, o eu lírico do "Girassol" aproxima-se de Caeiro, que recupera os haicais, de acordo com Leila Perrone-Moisés, por meio de blocos de versos que, se lidos separadamente, apresentam a forma do poema japonês (PERRONE-MOISÉS, 2001, p. 180). No entanto, o poema do escritor brasileiro liga o espaço da natureza à intimidade eu lírico e do ser amado, já que a coisa retratada é, na verdade, um indivíduo, assim como o lugar em que ele se situa liga-se à subjetividade – o olhar ou um lugar íntimo – e o tempo em que acontece é medido pela percepção íntima. Sendo assim, o poema de Mário de Andrade, ao atualizar o haicai, parece despi-lo de sua generalização.

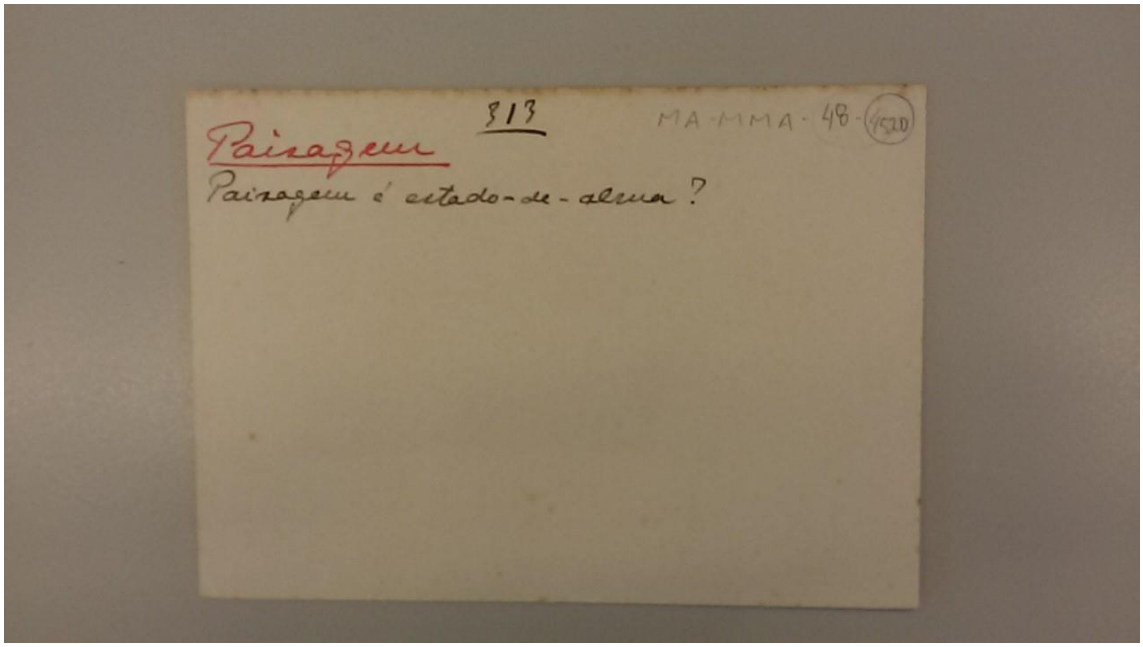
Assim, ao se aproximar do amor tranquilo e sem lutas, o poeta parece conseguir chegar perto da apreensão do estado zen, apaziguando, mesmo que por alguns momentos, a angústia do poeta moderno que se sente fragmentado, na época repleta de velocidade e simultaneidade. Nesse amor, o ser amado desenha-se para o eu lírico como "paisagem de excesso dourado", repleto do silêncio que o cerca, já que não articula fala. No cenário amoroso, há o cessar total – "nem beijo, nem brisa" – dos amantes que "não sabem mais pra onde ir" (ANDRADE, 2013, p. 461), já que não precisam buscar o êxtase, mas apenas vivenciá-lo, na medida em que sabem apreender a beleza do gesto, mais do que sua utilidade, numa experiência zen, marcada pela indiferença.

Assim, a forma como o eu lírico apreende o ser amado está próxima da maneira com que a paisagem é desenhada pelo olhar do pintor.

> [Como lembra Jakeline Cunha], para [o filósofo alemão Georg] Simmel [(1858-1918)] [...] o fazer paisagem demanda uma atitude sensível e espiritual do sujeito diante da natureza. Segundo ele, [para se] elabora[r] um quadro de paisagem, [é preciso] um sentimento afetivo de entrega, um apelo místico, uma "disposição do espírito" [...], enfim, um tratamento diferenciado, estético, do olhar metonímico do sujeito para o objeto. Neste sentido, arrebatado, esse ponto de vista delimita e recorta do tumulto imediato da natureza de "infinidade caótica" as porções de modo a reorganizar um conjunto novo, um "tipo particular de unidade", "impartível". Não por acaso, o fazer paisagem para Simmel aproxima[-se] [...] do fazer obra de arte (SIMMEL apud CUNHA, 2016, p. 13 e 14).

Assim, por meio do arrebatamento amoroso, a recortar a paisagem dourada, o eu lírico parece responder à pergunta feita por Mário de Andrade, em uma de suas fichas de anotações: "Paisagem é estado-de-alma?"[73], já que, na mistura dos amantes, a cor dourada do outro existe na medida em que é percebida pelo íntimo do eu.

[73] O "Fichário Analítico" de Mário de Andrade, com anotações e reflexões do modernista, está preservado no Arquivo do IEB-USP, sendo importante meio de acesso aos estudos, pesquisas e processos de escrita do Modernista.



74

A ficha, ao questionar a ligação entre a paisagem e o "estado-de-alma", faz lembrar trecho de Fernando Pessoa, sem data de escrita, em que o poeta português define a arte, por meio da ligação entre a paisagem interior e a exterior, realizada e tematizada, em "Girassol da madrugada".

> Todo o estado de alma é uma paisagem. Isto é, todo o estado de alma é não só representável por uma paisagem, mas verdadeiramente uma paisagem. Há em nós um espaço interior onde a matéria da nossa vida física se agita. Assim uma tristeza é um lago morto dentro de nós [...].
>
> Assim, tendo nós, ao mesmo tempo, consciência do exterior e do nosso espírito, e sendo o nosso espírito uma paisagem, temos ao mesmo tempo consciência de duas paisagens. Ora, essas paisagens fundem-se [...], de modo que o nosso estado de alma [...] sofre um pouco da paisagem que estamos vendo [...] e, também, a paisagem exterior sofre do nosso estado de alma [...]. De maneira que a arte que queira representar bem a realidade terá de a dar através duma representação simultânea da paisagem interior e da paisagem exterior (PESSOA, 2016, p. 64).

[74] Arquivo IEB-USP, Acervo Mário de Andrade, código do documento: MA-MMA-48-4520.

O eu lírico, como Narciso, vê a si mesmo na paisagem do outro, num gesto de apreensão estética, ao se debruçar sobre o ser amado-lagoa. O encontro entre os dois, momento mais próximo, no poema, de uma conjugação sexual, é o pouso do eu na lagoa e o voltar-se para suas águas, sorvendo-se, no entanto, a si próprio no olhar úmido de lágrimas do Girassol da madrugada.

VII

A noite se esvai lá fora serena sobre os telhados
Num vago rumor confuso de mar e asas espalmadas,
Eu, debruçado sobre vossa perfeição, num cessar ardentíssimo,
Agora pouso, agora vou beber vosso olhar estagnado, ôh minha lagoa!

Eis que ciumenta noção de tempo, tropeçando em maracás,
Assusta guarás, colhereiras e briga com os arlequins,
Vem chegando a manhã. Porém, mais compacta que a morte,
Para nós é a sonolenta noite que nasce detrás das carícias esparsas.

Flor! Flor!...
Graça dourada!...
Flor!...

(ANDRADE, 2013, p. 464)

No entanto, a noção de tempo cronológico, personificada, quer romper o encontro mítico entre contrários procurado, avidamente, nos poemas amorosos da obra de Mário de Andrade. A tropeçar nos pássaros em torno da lagoa – guarás, colhereiras e arlequins –, criando o estardalhaço das aves, sobreposto ao barulho dos maracás, instrumento dos cultos de feitiçaria, o tempo das civilizações distantes da época ingênua quer reaver seu lugar, indicado pela manhã que sucede a noite.

Entretanto, diferente do que acontece nos grupos amorosos "Tempo da Maria" e "Poemas da negra", assim como no "Carnaval carioca", de *Clã do jabuti*, em que o poeta erudito, após o contato com a essência das coisas, reorganiza-se, retomando o lugar de intelectual, num renascimento, o eu lírico de "Girassol da madrugada" reconhece a noite sem fim, colocando-se, junto do ser amado, fora da sucessão cronológica, na noite que vai além da morte e que, por isso, não pede o refazimento.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Mário de (1989). *Dicionário musical brasileiro.* Coordenação de Oneyda Alvarenga, 1982-84, e de Flávia Camargo Toni, 1984-89. Belo Horizonte: Itatiaia.

_____ (1983). *Música de feitiçaria no Brasil*. Introdução e organização de Oneyda Alvarenga. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória.

_____ *Poesias completas* (2013). Edição de texto apurado, anotada e acrescida de documentos por Tatiana Longo Figueiredo e Telê Ancona Lopez. (Vol 1).Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

ARRIGUCCI JR., Davi (2000). *O cacto e as ruínas.* São Paulo: Editora 34.

BLACKMUR, Richard P. (1954). *Language as gesture.* London: George Allen & Unwin Ltd.

Cartas de Mário de Andrade a Murilo Miranda (1934-1945). (1981) Organização de Raúl Antelo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Cartas: Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga (1983). Organização e notas de Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas cidades.

CÂMARA, Cascudo (2002). *Geografia dos mitos brasileiros.* São Paulo: Global editora.

CUNHA, Jakeline Fernandes (2016). *Mário de Andrade, paisagista em O Turista Aprendiz*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Teoria Literária

e de Literatura Comparada. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP; orientador: Fábio de Souza Andrade.

LAFETÁ, João Luiz (1986). *Figuração da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes.

PLATÃO (2011). *Fedro*. Texto grego de John Burnet; tradução de Carlos Alberto Nunes; editor convidado Plínio Martins Filho; coordenação de Benedito Nunes e Victor Sales Pinheiro. Belém: ed. UFPA.

PERRONE-MOISÉS, Leyla (2001). *Fernando pessoa*: aquém do eu, além do outro. São Paulo: Martins Fontes.

PESSOA, Fernando Pessoa (1986). *Obra Poética.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

_____ (2016) *Obra poética de Fernando Pessoa*. (Vol 1) Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SARAIVA, Arnaldo (2004). *Modernismo brasileiro e Modernismo português:* subsídios para o seu estudo e para a história das suas relações. Campinas: editora da Unicamp.

SIMMEL, Georg (2011). A filosofia da paisagem. In: SERRÃO, Adriana Veríssimo. *Filosofia da paisagem*: antologia. Lisboa: Universitas/Centro de Filosofia/Olisiponensis.

SOUZA, Cristiane Rodrigues de (2009). *Remate de males: a música de poemas amorosos de Mário de Andrade*. Tese de doutoramento apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. FFLCH – USP,; orientador: Prof. Alcides Villaça.

VALÉRY, Paul (2012). *Degas dança desenho*: Paul Valéry. Tradução de Christina Murachco e de Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify.

_____ (2011). Filosofia da dança. *Percevejo Online*: Periódico do Programa de Pós-Graduação da UNIRIO. Tradução de Charles Feitosa. Rio de Janeiro. v. 3, n. 2.

WORRINGER, Wilhelm (2014). *Abstraction and Empathy*: A Contribution to the Psychology of Style. Eastford: Martino Publishing.

A TUA VOZ NA MINHA NA POESIA DE JOSÉ TERRA

Fernando Carmino Marques. UDI-IPG, Unidade Técnico Científica de Línguas e Culturas. Avenida. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50, 6300-599 Guarda, Portugal. carmino@ipg.pt

Resumo:

Pretende-se neste trabalho descrever e compreender as várias faces da intertextualidade e sua importância na poesia de José Terra (1928-2014), uma voz significativa da poesia portuguesa da década de 50 do século XX. De facto, a sua poesia apresenta-se muitas vezes estruturada a partir de um diálogo que o poeta estabelece com outras vozes poéticas. Através de dedicatórias, epígrafes, paráfrases, interpelações, reminiscências temáticas e formais, são várias as vozes que se fundem e confundem na voz de José Terra. É esta partilha pela palavra poética, este comungar de vozes, que destacaremos neste estudo sobre a poesia de José Terra.

Palavras-chave:

Intertextualidade; poesia; diálogo, José Terra; partilha poética.

Expressão de uma voz inconfundível, a poesia de José Terra dir-se-ia uma polifonia de timbres que em serena harmonia encontra na sua voz a orquestração própria de uma grande sinfonia.

Entre implícitas referências, epigrafes, citação direta de versos de outros poetas e diálogos imaginados, o percurso poético de José Terra revela quanto o poeta se nutre de poesia alheia, como se os seus versos pretendessem ser a continuação de outros versos que não somente constituem uma fonte criativa de inspiração, como servem também de ponto de reflexão para um questionamento sobre a matéria poética, um permanente diálogo sobre a própria essência da poesia.

Intemporal e diversa, a complexa rede intertextual de onde grande parte da poesia de José Terra parece emergir aparece logo no seu primeiro livro como um processo criativo que será recorrente em toda a sua arte poética. De facto, em alguns poemas de *Canto da ave prisioneira* (1949), livro que tem por epigrafe um verso que Pablo Neruda havia publicado dois anos antes, "Este es el canto entre la noche y el alba"[75], soa na mente do leitor uma implícita evocação, um eco familiar, quer da poesia barroca, ou árcade (de um Tomás António Gonzaga, por exemplo), embora de conteúdo e preocupação social diferente, quer de «Elegia do Amor», de Teixeira de Pascoais (sobretudo nos três sonetos em que o eu lírico de José Terra tem por interlocutor imaginado uma Rosa a quem se dirige):

> Lembras-te acaso, Rosa, ai! Rosa minha!
>
> Dos botões da macela que doiravam
>
> O prado em flor? Das aves que cantavam
>
> Nas laranjeiras verdes à tardinha? (em «Inverno»)

Para além deste jogo intertextual, esta reminiscência, este revisitar no presente versos de outro tempo, nesse seu primeiro livro José Terra encontra na poesia espanhola da primeira metade do século XX, através da evocação das figuras

[75] Primeiro verso de «Canto al ejército rojo a su llegada a las puertas de Prussia», incluído em *Tercera residencia* (1947).

marcantes de Garcia Lorca e António Machado, outra fonte de inspiração. A morte do primeiro é relembrada em tom elegíaco no poema «Canção da Virgem cigana», o segundo é o destinatário indiretamente designado do soneto que lhe é dedicado, «Canto para António Machado»[76], em quem o poeta português se revê e se identifica:

> Como uma ave dormente, como um coração parado,
>
> Que a minha lira acordou,
>
> Como uma aragem de vida que soprou!
>
> Este é meu canto para António Machado!
>
> Feito de lágrimas amargas, traspassado
>
> Da angústia que ele cantou. (em «Canto para António Machado»)

Se no seu primeiro livro *Canto da Ave Prisioneira* (lembremos que na altura o poeta tinha 21 anos) a intertextualidade é ainda um recurso parcimoniosamente utilizado, pelo menos de forma explícita, nos livros seguintes, *Para o poema da criação*, e *Canto submerso* (editados em 1953 e 1956, respetivamente) a voz de outros na voz do poeta (ou a tua voz na minha, como sugerimos no título deste artigo) torna-se mais constante e diversificada nas suas fontes. De facto, aos poetas espanhóis atrás mencionados juntam-se agora alguns dos seus companheiros de geração, alguns deles mais tarde reconhecidos como figuras de referência da poesia portuguesa dos anos 50 do século XX (António Ramos Rosa, Albano Martins, Raúl de Carvalho, entre outros), e duas vozes reconhecidas na altura como dominantes na poesia europeia: Paul Éluard, e Vladimir Maiakovski, ambos marcados pelo contexto histórico e cultural em que viveram e que se reflete na sua poesia. Os versos de Paul Éluard, "Je parle d'un jardin /Je rêve /Mais j'aime justement", extraídos de «Chargée /De fruits légers aux lèvres / Parée/ De mille fleurs variées»[77], colocados em epigrafe, servem de inspiração para o poema intitulado «Falemos antes de um pomar, um rio», com

[76] *Obra Poética,* pp.55 e 59, respetivamente.
[77] Últimos versos de «Chargée/De fruits légers aux lèvres /Parée/De mille fleurs variées», um dos poemas de *Médieuses*.

que José Terra inicia esse seu segundo livro, poema que revela a tonalidade dominante no livro e nos mostra de forma algo surpreendente o caminho percorrido por José Terra entre o primeiro e o segundo livro. O destino do poeta e da poesia sobrepõem-se agora às declarações entusiastas e confiantes sobre o destino do povo de quem o poeta, no livro anterior, se dizia a voz e o justiceiro, como se pode ler nos versos seguintes extraídos de «O poeta agora já não é uma sombra vaga», em *Canto da ave prisioneira*:

> O poeta [...]
>
> Tem para toda a dor uma palavra amiga,
>
> Para todo um desespero um olhar de esperança
>
> Amparando um velhinho, ampara uma criança,
>
> E sente e amarga e chora as lágrimas do povo!
>
> [...]
>
> E a sua lira é arma e os seus versos são balas!
>
> (em «O poeta agora já não é uma sombra vaga»)

De forma progressiva, a poesia torna-se então o principal sujeito e objeto da sua inspiração. Daí que, como tantos outros poetas, a morte, por suicídio, do jovem poeta russo Serguéi Essénine seja também evocada por José Terra depois de ter lido, provavelmente, em tradução francesa, o poema que Maiakovski dedicara a Serguéi Essénine ("Vous êtes comme on dit, parti pour l'autre monde") e cujos primeiros versos José Terra coloca em epigrafe do seu poema «A um jovem poeta morto»[78]. Uma morte sentida pelo poeta português como se de uma parte dele se tratasse:

> Nasceu-nos do flanco
>
> a tua jovem morte.

[78] "Vous êtes comme on dit parti pour l'autre monde" (em «Serguéi Essénine», de Maiakovsky).

[...]

E agora o pensamento

trespassa a neblina

a ver se reinventa

o teu retrato de água. (em «A um jovem poeta morto»)

Integradas na sua própria voz, com ela se confundindo, a presença de outras vozes torna-se quase inseparável deste adstringir-se a uma reflexão sobre a essência da poesia para onde os versos de José Terra se encaminham. Deste modo, e de forma implícita, em *Para o Poema de Criação* (título em si significativo, talvez o contributo do poeta português para a criação poética em si e por si que cada poeta a seu tempo, modo e lugar vai escrevendo) não é difícil reconhecer, entre outros, o eco, mesmo distante de um Horácio, ou talvez de Ricardo Reis, no poema «Friso», dedicado a Raúl de Carvalho:

Os altos heróis

de fronte inequívoca

existem apenas

aonde os pensamos.

Por isso são breves,

efémeros e belos.

A brisa os desfaz.

Por isso os amamos. (em «Friso»)

No entanto, é no seu terceiro livro *Canto Submerso*, publicado em 1956, que a intertextualidade se manifesta de forma mais notória, pelo menos de forma

explícita, e parece ter atingido a sua finalidade; de facto, no quarto e último livro de José Terra, *Espelho do Invisível* (1959), se excetuarmos os versos colocados em epigrafe, não se encontra nenhum tipo de referência paratextual. Como se o poeta tivesse finalmente incorporado na sua as vozes que davam significado à sua própria inspiração:

> Em frente, na mesa,
> livros. Oh amigos
> tão certos, tão claros,
> e, contudo, livros!
>
> Um cigarro e o fumo
> rente dos meus olhos.
>
> É então que ela
> levemente desce
> entre o fumo e o sono.
>
> É então que ela
> reclina a fronte
> nos versos que escrevo. (em «Em frente, na mesa»)

Canto Submerso, o mais extenso dos livros de José Terra, está dividido em duas partes: Noite a Ocidente e Canto Submerso. Para cada uma delas (Virgílio e Antero

de Quental para a primeira[79], Maiakovsky[80] e René Char[81] na segunda), o poeta encontra uma fonte de inspiração e matéria idêntica ao seu pensamento. Porém, mais do que um fundo temático, a fim de sugerir ao leitor uma tonalidade própria, as referências parecem estar em vários poemas de *Canto Submerso* (título também significativo desta intertextualidade) na origem do próprio impulso criativo. Uma das cenas de *Hamlet,* de Shakespeare, é o tema de «*To be or not to be*», título de um dos poemas do livro (poema suscetível de múltiplas leituras) em que o poeta português se identifica com o bobo do rei da Dinamarca:

> E eu, rei sem domínios, apoiado na espada,
>
> Ergo para ti o alucinado canto.
>
> Forma branca e ondulante de Ofélia e luar
>
> Vagueando através das galerias do crânio.
>
> [...]
>
> Enquanto as sombras galgam as fronteiras
>
> eis-me repousando eternamente ao lado
>
> de Yorick, o pobre bobo do rei da Dinamarca. (em «To be or not to be»)

No poema seguinte, «E, contudo, caminho ao seu encontro», o poeta, deixando-se envolver pelo mistério da própria poesia, responde aos últimos versos de «L' impossible», de Rimbaud, que colocara em epigrafe, "Ô pureté! Pureté! [...] Par l'ésprit on va à Dieu! Déchirante infortune!"[82], e de acordo com Garcia Lorca confessa:

---

[79] "*Sunt germinae Somni portae, quarum altera fertur* etc., da *Eneida* e "Oh nuvens do Ocidente, oh coisas vagas" etc., do último terceto do soneto «*Velut Umbra*», de Antero de Quental.
[80] "O barco do amor naufragou / nos escolhos do dia a dia", verso (incompleto, refira-se) de um dos poemas inéditos («Au sommet de ma voix») de Vladimir Maiakovski que José Terra terá traduzido provavelmente a partir da versão francesa que Elsa Triolet publicara em Paris em 1952.
[81] "Des yeux purs dans les bois/cherchent em pleurant la tête habitable", últimos versos de «Bel édifice et les préssentiments» (em *Le marteau sans maître).*
[82] Em *Une saison en enfer.*

> Sim, Federico, *sólo el mistério nos hace vivir. Sólo*
>
> *el mistério.*

Mistério que por vezes se senta junto dele e o envolve:

> Por vezes senta-se à minha beira. E tem a forma do Oceano.
>
> Então me deixo envolver. (em «E, contudo, caminho ao seu encontro»)

Mais adiante, a intertextualidade que permite um diálogo permanente entre poetas, um conjugar de sensibilidades[83], prossegue desta vez com Constantin Cavafy que inspira o poeta português em «Inspirado em Cavafy», poema em que José Terra na tonalidade própria, muito pessoal, do poeta grego, imitando-o escreve:

> Os de Alexandria
>
> reis com seu cortejo
>
> passam e nos deixam
>
> com o canto obscuro.
>
> Que os de Alexandria
>
> reis já não nos querem.
>
> Outras leis nos regem
>
> Ou já leis nenhumas. (em «Inspirado em Cavafy»)

[83] Numa comunicação, bastante pormenorizada, José Terra, recordando o breve e agitado percurso da revista *Árvore*, da qual o seu nome é indissociável, refere-se à significativa presença de poetas estrangeiros nas páginas da efémera revista (4 números editados entre 1951 e 1953, antes de ser proibida pela censura) nestes termos: "Nós púnhamos, pois, em prática o que eu chamarei mais tarde em *Cassiopeia* a "intercomunicação das literaturas" (Terra, 2005, p.46).

O teatro de vozes que constitui uma das características dominantes da poesia de José Terra parece ter chegado a seu termo em *Espelho do Invisível*, livro em que, como atrás assinalámos, a referência direta a outros poetas se limita aos versos colocados em epigrafe no início desse conjunto de poemas. Versos de Victor Hugo, Sófocles e Teixeira de Pascoaes que anunciam e resumem a temática dominante daquele que será o último livro de José Terra, antes que o silêncio se imponha, tal como uma melodia que aspira ao silêncio, de onde tudo vem e para onde tudo se encaminha[84]. De facto, cansado e consciente de estar só, o poeta parece ter interrompido o diálogo que desde o seu primeiro livro vinha mantendo com outros poetas ao frontalmente declarar estar "farto de lidar/com homens, deuses, o eterno e o efémero" (em «XVIII»), questionando até a própria essência da poesia, por que, para ele, "as palavras reduzem-se ao esqueleto/ e o esqueleto o tempo o espolia" (em «VII»). Os poemas estão agora reduzidos a meros números, variações sobre o poder corrosivo do tempo sobre o destino humano:

> que ingénuo eras quando sorrias, quando
>
> a leve brisa te servia de alma
>
> e um gesto era cada teu gesto puro. (em «VIII»)

Só com a sua técnica ("Terrível solidão que a alma oprime", em «V»), adstringindo-se ao objeto, "deixando a *jonglerie* entre punhais" (em «XXVIII»), o poeta tenta libertar-se da presença triste dos Deuses de onde, de acordo com o verso de Victor Hugo, "Monde, tout le mal vient de la forme des dieux"[85], colocado em epigrafe, provém todo o mal:

> Perseguido, encurralado sou

[84] Ideia, de certa forma, expressa nos versos de Teixeira de Pascoaes, "E ouço vozes que vêm de um fundo abismo/Que eu vejo aberto no meu próprio ser!" (em «Quando, num sono aéreo, tudo dorme»), que José Terra colocara em epigrafe de *Espelho do Invisível*.

[85] "Monde, tout le mal vient de la forme des dieux" (em «L'avenir, tel que les cieux le font», *La legende des siècles,* de Victor Hugo).

por este enxame de deuses, este rosto

velho e esquálido, imemorial, difuso.

E mais feroz ainda porque sabe

que de outro modo por uma flor os troco

e que a alegria não é pão de deuses. (em «VI»)

Farto de deuses, homens e de poesia, lúcido o poeta reconhece então quanto efémero é o sopro sussurrante da poesia[86]:

O poema e o tempo

lutam eu seu olhar pela passagem

através d as comportas do silêncio

para o que não é mais do que o sussurro

adivinhado, grávido, incessante,

sob a límpida orla do Universo. (em «XXXIV»)

Da análise da intertextualidade na poesia de José Terra poder-se-ia dizer que ela nos revela o percurso deveras singular da obra deste poeta que na voz de outros poetas encontra a sua, como se a poesia aguardasse o momento oportuno para se manifestar para além das vozes que a tornam possível, como se cada poeta mais não fosse que um emissário desse mistério. Um indizível mistério que pela palavra o poeta tenta apreender o movimento mas que sente escapar-lhe porque a palavra

[86] Na *Antologia Poética* de José Terra, que atrás referimos, encontram-se, além dos poemas incluídos nos quatro livros publicados pelo autor, mais 37 poemas, uns inéditos outros publicados em diversas revistas ao longo dos anos, no entanto, somente quinze estão datados a partir de 1959 (data da publicação de *Espelho do Invisível*) prologando-se até 2001 a data da sua composição.

que o descreve resiste a submeter-se ao seu desígnio, como em vários poemas de *Canto Submerso* o reconhece:

> Agora o silêncio
>
> torce-se em meus versos
>
> e é assim que nascem
>
> estes versos duros. (em «Áspera poesia»)

E, assim, de poema em poema, a luta incessante recomeça ("linguagem cifrada de obscuro/rumorejar que às vezes te sufoca", em «XXI»), até que por fim o poeta cede ao admitir que ele é inapreensível:

> É fluido e lúcido
>
> E move-se,
>
> E move-se continuamente em relação a si mesmo
>
> Por vezes senta-se à minha beira. E tem a forma do Oceano.
>
> (em «E, contudo, caminho ao seu encontro»)

Através da intertextualidade é possível descrever o caminho iniciático percorrido por José Terra, o percurso de um espontâneo impulso criador, seu questionamento e forma de o expressar, ao silêncio de onde tudo provém e onde tudo termina, como o poeta o reconhece no penúltimo soneto de *Espelho do Invisível* em que o poema e o tempo lutam "através das comportas do silêncio", uma maneira de sugerir ao leitor que, poeta, poema e leitor são apenas, e como tudo, um efémero sussurro que não tardará a se extinguir :

> para o que não é mais do que o sussurro
>
> adivinhado, grávido, incessante,
>
> sob a límpida orla do Universo. («em XXXIV»)

E se, por vezes, o poeta retoma a sua luta com as palavras em alguns poemas posteriores a esta última obra, as suas comportas parecem terem sido incapazes de suster o silêncio que progressivamente se apoderou da sua inspiração depois de uma década ao serviço de um "rumor longínquo", esse "sopro infrene e adstringente" chamado poesia.

Referências Bibliográficas

Carreira, Maria Helena Araújo (Org.). 2003. *Árvore et la poésie portugaise des années cinquante (1951-1953)*, Actes du colloque international. Paris: Éditions Lusophone.

Char, René. 2002. *Le marteau sans maître* (1ª ed.1934). Paris: Gallimard.

Coelho, Eduardo Prado. 1972. «A arte e o invisível na poesia de José Terra», in, *A palavra sobre a palavra*. Porto: Portucalense editora, pp. 205-214.

Éluard Paul. 1968. *Oeuvres Complètes*, tome I: 1913-1945 (*Mediseuses*, 1ª ed. 1939). Paris: Gallimard.

Esteves, José Manuel da Costa. 2003. «La poésie de José Terra: l'acte créateur comme acte libérateur», in, *Árvore (1951-1953) et la poésie portugaise des années cinquante,* Actes du colloque international (pp. 81-98). Paris: Éditions Lusophone,

- 2014. Prefácio de *Obra Poética* de José Terra (pp.11-35). Porto: Modo de Ler.

Frias, Joana Matos. 2005. "Condição Humana e Condição Poética nas Folhas de Poesia", in, «Nos 50 anos de Árvore Folhas de Poesia», Atas do Colóquio organizado em 16 de março de 2003. Porto: Universidade Fernando Pessoa, pp.97-107.

Hugo, Victor. 2002. *La Légende des siècles*. Paris: Gallimard.

Maiakovsky, Vladimir. 1952. *Vers et Proses*, *1913-1930*, traduits du russe par Elsa Triolet. Paris: Ed. Français réunis.

Marques, Fernando Carmino. 2017. "Autenticidade, necessidade e desencanto no itinerário poético de José Terra**",** in**,** «De volta ao futuro da língua portuguesa». Atas do V Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa Simpósio 19 - Escritas poéticas em língua portuguesa: diálogos críticos, pp.1499-1512. Disponível em: http://siba-ese.unisalento.it. © 2017 Università del Salento, *consultado em, 11.09.2017*.

Martinho, Fernando J. B. 1996. *Tendências Dominantes da Poesia Portuguesa da Década de 50*. Lisboa: Ed. Colibri.

-2015. «José Terra: o canto 'tenso e lúcido' de um poeta a redescobrir». Colóquio Letras, C. Gulbenkian, n° 188, janeiro/abril 2015, pp. 196-205.

Neruda, Pablo. 1947. *Tercera residencia*. Buenos Aires: Losada.

Rimbaud Arthur. 1973*. Poésies - Une saison en enfer – Illuminations* (*Une saison en enfer*, 1ªed. 1873). Paris: Gallimard.

Pascoaes, Teixeira de. 1907. *As sombras*. Lisboa: Livraria Ferreira.

Quental, Antero de. 1886 (1ªed). *Os sonetos completos de Antero de Quental*. Porto: Livraria portuense de Lopes.

Terra, José. 2014. *Antologia Poética*, Porto: Modo de Ler.

- 2005. "De Árvore a Cassiopeia-reflexões sobre um percurso poético", in, «Nos 50 anos de Árvore Folhas de Poesia», Atas do Colóquio organizado em 16 de março de 2003 (pp.36-56). Porto: Universidade Fernando Pessoa.

A EXPRESSÃO TRADUTÓRIA DE PAULO LEMINSKI: UMA LEITURA DE EZRA POUND, HAROLDO E AUGUSTO DE CAMPOS

Lívia Mendes PEREIRA

UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística.

liviamendesletras@gmail.com. Campinas, Brasil.

Resumo:

Buscando contribuir com a pesquisa da história da tradução no Brasil, investigamos o projeto tradutório do poeta e tradutor curitibano Paulo Leminski. Seu projeto de tradução foi influenciado principalmente pelo poeta e tradutor norte-americano Ezra Pound, que instaurou o *make it new*, baseado na ideia de inserir nova vida ao passado literário por meio da tradução. Esse ideal tradutório foi propagado no Brasil pelos concretistas e pós-concretistas brasileiros, Haroldo e Augusto de Campos, com quem o poeta curitibano travava intenso diálogo. Sobre o *make it new* poundiano, não se trata apenas de uma renovação linguística, em utilizar uma linguagem nova e atualizada, mas de transmitir os próprios sentimentos como tradutor da obra de partida para o texto de chegada. Os irmãos Campos, assim como Pound, concebem o processo tradutório como "recriação" do original, em que não se traduz apenas o seu significado, mas também, sua materialidade. Além de reproduzir o significado, esse método de tradução pretende colocar em evidência a função poética da linguagem e repetir a beleza estética do original. A proposta tradutória dos irmãos Campos inaugurou um novo método tradutório no Brasil e influenciou diversos poetas e tradutores, como Paulo Leminski. A partir das próprias declarações feitas por Leminski, sobre o ato tradutório, verificaremos quais características foram incorporadas por ele e quais adicionou, seguindo suas próprias concepções.

Palavras-chave:

Paulo Leminski; Ezra Pound; irmãos Campos; *make it new*; recriação.

O projeto tradutório de Paulo Leminski obedece ao cânone estabelecido pelo poeta e tradutor norte-americano Ezra Pound, que instaurou o *make it new*, baseado na ideia de inserir nova vida ao passado literário por meio da tradução. O poeta e crítico americano foi cultuado pelos concretistas e pós-concretistas brasileiros, dentre os quais destacamos os contemporâneos de Leminski, Haroldo e Augusto de Campos e Décio Pignatari, com quem o poeta travava intenso e não incontroverso diálogo.[87] Como comenta Vaz (2011, p.77), o livro de cabeceira do poeta era *ABC of Reading*, de Pound, considerado o manual das "antenas da raça", ou seja, de artistas e intelectuais.

Registros destas influências e desses debates são encontrados nas cartas de Paulo Leminski a Régis Bonvicino, em que há várias referências aos poetas concretistas e à influência do concretismo em sua obra, como verificamos na passagem:

> descobri: a poesia concreta, para mim, é um cavalo. Para o cavaleiro, o cavalo não é a meta. Talvez, cavalgando a poesia concreta, eu chegue ao que me interessa: a minha poesia. Acho que estou chegando. ATENÇÃO: MOSTRE A TODO MUNDO (MEU MUNDO: RISO, MÔNICA, AUGUSTO, DÉCIO, HAROLDO [...] (LEMINSKI & BONVICINO, 1999, p. 63)

Dessa forma, Leminski fundou informalmente, tendo como sede sua própria casa, o "Núcleo Experimental de Poesia Concreta de Curitiba", do qual Carlos Alberto Sanches se faria membro na primeira hora. O relato sobre suas experiências foi registrado na biografia: "Traduzimos John Donne, Mallarmé, Robert Browning, Poe e todos os malditos "noirs" com os quais o Paulo se identificava. Mergulhamos a fundo na tradução/transcriação, essa aventura mágica que é a passagem de um código para outro. Não se falava em outra coisa..." (VAZ, 2011, p.77)

Para situar e explicar o projeto tradutório de Leminski, sobre o qual essas notas biográficas anteriores apontam interessantes desdobramentos, nos serviremos das ideias de Cardozo (2009), que explica, em seu artigo "O significado da diferença: a dimensão crítica da noção de projeto de tradução literária", que à tradução não cabe ser apenas uma cópia fiel do original, em seu sentido filológico,

[87] Falando das influências poundianas sobre Leminski, Santana e Galindo (2010, p.78) ressaltam: "o valor substancial do *paideuma,* assim como os nomes e textos eleitos inicialmente por Pound e pelos próprios concretos, jamais poderiam faltar à formação de um criador que, despontando na década de 1960, entrasse em contato com o grupo Noigandres e aderisse prontamente aos seus princípios".

de "transferência executada com sucesso" (2009, p.103), mas uma prática formadora de significados, transformando-se, assim, em uma atividade de ordem crítica. Portanto, "toda tradução se funda num conjunto de decisões que instaura a própria ordem crítica dessa prática discursiva" (CARDOZO, 2009, p.109). Esse movimento crítico é constituído por um *projeto de tradução*, que segundo Cardozo é a "matriz crítica, o conjunto de decisões que possa ter orientado a proposta de tradução em questão" (CARDOZO, 2009, p.109).

Pensando nas ideias tanto de Pound como de Haroldo, e na sua influência na concepção do que é tradução para Leminski, é a partir da investigação de um projeto tradutório que aprendemos a ler uma tradução, não como uma obra que faz unicamente "as vezes" do original, mas como um texto que, em seu tempo, "diz o original" e "sobre o original", e que serve como um ponto de partida para a criação. Essa perspectiva é denominada por Cardozo como "*perspectiva crítico-tradutória*" (CARDOZO, 2009, p.116) e tem como foco o *projeto de tradução*, delimitando o espaço de ação do tradutor e discutindo em que medida o tradutor realiza aquilo a que se propõe. É segundo essas premissas que investigamos o projeto tradutório leminskiano.

Tarso de Melo em seu artigo "Tradução da tradição" afirma que Leminski se interessava pela formação de seu leitor, por meio de suas traduções, por isso buscava aproximar o leitor do contexto dos textos traduzidos. Ele sugere o poema "Ler pelo não" para indicar como o poeta, já em sua produção, deixava transparecer sua preocupação em desviar de um caminho comum, fugir daquilo que já tinha sido feito e descobrir sempre novos horizontes, novas formas de ler e dizer; nas palavras de Flores (2010, p.119), "podemos apontar no erro uma fonte de novidade tanto para leituras quanto para escritas que travem um diálogo".

> Ler pelo não, quem dera!
> Em cada ausência, sentir o cheiro forte
> do corpo que se foi,
> a coisa que se espera.
> Ler pelo não, além da letra,
> ver, em cada rima vera, a prima pedra,
> onde a forma perdida
> procura seus etcéteras.

> Desler, tresler, contraler,
>
> enlear-se nos ritmos da matéria,
>
> no fora, ver o dentro e, no dentro, o fora,
>
> navegar em direção às Índias
>
> e descobrir a América.
>
> (LEMINSKI, 2013, p.223)

Melo (1998, p.1) conclui, relacionando os indícios do projeto tradutório de Leminski em congruência com sua produção poética:

> Leminski traduz. Para [...] criar para si uma retaguarda, capaz de confortar um pouco mais essa poesia que, para ser somente sua, precisa conviver abertamente com tudo que existe ao seu redor. Daí a importância de que ao seu redor estejam determinados autores com suas obras traduzidas à máxima semelhança possível da dicção de seu tradutor. Ou seja, Leminski queria traduzir-se, e não lhe interessaria debruçar-se – seja por pouco ou muito tempo – sobre um original, a pretexto ou propósito de dar alegria a leitores. Leminski, na tradução, buscava seu próprio contentamento, acreditando que, a partir disso, conseguiria despertar o interesse e, por ventura, a alegria de algum leitor.

Relação essa, entre autor e leitor, que o próprio Leminski deixa claro no poema "O que quer dizer, diz", dedicado "para Haroldo de Campos, *translator maximus*", conceituando para ele o que é o ato de traduzir, nada mais do que dizer novamente, e de um jeito novo aquilo que já foi dito:

> O que quer dizer, diz.
> Não fica fazendo
> o que, um dia, eu sempre fiz.
> Não fica só querendo, querendo,
> coisa que eu nunca quis.
> O que quer dizer, diz.
> Só se dizendo num outro
> o que, um dia, se disse,
> um dia, vai ser feliz.
> (LEMINSKI, 1993, p.36)

Exatamente o que Leminski reforça em seu artigo *Trans/paralelas,* sobre a questão da tradução, em que afirma que "traduzir de uma língua para outra é apenas um caso particular de tradução. A possibilidade da tradução está na própria raiz da natureza do signo [...]" (LEMINSKI, 2011, p.292). Para ele traduzir é repassar as ideias e as características de uma obra estrangeira influenciadas por uma nova

visão, de um novo mundo, de uma outra língua diferente. Ainda nesse ensaio, Leminski define o que para ele é tradução:

> pode-se entender como 'tradução' todas as aproximações do tipo da paródia (=canto paralelo), que tem intuitos burlescos, da paráfrase, que tem intenções sérias, da adaptação (de um texto para o cine ou o teatro), da diluição de uma mensagem original em (quase)-similares, mais ou menos afastados do seu protótipo (LEMINSKI, 2011, p. 292).

Segundo o registro de Reynaldo Damazio, Leminski afirmou, durante a Bienal de Livros de São Paulo em 1988, que andava lendo com frequência dicionários. Para Damazio (2004), a obsessão pela palavra está na essência do impulso que move o ato tradutório; transpor a fronteira de culturas e idiomas diversos é sempre um mergulho no abismo da incerteza. É importante salientar que o trabalho de Leminski como tradutor foi coerente com sua postura como escritor, de acordo com seu projeto literário existencial. Além da influência do ideário tradutório dos poetas concretos, que é indiscutível, sua tradução estava associada ao estudo obsessivo de idiomas, à curiosidade poética de dialogar com outras vozes, distantes no tempo e no espaço, "Traduzir era parte vital do processo criativo e existencial do poeta curitibano e não um mero exercício diletante" (DAMAZIO, 2004, p.315).

Leminski pratica a teoria da recriação e também constitui uma espécie de "paideuma" em suas traduções, definindo o que traduzir seguindo seus próprios interesses; assim, traduz obras que de alguma forma compõem as leituras inspiradoras de sua própria obra poética, como é lembrado por Melo:

> Com o conjunto de traduções que publicou, almejou criar para si uma retaguarda, incluindo em nossa cultura, à sua maneira, alguns livros que, ligados a seu nome e à sua palavra, pudessem constituir alguma espécie de cenário para a sua produção pessoal. Um pouco ao estilo do paideuma de Ezra Pound, mas voltado especificamente à formação de um leitor de sua obra – porém, como é possível se identificar com os autores indicados por Pound sem se interessar pela produção pessoal do norte-americano, pode-se também admirar tal conjunto de traduções apenas e tão-somente como um conjunto de traduções realizadas por um poeta (MELO, 1998, p.1)

A tradução de Leminski relaciona-se com essa "perspectiva sincrônica" de atualização dos originais, sendo essa perspectiva uma das formas de ser fiel ao original. Nessa proposta o autor e o tradutor falam a mesma língua e sintonizam em

um mesmo tempo, resgatando obras das prateleiras e levando-as ao leitor. O próprio Leminski indica sua crença no projeto tradutório dos Campos e na importância que percebia na tradução criativa, como crítica e como única forma de dar vida nova ao texto do passado:

> O que as línguas têm de mais próprio é intraduzível, como a poesia, é a poesia dos povos, suas expressões idiomáticas, aquelas que ou você entende no original, ou adeus. Poesia, afinal, não tem sinônimo. Traduções criativas, re-criações, são as mais idôneas (e enriquecedoras) quando devidamente acompanhadas de cotejos entre o texto de origem e o texto de chegada (LEMINSKI, 2011, p.48)

Nas cartas a Bonvicino que são datadas de 1976 a 1981, Leminski dá vários indícios de seu trabalho como tradutor, falando sobre obras que seriam publicadas nacionalmente a partir de 1983. Em uma das cartas Leminski declara: "sem abdicar dos rigores da linguagem precisamos meter paixão em nossas constelações" (LEMINSKI, 1999, p.45). Segundo Santana (2002), dessas palavras pode-se retirar a essência do trabalho tradutório do poeta.

> Nesses casos, uma tradução apenas pelo sentido é a pior das traições. Para fazer justiça ao teor de surpresa do texto original, precisa descriar e reproduzir os efeitos materiais, gerando análogos, universos sígnicos instavelmente paralelos, ora secantes, ora tangentes, à figura original [...] Poesia afinal, não tem sinônimo (LEMINSKI, 2011, p.248)

Leminski recebeu o título de "o mais brasileiro dos poetas"; antropofagicamente, ele é "o mais brasileiro" (PERRONE-MOISÉS, 2013) por ser um dos mais transculturais, e por ter acreditado tanto no linguajar coloquial falado do Brasil quanto na erudição de diversas línguas.

> Leminski era transcultural: polonês, caboclo e 'japonês', malandro e samurai, provinciano e internacional. Jogava na várzea e falava latim. Eclético e autodidata, era o mais brasileiro dos poetas, talvez o discípulo mais fiel deixado por Oswald de Andrade: 'a palmeira estremece/palmas para ela/que ela merece' (PERRONE-MOISÉS, 2013, pp.402-403)

Nessa afirmação, a autora indica a relação de Leminski com o Movimento Antropofágico Oswaldiano, que também tinha inspirado o projeto tradutório dos irmãos Campos. Assim como foi demonstrado por Moreno (2001), na teoria tradutória de Augusto de Campos ele pretendia buscar uma espécie de "identidade estética" local, reformular a literatura brasileira. Comer o morto não significava odiá-lo, mas tinha um valor de homenagem a ele, partindo diretamente de Oswald, "Deglutir o velho saber, transformando-o em matéria prima do novo" (ANDRADE, 1990, p.44). Portanto, a proposta tradutória dos irmãos Campos implicava uma seletividade e em uma incorporação do passado, transformando-o segundo seus princípios poéticos: "Por isso nunca me propus a traduzir tudo. Só aquilo que sinto" (CAMPOS, 1978, p.7), ou seja, traduzir aqueles autores que foram referência para sua poesia.

Em depoimento sobre o movimento concretista, Haroldo afirma:

> Ao mesmo tempo que sustentava a proposta de vanguarda radical no plano da linguagem, na tentativa de desenvolver uma poesia antidiscursiva, sintético-ideogrâmica, jamais deixou de lado a preocupação com a tradição, com a revisão polêmica da tradição, de um ângulo crítico e criativo (CAMPOS, 2013, p.203).

Nesse mesmo texto, Haroldo indica que Oswald de Andrade foi quem melhor formulou a visão "ex-cêntrica", ou seja, fora do centro, no Brasil, "como processo transformacional de tradução criativa e transgressiva" (CAMPOS, 2013, p.200), o seu Movimento Antropofágico é para Haroldo "a expressão da necessidade do relacionamento dialógico e dialético do nacional com o universal" (CAMPOS, 2013, p.200). Nesse ponto, Haroldo se utiliza do termo "transculturação" e explica: "É uma atitude não reverencial, perante a tradição: implica expropriação, reversão, desierarquização" (CAMPOS, 2013, p.201).

Percebe-se, assim, que não é sem sentido a denominação de Leminski como um poeta "transcultural" feita por Perrone-Moisés. A utilização da teoria Antropofágica legitima o modo de tradução "transcultural", cunhado pelos irmãos Campos e refletido no projeto poético e tradutório de Leminski.

Para Santana (2002), na tradução de *Le surmâle* (1902), de Alfred Jarry, na edição brasileira *O supermacho* (1985), temos a mescla da erudição e invenção relembrando o grupo *Noigandres*, doses altas de sexo e violência requisitadas pela editora, e o capital cultural de Leminski, que consegue equilibrar "no fio da navalha" entre o erudito e o popular.

> De tanto procurar por ela, terminamos por perceber que a tradução está em toda parte. O próprio Leminski nos alerta em vários lugares de seu território de textos que a vida da cultura é uma série de traduções de traduções de traduções, cujo destino acaba sendo se transformarem em textos originais, seguindo ciclos plenos de interconexões (SANTANA, 2002, p.58)

Sobre a importância da tradução como crítica, Leminski deixa bem claro seu posicionamento de que a crítica literária é inteiramente construída pelas influências das obras anteriores sobre as novas produções literárias, aqui incluindo a tradução. Em texto para a *Folha de São Paulo*, datado de 27 de abril de 1985, denominado "O crepúsculo dos críticos", o poeta conta um acontecimento de sua carreira em um debate literário em Brasília com estudantes e professores dos cursos de Letras e Comunicação. Ao ser questionado sobre a reação da crítica aos seus trabalhos, ele afirma que "a crítica é inútil" e que "uma frase dita por um artista de verdade diz muito mais sobre a arte do que dezenas de tratados estruturais". Uma professora indigna-se e diz que sem a crítica os artistas criam às cegas. Ela questiona quem faria crítica, sem críticos. Leminski responde que a crítica é feita pelas obras seguintes e explica citando Pound: "*the best criticism comes from the man who makes the next job"* (POUND apud LEMINSKI, 1985, p.36) e então explicita seu pensamento de forma mais detalhada:

> Toda obra de alguma originalidade produz continuações, gera influências, faz discípulos, é diluída no bom sentido. Essas continuações é a melhor crítica que se pode receber. Uma crítica viva. Uma verdadeira crítica de uma obra é a sua história, pra trás e pra frente. O estilo de Guimarães Rosa é a melhor coisa que já saiu no Brasil sobre a obra de Joyce[88] (LEMINSKI, 1985A, p.36)

[88] Augusto de Campos, em "Um lance "*dês"* do Grande Sertão" (1978), faz uma tradução de *Finnegans Wake*, de James Joyce, recriando-o em português por meio de cotejos com o *Grande Sertão Veredas,* de Guimarães Rosa.

Essa forma de dizer o novo por meio do antigo, da liberdade de realizar na prática suas influências foi o que, principalmente, motivou Leminski a incorporar/deglutir em sua criação literária e tradutória as experiências de seus contemporâneos. Em outro texto de jornal, uma resenha crítica ao catálogo da exposição de Philadelpho de Menezes, publicada também para a *Folha de São Paulo*, ele comenta essa relação direta da literatura como crítica, advinda dos pensamentos dos irmãos Campos: "o que sempre gostei na coisa concreta foi a loucura que aquilo representa, a ampliação dos espaços da imaginação e das possibilidades de novo dizer, de novo sentir, de novo e mais expressar" (LEMINSKI, 1985, p.44). E novamente expõe a importância de reviver o passado para construir um presente que seja uma releitura de tudo que já foi feito, avançando de forma conjunta e não estando à frente do passado, mas caminhando ao seu lado: "O futuro, Menezes, é muito pobre. Ele vive às custas do passado. [...] A arte não avança, indo 'para frente', como as pernas quando caminham. Avança para todos os lados, como a pele num dia de muito frio ou muito calor" (LEMINSKI, 1985, p.44).

Novamente, em uma de suas cartas a Régis, Leminski cita a figura de Pound e os irmãos Campos como referenciais da criação do novo a partir da revisão da antiguidade:

> [...] com essa coisa de novo, novo, de qualquer jeito, os concretos não tiveram nenhuma repugnância em invocar um facista como pound: um homem para quem o passado é um absoluto, o novo é apenas uma reatualização (make it new) do antigo, quem faz a história são os grandes heróis, homero, ulisses, malatesta, confúcio, jefferson, mussolini, ezra pound... (LEMINSKI, 1999, p.110)

Porém, esse comentário vem do questionamento de Bonvicino sobre sua própria poesia, e a dos novos poetas, como Leminski e Alice Ruiz, dizendo não serem tão boas e não quebrarem tantos paradigmas quanto a poesia dos irmãos Campos. Leminski critica essa postura, ao dizer que o novo não existe por completo, tudo que é produzido faz parte de uma releitura do que já foi feito anteriormente. Para Leminski os novos poetas, depois do concretismo, não devem ter uma postura tão "facista", como a posição extremista advinda de Ezra Pound e conclui: "bashô disse:

não siga as pegadas dos antigos./ procure o que eles procuraram./ eles procuraram a poesia. vamos procurá-la. a nossa moda" (LEMINSKI, 1999, p.111).

Como lembrou Santana (2002) entre o projeto tradutório e a real importação desse projeto na prática tradutória sempre há algumas divergência. Podemos perceber que Leminski equilibrou a influência da radicalidade e do rigor presente no ideal tradutório do grupo *Noigandres* e os mesclou com suas próprias características literárias, com seus influxos de paixão, de liberdade, de prazer, valores estes que sempre parecem tê-lo aproximado mais de um número maior de leitores.

Como o próprio autor conclui, Paulo Leminski possuía uma liberdade maior em certos sentidos e tinha a preocupação em se comunicar com o grande público, o que não era uma preocupação dos poetas concretistas, portanto o poeta curitibano traduziu obras que foram encomendadas, dentro de uma situação histórica ligada ao público e à editora e utilizou uma linguagem diferenciada, mais voltada à coloquialidade.

> A influência do Noigandres se processou sem que Leminski se deixasse orientar apenas por um rigor fiel ao paideuma. Leminski queria o paideuma e também falar e ter repertório para um público maior e menos culto, que no final das contas não queria saber de paideuma. [...] Ao aceitar as encomendas de tradução para a Brasiliense, Leminski estava submetendo voluntariamente a fatores aos quais os *Noigandres* nunca se dobraram (SANTANA, 2002, p.165)

Portanto, Leminski conciliou em suas traduções um reflexo do paideuma poundiano juntamente com aquilo que o grande público esperava, dessa forma o poeta criou seu próprio paideuma, paralelo àquele estabelecido nas traduções realizadas pelos irmãos Campos, mas com a sua roupagem, sua própria identidade.

A tendência à linguagem mais popular está presente em vários temas das cartas enviadas a Régis; nelas Leminski demonstrava o desejo de fazer literatura com uma linguagem que atingisse o maior número de pessoas; ele tinha como necessidade a comunicação. Assim, Leminski tinha a vanguarda (poesia concreta dos anos 50 e 60) como fonte de inspiração, como ponto de referência e não como

uma escola, um modelo a ser seguido sem discussão, pois tinha preocupação constante com a sociedade de seu tempo. Podemos confirmar essa postura nessa mesma carta em que o poeta afirma: "os concretos noigandres não fizeram nem um milésimo no plano pragmático, de comunicação efetiva... eles: é, poesia é coisa de minoria mesmo, e pronto" (LEMINSKI, 1999, p.112). Leminski critica essa postura e faz uma revisão incluindo sua produção literária dentro de seus próprios pressupostos e não seguindo a radicalidade de seus antecessores: "adquiri a prática (saudável, a meu ver) de submeter as coisas q faço a maior nº de pessoas possível. repertórios vários. feed-backs. respostas das bases" (LEMINSKI, 1999, p.113).

Podemos constatar essa oposição de uma linguagem mais erudita, ligada às traduções dos irmãos Campos, e uma linguagem mais coloquial, ligada à tradução de Leminski, se aproveitarmos um exemplo dado por Santana (2002, pp.90-91) em que o autor compara as traduções de Augusto de Campos e de Leminski de um haicai de Ezra Pound, denominado "*In a station of the metro*"

> ***In a station of the metro***
>
> *The apparition of these faces in the crownd;*
> *Petals on a wet, black bough*
> (POUND, 1952, p.53).

A tradução de Leminski aparece na biografia de Bashô:

> **Numa estação de metrô**
>
> A aparição dessas caras na multidão;
> Pétalas num galho úmido, escuro.
> (LEMINSKI, 2013a, p.146)

A versão de Augusto de Campos foi publicada no livro organizado pelo *Noigandres* para apresentar a obra de Pound, denominado *Poesia*:

Numa estação de metrô

A visão destas faces dentre a turba
Pétalas num ramo úmido, escuro.
(POUND, 1993, p.93)

Como o próprio Santana (2002) observou, a coloquialidade é o elemento diferencial na tradução de Leminski. Na tradução o substantivo *crowd* em inglês é traduzido como "multidão" por Leminski e como "turba" por Augusto. Sabe-se que o termo "multidão" em língua portuguesa é nitidamente mais coloquial que o uso de seu sinônimo "turba", com uma utilização mais formal e literária, decalque que é de palavra latina. Para o substantivo *bough* em inglês, também há uma diferenciação linguística entre as traduções: Leminski traduz como "galho", enquanto Augusto traduz como "ramo", que também se trata de um termo mais elevado e pode ser uma das traduções para a palavra inglesa, ou seja, "ramo de árvore". Outra marca da coloquialidade em Leminski está no uso do substantivo "caras" como transposição do substantivo *faces* em inglês, o qual Augusto traduz como "faces", termo mais formal em língua portuguesa e que é idêntico graficamente ao termo em inglês.

Outra referência à utilização da linguagem coloquial como forma de imprimir autoria poética e colocar em prática a "recriação" utilizada por Leminski é demonstrada por Santana & Galindo (2010) ao comentarem a tradução de *Giacomo Joyce*, a partir da lembrança do elogio de Antônio Houaiss falando sobre esta tradução. O estudioso e tradutor diz que Leminski soluciona dificuldades de linguagem de forma muito precisa; para Houaiss isso constitui um "direito ao autor" que deve ser valorizado "aos que ousam (e conseguem) traduções dessa natureza" (HOUAISS *apud* SANTANA&GALINDO, 2010, p.91).

Santana (2002) observa, ao longo de seu texto, que a postura "pop" de Leminski, muitas vezes mais preocupado em atingir um maior público, faz com que o poeta vulgarize e simplifique os termos do texto de partida em suas traduções. Para Santana (2002), a radicalização de Leminski pode ser defendida por ser mais

poundiana, no sentido de rebeldia exposta, em comparação às traduções dos *Noigandres*. Diferentemente do grupo dos poetas concretistas, Leminski não colocava seus autores escolhidos em um pedestal.

Leminski sugere que sua facilidade em atingir um nível coloquial da linguagem está relacionada a sua experiência com o jornalismo e a publicidade; em uma das cartas a Régis ele afirma: "essa minha experiência com jornalismo cultural/ ou contracultural/ me libertou de um monte de vícios letrados" (LEMINSKI & BONVICINO, 1999, p.47). Mais do que afirmar essa característica linguística de suas obras, o poeta fazia disso uma forma de orientar sua geração e como um verdadeiro movimento contracultural, de ruptura dos parâmetros pré-concebidos. Em outra carta, encoraja e orienta o poeta Régis a fazer o mesmo em seus textos: "coloque-se na pele do leitor comum/médio... fisgue-o.../ não podemos ficar choramingando que os grandões da zona norte não nos deixam abrir a boca... tem que ir lá e gritar... guerrilha, guerreiro!" (LEMINSKI & BONVICINO, 1999, p.103).

Sobre o trabalho com a linguagem e a importância de cada palavra inserida em seu próprio idioma, dentro de suas próprias regras, e a dificuldade que essa característica traz ao tradutor, Leminski afirma:

> Qual nossa possibilidade, por exemplo, de tradução do conceito sânscrito-hindu de "karma"? Em hebraico antigo, havia uma forma verbal que representava, ao mesmo tempo, o pretérito e o futuro. Ainda em hebraico, a mesma palavra "dabar" designa "palavra" e "coisa": como vivenciar um mundo em que "palavra" e "coisa" se dizem com a mesma palavra (ou a mesma coisa?). E que dizer das línguas, como o chinês, ou o tupi, onde não existe o verbo "ser"? O único esperanto, senhores, é a tecnologia industrial. Toda tradução, de certa forma, uma impossibilidade, é sempre uma agressão, um ato de violência, uma brutalidade: toda a mensagem deveria ser deixada em paz no idioma em que foi concebida (LEMINSKI, 2011, p.237)

Leminski reconhece essa impossibilidade enraizada na palavra, e novamente lembra como o ato de traduzir funciona a partir de uma difícil transformação, que pode ser relacionada até mesmo como um "ato de violência", mas que pode ser digerido de certa forma que ultrapasse a fronteira do impossível e passe a ser algo criativo. Nas cartas a Bonvicino ele externa seu trabalho e gosto pela tradução ao

dizer: “aqui traduzo muito/ poemas longamente mirados, tocados, curtidos/ tudo gente do passado remoto/ em momentos/ surpreendidos em flagrante de modernidade” (LEMINSKI & BONVICINO, 1999, p.74). Novamente a afirmação de “dar vida ao passado”, que pode ser “surpreendido em flagrante de modernidade” por funcionar muito bem, ao contrário do que se imaginava, em outra língua, outra cultura, outro contexto.

A influência dos irmãos Campos na obra literária e tradutória de Leminski passa pela ideia de vanguarda, focada na radicalidade do uso de linguagem. Em seu ensaio “Central elétrica: projeto para texto em progresso”, o poeta indica duas radicalidades extremas entre dois intelectuais brasileiros: Paulo Freire, “que partiu diretamente para o problema de base da alfabetização das massas do terceiro mundo” (LEMINSKI, 2012, p.339), e Haroldo de Campos, “a radicalidade extrema de um radical de elite, trabalhando por uma sofisticação máxima da cultura letrada existente, colocando-a em condições de competir, em pé de igualdade, com a mais avançada tecnologia estrangeira” (LEMINSKI, 2012, p.339). Para Leminski a radicalidade na linguagem produz “arte para produtores”; o poeta compara essa produção à geração de energia elétrica, que necessita de uma estação transmissora, dessa forma, afirma: “Num país como o nosso, é necessária uma Itaipu poética” (LEMINSKI, 2012, p.341). Leminski vê a teoria poética e tradutória dos concretistas como uma “vanguarda/central elétrica”, que funciona como “protótipo” e não mais apenas como “tipo”.

Essa visão que o poeta curitibano tinha tanto dos irmãos Campos quanto de Pound foi manifestada de forma conclusiva em um poema-ensaio chamado “Information retrieval: a recuperação da informação”; nele Leminski recupera os ideais construídos por Pound e retransmitidos pelos irmãos Campos desfazendo a imagem pré-construída de uma vanguarda que não se interessava pelo passado. Ao contrário disso, Leminski demonstra que, na verdade, o trabalho da vanguarda é radicalizar a linguagem por meio do resgate do passado literário. Logo no início Leminski afirma que os criadores da poesia concreta são um grupo extremamente preocupado com “O PASSADO” (LEMINSKI, 2012, p.359) e que essa preocupação se faz “em traduções/ ensaio de recuperação/ re-avaliação/ e repescagem” (LEMINSKI, 2012, p.359). Leminski cita alguns autores traduzidos por eles como:

Sousândrade, Kilkerry, Bashô e Cummings. Para o poeta, a recuperação desses autores vale como produção de nova informação e assim recupera a ideia da tradução como "recriação". Nesse sentido relembra o conceito de paideuma de Ezra Pound e agradece ao poeta norte americano:

> o conceito de PAIDEUMA
> (obrigado, ezra pound)
> envolve a noção de uma tradição viva
> de produção nova
> os verdadeiros inventores
> ao nível da linguagem
> se reconhecem
> ao longo dos séculos
> pelo cheiro
> como os tigres
> (LEMINSKI, 2012, p.361)

Para Pound e consequentemente para Leminski, ao resgatar alguns autores essenciais há uma demonstração da linhagem de inventores, da vanguarda que existiu em todas as épocas, demonstrando que eles não são os primeiros a destacar a inovação ou o novo na linguagem literária. Leminski define o paideuma poundiano como um corte radical no tecido da história que determina quem interessa e quem não interessa no processo vivo de uma tradição. Para ele, se trata daqueles extremos que são "naturalmente/ malditos e minoritários" (LEMINSKI, 2012, p.362), pois não se trata daquele produto médio canonizado pelo sistema.

Em seguida, Leminski fala mais especificamente da tradução, para ele a tradução aumenta o território de legibilidade, pois amplia o número de leitores e torna compreensíveis coisas que até então eram incompreensíveis: "TRADUÇÃO/ a forma mais espetacular/ de recuperação da informação" (LEMINSKI, 2012, p.365).

Sobre a tradução cita novamente seus influenciadores concretistas:

> TRADUZIR
> (os campos e pignatari
> e principalmente haroldo de campos)

> é criar
> (as reflexões de haroldo de campos sobre
> a tradução são as mais profundas
> amplas
> e sólidas
> que podemos desejar)
> criar
> uma co-realiade de um original
> que como disse haroldo de campos
> passa a ser a tradução de sua tradução
> (LEMINSKI, 2012, pp.364-365)

Nessa passagem fica evidente o reconhecimento que Leminski atribuía ao trabalho tradutório dos irmãos Campos e de Décio Pignatari, como aqueles tradutores que transmitiram o paideuma poundiano para a língua portuguesa. Em seguida, Leminski cita diversos autores que foram traduzidos pelos concretistas, que, segundo ele, foram, via tradução, "ressuscitados para o quadro da cultura brasileira". O poeta finaliza enfatizando essa importância para a formação cultural brasileira, em defesa de uma vanguarda que, diferente do que se diz ou dizia, recupera e se importa com o passado, reprojetando-o para o futuro:

> com seu labor/valor/lavor
> os campos já passaram
> para dentro do território cultural
> do brasileiro
> alguns dos textos mais valiosos
> do ponto de vista da invenção
> da literatura mundial
> de todos os séculos
> ISSO É RECUPERAÇÃO (CRIATIVA) DA
> INFORMAÇÃO
> depois vêm dizer

que a vanguarda nega o passado

a ninguém o passado deve mais
do que a esses futuristas
(LEMINSKI, 2012, pp.367-368)

Concluímos, portanto, após todos estes apontamentos, que a expressão tradutória de Paulo Leminski foi construída pela leitura e releitura destes autores, Ezra Pound, Haroldo e Augusto de Campos. Assim como evidenciou em diversas de suas passagens: em ensaios e textos teóricos, em suas lembranças por cartas e em sua poesia, Leminski valorizou e perpetuou em sua obra a tradição concretista e vanguardista de poesia e de tradução, a qual teve como maior princípio a releitura e a criação de nova literatura via tradução, como releitura de um passado, como crítica e principalmente como criação.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, O. de. (1990). *Os dentes do dragão*: entrevistas. São Paulo: Globo.

UMA SUAVE RUDEZA CRUZA O ATLÂNTICO: DIÁLOGO ENTRE MÁRIO DE ANDRADE E ADOLFO CASAIS MONTEIRO

Marina Damasceno de SÁ

USP, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, marina.sa@usp.br, São Paulo, Brasil

Resumo:

Há cinco livros de Adolfo Casais Monteiro na biblioteca de Mário de Andrade no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. São eles: *Poemas do tempo incerto* (1934), *A poesia de Ribeiro Couto* (1935); *Sempre e Sem fim* (1936); *Inquérito sobre o romance contemporâneo* (1940) e *Manuel Bandeira* (1943). Os quatro primeiros trazem dedicatórias autógrafas do autor, dentre as quais duas merecem destaque ao assumirem, também, o papel de carta. Papel este que revela que o diálogo entre os poetas iniciou antes do que demonstra o conjunto de 8 cartas esparsas e inéditas, escritas entre 12 de fevereiro de 1937 e 22 de março de 1939, guardadas no IEB e na Biblioteca Nacional de Portugal. O conhecimento mútuo, anterior a 1937, evidencia-se pela dedicatória a Mário de Andrade, Manuel Bandeira e Tasso da Silveira, impressa em *Sempre e Sem fim*. Andrade e Monteiro mantiveram uma curta correspondência, mas de grande importância para entendermos a ligação entre o modernismo brasileiro e o modernismo português, tema largamente estudado por Arnaldo Saraiva, em livro homônimo. O apanhado revela conversas sobre a poesia de ambos, música brasileira e portuguesa, *Macunaíma*, *Café, Balança, Trombeta e Battleship*, projetos em andamento, colaborações para *Presença*, censura, José Régio, Manuel Bandeira, exílio no Rio, Departamento de Cultura, Estado Novo, Getúlio Vargas, até questões íntimas como saúde e dificuldades financeiras. Para entendermos melhor esse diálogo, mesmo com lacunas, transcrevi e atualizei a ortografia das cartas trocadas entre os poetas, assim como das dedicatórias dos livros acima mencionados.

Palavras-chave:

Mário de Andrade; Adolfo Casais Monteiro; Biblioteca de escritores; Correspondência; Modernismo brasileiro e português.

Livros de Casais Monteiro na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP)

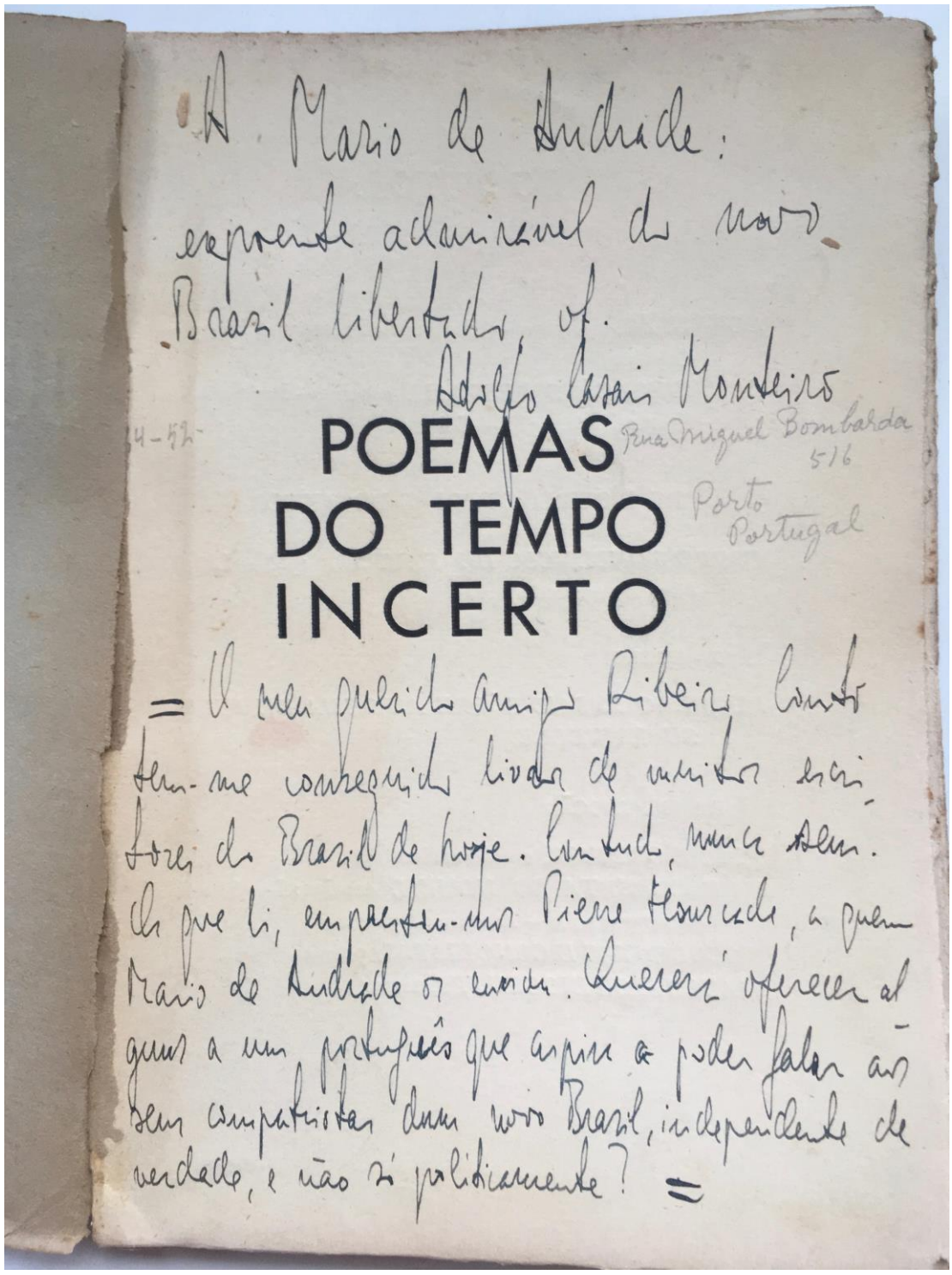


Figura 1: Exemplar na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP): "A Mário de Andrade: expoente admirável do novo Brasil libertado oferece Adolfo Casais Monteiro Rua Miguel

Bombarda 516 Porto Portugal// O meu querido amigo Ribeiro Couto tem-me conseguido livros de muitos escritores do Brasil de hoje. Contudo, nunca seus. Os que li, emprestou-mos Pierre Hourcade, a quem Mário de Andrade os enviou. Quererá oferecer alguns a um português que aspira a poder falar aos seus compatriotas dum novo Brasil, independente de verdade, e não só politicamente?"

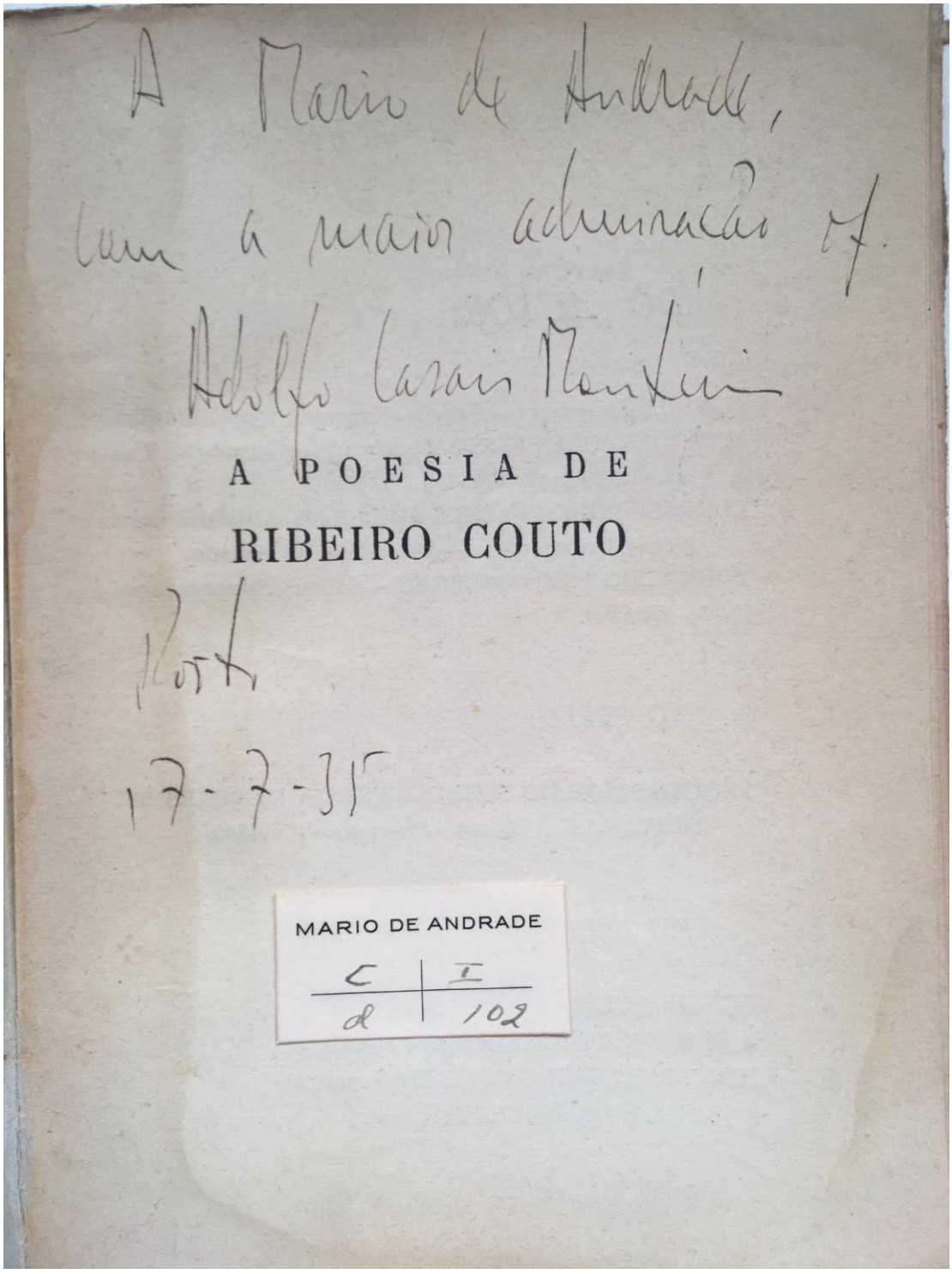


Figura 2: Exemplar na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP): "A Mário de Andrade com a maior admiração oferece Adolfo Casais Monteiro Porto 17-7-35"

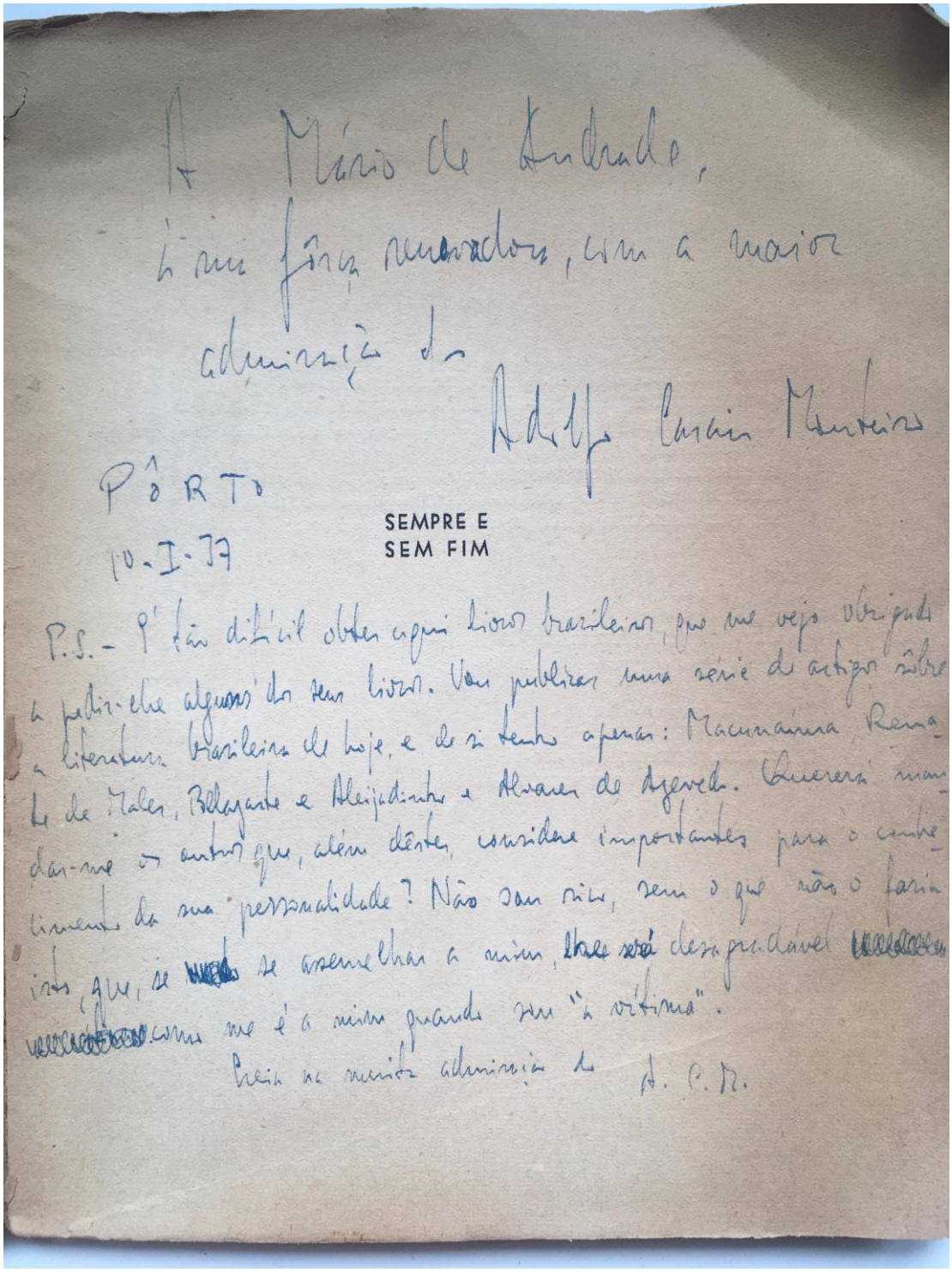


Figura 3: Exemplar na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP): "A Mário de Andrade, à sua força renovadora, com a maior admiração do Adolfo Casais Monteiro Porto 10-1-37// P.S.— É tão difícil obter aqui livros brasileiros, que me vejo obrigado a pedir-lhe alguns dos seus livros. Vou publicar uma série de artigos sobre a literatura brasileira de hoje e de si tenho apenas: *Macunaíma, Remate de Males, Belazarte e Aleijadinho e Álvares de Azevedo*. Quererá mandar-me os outros que, além destes, considere importantes para o conhecimento da sua personalidade? Não sou rico, sem o que não o faria isto, que, se se assemelhar a mim, lhe será desagradável como me é a mim quando sou 'a vítima'. Creia na muita admiração do A.C.M."

Figura 4: capa do exemplar pertencente a Mário de Andrade (Biblioteca IEB/USP)

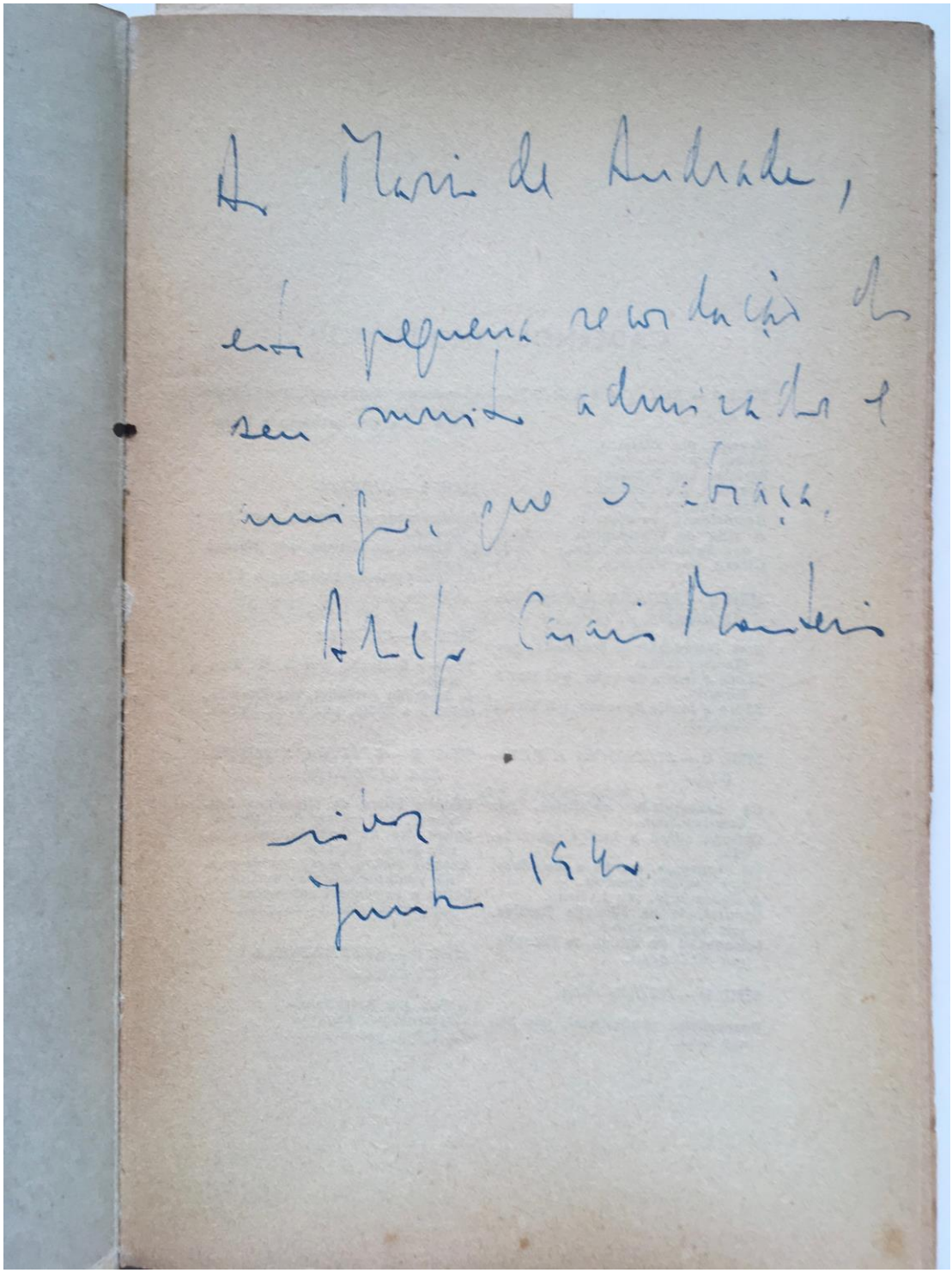


Figura 5: Dedicatória no exemplar de *Inquérito sobre o romance contemporâneo* na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP): "A Mário de Andrade, esta pequena recordação do seu muito admirador e amigo que o abraça. Adolfo Casais Monteiro Lisboa Junho 1940"

Figura 6: capa do exemplar na biblioteca de Mário de Andrade, sem dedicatória. (IEB/USP)

Correspondência Mário de Andrade & Casais Monteiro

Carta 1

E15/297 [datiloscrito]

S. Paulo 12-2-37

Meu caro Casais Monteiro.

Acabo de receber *Sempre e Sem Fim* em que você continua a linha admirável dos *Poemas do Tempo Incerto*. Não sei qual deles preferir, qualquer dia destes em que me sobre tempo vou reler ambos juntos; mas poemas como o 9 "De Vita Breve" ou o "Desfloramento", me deram a impressão de que você ainda avançou mais fundo no poder duplicado e tão difícil de fazer coincidir o lirismo interior com a ressonância externa das palavras. Admiro muito você.

Aqui vão os livros que me pede. Isto é: alguns dos que pede e outro que não pediu. Você desejaria os que considero importantes para minha evolução, mas ando tão desleixado de minha literatura que já não sei me amar dentro dela e muito menos me escolher. Tudo me parece desimportante — com exceção dos meus livros de técnica. E justo destes não lhe posso mandar senão a péssima 3ª edição do *Compêndio*, tirada mais ou menos à minha revelia e que só não desautorizei, de piedade pelo editor que anda pobre e remendado por ter querido editar os compositores nacionais modernos. Queria aliás lhe contar um pouco de mim mesmo pra que você compreendesse menos minha obra e mais a mim. Não tenho tempo. Em todo caso creia que desde *Paulicea Desvairada*, livro que sinto não lhe mandar por estar esgotada a edição, tenho realizado com firmeza inflexível o destino que me dei e a consciência que tenho da minha pouquidão literária. Soube desde muito cedo compreender que tinha poucas forças de criador, e percebendo a transitoriedade das minhas obras literárias lhes dei uma finalidade combativa perfeitamente consciente e destinada. Arte de ação. E a isso corresponde toda a minha obra. Mesmo nos momentos de *délassement*, como quis fosse o *Macunaíma* e as partes "Poemas da Negra" e "Poemas da Amiga" (estes poemas talvez os únicos momentos livres de toda a minha obra) pois mesmo nesses trabalhos o desejo de agir, de por em vias de

fato problemas nacionais, sociais, morais, psicológicos, expressivos, deformou ou pelo menos condicionou a criação. Principalmente no *Macunaíma* quis brincar mas o livro saiu completamente outro do que foi na preconcepção, arreado de crítica, pesado de intenções. E até moralista, pois no fim Macunaíma se reconhece sem nenhum caráter, o Brasileiro desgraçado sob qualquer ponto de vista, gostoso mas "incapaz duma organização" e resolve subir pro céu, ir viver "o brilho inútil das estrelas". Às vezes tenho pena do *Macunaíma* não ter saído mais livre de ação, talvez desse um livro de arte verdadeira... Mas estou lhe falando demasiadamente de um eu que já passou. Agora não penso mais em literatura, não pensei mais nela desde o dia em que realmente entrei na vida de ação que tenho faz pouco menos de dois anos, dirigindo o Departamento de Cultura, aqui da Municipalidade de São Paulo, agora sim, luto e ajo cem-por-cento e são raras as saudades do que passou. E talvez elas só venham porque também a saudade pode ser um vício, um íntimo gosto de perversão... Mas não sei.

Com um abraço grato do

Mário de Andrade

Carta 2

MA-C-CPL, 5204 [autógrafo]

Porto, 25 de Janeiro de 1938

Meu caro camarada:

Parece que há uma fatalidade que me obriga ser mais ingrato, para não dizer malcriado, com os escritores para quem mais obrigação tinha de não o ser. Mas... que lhe hei-de eu fazer, senão vir com cartas atrasadas levar-me perante mim próprio de obsessões como esta: "Que diabo, ainda nem sequer agradeci ao Mário de Andrade os livros que me mandou há mais dum ano!"

Como devo ter-lho dito quando lhe pedi os seus livros, pensar, e penso, escrever a seu respeito, e para começar a respeito do poeta. Creio porém que, mais do que para muitos, para com o Mário de Andrade é uma traição falar só do poeta,

ou só do romancista, ou só do ensaísta. Mas é com razões destas que eu acabo por não falar nem do poeta, nem do romancista, nem do ensaísta...! Mas creio que o Mário de Andrade saberia crer na seriedade das minhas intenções, e perdoar-me em consequência. Sou uma vítima dos meus projetos, que acabam sempre por prejudicar o que faço na ocasião. Tenho em mim um desejo de ação múltipla que não cabe numa capacidade de trabalho demasiado dispersa. Assim, por exemplo, a ideia de que devo concluir alguns ensaios para um livro, embora pouco trabalhe neles, tem-me impedido de escrever sobre si e outros escritores do Brasil, eu quereria... Doença da imaginação... e da vontade.

Quero agradecer-lhe a bela carta com que acompanhou a oferta dos seus livros. Ouso esperar que o artista que há em si não se deixe convencer pelas resoluções do homem de ação – embora, como diz, quase toda a sua obra seja "de ação". Concordo, mas o diretor de Departamento de Cultura terá de fato absorvido todo o poder de ação do escritor? Tanto mais que a sua obra, Mário de Andrade, não deixa de ser obra de arte por ser de ação, e por ser crítica, e moral, etc., ao mesmo tempo. A sua arte não é nada "pura"— mas será por isso menos arte? Eu penso que não.

E a propósito, queria pedir-lhe colaboração para a nossa *Presença*. Ou novela, ou fragmento de romance, ou poema, todos nós teríamos o maior interesse em tê-lo, uma só vez que fosse, como nosso colaborador. Quere? Bem sabe que na nossa folha não há pruridos "nacionalistas", e que o nosso interesse pelo Brasil é pelo Brasil mesmo e não por aquele simples prolongamento de Portugal que é o máximo que muitos portugueses conseguem ver neles. Não recuse pois, se alguma suposição desta ordem o pudesse levar a tal. É pois qualquer produção sua daquelas em que seja mais completamente Mário de Andrade que *Presença* lhe pede por meu intermédio. E ao pedido da *Presença* ajunto o meu, e faço-o o mais encarecidamente possível. Aceita?

Agora quero pedir-lhe um conselho: interesso-me muito por música, e não conheço nada da moderna brasileira. Toco um pouco piano, o suficientemente para mim, e queria pedir-lhe que me indicasse – ou me conseguisse que algum editor me indicasse, por sugestão e escolha sua, as produções mais significativas da música moderna brasileira, para piano ou em transcrição para piano. Interessa-me

especialmente o Vila Lobos, de quem não conheço nada (em Lisboa já o Freitas Branco, se não me engano, tem dirigido algumas composições dele, mas aqui no Porto nunca, que eu saiba, ele foi tocado). Ai, o tão falado intercâmbio luso-brasileiro, que grande blague!

De qualquer maneira, pedindo-lhe perdão por massá-lo com isto – mas o seu amor pela música dá-me atrevimento para abusar da sua paciência! – desde já muito lhe agradeço todas as indicações que me queira dar ou fazer dar.

Também seria favor que me indicasse um editor a quem eu pudesse fazer diretamente o pedido de músicas.

Peço-lhe perdão para uma carta tão grande!

E creia na maior admiração.

O camarada que o abraça

Adolfo Casais Monteiro

P.S.— Claro que seria muito prazer em poder retribuir-lhe a sua gentileza, e gostaria que dispusesse incondicionalmente de mim no caso de querer qualquer coisa de Portugal.

R. Miguel Bombarda, 516- PORTO

Carta 3

MA-C-CPL, 5205 [autógrafo]

Porto

14-III-38

Meu querido Mário de Andrade:

Tenho o maior prazer em tentar corresponder aos seus desejos. As minhas relações pessoais com um dos mais significativos valores da moderna música portuguesa – o Fernando Lopes Graça – permitir-me-á, espero, conseguir-lhe todos os elementos informativos e todas as obras que for possível. Lopes Graça além de compositor é um admirável crítico musical e ninguém mais indicado para indicar os

verdadeiros valores da música portuguesa contemporânea. Já lhe escrevi— está em Paris— e pedi-lhe a maior urgência.

Infelizmente, pela própria dificuldade em serem executadas, não são abundantes as criações de música de câmara ou de orquestras. O que há mais são composições para o piano e *lieder* (os que conheço mais belos, destes, são os de Lopes Graça, sobre poesias de poetas portugueses modernos). De orquestra, tirando Ruy Coelho, que é o faz tudo da música portuguesa (embora não seja nulidade, é um homem que se julga com possibilidades que não tem) parece-me que o melhor que há é de Luiz de Freitas Branco (Sinfonias e suítes – principalmente a 2ª. Suíte Alentejana).

Mas logo que tenha resposta de Lopes Graça lhe responderei mais concretamente. Desta vez escrevo-lhe apenas para que saiba o entusiasmo com que estou procurando ajudá-lo.

Cá esperamos a sua colaboração.

Dos seus livros sobre música apenas me falta o *Ensaio sobre Música Brasileira*. Perdão! Creio que há um outro livro seu que não conheço, *Modinhas Imperiais*, não é assim que se chama. Mais concretamente: tenho a *História, Música, doce Música*, e uma conferência. Gostaria imenso que me mandasse os outros.

Desculpe esta carta escrita às pressas, apenas para não pensar que me desinteresso do assunto.

Seu admirador e amigo

Adolfo Casais Monteiro

Carta 4

MA-C-CPL, 5206 [datiloscrito]

PORTO 16/V/38

Meu caro Camarada:

Espero que a sua saúde já esteja "em pé" quando lhe chegar esta carta. Cá recebi, e mais uma carta do seu secretário, pela qual soube que estava no Rio em tratamento, os seus belos livros. Muito obrigado! Como já devo ter-lhe dito, espero escrever um ensaio (ensaio ou coisa que o valha: enfim, falar da sua obra) em que me ocupe dos vários aspectos da obra de Mário de Andrade; não lhe digo que o vou fazer agora, porque já sei que nunca consigo escrever o que quero quando quero, mas quando a vida quere.

Estou aborrecidíssimo com a falta de cumprimento da minha promessa sobre as composições de músicos portugueses modernos que prometi conseguir-lhe; o compositor a quem pedi que se ocupasse disso ainda não deu sinal de vida! Coisas de portugueses, que, pelo que sei, também são muito de brasileiros, embora cá não haja a desculpa do clima tropical. Lá dizia o seu Macunaíma: "Ai, que preguiça!" – e falou, sem querer, por brasileiros e portugueses! Mando-lhe juntamente umas notas sobre os nossos compositores modernos que a sra. Francine Benoit, apreciável "especialista", me mandou, mostrando mais atividade que os que deviam ser mais interessados. E mando-lhas porque penso que sempre lhe poderão interessar, mesmo que já vão tarde para o que se destinavam. Que lhe parece que vale a pena fazer com respeito a composições? Se pensar, mais cedo ou mais tarde, noutro concerto, é claro que eu procurarei melhor via para obter alguma coisa. Diga o que lhe parece.

Não me esqueço, e espero que não se esqueça, de que me prometeu colaboração para *Presença*. Não largo as "vítimas" que caem em fazer-me promessas!

Desculpe esta carta à pressa. Também eu trabalhei demasiado nestes últimos tempos, e tenho a cabeça vazia de todo. (Diabo!: não se deve concluir que o Mário de Andrade tenha <u>também</u> a cabeça vazia! Raio de língua!

Seu grato e muito dedicado admirador e amigo

Adolfo Casais Monteiro

<u>Carta 5</u>

E15/298

São Paulo, 7 de 6 de 1938

Meu caro Casais Monteiro

Muito obrigado pela sua carta e notas sobre compositores portugueses. Serão sempre muitíssimo úteis a esta minha fome de conhecer música portuguesa, *hélas*! quase completamente ignorada. Aqui uma reviravolta política, (as reviravoltas políticas afetam a administração entre nós...) me botou fora da direção do Departamento de cultura, e voltei à humildade do meu cargo de chefe da Divisão de Expansão Cultural, do mesmo Departamento. E apenas. As diferenças são muitas, tivemos que adiar certos concertos, e o português foi colocado mais lá pro fim do ano. Lhe darei notícias.

E a colaboração pra *Presença*... Acabo de tomar nota disso numa papeleta que coloquei na única memória que inda me resta, o bolso direito do paletó. Vou lhe mandar breve uma paginha que escolherei com a maior boa vontade. Se não lhe agradar, me salve de ser ridículo diante dos olhos portugueses. Vou ver se acho alguma prosa que lhe sirva, ou do abandonado *Café*, ou página perdida entre as que não publiquei.

Não mandarei versos, meus versos, arre! Tenho lidado com eles porque pretendo um volume de *Poesias Escolhidas*, para este ano. E estou numa fragorosa desilusão. Isto é, não se trata propriamente de desilusão, que sou humilde com sensualidade, mas uma desesperança de mim. Deixei ao Manuel Bandeira e outros amigos o cuidado da escolha. E talvez no segundo semestre que está chegando, volte às minhas atividades literárias, abandonadas por três anos na Direção do Departamento. Mas creio que perdi a mão, não sei. Sei que não tenho vontade no momento e tudo é mais uma decisão muito exterior da consciência, que uma volúpia do ser. E não me compreendo sem volúpia.

Desculpe estes abandonos e

me creia muito seu amigo

Mário de Andrade

Carta 6

E15/299

São Paulo, 15 de Junho de 1938

Meu caro Casais Monteiro

Aí vai pra *Presença* um trecho de romance, ou melhor, de idílio. Veja se serve. Se acaso estiver muito grande para o tamanho da revista, publique até o sinal da cruz vermelha. E se não lhe agradar, não me deixe ridículo diante dos Portugueses, diga que não recebeu esta carta, e a doçura continuará seu caminho feliz entre nós dois.

Um abraço do

Mário de Andrade

Carta 7

MA-C-CPL, 5207 [autógrafo]

Porto, 3 de janeiro 39

Meu caro Mário de Andrade:

Estava, pelo menos, duplamente em dívida para consigo! Não bastava nunca mais lhe ter enviado composições das nossas músicas modernas, havia de haver agora este meu indesculpável silêncio a respeito das admiráveis páginas que deu para a *Presença*. Porém, tenho atenuantes, pelo que respeita a esta segunda parte. Quere acreditar? Fique sabendo que o trecho do seu "idílio" foi cortado pela censura!! Eu suponho que o Mário de Andrade pensaria tal coisa impossível. E é esta a razão do meu silêncio: estou à espera que da tipografia me enviem as provas com o "corpo de delito": os célebres riscos a lápis azul, e o imprescindível carimbo! Mas resolvi não esperar mais. Depois lhas mandarei. Tem graça que o José Régio já tinha dito que a sua prosa "não passaria". Eu não me queria convencer. Infelizmente a realidade foi contra as minhas imposições. Já por prudência tinha resolvido tirar-lhe o título. Isto de "perder a virgindade" mete medo à respeitável e moralizadora

censura. Mas nem assim! Por esta amostra o Mário de Andrade pode calcular como por cá estamos em matéria de "liberdade" de imprensa...

Ousarei pedir-lhe que nos mande outro trecho do seu livro, ou de qualquer outro livro – enfim, qualquer coisinha? Oxalá este triste percalço não o desgoste a ponto de não querer pôr mais malha à mercê do tal lápis azul! Peço-lhe em nome de nós todos que nos dê colaboração. Seria admirável até que a desse breve, porque a *Presença* vai mudar de formato, minguar em altura e largura e aumentar de volume e gostaríamos de iniciar em nova fase com colaboração do melhor dos nossos camaradas do Brasil. (Com o maior prazer receberíamos qualquer sugestão sua sobre escritores a quem lhe pareça que deveríamos pedir colaboração).

Música: tenho estado em Lisboa, para onde devo ir viver talvez definitivamente (peço-lhe que registe o meu endereço lá: Rua Gonçalves Crespo, 11-2º. Esquerdo), e onde regresso no próximo dia 9, e tenho agora mais facilidade em obter cópia de composições; peço-lhe que me diga se ainda subsiste o projeto de concerto de música portuguesa.

Espero notícias suas – e confio em que venha com elas colaboração sua.

Creia na muita admiração do seu camarada

Adolfo Casais Monteiro

4/I/39

P.S. Afinal as provas sempre chegaram a tempo. Aqui vão.

P.P.S. Afinal o "lápis azul"... é um carimbo! Civilização...

Carta 8

E15/300

Rio, 22-III-39

Meu caro Casais Monteiro,

se lhe escrevo hoje e não espero mesmo nem mais um dia é porque desejo de vocês, de *Presença*, que não me imaginem de forma alguma magoado com a censura portuguesa. De-fato não imaginei que também pra esse lado dos excelentes costumes se dirigisse a atenção dos censuradores d'aí, mas cá e lá... Não tenho por onde censurar e muito menos me zangar com vocês. Isto é que eu quero dizer de principal nesta carta, e não fosse isso deixaria pra lhe escrever em tempo de mais satisfação individual. Mudanças políticas, não sei se já sabe, me obrigaram a deixar o Departamento de Cultura, de S. Paulo, e a vir morar no Rio. Por isso, se as composições musicais de autores portugueses me interessam sempre enormemente, isso agora será apenas para meu gozo e curiosidade pessoal. Já não tenho mais elementos para fazê-las executar como era o meu desejo.

Aqui no Rio, me arranchei provisoriamente numa universidade precária, a chamada do Distrito Federal, que o próprio Governo já fechou com um decreto-lei de janeiro passado e que se continua vivendo até agora talvez seja porque tem o mesmo instinto de vitalidade do nosso milréis: não vale nada, é uma ficção, mas continua vivendo mundo. Estou fazendo os maiores esforços pra me fixar nalgum empreguinho que renda pouco, (não tenho grande exigências pessoais e sou solteiro), renda pouco mas me deixe numa discreta obscuridade e me permita fazer da vida uma felicidade mais possível. Mas no momento me debato bem tragicamente pra viver, acredite. Todo instante mais disponível que tenho é pra escrever artigos que me ajudem a viver e a conservar em equilíbrio (já que não as posso por enquanto saldar) as dívidas feitas com uma mudança bem grande e que me pegou desprevenido. Tudo isto aliás não deixa de ter seu chiste e me divirto com, porque cheguei nesta bem vivida idade dos quarenta e cinco anos, sem jamais ter sofrido propriamente isso que chamam por aí de "dificuldades financeiras". Estou aprendendo o que isso é, e confesso que às vezes acho muita graça e sempre grande interesse de aprendizado, nas acrobacias todas que sou obrigado a fazer pra manter sem graves arranhões, corpo e alma. Até agora, apesar de prestigiosos convites ao pecado, não cometi nenhuma falta grave, nem mesmo semi grave contra o que eu concebo para mim como moralidade do ser. Creio mesmo que, vencidos os primeiros embates e derrotados os primeiros convites, já agora estou escudado de boa experiência pra não chegar às estreitezas das avacalhações costumeiras; mas o que

mais me diverte é uma como que desmoralização bastante gratuita e meramente contemplativa que as tais dificuldades financeiras produzem em mim. Recuso, por exemplo, ganhar alguns contos de réis escrevendo um livro sobre doutrina do Estado Novo e o sr. Getúlio Vargas, mas por dentro, numa noite de chopes ao ar livre, escrevo o livro que sai lindo, convincente e industrioso, sem que tenha dito nada. O mais gostoso porém é imaginar imensos delitos, falcatruas virilíssimas e canalhices colossais. Em espírito já não há crime monstruoso que eu não tivesse praticado; e me sinto esplêndido, de um efeito estético graciosíssimo, em meio destes verdes de floresta carioca, passear uma alma negra de braço com um corpo alvo. A boniteza é tão convidativa que, imagino, só ela já me ajuda bastante a evitar qualquer tingimento do corpo. Quanto à alma, essa é minha e ninguém não vê: posso guardá-la na lustrosa e espetacular laca negra em que está. Me desculpem por tudo isto, se já não lhes mando alguma colaboração pra *Presença*. Assim que algum vagar me dê espaço, lhes mandarei alguma produção incensurável até como erros de gramática.

Muito seu,

Mário de Andrade

ao cuidado de Manuel Bandeira

rua Morais e Vale, 57— Rio—

Referências Bibliográficas

ANDRADE, M. *Balança, Trombeta e Battleship ou o descobrimento da alma.* Ensaio Telê Ancona Lopez; apresentação Antonio Fernando De Franceschi. São Paulo: IMS/IEB, 1994.

Monteiro, A. C.(1934). *Poemas do tempo incerto*. Coimbra: Edições Presença.

_____.(1935) *A poesia de Ribeiro Couto*. Porto: Edições Presença.

_____.(1936) *Sempre e sem fim*. Porto: Edições Presença.

_____.(1940) *Inquérito sobre o romance contemporâneo*. Lisboa: Editorial Inquérito.

_____.(1943) *Manuel Bandeira*. Lisboa: Editorial Inquérito.

Saraiva, A. (2004). *Modernismo brasileiro e Modernismo português*. Campinas: Editora da UNICAMP.

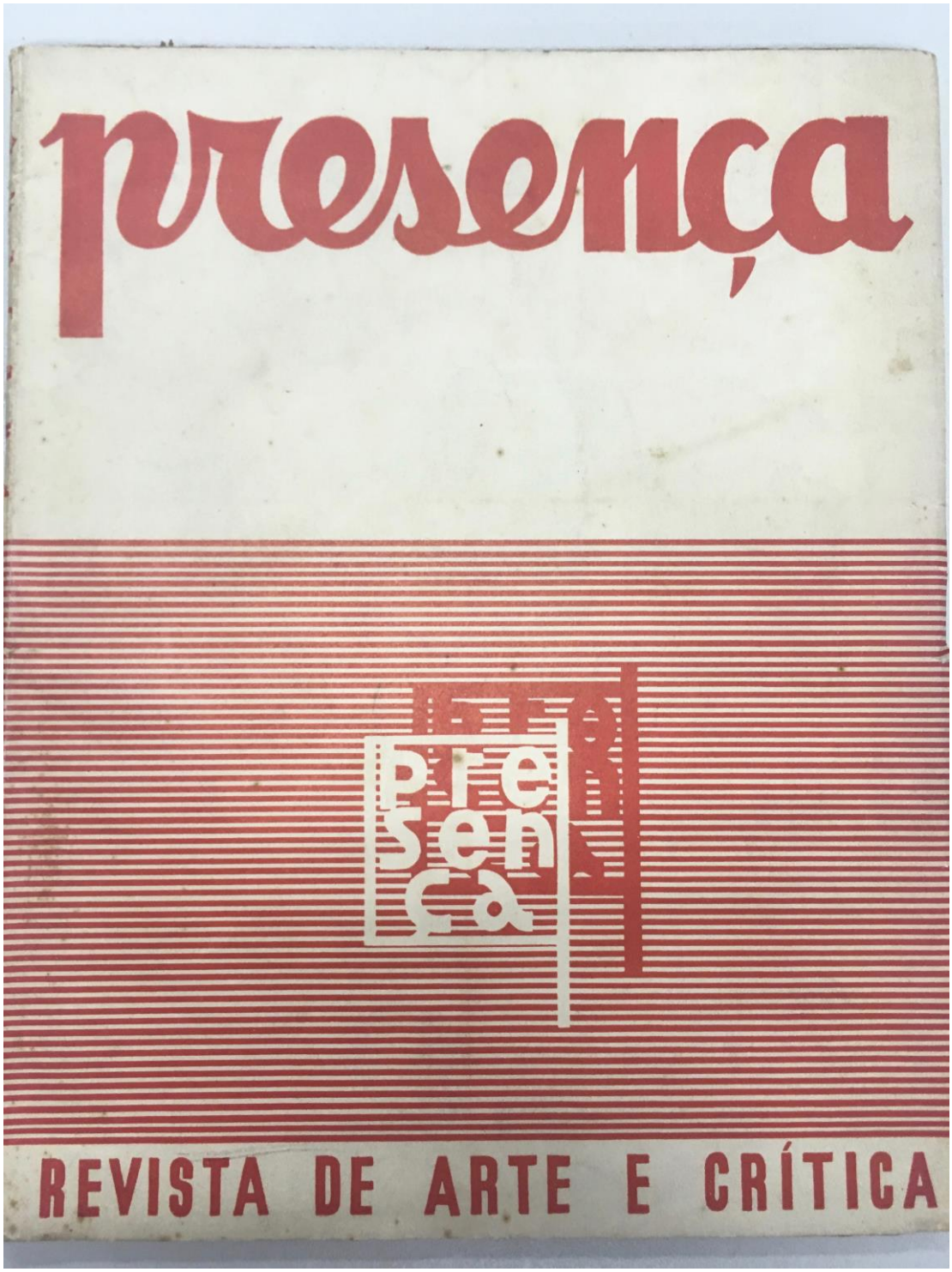
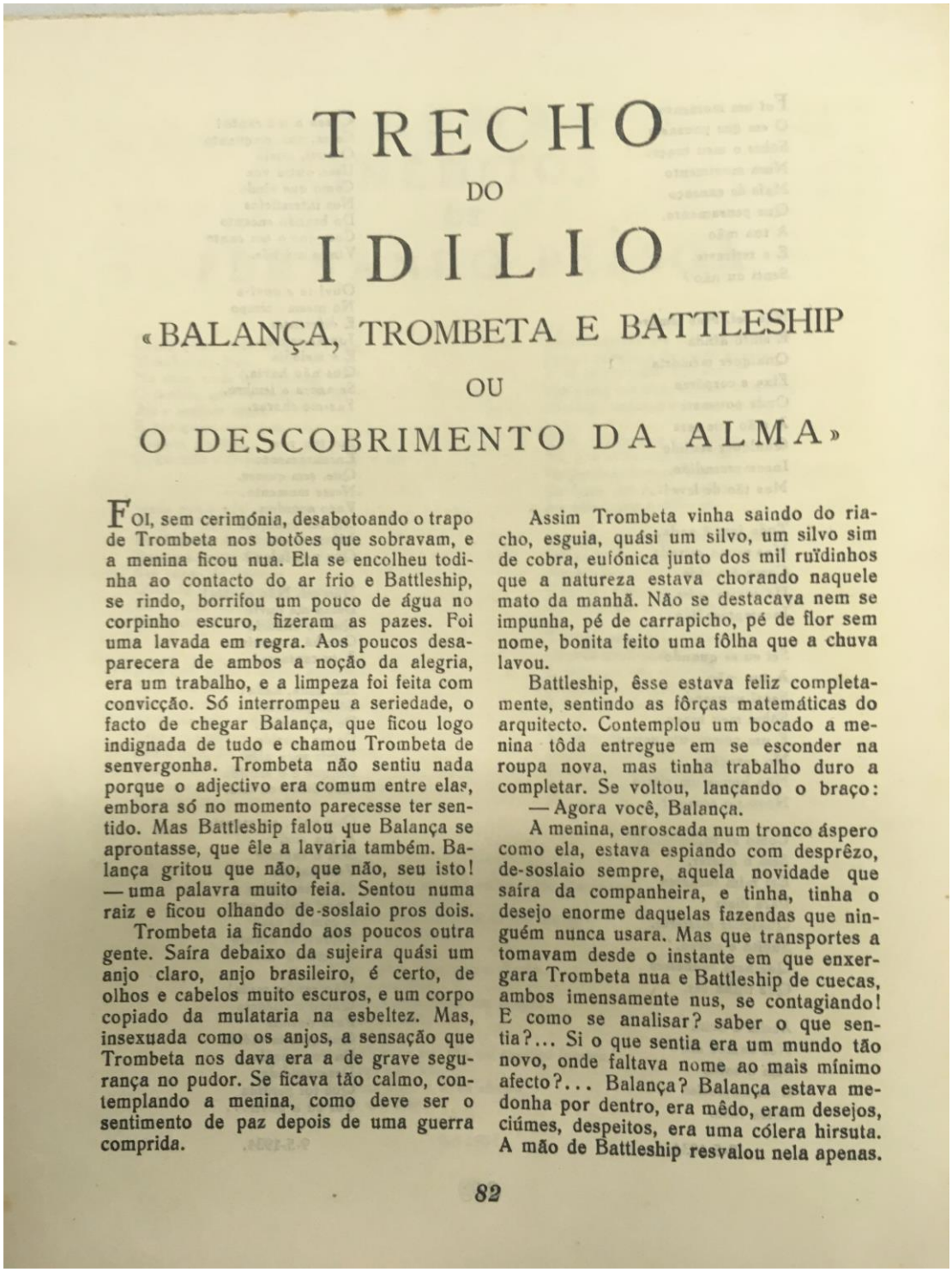


Figura 7: Capa da revista *Presença* (nº2, 2ª. série, fevereiro de 1940). Exemplar na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP).



TRECHO
DO
IDILIO
«BALANÇA, TROMBETA E BATTLESHIP
OU
O DESCOBRIMENTO DA ALMA»

FOI, sem cerimónia, desabotoando o trapo de Trombeta nos botões que sobravam, e a menina ficou nua. Ela se encolheu todinha ao contacto do ar frio e Battleship, se rindo, borrifou um pouco de água no corpinho escuro, fizeram as pazes. Foi uma lavada em regra. Aos poucos desaparecera de ambos a noção da alegria, era um trabalho, e a limpeza foi feita com convicção. Só interrompeu a seriedade, o facto de chegar Balança, que ficou logo indignada de tudo e chamou Trombeta de senvergonha. Trombeta não sentiu nada porque o adjectivo era comum entre elas, embora só no momento parecesse ter sentido. Mas Battleship falou que Balança se aprontasse, que êle a lavaria também. Balança gritou que não, que não, seu isto! — uma palavra muito feia. Sentou numa raiz e ficou olhando de-soslaio pros dois.

Trombeta ia ficando aos poucos outra gente. Saíra debaixo da sujeira quási um anjo claro, anjo brasileiro, é certo, de olhos e cabelos muito escuros, e um corpo copiado da mulataria na esbeltez. Mas, insexuada como os anjos, a sensação que Trombeta nos dava era a de grave segurança no pudor. Se ficava tão calmo, contemplando a menina, como deve ser o sentimento de paz depois de uma guerra comprida.

Assim Trombeta vinha saindo do riacho, esguia, quási um silvo, um silvo sim de cobra, eufónica junto dos mil ruïdinhos que a natureza estava chorando naquele mato da manhã. Não se destacava nem se impunha, pé de carrapicho, pé de flor sem nome, bonita feito uma fôlha que a chuva lavou.

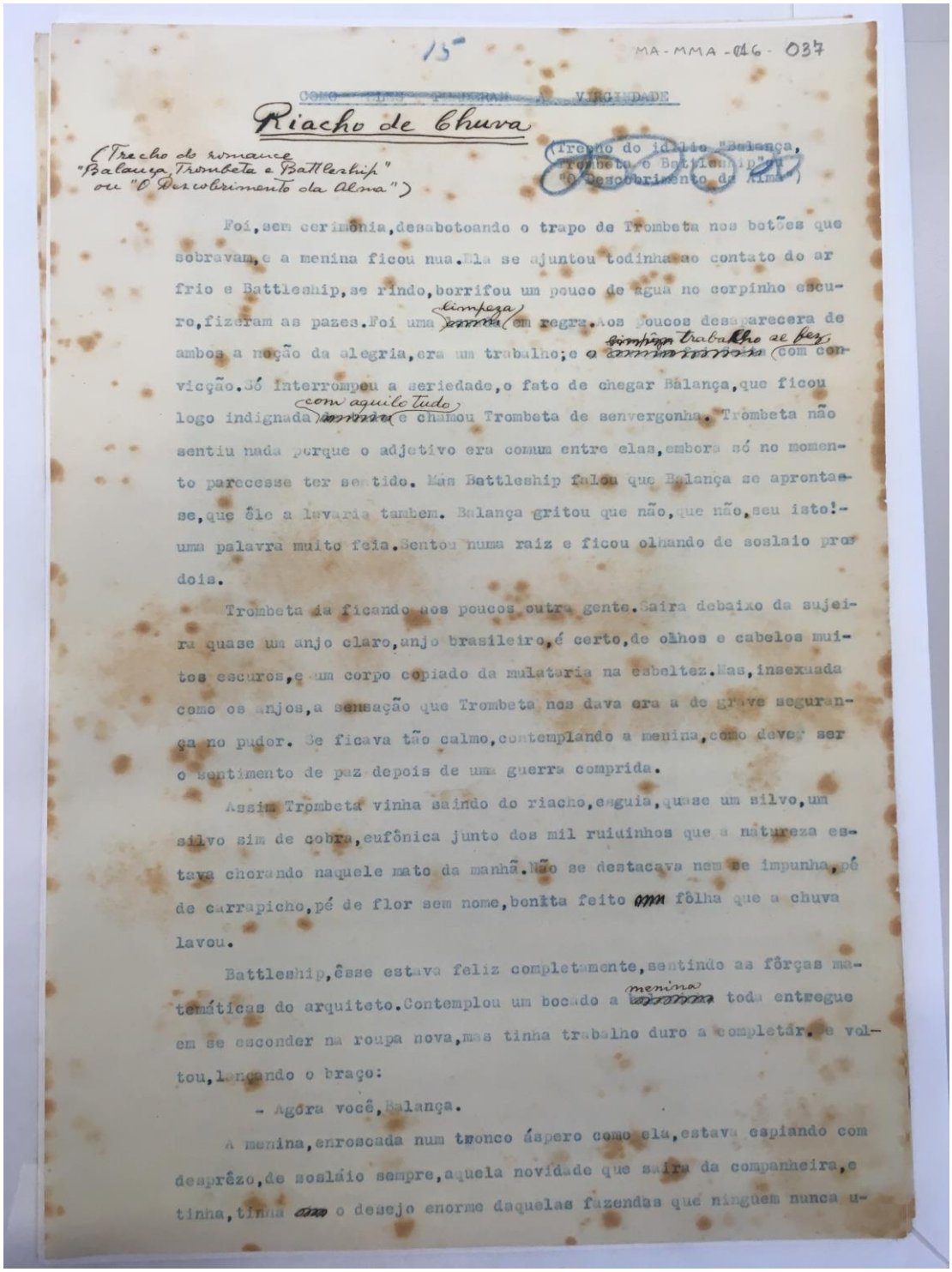
Battleship, êsse estava feliz completamente, sentindo as fôrças matemáticas do arquitecto. Contemplou um bocado a menina tôda entregue em se esconder na roupa nova, mas tinha trabalho duro a completar. Se voltou, lançando o braço:

— Agora você, Balança.

A menina, enroscada num tronco áspero como ela, estava espiando com desprêzo, de-soslaio sempre, aquela novidade que saíra da companheira, e tinha, tinha o desejo enorme daquelas fazendas que ninguém nunca usara. Mas que transportes a tomavam desde o instante em que enxergara Trombeta nua e Battleship de cuecas, ambos imensamente nus, se contagiando! E como se analisar? saber o que sentia?... Si o que sentia era um mundo tão novo, onde faltava nome ao mais mínimo afecto?... Balança? Balança estava medonha por dentro, era mêdo, eram desejos, ciúmes, despeitos, era uma cólera hirsuta. A mão de Battleship resvalou nela apenas.

82

Figura 8: Primeira página do idílio de Mário de Andrade em *Presença* (fevereiro de 1940). Exemplar na biblioteca de Mário de Andrade (IEB/USP).



15ª MA-MMA-016-037

COMO ELES PERDERAM A VIRGINDADE

Riacho de Chuva

(Trecho do romance "Balança, Trombeta e Battleship" ou "O Descobrimento da Alma")

(Trecho do idílio "Balança, Trombeta e Battleship" ou "O Descobrimento da Alma")

Foi, sem cerimônia, desabotoando o trapo de Trombeta nos botões que sobravam, e a menina ficou nua. Ela se ajuntou todinha ao contato do ar frio e Battleship, se rindo, borrifou um pouco de água no corpinho escuro, fizeram as pazes. Foi uma limpeza em regra. Aos poucos desaparecera de ambos a noção da alegria, era um trabalho; e o simples trabalho se fez com convicção. Só interrompeu a seriedade, o fato de chegar Balança, que ficou logo indignada com aquilo tudo e chamou Trombeta de senvergonha. Trombeta não sentiu nada porque o adjetivo era comum entre elas, embora só no momento parecesse ter sentido. Mas Battleship falou que Balança se aprontasse, que êle a lavaria tambem. Balança gritou que não, que não, seu isto!- uma palavra muito feia. Sentou numa raiz e ficou olhando de soslaio pros dois.

Trombeta ia ficando nos poucos outra gente. Saira debaixo da sujeira quase um anjo claro, anjo brasileiro, é certo, de olhos e cabelos muitos escuros, e um corpo copiado da mulataria na esbeltez. Mas, inexuada como os anjos, a sensação que Trombeta nos dava era a de grave segurança no pudor. Se ficava tão calmo, contemplando a menina, como deve ser o sentimento de paz depois de uma guerra comprida.

Assim Trombeta vinha saindo do riacho, esguia, quase um silvo, um silvo sim de cobra, eufônica junto dos mil ruidinhos que a natureza estava chorando naquele mato da manhã. Não se destacava nem se impunha, pé de carrapicho, pé de flor sem nome, bonita feito uma fôlha que a chuva lavou.

Battleship, êsse estava feliz completamente, sentindo as fôrças matemáticas do arquiteto. Contemplou um bocado a menina toda entregue em se esconder na roupa nova, mas tinha trabalho duro a completar. E voltou, lançando o braço:

- Agôra você, Balança.

A menina, enroscada num tronco áspero como ela, estava espiando com desprêzo, de soslaio sempre, aquela novidade que saira da companheira, e tinha, tinha o desejo enorme daquelas fazendas que ninguem nunca u-

Figura 9: Primeira página do datiloscrito “Como eles perderam a virgindade”, título substituído por “Riacho de chuva” (Arquivo Mário de Andrade- IEB/USP).

AS FALAS DO POEMA VAGABUNDEIAM

Saulo de Araujo Lemos

Uece, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). msaulo_lemos@yahoo.com. Fortaleza, Brasil.

Resumo:

O carioca Carlito Azevedo (1961) apresenta o poema como leitura de poemas alheios (gesto comum à modernidade em suas diversas etapas até a época contemporânea). Esse poema poderia ser descrito como uma biblioteca descontrolada, onde os livros são livremente extraviados ou adquiridos, que abre a significação de seu acervo pela maneira como o acumula ou desorganiza. Essa biblioteca se materializa de maneiras diversas: em epígrafes, menções nominais, paráfrases e cenas de ficção, como o poema-teatro que cria um passeio de Carlos Drummond de Andrade pela cidade do Rio de Janeiro de hoje (em *Monodrama*). O poema de Carlito é variância livro a livro: os poetas presentes em cada um deles são cesuras de uma renga ou diálogo ou improviso. Esta fala propõe um trajeto errante, como quem habita uma biblioteca caminhando a esmo por entre as estantes, praticando a vagabundagem intelectual de que fala Giorgio Agamben, em sua ideia do estudo. O silêncio (voz primordial, última, informe, semiótica assignificante), a propósito dessas fissuras e desníveis, é também uma língua interposta na dobra entre línguas. Talvez haja naquele poema, por conta das referidas interposições e trocas, um limiar (ou seu extravio, indiferenciação) entre a literatura e a crítica, entre o poema e uma estética (como abertura à política, talvez ao pensamento e suas pulverizações).

Palavras-chave:

Carlito Azevedo, poema, vagabundagem, política.

Usado por hábito no singular, o termo "tradição" remete antes a manifestações desencontradas e até deliberadamente inconciliáveis, tanto que seria mais preciso usá-lo no plural, mesmo no espaço de recortes restritos. O emaranhamento de tradições díspares é algo que se lê no poema de Carlito Azevedo (1961), autor carioca de cinco livros (*Collapsus linguae*, 1991; *As banhistas*, 1993; *Sob a noite física*, 1996; *Monodrama*, 2009; *O livro das postagens*, 2017),[89] uma plaquete (*Versos de Circunstância*, 2001) e uma coletânea de poesia (*Sublunar (1991-2001), 2001*), além de traduções de Alfred Jarry e outros escritores. A literatura e a pintura a partir do romantismo, com diversas escalas artísticas do século XX (das vanguardas utópicas ao concretismo), juntam-se para situar uma escrita com arestas em riste, que é antes um painel de dicções em ocorrência paralela que uma sequência de etapas no decorrer das obras publicadas (apesar de algumas tendências, ao longo daqueles livros, terem se intensificado ou se rarefeito).

Essas escritas na escrita funcionam como hábitos que a custo se mantém, já que não se fixam, ou se misturam com hábitos distintos, o que não retira necessariamente sua potência crítica. A escrita das tradições, ritualizada numa antropofagia específica[90], é variância não-eclética, não estabelecida nem como afirmação programática, nem como conjunto coeso – a ideia moderna de um projeto coeso, caracterizável como manifesto (altivez e programa) parece antes dedicada a se afirmar como inconciliação de programas, o que não significa não ir para lugar nenhum, mas manifestar a tentativa de ir a vários lugares simultaneamente[91]; pela ironia ou pelo lamento, esse percurso é também protesto e perplexidade, mas em geral de um modo particular, materializando-se em recusa do sério e aderindo a um humor de máscara frívola, como que cética (especialmente em vários poemas de *Collapsus linguae*, como "Doublés" ou "Fractal"), e a tonalidades específicas do banal e do minúsculo como fonte desbragada de entusiasmo e revolta a contrapelo (em

[89] Por uma questão de recorte, e porque a elaboração dessa discussão já ia adiantada quando *O livro das postagens* foi publicado, esta discussão vai se deter ao percurso entre *Collapsus linguae* e *Monodrama*. A discussão para o novo livro fica para uma próxima ocasião.

[90] "Ao escolhermos a reciclagem e a apropriação culturais como tema de um debate estamos, de fato, ensaiando uma vontade de poder na forma de uma economia alternativa já que a força de um discurso não consiste em recusar o outro, mas, ao contrário, em devorá-lo. Todo o ciclo da modernidade latino-americana poderia ser lido, em consequência, como um leque de políticas de tradução intercultural" (Antelo, 2001, p. 263).

[91] Ver Teles (2009) e Schwarz (2008), para uma breve amostragem entre Europa e América Latina.

poemas como "Rói" (*Collapsus Linguae*), "O "monograma turqui" (*As banhistas*), "mira" (*Sob a noite física*) e vários outros. De um modo geral, o caso de *Monodrama* é mais complexo, mas parece interessante comentar um problema que, tudo indica, foi formulado anteriormente a ele.

Por conta das características acima e de algumas declarações do poeta quanto a um forte afeto às tradições a que adere, o poema de Carlito foi acusado de um tradicionalismo específico:[92] o de ser cacoete acrítico da poesia moderna, de Mário, Oswald e Carlos à Geração Marginal; uma reedição atenuada do espírito, mas não da prática efetiva, das rupturas modernas, ao menos com a mesma roupagem delas. Entretanto, os ataques (ao menos no caso de Iúmna) não excluem a possiblidade de uma configuração que simplesmente não funcione à maneira do alto modernismo de 22 ou 30. Talvez esteja em questão, no poema de Carlito, uma espécie de estranhamento da escrita em que a inquietação e a investigação poética (como experiência e experimentação) tentam sobreviver sem resultar em apenas mais uma cesura linguística de mercado. Uma maneira de verificar isso, possivelmente, estaria presente no recorte pensado para esta conversa e que será especificado daqui a algumas linhas.

A menção geral a nomes presentes no poema de Carlito inclui estrangeiros e brasileiros: Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, o franco-uruguaio Conde de Lautréamont, o russo Serguêi Iessenin, a argentina Liliana Ponce de Leon, o espanhol Leopoldo Maria Panero, o mexicano Octavio Paz, dentre mais. Nesses casos e em outros, o poema parece se desdobrar entre a menção intertextual e a interferência modificadora de algo dos poetas mencionados sobre a escrita de Carlito ou vice-versa – é difícil mensurar, já que parece haver uma mistura que bagunça o plano do dialogismo e a própria noção de uma tradição. Verificar com que poemas o poema de Carlito conversa pode dar uma força de percurso às linhas rabiscadas acima. Uma observação livro a livro pode ser generosa para esse objetivo. Como provavelmente será possível conferir, cada volume vai imprimindo uma entonação diversa quanto ao modo de ler poemas anteriores e daí fabricar suas falas.

[92] Ver Simon (2011), Simon & Dantas (2011) e Dolhnikoff (2009), por exemplo.

Há pelo menos dois critérios a considerar, quanto a presença de outros poemas: as ocorrências em que isso decorre da menção a nomes e aquelas em que a dicção alheia se infiltra de modo menos ostensivo. Há também casos em que o nome de poeta não implica numa tentativa de absorção de sua voz, mas no ato de torná-lo personagem dessa ficção que o poema tem o hábito de ser.

Em *Collapsus linguae*, o título latino, jogando com o *lapsus linguae* psicanalítico, insinua uma camada clássica que na verdade não há no livro. Se considerarmos principalmente a primeira edição da obra (1991), a presença nominal de alusões intertextuais é quantitativamente maior que na segunda. Quando não há menções evidentes a poetas no corpo dos poemas ou por meio de epígrafes, ecoa a ideia da tradução ou limiar entre falas de algum modo inconciliáveis. É o que se percebe, por exemplo, em textos próximos à visualidade de página do concretismo, como "Traduzir" (Azevedo, 1991, p. 13) ou "( )" (seu "título" é exatamente isso, dois parênteses sem palavras entre eles – Azevedo, 1991, p. 26). No primeiro, em que os espaços em branco habituais da língua portuguesa são refeitos e se cria uma dificuldade de leitura que também é uma possibilidade crítica, estão em jogo duas linguagens: "uma sonante", sensorial, sígnica, e "outra ausente": pode-se ler essa ausência como condição estrangeira ou diferença que impõe a coexistência, apesar da disparidade implicada, como maneira de criar uma enunciação, embora não se esteja falando de diferenças absolutas: uma daquelas linguagens é "lua minguante", e a outra é "lua crescente"; o poema diz não mais que esse confronto e essa questão.

A conversa com outros poemas, partindo da senda dos dois poemas assinalados, ainda é um exercício de tradução, de modo que também se dá pelo confronto entre línguas estrangeiras, o que inclui um uso enfático de certo humor anárquico. "Langue d'oc" (Azevedo, 1991, p. 16), assim, faz uma menção superficial e zombeteira à língua occitana, variação do latim que se popularizou pelas cantigas poéticas medievais, para tratar de decepções amorosas com ironia; "Grafito semiótico ou Lennon revisited" (1991, p. 25), não incluído na segunda edição, pede ao leitor que simplesmente "give peirce a chance", em um trocadilho com a frase pacifista do cantor britânico. Dê à semiose, essa tradução, uma chance de crescer, de aprimorar sua desordem paródica, de lança-la em uma direção indefinida e fractal.

Poesia é semiose; propor um poema como um ato crítico é olhar longamente as palavras, sabendo que quase sempre o silêncio é um poema mais forte que elas; em "Poesia", após uma recapitulação do que essa palavra significaria para tantos momentos da história literária brasileira ou ocidental (arcadismo, romantismo, os diversos modernismos), conclui-se a enumeração com essa afirmação: eles tantos e ela de tão poucos"; o que parece resultar disso é que a "Situação atual da poesia no Brasil", que, sem ser "cosa mentale", é antes "cosa nostra", não habilidade e exercício, mas favorecimento a partir das amizades certas. A ironia se propaga com "A leitura que faltava" (Azevedo, 1991, p. 48), rebatizado na segunda edição e na coletânea de 2001 como "Fractal", que usa termos técnicos e linguagem formal para reescrever "No meio do Caminho", de Carlos Drummond de Andrade ("No meio da faixa de tereno destinado a trânsito tinha um mineral da natureza das rochas ruro e sólido" – Azevedo, 1991, p. 48). Essa paródia parece dizer muito do poema de Carlito: apesar de palavras incomuns, mais eruditas, mantém-se uma certa coloquialidade (por conta do uso de "ter" no sentido de "existir", como em Drummond), o que propõe seu poema antes como mistura de registros que como puro preciosismo.

A intertextualidade, soma de impurezas, é instrumento de vocalização intensamente irônica e deslocadora. Veja-se o caso de "Les mots anglais" (Azevedo, 1991, p. 24 ["as palavras inglesas", em francês], cujo texto se resolve em uma linha: "a pen is a pen / is a pen", citação paródica ao conhecido poema de Gertrude Stein; uma caneta: em latim, um *stillus*, um instituto da rasura interminável, como no sem-nome de Samuel Beckett. Mas os gestos de citação no poema de Carlito não se restringem ao irônico. Os confrontos entre poemas e entre línguas estrangeiras funcionam na obra de Carlito como operações semelhantes; a língua outra incomoda e ressensibiliza, apontando um detalhe de paisagem desavisado, em uma ampla paisagem. Aliás, em "Pequena paisagem" (Azevedo, 1991, p. 28), o desejo se apega a um recorte microscópico como forma de revelar ou disfarçar sua obsessão: os olhos castanhos são de certa forma azuis, como a borboleta azul saindo do casulo de prata no poema citado "*Sebastien im Traum*", do poeta austríaco Georg Trakl (1887-1914) (1992, p. 70-75). O desejo como ideia fixa, de algum modo, já se prevê na epígrafe de uma das sessões do livro, extraída de um poema em prosa do autor francês Henri Michaux que menciona a morte trágica de sua esposa. Uma fala sem destinatário (ou

para um destinatário ausente) como língua morta ("Falo uma língua morta, agora que não falo mais contigo", diz Michaux - 2010, p. 153). Isso tem poder, inclusive, para contaminar com inquietação momentos em que predominam contemplações estéticas: o poema "a uma passante" ["pós-baudelaireana", acrescenta a primeira edição] (Azevedo, 1991, p. 32) é remotamente a constatação do vazio irremediável da existência, de modo que lamentar esse fato é inútil inclusive para a existência do poema.

Em *As banhistas*, a epígrafe extraída do poema "To a buttefly" ["Para uma borboleta" – Wordsworth, 1923, p. 108], do romântico inglês William Wordsworth (1770-1850), fala com entusiasmo sobre a efêmera imobilidade do pequeno animal. Esse mote aponta uma tendência ao longo do livro: a ideia da delicadeza não como sofisticação, mas como indício efêmero e frágil de beleza, que logo desaparece sem deixar rastros de memória ou de arte. Esse tipo de ocorrência é comum quanto a seres inanimados no caso do livro anterior; "O monograma turqui" retoma essa perspectiva junto com a borboleta e Wordsworth: "revolução" caracterizada por "não ter peso", exaltação de uma vida que o humano só consegue enxergar como pequena (e com cuja potência revolucionária ele, melancolicamente, nada aprende). Entretanto, o deserto, essa outra borboleta revolucionária, "miglor fabbro" que um poeta, é anunciado como a "negra pétala do pensamento", de "asas claras" e "fímbrias transparentes", em um "Brinde-lamentação para [o poeta francês] Edmond Jabès" (Azevedo, 1993, p. 29): ler poemas queridos é tentar tocar o que facilmente se desfaz ao toque. aí se remete ao tema ultramoderno da fragilidade da razão, que, por sua vez e entretanto, injeta tensão e intensidade no poema. Assim, o pouco interesse pela poesia de Victor Hugo ou o classicismo teimoso e sensual de Dominique Ingres se tornam parte de um problema que, modo geral, é posterior a esses autores: a modernidade.

Nas variáveis cavidades entre uma palavra e outra, entre um fonema e outro, os desejos simplórios e fatais de um eu qualquer (gozo, beleza, sobressaltos) acionam escolhas e recusas: escolha pelo inumano, tantas vezes mais interessante que o humano, recusas ao mercado e suas antiprodutividades. Como em Augusto dos Anjos, em Haroldo de Campos, em Qorpo Santo, embora com direcionamentos muito diferentes, parece haver em Carlito um certo jeito pomposo que soa irônico.

O poema "Em tintas de latim", com sua erudição, parece falar não mais do que da admiração do eu poético por garotas belas que lhe são indiferentes. A ironia provoca uma duplicação metadiscursiva da enunciação, criando uma espécie de personagem vocal. Não parece exagero, então, ver no gosto do poema de Carlito pela imagem da mulher desejada um rearranjo para Vinicius de Moraes misturado ao jogo vocabular e morfológico de Haroldo de Campos (cuja "Teoria e prática do poema" (Campos, 1976, pp. 55-56) cede uns versos para a epígrafe da seção "Contra naturam", de *As banhistas*).[93]

Esse "encontro" entre Vinicius e Haroldo parece compor também uma dicção específica, ou, talvez, algo como um personagem, uma máscara, um chiste, uma cesura. Uma confusão entre preocupações estéticas e inquietações do corpo e do afeto, que se tornam o mesmo problema. O encontro de poemas distintos numa mesma imagem, aliás, é o tema de "Metamorfose (com Proust e Paz)", em que a transfiguração entre eucalipto e torso de mulher seria o exemplo de uma vibração em mútua interferência: preocupações intelectuais e sensoriais/afetivas; isso, pelo gesto de tomar fragmentos de *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust (na referência a garotas jovens), e do poema "La guerra de la dríada o Vuelve a ser eucalipto", de Octavio Paz (2014, pp. 611-613), respectivamente, e metamorfoseá-los como quem devolve uma pergunta aos poemas que lhe serviram de pretexto; a banal metamorfose da árvore em mulher, inversão inquietante da amada mítica e apolínea, pode ser a metamorfose de qualquer coisa em qualquer coisa, o que equivale a um perigo, uma ameaça, ainda que convenientemente purgada pela luz, essa aguarrás da paisagem:

1. Se esta árvore — que roça
os céus — quando degolada

pelo crepúsculo torna-se

[93] "Não como o pássaro
conforme natureza
mas como um deus
contra naturam voa" (Campos, 1976, p. 56).

um imenso torso (imerso

em vãos de luz tamisada)
de *jeune-fille en fleur,*

2. pela manhã, quando praias
se desfolhando, e em cores

e em cheiros, na inteireza
do branco da claridade,

desveste a mutilação
e *vuelve a ser eucalipto* (Azevedo, 1993, p. 40).

Em todo caso, a formulação de personas discursivas não parece ser a consolidação de uma unidade peculiar de estilo, mas sim o apagamento de uma identidade clara a esse respeito. Isso toca diretamente um dos poemas que participam da seção "Agulhas de amianto: sobre fotografias de Luciana Whitaker", chamado "Serpente". O limiar entre fotografia e poema, entre a epígrafe de Gôngora ("si piedras no lucentes, luces duras") e o texto de Carlito, entre a linguagem e o que ela nomeia, é quando ambos os extremos, em cada caso, perdem sua nitidez e contaminam-se mutuamente:

O nome
como veneno
e o poema como
antidoto
extraido ao
proprio
nome (Azevedo, 1993, p. 61)

A dita contaminação, como se pode supor, não é uma garantia harmônica, mas, ao menos, a promessa de intensificação da experiência, de sóbria percepção de seus limites, de sobreposição de tempos num tempo. Disso decorre, além do confronto de nomes mencionado, a formulação do poema como ficção, como um sem nome, como poema, para além da assinatura ou do discurso como pretensa unidade. Essa tendência será observada nos livros seguintes com modulações particulares. A epígrafe de Pablo Neruda para *Sob a noite física* volta ao tema do jogo entre o nomear e o dizer: "Pela noite do coração / A gota do teu nome lento / em silêncio circula e cai / se rompe e desenrola sua água" (Azevedo, 1996, p. 7). O nome-gota é água que se perde em mais água. Stéphane Mallarmé (1842-1898), sabedor de que a novidade de *Un coup de dés* (1896) era seu arranjo informe entre as palavras, comparece como fragmento impronunciado no título de "Le bel aujourd'hui" ["O belo hoje"] (Azevedo, 1996, p. 20). Esse sintagma foi retirado do soneto "Le vierge, vivace et le bel aujourd'hui.[94] Nele, a imagem do cisne-signo aprisionado no lago congelado descreve como a velhice futura e a indefinição de qual caminho seguir, "branca agonia" ["blanche agonie"] são capazes de rasgar [déchirer] a beleza vivaz e juvenil do presente.

"O belo hoje" (nome de uma das seções de *Sob a noite física*) é expressão que abre um devir entre o substantivo e o adjetivo que podem haver na palavra "belo". A imprecisão gramatical se associa à visão da arte contemporânea como algo que existe de fato, mas que facilmente se dissipa, apesar de (e, na verdade, por causa de)

[94] Uma tradução do poema para o português realizada por Augusto de Campos:
O virgem, o vivaz e o viridente agora
Vai-nos dilacerar de um golpe de asa leve
Duro lago de olvido a solver sob a neve
O transparente azul que nenhum voo aflora!

Lembrando que é ele mesmo esse cisne de outrora
Magnífico mas que sem esperança bebe
Por não ter celebrado a região que o recebe
Quando o estéril inverno acende a fria flora,

Todo o colo estremece sob a alva agonia
Pelo espaço infligida ao pássaro que o adia,
Mas não o horror do solo onde as plumas têm peso.

Fantasma que no azul designa o puro brilho,
Ele se imobiliza à cinza do desprezo
De que se veste o Cisne em seu sinistro exílio (Campos, 2010, p. 63).

toda a institucionalização personalista observada mundo afora na figura dos artistas celebrados e na movimentação dos museus e do mercado de obras. A arte contemporânea existe, mas os critérios para defini-la são complexos, mesmo adotando-se aqui algumas posturas herdadas da alta modernidade, como a experimentação e a inquietação diante do status de mercadoria (o que não torna a caracterização do que é arte menos problemática). Nesse contexto, pronuncia-se a atualidade urgente da discussão de Walter Benjamin em "A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica" (1994, pp. 165-196), tese ouriçada contra as ideias de eternidade e universalidade da arte: ela existe, segundo o alemão, porque se transforma (segundo os vincos da aura) e se impregna de tempo (ou de tempos) continuamente. A arte da era técnica vestindo, uma máscara de não-aura a partir de suas próprias condições materiais, mal dissimula uma impressão de atemporalidade; o uso crítico desse mascaramento, conforme Benjamin, é uma tarefa para a modernidade (ou a contemporaneidade) por vir.

O hoje pode ser belo porque se destaca da frase e do lugar. O fragmento é o processo ou a inviabilidade do não-isolamento. Ele cria uma disposição para uma conversa que não fecha um circuito entre emissor e destinatário, mas que os atravessa e os transborda de modos imprevisíveis, convidando o ruído, a rasura, a garatuja; em contato com um olhar crítico, o que essas personas dizem pode nçao ser compreendido pelo humano, mas passa potencialmente a interferir nos discursos que ele capta. Quando o poema "Maldoror" traz como epígrafe do referido soneto de Mallarmé apenas o sintagma "va-t-il nous déchirer" [vai nos despedaçar] sem o referente contido nos versos originais, ele está nos apresentando um exemplo da operação semiótica descrita no início deste parágrafo. Algo mais fractal que o gelo branco *vai* nos fazer em fragmentos, prontos para tomarem parte em rearranjos diversos de matéria ao redor, quer gostemos ou não disso. O minúsculo ("pulmãozinho do rouxinol") é acionado por instrumentos de análise ou destruição extremos (bomba, sonda, chumbo): o terror e a bárbarie passam próximo do poema tanto quanto a ternura e o desejo.

"Na noite física" (Azevedo, 1996, p. 46), texto "desentranhado de um poema de Charles Peixoto", é um exemplo do poema-diálogo que adultera e abre a significação do poema citado. O poeta "marginal" Charles Peixoto, em um de seus

poemas, compara um eu poético e sua vizinha na varanda do apartamento ao lado, ambos incomunicáveis, fumando seus cigarros, a "dois gêmeos na bolsa d'água" de fumaça (Peixoto, 2014, p. 98). O poema de Carlito, lacunar, pode ser uma cena de sexo ou o confronto cotidiano entre indivíduos ou grupos em uma escuridão de quarto, de cidade, de imagem: amor ou guerra. Em dicção metrificada, meio cabralina, mas com uma noção de contundência distinta (com imagens que não revelam algo chocante, mas o propõem), o poema abre a significação com uma proposta particular para o desafio do espaço em branco da página ou da palavra-frase. Aí parece se exemplificar o jeito de o poema de Carlito ler outros poemas: não em modo de citação explicativa, como se fazia no alto modernismo (nos muitos poemas-homenagem de Drummond ou Bandeira, que sugeriam algo da dicção homenageada), mas como uma deturpação deliberada e criadora. O limiar de indiferenciação entre a teorização e a prática disso poderia ser encontrado em um dos "3 sonetos do corpo", (Azevedo, 1996, p. 49), "pensando em Severo Sarduy". Dos três poemas, "Quatorze para o meio dia" estabelece uma relação entre o corpo visto pelo olhar, um outro corpo, decalcado daquele primeiro e que se nega ao olhar, e um terceiro corpo, todo ofuscamento, "espinhaço de luz", imagem sublimada, mas que talvez não se adeque à acepção convencional do sublime, já que é "hora de perda" e "páramo"; talvez, nesse caso, o sublime extrapole o significado convencional de sublime, assim como a luz parece descoincidir com a conotação moral e metafísica da luz como bondade ou inteligência.

Até aqui, parece que se identificaram duas maneiras pelas quais o poema de Carlito conversa com outros poemas: a potência de desvio da significação (como se vê em "Metamorfose (com Proust e Paz)" e outros textos de *As banhistas*) e a potência de abertura da significação à não-significação (com se vê em "Na noite física" e em outros textos de *Sob a noite física*); claro, não são tendências mutuamente excludentes, tampouco nenhuma é consequência da outra. Em *Versos de Circunstância* e, sobretudo, em *Monodrama*, Carlito não deixa de trabalhar essas possibilidades de maneira cada vez mais indivisa. No último livro mencionado, há, por exemplo, o poema "Rua dos cataventos", título homônimo do primeiro livro de Mário Quintana, de sonetos. "After 'grammatische konfession'", diz-se, logo em

seguida ao título, uma espécie de epígrafe. O poema "grammatische konfession"[95] de Eugen Gomringer (autor considerando uma grande influência para o concretismo dos irmãos Campos e de Pignatari (cf., *passim*, Campos; Pignatari; Campos, 2003) usa repetidamente a palavra colaborar, relacionada à "confissão" do título (colaborar é confessar, cooperar, render-se, submeter-se) e Carlito a especifica: colaborar, sugere, é delatar sob pressão ou tortura: ato de paisagem autoritária.[96] A lista conjugal dos verbos sugere tempos desdobrados entre fato e possibilidade: a presença de Gomringer agudiza os interstícios entre as pessoas verbais e sua assimetria política (cf. Azevedo, 2009, p. 71).

Monodrama se junta a paisagens anteriores (cotidiano, leituras, visões) e traz algumas outras: relatos como olhar ao poema, a gravidade da convivência no qualquer lugar do aqui, a árdua e irresistível experiência do desejo, a crise, não condensada em um poema ou outro, mas difundida, colônia de fungos dispersa, multidirecional. De Carlito, é o livro mais extenso e provavelmente o mais intenso. Nele se encontra o poema "Drummond", que, considerando as performances de alguns poemas nos livros anteriores, mereceria ser abordado com atenção para pensar em modos e trajetos de leitura de um poema contemporâneo em relação ao alto modernismo que o alimentou. Assim, ele toma agora o primeiro plano desta conversa:

> Sabe que nada mais agora
> poderá mover sua poesia.
>
> Cruza a avenida Rio Branco, o Aterro,
> A enseada, o túnel do Pasmado

[95] No site https://www.lyrikline.org/en/poems/grammatische-konfession-2919?showmodal=es#.Wf3uP2hSzIU há o texto integral do poema em alemão acompanhado de uma tradução para o espanhol.

[96] Como exemplo, a primeira estrofe-parágrafo do poema-narrativa: "Quando explodiram a sinagoga, digo, a mesquita, digo, a discoteca, ele podia ter estado presente, ele estava presente, ele esteve presente, ele foi considerado suspeito, ele poderia ter sido considerado suspeito, ele poderá ser considerado suspeito, ele colaborou, ele poderia ter colaborado, ele vai colaborar. Bebeu o café que lhe ofereceram. Passaram a se referir a ele como "o bebedor de café" (Azevedo, 2009, p. 71).

(do mundo caduco, é a parte
que mais lhe agrada).

Nem o vestido de flores da
filha do tipógrafo, nem os

pássaros de fogo que dele
partiam de vez em quando

(tudo perdido num antigo
crepúsculo itabirano).

Nem aquela vez,
quando pensou ouvir

o rumor do mundo percutindo
as paredes do Outeiro

(havia um melro no alto
do muro de cantaria negra).

Cerra as mãos como quem porta
um segredo, e ainda que ninguém

perceba, sente que sua revolução
está ocorrendo nesse exato instante.

Se apenas uma dessas indecifráveis
palmeiras pousasse o rosto no peito

Do aviador cansado, ouviria

as bombas da ilusão de

autossuficiência e as bombas
da ilusão de unidade absoluta

com a natureza reduzindo a
pó a ilha mínima do eu.

Mas ele mesmo só pode ouvir os
ônibus lotados que passam rumo à

periferia, soltando no ar
grossos rolos de fumaça negra,

ou as mãos de quem costura
vestidos de flores baratos.

Revoluções e filhos são mais
incontroláveis do que poéticos:

eis a quinta-essência do
aprendizado? Maria Julieta está morta.

Cruza o túnel do pasmado, e mais outro.
Tudo somado, talvez esteja recitando:

"A Avenida Atlântica situa essas
coisas numa palidez de galáxias" (Azevedo, 2009, pp. 65-67).

Para verificar os procedimentos de leitura do poema de Carlito, parece óbvio verificar nele tudo que possa aludir ao poeta mineiro. Se a questão simultânea de

política e de linguagem do poema estiver nele mesmo, então não será limitador buscar vida e obra de Drummond em sua obra literária, sua poesia em verso e prosa. As pistas para alguma conversa podem talvez vir desse sulco. Algumas perguntas, nesse sentido, poderão ser feitas. Quem é este que sabe que nada mais poderá mover sua poesia? É o próprio Drummond? É algum Drummond? É, possivelmente, alguém que pode ser vários indivíduos, pelo menos, uma coletividade não divisível sob a categoria do indivíduo, tanto finita quanto sem número. Pode ser mesmo algum Carlito personagem do próprio poema. "Nada mais" poderá mover sua poesia, diz-se. A propósito, encontra-se na "Consideração do poema", de *A rosa do povo*, esta afirmação: "E mover-se em meio / a milhões e milhões de formas raras, / secretas. Duras. Eis aí meu canto" (Andrade, 1979, p 159). Responder à pergunta sobre a imobilidade dessa poesia não é fácil, e pode se dever a um desânimo ou a uma impercepção; de qualquer modo, nenhuma resposta é dada, e, se essa poesia não é mais movida por nada, ainda há um ele mesmo que se move pela cidade, carregando talvez consigo a poesia que um dia se etiquetou em seu nome.

Nada mais senão ele talvez possa mover seu poema, já que ambos são agora, nesse tempo sem tempo da escrita, algo indissociável. *Um ele* se move, cruzando diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro: a avenida Rio Branco, aonde Drummond se dirigia semanalmente para entregar uma crônica na redação do Jornal do Brasil (cenário plausível ao poema "Passeiam as belas"), o aterro, talvez o mesmo do poema "Conversa com o lixeiro"[97] e uma das enseadas locais (a do Botafogo ou outra), o túnel do Pasmado (mencionado na crônica "A fabulosa renda, de *Fala, Amendoeira*);[98] informa-se, logo em seguida, que, do "mundo caduco", aquele túnel, possível palco para resíduos "de tudo" (Andrade, 1979, p. 189), seria a "parte que mais lhe agrada": caminho escuro, habitado pela perplexidade, isolado do entorno, mas encravado nele. Em "Mãos dadas" (de *Sentimento do mundo* – Andrade, 1979, p. 132), o "mundo caduco" era o que o poema de Drummond queria

[97] "Eu sei que há pouco pão e muita pá
E nem sempre ou jamais se encontram dólares,
Joias, letras de câmbio e outros milagres
no aterro sanitário." (Andrade, 1993, p 152).

[98] "Atravessei o túnel e dei com a Favela do Pasmado: multa de 50 milhões ao Departamento de Urbanismo, por permitir aquela miséria exposta, e multa simbólica a cada miserável, que assim se deixa expor" (Andrade, 1979, pp. 1100-1101).

evitar, mas se tornou aquilo que não pode mais ser evitado. O túnel do pasmado é a guarida possível em um mundo que caducou.

Nessa paisagem, há alguém sentindo e dizendo que nada pode mover aquela poesia: nem corpos bonitos, embalados em vestidos floridos[99] e registrados em um entardecer juvenil fotografado pela memória, como em "Passeiam as belas" (Andrade, 1979, 578-579), nem o rumor do mundo anunciado pelo melro, encarnação drummondiana do *blackbird* da canção dos Beatles, na igreja do Outeiro da Glória, ou numa cantaria qualquer.[100] A passagem do tempo e do espaço despistou o olhar. Os vestidos, os pássaros do desejo, como nos "Sonetos do pássaro",[101] uma antena qualquer para o rumor do mundo, tudo isso parece ter se extraviado em um lugar qualquer do poema. "Drummond" parece remeter a quando o poeta itabirano viveu, mas também pode ser um mundo posterior ao dele, em que algumas das tensões já existentes cresceram além dos limites esperados. Uma realidade em que, sendo impossível haver mãos dadas, mesmo que não definitivamente, elas se fecham, nos bolsos da roupa ou do ar.[102] Mas, mesmo com

[99] Quanto ao "vestido de flores da filha do tipógrafo" parece haver aí uma livre associação de temas de algum modo presentes na obra drummondiana: o vestido (poema "Caso do vestido", de *A rosa do povo* – Andrade, 1979, pp. 190-192), o fato de Drummond ter tido uma filha, o trabalho do tipógrafo que materializa livros. Os vestidos floridos também aparecem em outro poema de Carlito, "Pálido céu abissal" (Azevedo, 2009, p. 55), para ironizar o sonho romântico de encontrar a mulher amada ideal.

[100] O melro cantando no muro de cantaria negra pode ser o melro que Drummond usou para traduzir o nome do pássaro preto da canção "Blackbird", do *White album* (1968), dos Beatles, cuja versão em português, feita por Drummond, saiu na revista Realidade, número 36, março de 1969 (conforme o Blog "Sonoridades: partituras sem contratempos", de Carlos de Oliveira, disponível no site http://cultura.estadao.com.br/blogs/sonoridades/drummond-o-poeta-que-decifrou-os-beatles/). Um trecho da letra da canção, de autoria de Lennon e McCartney, diz:
"Melro que cantas no morrer da noite,
com estas asas rotas aprende teu voo
A vida toda
esperaste a hora e a vez de teu voo".

[101] "O que, mal percebido, se descreve
Em termos de pelúcia ou de cambraia,
O que é logo sutil, soprado em neve,
Curva de coxa atlântica a praia,
Vira mulher ou pássaro? (Andrade, 1979, p. 335)

[102] "Cerra as mãos como quem porta um segredo": as mãos podem ser relacionadas aos poemas "A mão suja", de *José* ("a princípio oculta / no bolso da calça" – 1979, p. 153) e "Mãos dadas", de *Sentimento do mundo* (p. 132). Em Drummond, o tema do segredo comparece de maneira intensa no poema homônimo, de *Brejo das almas* (A poesia é incomunicável. / Fique torto no seu canto. / Não ame. […] – Andrade, 1979, p. 114). O poema fala ainda: "Ouço dizer que há tiroteio / ao alcance de nosso corpo. / É a revolução? O amor? / Não diga nada." De qualquer modo, segundo o poema de Carlito, o personagem "sente que sua revolução está acontecendo nesse exato instante". Como no instante sem poema que inunda sua vida inteira ("Poesia", de *Alguma poesia* – 1979, p. 85).

toda a estagnação do que se fechou, uma mínima revolução (talvez a única disponível, agora) pode ocorrer a qualquer instante, à maneira do poema de Carlito, borboleteante, ravina aberta "no ar denso" pela gota d'água ("Ao rés do chão": Azevedo, 1996, p. 15). Uma daquelas revoluções que, mesmo na imobilidade, movem os tempos, os espaços, os interstícios e as vibrações.

As "indecifráveis palmeiras", índice de aridez existencial da paisagem impressa na "Elegia 1938",[103] facilmente leriam a bomba em formato de coração (tão mortífera quanto a de pólvora) imprimindo ritmo às ilusões de força e de pertencimento do eu, aviador cansado, aos ares que percorreu;[104] isso, se de fato a diversão do aviador é caminhar no chão com seus pés (cf. 1990), como diz um dos aforismos de *O avesso das coisas*. Por estar cansado, aquele eu-aviador parece ser mais fácil de ler. Fazendo talvez com que a débil ilha de Manhattan do eu[105] se mantenha em funcionamento, as bombas facilmente o reduzem ou o ampliam a pó (e o poema "A bomba" nos ensina que muitas vezes o humano e a bomba se confundem – Andrade, 1979, pp. 395-399). Mas aquele ele, seja o aviador, seja Drummond, Carlito, ou qualquer um, não escuta nada dessas explosões por dentro: seu provável torpor e seu momento só lhe permitem identificar o ruído dos ônibus e suas caudas de fumaça negra (que aparecem, por exemplo, na mencionada crônica "A fabulosa renda", de *Fala, amendoeira* (Andrade, 1979, p. 1100). Com sua audição, sim, ele pode ainda captar sons mais despercebidos, como aqueles quase indistinguíveis emitidos por mãos de costureiras de vestidos baratos (como a amiga da desaparecida Luísa Porto).

Notar e falar que "revoluções e filhos são mais incontroláveis que poéticos" marca um desnível entre o incontrolável e o poema como um enunciado, mas não necessariamente uma diferença. O poema, com todo o exercício de linguagem que o tenha originado, é aluno do imprevisto e de tudo que há de constrangedor ou

[103] "Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina / e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras" (Andrade, 1979, p. 137).
[104] As palmeiras encostadas no peito do aviador cansado ouviriam as bombas da ilusão da unidade do eu com a natureza, mas a dor é que parece ser a unidade da natureza (as plantas, as flores, as pedras) com o humano, em "Unidade, de *Farewell* (Andrade, 1997, p. 15).
[105] As bombas das ilusões anunciadas reduzindo "a pó a ilha mínima do eu" tornam possível lembrar do verso final da "Elegia 1938": sabes que não podes sozinho dinamitar a ilha de Manhattan" (Andrade, 1979, 137).

perturbador nele.[106] Em todo caso, não há resposta definitiva, e, por isso, se o poema é um aprendizado, ele, mesmo assim, extrapola qualquer aprendizado. O que é o poético? Tudo somado,[107] ele é algo que ainda se move apesar de toda a imobilidade caduca. Esse movimento, aliás, é o limiar amestiçado entre enunciação, enunciado e seus ecos em um poema ou em um fragmento dele. Nada mais pode mover sua poesia: o personagem-voz do poema sabe, mas ele se move. Entre a voz e o personagem do poema, pode haver um lapso, uma diferença, mas também um plano assimétrico de continuidade. A voz e seu emissor são matizes de voz separadas pelo espaço em branco de um movimento vibratório, parte de agenciamentos em continuidade. Isso parece remeter à questão do poema frente à frágil etiqueta do nome que carrega, como está no já citado "Serpente", uma das "Agulhas de amianto" de *As banhistas*: o nome como veneno e o poema como antídoto extraído ao próprio nome".[108]

Ao largo dos detalhes comentados, o poema de Carlito (por exemplo no estudo de caso acima) tem uma dicção que desdobra, mesmo que em micrometria e quase invisibilidade molecular, questões da poesia brasileira do alto modernismo: o tom implacável de João Cabral (rispidez da linguagem como confronto com um real atordoante), o tom coloquial de Drummond (guia desorientado por um cotidiano

[106] Maurice Blanchot, sobretudo via Kafka, define a literatura em O espaço literário como uma busca de linguagem que se consuma, junto à obsessão da escrita, por um tipo de fechamento imprevisível que é a própria abertura da obra, imprevisivelmente, mesmo que a sensação de fracasso seja irrefreável. "Parece que Kafka reconheceu precisamente nesse terrível estado de dissolução de si mesmo, em que ele se perdeu para os outros e para si próprio, o centro de gravidade de uma obrigação de escrever. Aí onde ele se sente profundamente destruído nasce a profundidade que substitui a destruição pela possibilidade da criação maior" (Blanchot, 2012, p. 71). De origem remotamente romântica, a imprevisibilidade inconsciente da obra de arte é um problema para Kafka e outros autores que a modernidade deixou em aberto até hoje.

[107] A expressão "tudo somado" é copiada do poema "Consolo na praia", de *A rosa do povo* (Andrade, 1979, p. 205):

Tudo somado, devias
Precipitar-te, de vez, nas águas.
Estás nu na areia, no vento…
Dorme, meu filho.

[108] Segundo Giorgio Agamben, em "Ideia do nome", A filosofia "não desespera de poder render, a seu modo, justiça ao que o nome chamou. Por isso o pensamento não se fecha sobre o limiar do nome, nem conhece, para além dele, outros nomes secretos: isso é o que persegue, no nome, a ideia. Porque, como na lenda hebraica do golem, o nome, com o qual o informe é chamado à vida, é o da verdade. E quando a primeira letra desse nome é apagada da fronte do terrível *famulus* ["servo"], o pensamento continua a fixar-lhe o olhar sobre aquele rosto, sobre o qual ficou escrita a palavra 'morte', até que esta também seja apagada. A muda, ilegível fronte é, agora, a sua única lição, o seu único texto" (Agamben, 2013, p. 92). No poema, de modo parecido, a ausência de nome pode ser o dado essencial de urgência da escrita.

atônito, mesmo quando ameno), por exemplo. A própria aparência do poema, em métrica assimétrica, lembra vários momentos da produção de ambos os poetas.

O poema de carlito nao é uma biografia como poema, mas uma estátua que foge, um despistamento, uma cópia que se desvia do modelo, e isso não impede que ela o confronte, que o desafie minimamente. Há uma certa deriva ou flutuação ou fluidez da referência intertextual, como em "As banhistas": se a menção aos quadros dos pintores não especifica obras e assim pode se referir a qualquer obra deles, o mesmo vale para o trajeto do poema de Carlito rumo à obra de Drummond, que, apesar de tocar elementos mais específicos, não se prende a uma referencialidade fechada, mas abre ficcionalmente um campo de relações entre os dois poemas, Drummond e Carlito. O poema de Carlito parece, se observado rapidamente, intentar um percurso ao passado, mas o que faz é perambular, andar sem rumo, propor uma escrita como vagabundagem do pensamento e dos afetos. Drummond não está nas Minas de sua biografia poema, mas numa cidade estranha como as de Minas. Drummond, um tipo de vagabundo, com algo de Chaplin-Carlitos, vagabundeia através do que faz pasmar e do que é inóspito nas ruas dessa coisa meio sem nome que é uma cidade grande e repleta de pessoas: rio de janeiro ou qualquer lugar do mundo.

Em sua "Ideia do estudo", Giorgio Agamben relata que as sucessivas destruições dos templos judeus pelos impérios babilônico e romano deram lugar a um tipo de substituição: o templo físico pelo estudo da doutrina, o edifício pelo livro. A errância, o exílio dos sem lugar se substitui à meta inabalável de uma elevação pelo estudo. Entretanto, Agamben contrapõe esse intento judaico célebre à potência de vagabundagem a que o estudo instiga: cada leitura aponta caminhos inesperados e labirínticos, com citações e alusões diversas. "Quem quer que tenha conhecido longas horas de vagabundagem entre os livros, quando cada fragmento, cada volume, cada inicial com que se esbarra parece abrir uma nova estrada, que logo após se etravia em um novo encontro, ou havia provado a labiríntica sensação daquela 'lei da boa vizinhança' com que Warburg havia disposto sua biblioteca, sabe que o estudo não apenas não pode propriamente ter fim, mas tampouco deseja tê-lo" (Agamben, 2013, p. 44).

Andanças sem rumo fazem daquele que lê a esmo, ou seja, que lê como afirmação de seu desejo, alguém que está sempre se preparando para agir ao passo que se espanta, que toca o diverso, que experimenta o que Nietzsche chamou em *Humano, demasiado* humano de "a diferença do olhar" (Nietzsche, 2010, p. 7) que busca um ponto de vista fora do convencional. Essa prolongada "demora na potência" pode ser perturbadora, mas pode também ser o alimento da paixão que, irrefreada, oferta-se um pensamento para a potência, para a ação, para o próprio pensamento e para a linguagem e suas políticas. Ler o poema de Drummond é então submeter o eu definitivamente a suas inconsciências e à errância através daquele poema. Essa vagabundagem, não necessariamente lúdica, portanto, é pura potência de voz que aciona o poema a partir de um relato ficcional que adultera o nome em seus interstícios imateriais e o torna uma excrescência, uma não informação, uma máscara de sons para o impuro pensamento de um desejo, para o impuro desejo através de um pensamento.

De Carlito a Drummond, assim como quanto aos outros nomes ou resquícios de poema que comparecem, não há um trajeto desse poema àqueles poemas, mas um se perder no caminho, um extravio; não uma restituição de posse, um título de débito, mas um gesto ficcional que dá ao poema de Carlito a máscara irônica do nome alheio, a cópia mal-acabada, adulterada, falsificada, pirata. Nisso estaria a vagabundagem do poema, tanto na sua fala linguística como nas suas pulsões não linguísticas (espaço em branco, vazio que é pura energia molecular, partícula-onda, semiótica assignificante, pensando conjuntamente com Derrida (2011) e com Deleuze e Guattari (2012). E nisso pode haver uma política do poema recente: a arte parece sempre avisar insistentemente de seu fim próximo (Hegel, Borges, Siscar),[109]

[109] É recorrente, em momentos históricos diversos, a questão de um limite da arte ou do poema, de sua efemeridade, de que ela/ele deixa de ser o que é de tempos em tempos. "[...] a arte é e permanecerá para nós, do ponto de vista de sua destinação suprema, coisa do passado. Com isso, ela perdeu para nós a autêntica verdade e vitalidade e está relegada a nossa representação, o que torna impossível que ela afirme sua antiga necessidade na realidade efetiva e que ocupe seu lugar superior" Hegel, 2001, p. 35); "[...] a literatura é uma arte que sabe profetizar aquele tempo em que haverá emudecido, e se agarrar a sua própria virtude e se enamorar da sua própria dissolução e cortejar seu fim" (Borges, 2006, p. 217); "[...] seria possível argumentar que a crise é a figura usada pela poesia para metamorfosear-se nela mesma, tendo abandonado a tentação ou a ilusão do regaço de eternidade que a embalou durante séculos: é o impasse pelo qual a poesia se torna aquilo que ela é, ou seja, mortal, exposta às intempéries, sempre novamente desprovida de herdeiros, exposta radicalmente à historicidade" (Siscar, 2016, p. 65), bem como a sua própria abertura enquanto linguagem. Suas sucessivas profanações, a corte ao seu fim, o hábito da crise: nada disso conseguiu

ou não mais que de sua fragilidade, mas ela pode continuar, mesmo que deixe de ter esse nome. Talvez a continuação do poema seja deixar de ser poema, e, para isso, ele atravessa outros poemas, ou ele se afirma poema como um atravessamento de diferenças, linguagem como variância e iminência de silêncio, de sua retomada, de espera por alguma outra palavra, venha ou não.

Como Carlito lê Drummond? Provavelmente, não como um elogio a uma tradição, como busca por uma origem (no que o poema em discussão cumpre com uma política, uma utopia da modernidade: a recusa a se submeter ao comando de uma origem); tampouco ele é a instauração de uma nova etapa de literatura à maneira dos hábitos historiográficos da modernidade, que esperam que o futuro seja ostensivamente distinguível do presente); entre esses ângulos, há o espaço do microscópico, do micrométrico, do que está na fronteira interna do humano consigo mesmo e com outros mundos, inumanos, a se ocupar por uma política que é uma escrita que é uma não escrita que é um corpo desorganizado, produtivo. Essa aposta ainda vale? Talvez o poema de Carlito ainda traga alguma resposta, que é também uma tomada de fôlego da vontade de perguntar. Isso não é um elogio salvacional e publicitário de uma escrita como justificativa utilitária para a atividade crítica, hoje compreensivelmente tão tocada pela desconfiança, mas a probabilidade de encontrar, naquele poema, o de Carlito, o que não é mais de Carlito, questões e linhas de escrita que lhe permitam continuar (considerando que isso só poderá ocorrer como processo) ou se tornar algo que partilhe dos afetos que um dia foram dedicados ao seu nome, poema.

Referências bibliográficas:

Agamben, G. (2013). *Idea della prosa*. Macerata: Quodlibet.

Antelo, R. (2001). Políticas canibais: do antropofágico ao antropoemético. In *Transgressão & modernidade*. Ponta Grossa: UEPG.

Azevedo, C. (1993). *As banhistas*. Rio de Janeiro: Imago.

ser garantia de sobrevivência até hoje. A poesia se tornar o que é, isso pode ser a véspera de mutações além do limiar interno a si mesmo que há na linguagem poética.

Azevedo, C. (1991). *Collapsus linguae*. Rio de Janeiro: Linx.

Azevedo, C. (1998). *Collapsus linguae* (2ª ed.). Rio de Janeiro: 7Letras.

Azevedo, C. (2017). *O livro das postagens*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Azevedo, C. (2009). *Monodrama*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Azevedo, C. (1997). *Sob a noite física*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Azevedo, C. (2010). *Sublunar* (2ª ed.). Rio de Janeiro: 7Letras.

Benjamin, W. (1994). A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas, vol. 1 (2ª ed., pp. 165-196). São Paulo: Brasiliense.

Blanchot, M. (2012). *L'espace littéraire*. Paris: Gallimard (Folio essais).

Borges, J. L. (2006). La supersticiosa ética del lector. In: *Obras completas - 1923-1949* (2ª. ed., pp. 214-217) Buenos Aires: Emecé.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2013). *Capitalisme et schizofrénie 2: Mille plateaux*. Paris: Éditions de Minuit (Collection "Critique").

Derrida, J. (2011). *De la grammatologie*. Paris: Minuit (Collection «Critique»)

Dolhnikoff, L. (2009). Relendo Carlito Azevedo ou Um caso exemplar da poesia brasileira contemporânea [ensaio]. Extraído de http://sibila.com.br/critica/relendo-carlito-azevedo-ou-um-caso-exemplar-da-poesia-brasileira-contemporanea/3253.

Andrade, C. D. (1979). *Prosa e poesia em um volume* (5ª ed) Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Andrade, C. D. (1990). *O avesso das coisas*. Rio de Janeiro: Record.

Andrade, C. D. (1997). *Farewell*. Porto: Campo das Letras.

Campos, A. (ed.) (2010). *Mallarmé*. Trad. Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos; São Paulo: Perspectiva.

Campos, H. (1976). *Xadrez de estrelas: percurso textual 1949-1974*. São Paulo: Perspectiva.

Hegel, G. W. F. (2001). *Cursos de estética*. Trad. Marco Aurélio Werle. Volume 1 (2ª ed.). São Paulo: Edusp.

Mallarmé, S. (1990). *Poésies*. Paris: Gallimard (NRF).

Michaux, H (2001). *Oeuvres complètes*. Volume 2. Paris: Gallimard (La Plêiade).

Nietzsche, F. (2010). *Humano, demasiado humano*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras.

Paz, O. (2014). *Obra poética (1935-1998)* (3ª ed.). Barcelona: Galaxia Gutenberg/Cìrculo de Lectores.

Peixoto, C. (2014). *Supertrampo: poesia reunida 1971-2014*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Schwartz, J. (2008). *Vanguardas latino-americanas*. (2ª ed). São Paulo: Edusp.

Siscar, M. (2016). A alavanca da crise: a poesia "pós-utópica" de Haroldo de Campos. In *De volta ao fim: o "fim das vanguardas" como questão da poesia contemporânea*. Rio de janeiro: 7Letras.

Simon, I. M. (2011). Condenados à tradição: o que fizeram com a poesia brasileira. Extraído do site http://piaui.folha.uol.com.br/materia/condenados-a-tradicao/.

Simon, I. M. & Dantas, V. (2011). Negativo e ornamental: um poema de Carlito Azevedo em seus problemas. *Novos Estudos Cebrap*, 91. 109-120. Extraído do site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002011000300006.

Teles, G. M. (2009). *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação e crítica dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas*. 19. ed. Petrópolis: Vozes.

Trakl, G. (1992). Sebastian im Traum [Sebastian em sonho]. In Outono transfigurado: ciclos e poemas em prosa. Trad. e prefácio de João Barrento. Edição bilíngue. Lisboa: Assírio e Alvim.

Wordsworth, W. (1923). *The poetical works of Wordsworth*. Londres: Oxford University.

SIMPÓSIO

07

#PRECISAMOSFALARSOBRE ABUSO: O USO DE HASHTAGS EM REDES SOCIAIS EM PROCESSOS DE SILENCIAMENTO E EVIDENCIAMENTO DE MULHERES QUE SOFRERAM ABUSO

Ana Cecília Trindade REBELO

UERJ, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras. anacecilia.rebelo@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Hashtags são utilizadas na internet, em redes sociais como Twitter, Facebook e Instagram, para identificar mensagens e/ou fotos relacionadas a um tópico específico, sendo compostas pela palavra-chave do assunto antecedida pelo símbolo (#). Elas funcionam como indexadores para facilitar buscas por uma informação específica dentro da rede. Desde 2015, pode-se observar a intensificação de movimentos de utilização de tais indexadores para trazer a uma esfera de discussão pública a conscientização sobre o problema da violência contra mulheres (seja sexual, física, emocional, psicológica ou patrimonial) a partir de narrativas normalmente mantidas na esfera privada, que se utilizam de chamadas como #precisamosfalarsobreassedio, #meuamigosecreto, #meuprimeiroassédio e #erelacionamentoabusivoquando, entre outras. Recortamos postagens no Facebook que se utilizam de duas das quatro hashtags apresentadas previamente, assim como comentários em resposta a tais narrativas, postadas nos anos de 2015 e 2016, para compor nosso corpus de análise. A partir da base teórica da Análise do Discurso Materialista (de acordo com Pêcheux e Orlandi, principalmente), observamos no uso das hashtags o embate entre uma tentativa de tomada de fala dos sujeitos que reportam os abusos sofridos e aqueles que ao retomar tais hashtags, seja em postagens individuais ou em comentários de resposta, o fazem em movimentos de deslizamento de sentidos resultando em um silenciamento através da censura e crítica ao que é relatado. Dessa maneira, propomos discutir como as relações sociais em mídias digitais constituem e regulam a imagem do corpo feminino e consequentemente, do sujeito mulher.

Palavras-chave:

Análise de Discurso; leitura; hashtags; violência contra mulher.

Introdução

Em uma rápida busca tanto por matérias jornalísticas quanto por pesquisas concluídas ou em desenvolvimento sobre a relação entre movimentos sociais e mídias digitais, é possível perceber que, por volta de 2013, com a campanha #chegadefiufiu, iniciada pelo projeto feminista Think Olga[110] para denunciar assédios que poderiam ser considerados por alguns como "simples cantadas", assim deslegitimando tais denúncias, e especialmente a partir de 2015, com a explosão de campanhas como #meuprimeiroassedio, #meuamigosecreto, #EuNãoMereçoSerEstuprada, #erelacionamentoabusivoquando, entre outras, há um crescimento do uso de mídias digitais como meio de expressão, ou de acordo com nosso quadro teórico, como um possível lugar para sujeitos que, de outra forma, muitas vezes não encontrariam espaço em sua(s) formação(ões) discursiva(s) para dizer o que não poderia nem deveria ser dito.

Entendemos que não só os discursos produzidos em tais postagens com hashtags e em comentários de resposta a tais postagens, mas também os processos de leitura e consequentemente os diferentes gestos de interpretação dos mesmos são importantes para observar que memória(s) discursiva(s)[111] sobre violência e, em última instância, sobre o ser mulher em nossa sociedade está(estão) sendo posta(s) em funcionamento. Da mesma forma, e talvez sendo o mais importante aspecto, eles permitem observar as brechas que possibilitam que um discurso outro irrompa, de forma que novas redes de sentidos sobre o corpo feminino e sobre o que (não) pode ser feito do/com o mesmo possam ser tecidas. É por tal compreensão que trazemos o presente artigo, parte de pesquisa de Doutorado em desenvolvimento, e que apresenta uma breve análise de duas postagens na rede social Facebook, uma de 2015 com a hashtag #meuamigosecreto, e outra de 2016 com a hashtag #precisamosfalarsobreassedio, além de comentários em resposta a tais postagens, buscando recuperar traços do embate entre silenciamento e

[110] http://thinkolga.com/a-olga/

[111] De acordo com Pêcheux, "a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível." (PÊCHEUX, 2010, p.52)

evidenciamento de sujeitos nas narrativas de abuso contra mulheres, através de um trabalho por paráfrases.

Fundamentação Teórica

A partir do quadro teórico da Análise de Discurso Materialista, seguindo as ideias de M. Pêcheux e E. Orlandi, entendemos que não há uma leitura única a partir de um sentido único que precisa ser desvendado no texto, mas sim que há gestos de leitura possíveis, a partir da(s) rede(s) de sentidos tecida(s) a partir da formação discursiva (ou formações) à qual o sujeito discursivo se filia, e assim não trabalhamos com e nem buscamos processos de interpretação de textos.

Entendendo leitura como processo em construção (conforme ORLANDI, 1999, p. 37-38), aberto a diferentes possibilidades – mas não a toda e qualquer uma, lembrando que há restrições postas pelas formações discursivas dominantes – temos então a possibilidade de diferentes gestos de leitura, compreendidos aqui como processos de dar significação a um objeto simbólico, a partir das histórias de leitura e da própria história do sujeito leitor, conforme Orlandi (1999), ou seja, a partir de leituras possíveis dentro da(s) formação(ões) discursiva(s) que constituem o sujeito leitor. Esses gestos de leitura possíveis se constituem não só a partir de uma postagem (que poderia ser considerada como ponto de ancoragem no fio discursivo que permite o tecer de discursos outros), mas também dos comentários em resposta a tais postagem, considerando a importância de tais comentários por seu funcionamento discursivo possível, isto é, se entendemos como Oliveira (2014), que o comentário

> é um discurso que normatiza a circulação discursiva, na medida em que delimita as fronteiras e as possibilidades de circulação dos efeitos de sentidos em uma determinada conjuntura histórica. O que é dito no comentário não é estranho e não rompe com o que é considerado aceitável de ser dito. (OLIVEIRA, p. 70)

Uma maneira de resgatar os caminhos percorridos nos gestos de leitura de sujeito(s) dado(s) – no caso, os autores tanto das postagens quanto dos comentários selecionados – é através do trabalho por paráfrases. A paráfrase é o espaço

discursivo "da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento" (PÊCHEUX, 1998a, p. 25), isto é, o mesmo, o que se repete, o que se mantém e continua. Lembrando que junto com o funcionamento da paráfrase temos a polissemia, o espaço discursivo "das transformações do sentido, escapando à toda norma *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no lance indefinido das interpretações (PÊCHEUX, 1998a, p. 25), ou seja, o outro, lugar dos sentidos possíveis, do deslize, do equívoco e da falha, que possibilita que outros sentidos possam irromper – e este é o nosso interesse, esse ponto da falha, por acreditarmos que é o que poderia possibilitar a construção de uma imagem de corpo feminino e de sujeito mulher outra, e assim, narrativas outras em relação ao (ab)uso de tal corpo.

Gestos de análise em construção

A construção de um trabalho de análise de gestos de leitura do uso de hashtags que tratam de violência contra mulheres no Facebook se dá em um processo composto por diferentes passos. O primeiro passo, após a escolha do tema a ser pesquisado, foi a delimitação temporal do corpus. Para o presente artigo, selecionamos postagens dos anos de 2015 (para a hashtag #meuamigosecreto) e 2016 (para #precisamosfalarsobreassedio), assim como delimitamos para a análise somente duas hashtags das quatro selecionadas para a pesquisa como um todo, por questões de estrutura própria do artigo. Após essa delimitação, o próximo recorte foi das postagens a serem aqui analisadas. Assim, selecionamos uma postagem para cada uma das duas hashtags, e em seguida quatro comentários em resposta para cada postagem, de forma a analisar os possíveis gestos de leitura tanto da hashtag, quanto do relato postado. Ainda devido à constituição do artigo, apresentamos aqui mais um nível de recorte, com análises de somente determinadas sequências discursivas retiradas do nível anterior (ou seja, não são analisadas em sua totalidade nem as postagens nem os comentários). As postagens e comentários na íntegra são apresentadas em anexo.

A partir da delimitação do corpus de análise, passamos à apresentação da análise do mesmo, começando com uma breve descrição do contexto de surgimento de cada uma das duas hashtags escolhidas. Ressaltamos que as sequências discursivas (SDs) aqui apresentadas estão exatamente como foram postadas na rede

social, aí inclusos possíveis desvios/registros distintos de ortografia e concordância em relação à norma padrão, e que as marcações feitas por nós para análise serão em sublinhado.

#precisamosfalarsobreassedio

A primeira hashtag analisada, que circula na internet desde 2015, é também nome de um projeto transmídia (https://precisamosfalarsobreassedio.com/#projeto)[112], que na Semana da Mulher, de 7 a 14 de março de 2016, percorreu as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro em uma van colhendo depoimentos de mulheres que sofreram assédio, que poderiam ou não permanecer anônimas no processo. Foram coletados 140 depoimentos de mulheres entre 15 e 84 anos, disponíveis para acesso no site do projeto, e alguns selecionados para comporem um filme, também disponível no mesmo site. Passamos às análises:

SD1: Dá licença, que em casos como este, textão é permitido. Mas o post é justamente para falar sobre o que nós, mulheres do Preto Café, não permitimos.

Na primeira SD recortada, temos um jogo entre o que é permitido e o que não é, entre silenciamento e evidenciamento em processo de argumentação, no caso, uma estratégia de argumentação de defesa/validação do discurso. A expressão "textão" remete à escrita de longas postagens no Facebook, que muitas vezes podem versar sobre problemas enfrentados, angústias, desabafos em geral. É interessante apontar que, relacionado à expressão "textão", temos a expressão "mimimi", utilizada para diminuir a relevância e importância do texto de outrem. Assim, seria dessa maneira que poderíamos considerar o post como começando com um processo argumentativo de defesa da pertinência de escrever um texto longo em uma rede social, um "textão"[113], já que trata do que o sujeito autor[114] considera como errado – "não permitido" – no lidar com mulheres. Outro jogo de sentidos, ao

[112] https://precisamosfalardoassedio.com/#projeto – Acesso em 09/07/2017.
[113] E ressaltamos a importância das noções de "textão" e de digital (tanto discurso quanto suporte) como possíveis fatores a agir na produção, formulação e circulação dos discursos, noções a serem exploradas teoricamente em nossa pesquisa.
[114] Consideramos aqui a posição-sujeito autor Preto Café, em nossa perspectiva discursiva, e não os sujeitos empíricos distintos que possam ter participado ou não da construção do discurso.

remeter "textão" à "mimimi", é entre o que é aceitável e o que não é, pois, como dissemos, "mimimi", ao ser utilizado para desqualificar a narrativa do outro, delimita também o que seria "aceitável" a ser publicado em redes sociais e o que não deveria ser postado – o "inaceitável". Uma possibilidade de leitura, baseada no tipo de postagens e comentários que recebem a pecha "mimimi", assim como na defesa inicial do post analisado, é que o "aceitável" seria aquilo que não produziria sensações de desconforto no sujeito-leitor[115], que não traria temas que pudessem ser considerados de "difícil discussão" – em última instância, assuntos que deveriam ser mantidos na esfera particular ou no silêncio absoluto.[116] No caso, uma lista de comportamentos considerados abusivos e intrusivos pelo sujeito autor da postagem, que precisa ser defendida como sendo um clamor válido, e não uma simples reclamação, um "mimimi". Seguimos com as próximas duas sequências:

SD2: É verdade que uma das pautas que nós sempre levantamos é a escala humana, olho no olho e novas formas de relação. Mas isso NÃO significa que (vamos numerar, para ficar claro!):
1. Fulano possa nos cumprimentar pegando na nossa cintura (se vc acha que tem essa liberdade, não, não tem! E antes que fale que demos liberdade, não, não demos!)
SD3: **Francine Barbosa** Acrescenta no item 1 por favor além da mão na cintura aquela mãozinha invasiva no ombro se apoiando em você a naturalidade (not) de quem nunca te viu na vida? Migo, dá pra falar comigo sem pegar no meu ombro, brigada.
SD4: 5. Beltraninho confunda simpatia e atendimento humanizado com "uia, tá querendo me dar" (não, não queremos!)

[115] Sujeito-leitor entendido como um dos efeitos de sentidos produzidos no/pelo discurso, através de um mecanismo de antecipação no qual "o sujeito-autor projeta-se imaginariamente no lugar em que o outro o espera com sua escuta e, assim, 'guiado' por esse imaginário, constitui, na textualidade, um leitor virtual que lhe corresponde, como um seu duplo. " (ORLANDI, 2001, p.61). Ou seja, ainda que não seja possível falar do lugar do outro (PÊCHEUX, 1998a), ao produzir um enunciado, projeta-se uma imagem do leitor com quem tal enunciado dialoga, que está presente na constituição do texto – na escolha e organização dos elementos deste – e na sua materialidade.
[116] E aqui refletimos acerca das margens cada vez mais difusas entre o público e o privado que podem ser observadas nos usos das redes sociais – como elas são determinadas e reconfiguradas dependendo de quem e do que se fala.

Nas SDs 2 e 4, temos os itens 1 e 5 da lista de comportamentos considerados abusivos pelos sujeitos autores da postagem, e na SD3, um comentário em resposta ao item 1. As três sequências versam sobre uma mesma questão, e remetendo talvez a um pré-construído:

"O corpo de uma mulher não é dela" > "O corpo feminino pode ser tocado"

Logo, uma "invasão" de espaço não poderia ser caracterizada como tal, e então vemos tentativas de construção de evidência contrária a tal pré-construído: "se vc acha que tem essa liberdade, não, não tem!", na SD2, e "aquela mãozinha invasiva no ombro se apoiando em você a naturalidade (not) de quem nunca te viu na vida", na SD3. Mais ainda, encontramos uma antecipação[117] de um gesto de leitura possível de um provável leitor e a refutação do mesmo (SD2: "E antes que fale que demos liberdade, não, não demos!" e SD5: "Beltraninho confunda simpatia e atendimento humanizado com "uia, tá querendo me dar" (não, não queremos!)"), que remete a outros dizeres:

"Uma mulher é simpática quando está interessada na interação amorosa" >
"Se ela está sendo simpática (respondendo a um cumprimento ou sorrindo, por exemplo), está interessada" >
"Se ela está interessada, o avanço físico com contato mais próximo/íntimo está liberado, com aval dela".

A antecipação e refutação de tal sequência de paráfrases construiria uma nova:

"Uma mulher é simpática porque (é educada, é seu trabalho, n variantes não relacionadas ao sexo) >
"Ainda que ela esteja interessada no homem, isso não lhe dá o direito de avançar um contato verbal ou físico sem permissão" >
"Contato verbal ou físico sem permissão explícita é assédio".

[117] Mecanismo que, ao jogar com as formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997, p.82), permite que o sujeito-autor possa projetar aquilo que um sujeito leitor projetaria em relação às imagens de si, de seu interlocutor e de seu referente (o lidar com o corpo do outro no meio social).

As sequências remetem também à outra hashtag circulante, “#soulegalnãototedandomole”, que reforçaria a ideia que simpatia, ao contrário do nome do bloco carnavalesco carioca, não é quase amor. Vejamos a próxima sequência:

SD5: 2. Fulano outro nos chame de "meu anjo"; ou fale coisas do tipo: "nossa você é um mulherão, será que eu dou conta?"; "que linda"; "vc é casada? É bonita assim, pq o marido tá cuidando bem"; "vc cozinha? Não? Então quando casarmos, eu que vou ter que ir pra cozinha?" etc etc etc.

A SD5 traz, relacionada aos dizeres mencionados acima, de que uma mulher simpática está à procura de um parceiro, que o objetivo da vida de uma mulher seria casar. Sendo esse o objetivo, dizeres como os apresentados na sequência deveriam ser considerados como simples elogios e incentivos para a concretização do mesmo, e não comentários invasivos, uma forma de assédio. Terminamos a análise da primeira hashtag com a SD6 a seguir:

SD6: Homens! Isso acontece todos os dias com todas as mulheres o tempo inteiro. E cansa! E tamo aqui pra dizer que BASTA! MACHISMO NÃO SERÁ TOLERADO no Preto Café. Aqui não! E vamos expor qualquer situação publicamente para que não aconteça mais em lugar nenhum!
#MachismoMata #NaoPassarao #PrecisamosFalarSobreAssedio

A última sequência selecionada se relaciona à primeira por também apresentar uma defesa da pertinência do que é escrito, como sendo relevante e importante (Isso acontece todos os dias com todas as mulheres o tempo inteiro. E cansa!), ou seja, “Não é mimimi o que estamos falando, é um problema real”, assim como se relaciona às outras SDs por também apresentar uma antecipação de um provável gesto de leitura de um sujeito-leitor (que poderia aqui ser representado não somente por um sujeito universal “homens”, como também por um sujeito mulher que, dentro de determinada(s) formação(ões) discursiva(s), igualmente não reconheceria essas questões como assédio). Vemos também o acionamento de

outras duas hashtags (#MachismoMata #NaoPassarao), em um efeito de reforço da defesa construída e da argumentação de que os comportamentos listados são sim, para o sujeito autor, abusivos. É interessante o uso dessas outras duas hashtags, que também possuem grande circulação nos últimos anos, e que também versam sobre a problemática da violência contra o corpo da mulher.

Passemos então para a próxima hashtag analisada.

#meuamigosecreto

A hashtag #meuamigosecreto começou a circular na internet em novembro de 2015, trazendo denúncias de casos de machismo e de violência de gênero praticados tanto por homens quanto por mulheres[118]. Remetendo à brincadeira do "Amigo Secreto" realizada na época das festas natalinas, na qual se descreve a pessoa sorteada por suas características e/ou modo de agir (e em algumas versões, descrevendo o contrário do que a pessoa é, para tornar a brincadeira mais difícil), e a partir de tais descrições o restante do grupo deve descobrir quem é o amigo secreto, temos o primeiro deslizamento de sentidos neste funcionamento específico proposto pela hashtag: o "amigo secreto" deixa de ser uma pessoa a qual se dará um presente, um efeito de sentido positivo possível em nossa formação social, para assumir um papel de alguém indesejado, incômodo, um agressor, muitas vezes – um efeito de sentido negativo, que poderia até remeter à expressão popular "amigo da onça", com tintas mais violentas. Porém, algo se mantém: da mesma forma como na brincadeira natalina, o "amigo" não é identificado, cabendo a quem ouve/lê a descrição, a partir de suas próprias histórias de leitura e pessoais, e de seu conhecimento do sujeito autor, ou seja, a partir de seus próprios gestos de leitura, denominar alguém como sendo o "amigo secreto" da postagem.

[118]Como noticiado em https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/mulheres-denunciam-amigos-machistas-nas-redes-sociais/ e http://revistadonna.clicrbs.com.br/comportamento-2/hashtags-como-meuamigosecreto-dao-voz-ativa-mulheres-nas-redes/?utm_source=Redes+Sociais&utm_medium=Hootsuite&utm_campaign=Hootsuite – Ambos acessados em 09/07/2017.

É interessante observar, da leitura de diferentes postagens e comentários, que, como a identidade do "amigo secreto" pode (ou não) ser mantida no anonimato, as narrativas de abuso e assédio cometidas por um "amigo secreto" podem ser apropriadas por diferentes e diversos sujeitos, que podem assim se utilizar da narrativa de outrem para contar sua própria história, o que talvez não fosse possível de outra forma. Seguimos às sequências:

SD1: Mariliz Pereira Jorge #meuamigosecreto é gente boa pra caralho. Não seria nem meu amigo se fosse do jeito que são esses amigos das pessoas. (Achei uma palhaçada essa história com o amigo-secreto. Mundo chato da porra.)
SD2: Mariliz Pereira Jorge Ruth, meu pai é casado com uma feminista e criou duas feministas em casa. Alem de um filho que sempre respeitou as mulheres. Meu irmão, no caso. Essas indiretas dessa # não servem pra eles nem pra maioria dos homens com quem convivo. Bjs
SD3: Mariliz Pereira Jorge Adriane Ribeiro sinto muito saber disso. E em nenhum momento disse que essas coisas não devem ser faladas, discutidas, mas não acredito que uma campanha dessa ajude em nada. Diferente da campanha do #meuprimeiroassedio, que realmente estimulou as pessoas a perceber que não estavam sozinhas, que não eram culpadas etc.

Na SD1, temos uma postagem em reação ao movimento iniciado pela hashtag #meuamigosecreto, e nas SD2 e SD3, comentários do sujeito autor da postagem original em resposta a outros comentários em relação à mesma (na SD1). As três sequências podem apontar tanto para um gesto de leitura do autor focada, principalmente em sua própria experiência, o que tornaria experiências diferentes inválidas, ou mesmo sua experiência como determinante ou modelo para todas experiências possíveis (na SD2: "Ruth, meu pai é casado com uma feminista e criou duas feministas em casa. Alem de um filho que sempre respeitou as mulheres"), ou ainda uma leitura equivocada sobre o significado da hashtag (na SD1: "Não seria nem meu amigo se fosse do jeito que são esses amigos das pessoas") – ou seja, de que não necessariamente um sujeito está relacionado a seu agressor por vontade própria, e de que o termo "amigo" não estaria sendo empregado em sentido único, mas, como discutido acima, em um deslizamento de sentido – quanto para a

desconsideração do movimento como não sendo importante, nem válido ou mesmo efetivo, aqui voltando para a noção de "mimimi", discutida nas análises sobre a hashtag #precisamosconversarsobreassedio (SD1: "Mundo chato da porra", SD2: "Essas indiretas dessa # não servem pra eles nem pra maioria dos homens com quem convivo" e SD3: "mas não acredito que uma campanha dessa ajude em nada"). Passemos à próxima sequência:

SD4: Mariliz Pereira Jorge Paula Casoy Vou esclarecer aqui o meu bode com essa campanha do #meumelhoramigo: essas iniciativas tem apenas um foco, querem consertar o homem, apontar o dedo pra eles, dizer como eles são escrotos. E eles vão continuar sendo. Ou você acha que um cara escroto, machista e babaca vai ler esses hashtags e pensar: nossa, como sou escroto, machista e babaca - não posso ser assim? O meu ponto é: não vejo campanha que sirva pra mudar o que tem que ser mudado, que é a relação de dependência que as mulheres têm com caras assim. Os homens escrotos só vão mudar quando não sobrar uma mulher que se submeta a eles. E o mundo está cheinho delas por aí, dispostas a embarcar em relações abusivas, em permanecerem em silêncio e seguir infelizes. Eu não vejo uma mulher dizendo: ele me batia, ele me tratava mal, ele era abusivo, mas eu acabava voltando pra ele porque ele pagava minhas contas, ou porque ele me comia gostoso ou porque me acomodei num relacionamento de merda. Eu acho que essas mulheres precisam de ajuda, precisam de orientação para se salvar. Mas não é desse jeito. Então, eu não gostar da campanha não significa que não me importo, que sou tapada ou que não entendi a piada (pois é, me disseram que era uma piada, e pra mim isso é assunto sério). Significa que estou contestando o caminho escolhido. Posso estar errada? Talvez. E talvez quem embarcou nessa tenha embarcado por osmose, nem parou para pensar no efeito prático disso. Se você sabe o que é uma relação abusiva, sabe se defender de gente machista, ótimo. Que tal ajudar uma amiga, uma colega, que talvez não esteja vendo claramente que é vítima de suas escolhas?

A SD4, comentário resposta semelhante às SDs 2 e 3, apresenta uma justificativa para a postagem inicial do sujeito autor – podemos dizer uma explicação, explicitação do(s) gesto(s) de leitura do autor que o levaram a escrever a primeira postagem (lembrando, a SD1). Um dos argumentos para a suposta

"ineficácia", na opinião do autor, de determinadas campanhas digitais como #meuamigosecreto se baseia em uma noção de que:

"Determinadas campanhas tentam mudar o machismo (atitudes machistas) nos homens" >

"Homens são (naturalmente) machistas" >

"Logo, as campanhas são inúteis porque eles não podem (não tem como) mudar",

Que seria uma construção de relações parafrásticas a partir do recorte "Paula Casoy Vou esclarecer aqui o meu bode com essa campanha do #meumelhoramigo: essas iniciativas tem apenas um foco, querem consertar o homem, apontar o dedo pra eles, dizer como eles são escrotos. E eles vão continuar sendo. Ou você acha que um cara escroto, machista e babaca vai ler esses hashtags e pensar: nossa, como sou escroto, machista e babaca - não posso ser assim?"). Ou seja, um argumento quase comportamental que apaga toda uma construção histórica, política e social que possibilita que tais comportamentos possam acontecer em nossa sociedade. Mais além, temos o discurso de culpabilização da vítima, que justificaria o ato ("o que tem que ser mudado, que é a relação de dependência que as mulheres têm com caras assim. Os homens escrotos só vão mudar quando não sobrar uma mulher que se submeta a eles. E o mundo está cheinho delas por aí, dispostas a embarcar em relações abusivas, em permanecerem em silêncio e seguir infelizes. Eu não vejo uma mulher dizendo: ele me batia, ele me tratava mal, ele era abusivo, mas eu acabava voltando pra ele porque ele pagava minhas contas, ou porque ele me comia gostoso ou porque me acomodei num relacionamento de merda"), além de simplificar as implicações das relações e ações, e mais uma vez apagar toda uma conjuntura que faz com que muitas vezes a vítima não consiga cortar relações com seu agressor. É interessante ressaltar o uso da hashtag #meumelhoramigo, ao invés da hashtag correta do movimento, #meuamigosecreto. Esse equívoco no discurso pode apontar para nossa primeira hipótese, apresentada quando da análise da SD1: a de uma possível contraidentificação do sujeito autor com a(s) formação(ões) discursiva(s) que constitui(em) o movimento de uso de hashtags, que poderia ter como efeito de sentido para sujeitos leitores que se identificam com tal(is) formação(ões) a

constituição de um gesto de leitura que corresponderia a uma compreensão não esperada dentro de tal(is) formação(ões). Passemos à última sequência deste artigo:

SD5: Laura Greve Apanha quem quer e bate quem tem atitude.

Selecionamos a SD5 para finalizar o presente trabalho tanto pelo impacto causado por sua leitura, quanto por ela funcionar como um resumo de todas as outras sequências analisadas, de ambas as hashtags:

"Se uma mulher sofre algum tipo de violência, ou ela causou tal ato (sendo este somente uma reação, não podendo assim ser imputada culpa) ou ela permite/permitiu que tal ato ocorresse (ou continue a ocorrer." >

"A mulher é sua própria vítima (apagamento do sujeito agressor)" >

"Ela é, em última instância, responsável pelo que acontece consigo" >

"Qualquer movimento para classificar/qualificar tais atos como violência é assim inválido e desnecessário" >

"Mimimi".

Conclusões

Conforme mencionado na introdução, o presente artigo é um passo inicial da pesquisa de Doutorado em Análise de Discurso Materialista que irá trabalhar com narrativas de violência contra o corpo feminino, focando aqui em postagens sobre o tema que, ainda não sendo relatos de uma vítima específica, são narrativas que permitem observar não só os gestos de leitura dos acontecimentos e das postagens, mas também o trabalho de determinada(s) memória(s) discursiva(s) sobre os limites do corpo da mulher e da ação sobre o mesmo, o que distinguiria o que seria violência que poderia ser considerada "de verdade" ou que poderia ser considerado "somente uma vontade de chamar a atenção e/ou se sentir parte de um movimento que toma visibilidade na sociedade" – e assim, pela descaracterização da narrativa como sendo de uma "violência real", ter-se-ia dois movimentos de delimitação de lugares: o de fala do sujeito mulher (ou, ainda, o de silêncio, demarcando o que não

pode nem deve ser dito), e o do corpo feminino como passível de sofrer certas ações (em uma escala que iria de um assédio banal a uma violência grave e real – e mesmo assim, quando da violência considerada real, ainda há espaço em seu entorno para a justificativa da mesma e culpabilização do sujeito mulher) – em último nível, da objetificação do corpo feminino.

Referências Bibliográficas

OLIVEIRA, L. (2014). Comentários de leitores: a violência noticiada na internet. In *Análise de Discurso*: Estudos de estados de corpora (pp. 64-85). Toledo: Editora Fasul.

ORLANDI, E. (1999). Leitura: questão linguística, pedagógica ou social? In ORLANDI, E. *Discurso e leitura* (pp. 35-40). São Paulo: Cortez Editora.

_____. (1999). As histórias das leituras. In ORLANDI, E. *Discurso e leitura* (pp. 41-46). São Paulo: Cortez Editora.

_____. (1999). A história do sujeito-leitor: uma questão para a leitura. In ORLANDI, E. *Discurso e leitura* (pp. 47-50). São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2001). Os Efeitos de Leitura na Relação Discurso/Texto. In ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos* (pp. 59 – 71). Campinas: Pontes Editora.

PÊCHEUX, M. (1997). A análise de discurso: três épocas. In GADET, F. & HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Traduzido por Bethania Mariani. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (1998a). Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, *4, 2. ed*. (98), 7-32.

_____. (1998b). Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. In *Cadernos de Tradução do IL/UFRGS*, *1* (98), 47-55.

_____. (2010). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1st reprint, 4th ed.). Campinas: Editora da Unicamp.

ANEXO 1

Postagens na íntegra da hashtag #precisamosfalarsobreassedio

Dá licença, que em casos como este, textão é permitido. Mas o post é justamente para falar sobre o que nós, mulheres do Preto Café, não permitimos.
É verdade que uma das pautas que nós sempre levantamos é a escala humana, olho no olho e novas formas de relação. Mas isso NÃO significa que (vamos numerar, para ficar claro!):
1. Fulano possa nos cumprimentar pegando na nossa cintura (se vc acha que tem essa liberdade, não, não tem! E antes que fale que demos liberdade, não, não demos!)
2. Fulano outro nos chame de "meu anjo"; ou fale coisas do tipo: "nossa você é um mulherão, será que eu dou conta?"; "que linda"; "vc é casada? É bonita assim, pq o marido tá cuidando bem"; "vc cozinha? Não? Então quando casarmos, eu que vou ter que ir pra cozinha?" etc etc etc.
3. Ciclano fique incomodado com a presença de transexuais (amigo, rua! vc definitivamente não é bem-vindo!)
4. Beltrano nos trate de forma servil, em comparação com os nossos companheiros homens.
5. Beltraninho confunda simpatia e atendimento humanizado com "uia, tá querendo me dar" (não, não queremos!)
6. Beltraninho outro haja de forma abusiva com qualquer mulher que frequente o Preto Café (companheira, me ajuda, que eu não posso andar só. Eu sozinha ando bem, mas com você ando melhor. Sororidade em primeiríssimo lugar!)
Poderíamos elencar N situações invasivas e abusivas. E mesmo que estejamos afiadas - com respostas na ponta da língua e dizendo (literalmente) "amigo, apenas pare" - , situações como essas nos deixam constrangidas, com raiva, acuadas.
Homens! Isso acontece todos os dias com todas as mulheres o tempo inteiro. E cansa! E tamo aqui pra dizer que BASTA! MACHISMO NÃO SERÁ TOLERADO no Preto Café. Aqui não! E vamos expor qualquer situação publicamente para que não aconteça mais em lugar nenhum!
#MachismoMata #NaoPassarao #PrecisamosFalarSobreAssedio

180 Reactions16 Comments20 Shares

Comments

Francine Barbosa Acrescenta no item 1 por favor além da mão na cintura aquela mãozinha invasiva no ombro se apoiando em você a naturalidade (not) de quem nunca te viu na vida? Migo, dá pra falar comigo sem pegar no meu ombro, brigada.
Like
· Reply · 2
· September 9, 2016 at 4:33pm

Caio Kendy Suguimoto Texto perfeito com gif mais perfeito ainda! Parabéns! Espero que vocês consigam acabar com esse tipo de assédio.
Like
· Reply · 3
· September 9, 2016 at 2:18pm

Drope Kinze Às vezes tem que bater a Pinocheta no balcão, senão os maninho perdea noção mesmo.
Like

· Reply · 1
· September 10, 2016 at 9:51am

Álvaro Justen Muito ruim essas situações acontecerem; muito bom vocês publicarem sobre!
Like
· Reply · 1
· September 9, 2016 at 5:35pm

ANEXO 2

Postagens na íntegra da hashtag #meuamigosecreto

Mariliz Pereira Jorge

November 25, 2015 ·
#meuamigosecreto é gente boa pra caralho. Não seria nem meu amigo se fosse do jeito que são esses amigos das pessoas. (Achei uma palhaçada essa história com o amigo-secreto. Mundo chato da porra.)
1.1K Likes106 Comments28 Shares
LikeCommentShare
Top Comments (Unfiltered)
1.1K1.1K
28 shares

Comments

Ruth Dias O seu amigo secreto pode ser seu pai ou seu irmão, e parente a gente não escolhe.
Like
· Reply · 186
· November 25, 2015 at 2:27pm

Mariliz Pereira Jorge Ruth, meu pai é casado com uma feminista e criou duas feministas em casa. Alem de um filho que sempre respeitou as mulheres. Meu irmão, no caso. Essas indiretas dessa # não servem pra eles nem pra maioria dos homens com quem convivo. Bjs
Like
· Reply · 13
· November 25, 2015 at 2:31pm

Juliana Estrela Mariliz,sim! Mas estas mulheres podem ter esse tipo em suas casas,família ou trabalho. É uma forma de usar as redes sociais para chamar atenção! Pois muitas não podem simplesmente,livrar-se destas pessoas,por questões inúmeras. Que bom que não è seu caso!
Like
· Reply · 46
· November 25, 2015 at 2:41pm · Edited

Juliana Estrela E o termo "amigo" é apenas um eufemismo...metáforas! Né!
Like
· Reply · 27
· November 25, 2015 at 2:47pm · Edited

Mariliz Pereira Jorge Adriane Ribeiro sinto muito saber disso. E em nenhum momento disse que essas coisas não devem ser faladas, discutidas, mas não acredito que uma campanha dessa ajude em nada. Diferente da campanha do #meuprimeiroassedio, que realmente estimulou as pessoas a perceber que não estavam sozinhas, que não eram culpadas etc.
Like
· Reply · 4
· November 25, 2015 at 2:54pm

Paula Casoy Não é porque você acha que não sofre com o machismo como todas as outras mulheres nem porque você acha que os homens que vivem na sua bolha social não precisam desconstruir machismo que a campanha não é importante ou que o mundo está automaticamente salvo deste mal. No meu ambiente de trabalho sofro com isso, todo dia que caminho na rua, na minha família... E você achar que somos causadoras disso te torna uma feminista de meia tigela para dizer o mínimo. Vamos olhar menos para o umbiguinho, vamos?!
Like
· Reply · 43
· November 25, 2015 at 3:05pm

Paula Casoy Ah, e ajuda sim, lendo as hashtags vi que não estou sozinha, que não sou louca, e está aí deixando bem claro para a sociedade quais comportamentos são inadmissíveis. Tem muito homem se incomodando porque a carapuça serviu direitinho. E eu acho que tem que incomodar mesmo, eles tem que se mancar.
Like
· Reply · 43
· November 25, 2015 at 3:47pm

Paula Casoy Apontar escrotidão de homem ajuda outras mulheres a identificar escrotidão. Tem muitas que acham machismo natural, como você quer que elas se libertem disso se elas nem conseguem identificar o machismo dos homens ao redor delas? Muitas mães tias e avós são assim, por exemplo. Mulheres mais humildes que não tem acesso ao academicismo que propõe estes debates... Minha mãe é uma dessas pessoas que sofre de machismo, mas acha algumas coisas naturais, como por exemplo ficar servindo marido folgado. E ela viu as minhas hashtags, perguntou do que se tratava, eu expliquei e ela logo começou a pensar mais sobre o assunto. É uma campanha válida.
Like
· Reply · 73
· November 25, 2015 at 3:52pm

Mariliz Pereira Jorge Paula Casoy Vou esclarecer aqui o meu bode com essa campanha do #meumelhoramigo: essas iniciativas tem apenas um foco, querem consertar o homem, apontar o dedo pra eles, dizer como eles são escrotos. E eles vão continuar sendo. Ou você acha que um cara escroto, machista e babaca vai ler esses hashtags e pensar: nossa, como sou escroto, machista e babaca - não posso ser assim? O meu ponto é: não vejo campanha que sirva pra mudar o que tem que ser mudado, que é a relação de dependência que as mulheres têm com caras assim. Os homens escrotos só vão mudar quando não sobrar uma mulher que se submeta a eles. E o mundo está cheinho delas por aí, dispostas a embarcar em relações abusivas, em permanecerem em silêncio e seguir infelizes. Eu não vejo uma mulher dizendo: ele me batia, ele me tratava mal, ele era abusivo, mas eu acabava voltando pra ele porque ele pagava minhas contas, ou porque ele me comia gostoso ou porque me acomodei num relacionamento de merda. Eu acho que essas mulheres precisam de ajuda, precisam de orientação para se salvar. Mas não é desse jeito. Então, eu não gostar da campanha não significa que não me importo, que sou tapada ou que não entendi a piada

(pois é, me disseram que era uma piada, e pra mim isso é assunto sério). Significa que estou contestando o caminho escolhido. Posso estar errada? Talvez. E talvez quem embarcou nessa tenha embarcado por osmose, nem parou para pensar no efeito prático disso. Se você sabe o que é uma relação abusiva, sabe se defender de gente machista, ótimo. Que tal ajudar uma amiga, uma colega, que talvez não esteja vendo claramente que é vítima de suas escolhas?
Like
· Reply · 8
· November 25, 2015 at 4:02pm

Paula Casoy O meu ponto já coloquei no comentário anterior. Acho a campanha válida sim, não embarquei por osmose, acho que ajuda as pessoas a identificarem atitudes escrotas e não preciso provar para você que isso obviamente repercute nas minhas atitudes diárias com outras mulheres.
Like
· Reply · 39
· November 25, 2015 at 4:11pm · Edited

Nay Macedo Que sortudona, parabéns pela EMPATIA-SQN.
Like
· Reply · 23
· November 25, 2015 at 5:51pm

Mariliz Pereira Jorge Nay Macedo obrigada! parabéns por saber interpretar texto - SQN
Like
· Reply · 4
· November 25, 2015 at 5:53pm

Nay Macedo É mais fácil apontar como ignorância alheia o que dezenasssssss de pessoas estão observando como ignorância sua... a que eu preferi chamar de "falta de empatia". Todos os homens que você conhece são maravilhindos, dane-se a campanha, rs. Nem precisa saber interpretar, só ler, mesmo... Você está sendo bem clara sobre o tema. :)
Like
· Reply · 29
· November 25, 2015 at 5:58pm

Mariliz Pereira Jorge Nay Macedo E centenasssss de pessoas estão me dando razão. beijos, amor
Like
· Reply · 2
· November 25, 2015 at 6:05pm

Larissa Cunha Mariliz Pereira Jorge e milhares usando a hashtag. Beijo :*
Like
· Reply · 25
· November 25, 2015 at 8:11pm

Giovanna Gomes Ao dizer que o problema são as mulheres que estão com o tal sujeito mesmo diante de agressões, não seria colocar a culpa na vítima? Quem tem que mudar eh a pessoa que agride e age de maneira errada.
Até porque, em muito desses casos as mulheres estão sobre ameaças.
Isso não significa negar ajuda a tais mulheres, elas precisam sim. Porém, quem precisa de concerto são os abusadores,agressores.. Etc.
Like
· Reply · 27
· November 25, 2015 at 8:37pm

Vanessa Fontes Infelizmente até em uma manifestação como essa vemos não só o machismo, Mas o feminismo também! É manifestação válida sim. Mas é triste ver mulheres do mesmo lado discutindo e se ofendendo por opiniões diferentes! Se nós mulheres não aprendermos a nos respeitar; Como querem desabafo falando sobre o machismo? Temos que aprender a respeitar a opinião de cada um. Se nao; Nada adiantará.
Like
· Reply · 11
· November 25, 2015 at 11:11pm

Maria Isabel Noronha Couto Uma jornalista que parece ter alguma influência colocando a culpa nas mulheres quando escreve que o problema é a relação de dependência que as mulheres têm. Lamentável. Muitas mulheres não conseguem perceber o machismo perto delas e qualquer forma de esclarecer esse assunto é válido. Não se vangloriei pelas "centenas" de pessoas que estão te dando razão. Elas também não entendem do assunto, assim como você.
Like
· Reply · 21
· November 26, 2015 at 7:06am

Mariliz Pereira Jorge Eu coloquei a culpa? E sou eu que nao entendo do assunto? Quem entende é vc que nao consegue interpretar um texto. Tchau
Like
· Reply · 1
· November 26, 2015 at 8:30am

Mariliz Pereira Jorge O cara vem me atacar porque não gostou do que escrevi sobre uma campanha contra o machismo e diz que sou bem sucedida por causa do meu pai, do meu ex namorados... E que não deve ter sido trabalhando duro. So rindo.
Like
· Reply · 2
· November 26, 2015 at 9:07am

Paula Casoy Tó de presente, Mariliz, e tente refletir um pouco sobre porque a hashtag primeiro assédio não te incomoda enquanto a hashtag amigo secreto te incomoda: http://lugardemulher.com.br/meuamigosecreto-e-a-uniao.../
Like
· Reply · 8
· November 26, 2015 at 10:16am

Juliana Mara Gente, talvez Mariliz tenha se expressado mal (ou disse exatamente o que pensa) , porém é a sua opinião, é preciso respeitar. Eu vejo inutilidade em certas campanhas, em certas pautas do feminismo, mas respeito quem pensa diferente. O movimento femini...See More
Like
· Reply · 6
· November 26, 2015 at 10:29am

Tânia Bercamp A violência psicológica é o q gera essa sensação de dependência do companheiro. A baixa autoestima é o leva a mulher acreditar q não pode abandonar seu opressor, pq nunca terá competência para encontrar alguém q a ame, nunca conseguirá seguir adiante, ...See More
Like
· Reply · 7
· November 26, 2015 at 10:46am

Maria Isabel Noronha Couto Juliana Mara, concordo com você, respeito à opinião dela, não a faltei com respeito, mas como falei acho lamentável. Estamos em uma luta e discutir o assunto é saudável. Se esses nossos comentários fizerem com que pelo menos uma pessoa reflita e veja q...See More
Like
· Reply · 5
· November 26, 2015 at 1:14pm

Juliana Mara Estava falando no geral Maria Isabel, não quis puxar a orelha de ninguém especificamente. Concordo com quem pensa que a campanha possa ajudar alguém . Só quis dizer que não vale a pena criticar tão duramente uma opinião contrária. Ela não concorda com a campanha, mas talvez esteja fazendo algo que também ajude a quem precisa. Há vários modos de ajudar. Bjão para todas!
Like
· Reply · 1
· November 26, 2015 at 4:05pm · Edited

Laura Greve Apanha quem quer e bate quem tem atitude.
Like
· Reply · November 26, 2015 at 6:05pm · Edited

Documento a enviar para

- jucieledias@gmail.com

- profcarlabmor@gmail.com

Escola Superior de Educação [IPSantarém]

www.visimelp.ese.ipsantarem.pt

DE OLHAR EM OLHAR, SE DÁ CORPO A UM LUGAR

Anna Paula Ferreira da Silva

Universidade Federal de Roraima – Programa de Pós-graduação em Letras – anna_paula_28@hotmail.com

Roberto Mibielli

Universidade Federal de Roraima – Programa de Pós-graduação em Letras – rmibielli@yahoo.com.br

Resumo:

Trabalhando com obras de Milton Hatoum, observei em *Dois Irmãos* uma abordagem diferenciada do regional de maneira a nos mostrar que não há uma descrição identitária local única/cristalizada. A região amazônica, antes, parece adornar os acontecimentos da trama que entretece olhares distintos de culturas diversas. Percebe-se que de forma semelhante a Machado de Assis, em *Dom Casmurro*, Hatoum também descreve o ambiente por meio da perspectiva impressa no olhar das personagens. Como ambas não são narradas linearmente, visto que fazem um resgate por meio memorialístico a partir do presente *(flash-back),* é também esta representação que constitui e é constituída discursivamente pelo meio, assim como constitui a memória e, consequentemente, a narrativa e a história do olhar. Dessa forma, o presente trabalho, que faz parte de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal de Roraima, sob a orientação do Professor Roberto Mibielli, observa e compara como, por meio do discurso dos narradores-personagens, o espaço das narrativas se materializa no olhar das personagens de Milton Hatoum, em Dois Irmãos, e, Dom Casmurro, de Machado de Assis, assim como o olhar é materializado, transpondo os limites do corpo e alcançando uma construção discursiva que permite reconstituir a cena da época e o modo como diferentes sociedades se constituem a partir do corpo e do discurso.

Palavras-chave:

O regional na literatura; Espaço sob o olhar Literário; Olhares distintos na região amazônica.

DE OLHAR EM OLHAR, SE DÁ CORPO A UM LUGAR

> *Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? [...] É a janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento[...] Ó admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo? [...] O espírito do pintor deve fazer-se semelhante a um espelho que adota a cor do que olha e se enche de tantas imagens quantas coisas tiver diante de si.*
>
> *Leonardo da Vinci*

Leonardo da Vinci propõe a premissa de que olhar é sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Essa premissa pode se amoldar ao romance memorialístico, pois nesse tipo de texto o espaço é reconstituído por meio do olhar das personagens.

Os narradores em primeira pessoa, com olhares fluidos, nos apresentam espaços que se atrelam a enredos, muitas vezes problematizando dramas familiares, que por sua vez, ocorrem em determinados lugares: cidades, bairros, casas, histórias, psiquês, etc.

Gaston Bachelard explica que "a imaginação não é, como sugere a etimologia, a faculdade de formar imagens da realidade; é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade" (p. 18), e, levando em conta essas acepções resolvemos analisar o espaço em Dois Irmãos e Dom Casmurro.

Nosso intuito tem sido verificar a maneira com que essa categoria aparece nessas obras.

A narrativa de Milton Hatoum partilha características semelhantes com a de Machado de Assis. Vários aspectos aproximam o texto de ambos: a descrição dos costumes da sociedade brasileira, tanto no Rio de Janeiro de Bentinho, quanto na Manaus de Nael; o foco narrativo que se dá em primeira pessoa; ambas não são narradas linearmente, visto que fazem um resgate por meio memorialístico a partir

do presente (flash-back), nascendo, dessa forma, fragmentadas e; o destaque que ambos (cada um em seu estilo) dão a categoria de espaço.

Em Dom Casmurro, Bento Santiago principia a narrativa explicando os motivos que o levaram a relembrar sua trajetória de vida. Sentia- se perdido e almejava buscar no passado uma justificativa para tanta melancolia. Para tanto, foi necessário reconstruir a casa da rua de Matavalos. A casa, que foi reconstruída no Engenho Novo, parece ter induzido o narrador machadiano a uma retomada da memória pessoal.

Em Dois Irmãos, no processo de corporificação do espaço, fica clara a importância da junção da realidade ao pensamento individual, seja a do narrador-personagem ou da mescla desse com o olhar das outras personagens da trama. Percebemos que as descrições do espaço estão atreladas ao "pensamento filosófico" marcado por meio do olhar do sujeito que narra.

Nael, narra sua trajetória de vida com intuito de descobrir quem é seu pai. Ele é filho de Domingas, uma índia que foi abusada por um dos homens da família, gerando-o, dessa forma. Contudo, nessa busca pela paternidade, o espaço parece nortear as passagens da trama, contribuindo no processo de entendimento do texto; tornando-o dinâmico; possibilitando uma construção rica em significados.

Gaston Bachelard, em A Poética do Espaço explica, no primeiro capítulo, que a casa é como "um verdadeiro cosmos"; "o nosso primeiro universo" (p. 24). Essas acepções são compreendidas no presente trabalho no sentido de esta ser guarida do homem, lugar em que ele passa considerável parte de sua vida, em que acontecem as brigas, os romances, os jantares em família... lugares/compartimentos que mesmo após a morte de algum membro, ao serem revisitados, vistos pelas personagens da trama, contribuem para a lembrança do ente familiar, da infância, dos momentos felizes ou tristes... .

Fernando Pessoa, certa vez poetizou que "os que leem o que escreve/ na dor lida sentem bem". Tendo em vista que a dor real ao elevar-se ao plano da arte passa a ser imaginada, e intermediada pelos narradores, não seria inoportuno apontarmos que, de maneira semelhante, os romances de memorialísticos transpõem para a narrativa "as dores" do cotidiano de determinada época. Nessa acepção, levamos em

consideração que essas “dores” são transmitidas ao leitor por meio das personagens, das suas relações com outras personagens e/ou entre a interação com espaço narrativo.

Sendo assim, por meio do olhar de Nael, percebemos uma nova Manaus: o lar de uma família de libaneses que “abriga” uma índia, Domingas, que por sua vez também tem seu espaço nos fundos da casa. Em um pequeno quarto de madeira.

Como fizemos notar acima, a personagem Domingas, mãe do narrador de Dois Irmãos, mora em um quartinho no fundo do quintal. Em *A Cidade e o Discurso,* ao considerarmos os apontamentos de Antonio Candido, pudemos perceber que provavelmente há em Dois Irmãos, o confinamento do pobre nos “lugares menosprezados”.

Em outras passagens da narrativa também notamos essas características referentes a esses lugares, visto que, em princípio, Nael dormia com Domingas, mas ao crescer, Halim o patriarca da família, que era afeiçoado pelo curumim, sugeriu que ele tivesse um quarto só para ele, afinal, apesar da enorme seringueira no quintal havia espaço para mais um quartinho:

> Eu mesmo ajudei a limpar e a pintar o quartinho. Desde então foi o meu abrigo, o lugar que me pertence neste quintal. Agora só escutava o eco da canção que minha mãe cantava nas noites de insônia. Às vezes, quando eu estava estudando, via o rosto de Domingas no vão da janela, cabelo liso, de cobre, sobre os ombros morenos, os olhos dirigidos para mim, como se me pedisse para dormir com ela, na mesma rede, nós dois abraçados. (Hatoum,2016,p. 80)

Ele tinha um lugar para chamar de seu. Não uma casa. Um quartinho, que está no entre lugar, ladeado pela cultura indígena e pela libanesa. Nael é o resultado da entremistura. Ele teve a "oportunidade" que sua mãe não teve, a de estudar. Por isso mesmo o enxergamos como portador de uma visão mais crítica. Sua mãe não tinha voz. Ele, por ser fruto dessa mistura tinha direito até de sentar à mesa da casa da família de Halim, na maioria das vezes quando eles não estavam lá: "Podia frequentar o interior da casa, sentar no sofá cinzento e nas cadeiras de palha da sala. Era raro eu sentar à mesa com os donos da casa, mas podia comer a comida deles, beber tudo, eles não se importavam." (p.82). Contudo, apesar das regalias, ele ainda

era o filho da caboca "adotada" pela família: "Quando não estava na escola, trabalhava em casa, ajudava na faxina, limpava o quintal, ensacava as folhas secas e concertava a cerca dos fundos." (p.82).

Em Dom Casmurro , mais precisamente no capítulo intitulado *Chamado*, no momento em que Bentinho acaba de sair de um encontro com Capitu (que estava na casa de Sancha, cuidando da amiga que estava doente), radiante de felicidade, o pai de Manduca o chama para que Bento veja seu filho morto. Nestas passagens percebemos que há um *contraste social* visando colaborar para a construção psicológica da personagem:

> Ia satisfeito com a visita, com a alegria de Capitu, com os louvores de Gurgel, a tal ponto que não acudi logo a uma voz que me chamava: -Sr. Bentinho! Sr. Bentinho! Só depois que a voz cresceu e o dono dela chegou à porta é que parei e vi o que era e onde estava. Estava já na rua de Matavalos. A casa era uma loja de louça, escassa e pobre; tinha as portas meio cerradas, e a pessoa que me chamava era um pobre homem grisalho e mal vestido. (ASSIS, 2008, p.200)

Bentinho reluta para entrar na casa de Manduca, pois ele não queria estragar seu momento feliz. A correlação entre os lugares as coisas e o comportamento das personagens parece contribuir para a construção da trama, no sentido de intensificar o sentimento de obsessão que Bentinho tinha por Capitu. Ele havia saído de um lugar burguês, que no contraste com um lugar pobre, cuja o morto fora acometido pela lepra, colaborou com questões psicológicas da personagem.

> Tal foi o sentimento confuso com que entrei na loja de louça. A loja era escura, e o interior da casa menos luz tinha, agora que as janelas da área estavam cerradas. A um canto da sala de jantar via mãe chorando; à porta da alcova duas crianças olhavam espantadas para dentro, com o dedo na boca. O cadáver jazia na cama; a cama...(ASSIS, 2008, p.202)

> Era tão perto, que antes de três minutos me achei em casa. Parei no corredor, a tomar fôlego; buscava esquecer o defunto, pálido e disforme, e o mais que não disse para não dar a estas páginas um aspecto repugnante, mas podes imaginá-lo. Tudo arredei da vista, em poucos segundos;

> bastou-me pensar na outra casa, e mais na vida e na cara fresca e lépida de Capitu. (Assis,2008,p.204)

Nessas últimas passagens a digressão machadiana e a ironia que lhe é peculiar prognosticaram o papel do contraste social, todavia, temos consciência que o espaço em Dom Casmurro pouco aparece e quando ocorre está ligado intrinsicamente à construção psicológica. Outra passagem que corrobora essas concepções está presente no capítulo intitulado *Dez Libras Esterlinas.* Nele, Capitu e Bentinho já estavam casados e, durante uma lição de astronomia dada por bentinho Capitu "perdeu-se em fitar o mar, com tal força e concentração" (ASSIS, p.248) que deu ciúmes no marido. Mais adiante o narrador explica o motivo do ciúme: "venho explicar-te que tive tais ciúmes pelo que podia estar na cabeça de minha mulher, não fora ou acima dela.".

Assim, norteados pelo olhar de Bento Santiago sentimos, como dissemos acima, que o espaço em Dom Casmurro está interligado intimamente à construção psicológica do narrador. Dessa forma, a reconstrução da casa não fugiu a regra:

> Vivo só, com um criado. A casa em que moro é própria;]Construtor e pintor entenderam bem as indicações que lhes fiz: é o mesmo prédio assobradado, três janelas de frente, varanda ao fundo, as mesmas alcovas e salas. (ASSIS, 2008,p.7)

A literatura do século XIX sofreu influencias consideráveis no que diz respeito a psicologia, sobretudo a freudiana. Em Dom Casmurro, Bento Santiago demonstra essas influencias ao (re) construir a casa da rua de Matacavalos com intuito de "atar as duas pontas da vida", a fim de encontrar respostas e até mesmo compreender os motivos que o conduziram à solidão. Percebemos que por detrás da (re) construção Bentinho deixa escapar suas aflições seu desamparo, sua solidão e o sofrimento que ela acarreta: "Tenho chacarinha, flores, legume, uma casuarina, um poço e lavadouro. Uso louça velha e mobília velha. Enfim, agora, como outrora, há aqui o mesmo contraste da vida interior, que é pacata, com a exterior, que é ruidosa.".(p.8)

Apesar de a casa ter um aspecto interiorano, ele não conseguiu por meio do espaço a tranquilidade interior/psicológica esperada. Quando ele diz "vida interior"

parece remeter ao ambiente, ao cenário, a casa. Em contrapartida, quando ele diz que a exterior é “ruidosa" parece referir-se ao seu atual estado emocional.

Assim como em Dom casmurro, Dois Irmãos também inicia com ênfase na casa. Talvez de maneira mais intensa, visto que o poema Liquidação, de Drummond, está disposto antes do primeiro capítulo:

A casa foi vendida com todas as lembranças

Todos os móveis todos os pesadelos

Todos os pecados cometidos ou em vias de cometer

A casa foi vendida com seu bater de portas

Com seu vento encanado sua vista do mundo

Seus imponderáveis [...]

Hatoum coloca a casa em lugar de destaque. É por meio dela que inicia a obra e, no decorrer da trama ela passa a acompanhar a derrocada da família. Para Zana, a matriarca da família libanesa, o lugar em que herdou do pai e passou a maior parte de sua vida era vital para sua sobrevivência:

> Zana teve de deixar tudo: o bairro portuário de Manaus, a rua em declive sombreada por mangueiras centenárias, o lugar em que para ela era tão vital quanto a Biblos de sua infância: a pequena cidade do Líbano que ela recordava em voz alta, vagando pelos aposentos empoeirados até se perder no quintal, onde a copa da velha seringueira sombreava as palmeiras e o pomar cultivados por mis de meio século.(...) antes de abandonar a casa, Zana via o vulto do pai e do esposo nos pesadelos da última noite, depois sentia a presença de ambos no quarto em que haviam dormido. Durante o dia eu a ouvia repetir as palavras do pesadelo, "Eles andam por aqui, meu pai e Halim vieram me visitar... eles estão nesta casa". (Hatouum,2016,p.11)

Nael narra essas passagens apontando o ambiente externo de Manaus e a sua importância para zana. Ela conseguia sentir toda sua história de vida. Seu pai, seu esposo, tudo ali lembrava eles. Ela conseguiu sentir ali o que Bentinho almejava sentir ao reconstruir a casa de Matacavalos. Zana tem fixação pelo gêmeo mais velho e é intrinsicamente ligada a ele e a casa. Há entre ela e Bento Santiago a

predominância de características semelhantes. Bento é intrinsicamente ligado a Capitu, e, também deseja reviver os momentos da infância e juventude, senti-los novamente.

Assim, Nael nos guiou nessa breve análise. Terminou só (como Bento Santiago), no quartinho dos fundos, não da casa, esta já não existia mais, mas da Casa Rochiram: No projeto da reforma, o arquiteto deixou uma passagem lateral, um corredorzinho que conduz aos fundos da casa. “A área que me coube, pequena, colada ao cortiço, é este quadrado no quintal." (,p.256).

Acreditamos que o espaço dentro do romance é constituído por uma construção dialógica. Com base nos conceitos da geografia, sociologia e filosofia ele é socialmente e/ou psicologicamente constituído. Para ganhar corpo, narrador transpõe suas impressões no processo de construção dessa categoria que, consequentemente, passa pelas demais personagens, sendo, por fim, corporificado pelos leitores.

Nessa colcha de retalhos, o espaço romanesco - ora carregando dos mais diversos sentimentos, ora representando a realidade- parece exercer a função de nortear/ “ligar as duas pontas da vida” na trama de Milton Hatoum. Nael, conta a estória da família libanesa recriando a casa, o bairro a cidade de Manaus por um viés psicológico, critico e com base na realidade, permitindo que *de olhar em olhar* o espaço em Dois Irmãos foi tomando forma.

Referências bibliográficas:

ASSIS, Machado de. Dom Casmurro. São Paulo: Saraiva, 2008.

BACHELARD, Gaston. A poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CANDIDO, Antônio. O Discurso e a Cidade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015.

HATOUM, M. Dois Irmãos. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

OS SENTIDOS DA INCLUSÃO PARTIDA E DA DIVERSIDADE ANUNCIADA: ENGAJAMENTO E CONSUMO

Caciane Souza de Medeiros
Universidade Federal de Santa Maria
Departamento de Letras Clássicas e Linguística
Caciane.medeiros@gmail.com
Santa Maria, Brasil

Para este primeiro dia de comunicações, trago na bagagem questões que venho tratando em meu projeto de pesquisa intitulado *O discurso midiático e a produção de sentidos: linguagem e tecnologia,* onde trabalho com as diferentes materialidades discursivas e a produção de sentidos no discurso midiático brasileiro. Ainda para esta versão, o que tenho problematizado em meu grupo de estudos e orientações é: como os sentidos tem sido organizados e estão funcionando na mídia e na rede em formulações edificadas na e para a circulação de saberes que articulam um imperativo da ação dos sujeitos (num imaginário do bom sujeito) em prol da chamada inclusão social, ou seja, do engajamento e do respeito à diversidade como máximas a serem seguidas.

Como recorte de observação e por já ter atentado para a questão da inclusão e da diversidade em outros momentos de escrita e de minha produção (MEDEIROS, 2014, 2016), retomo tais sentidos, neste momento, entendendo que a repetição e o modo como tais conceitos são significados em nosso social trazem em sua formulação uma versão deste projeto de inclusão em que "os sujeitos marcados pela diferença passam a figurar em posição "destacada" no projeto social que apregoa uma inclusão de superfície discursiva horizontalizada, sem deslizes, sem conflitos e arrajanda em um imaginário de "boa vontade" coletiva que ressoa um modo de discursivizar a inclusão de sujeitos identificados pela diferença, determinados por uma formação ideológica neoliberal que retoma sentidos individualizantes que já estão naturalizados" (MEDEIROS, 2014, p. 55). Neste sentido, as questões que se apresentam são: em que formação social tal funcionamento discursivo é possível, ou seja, em que condições de produção e de que modo tais discursos são formulados e circulam?

Para começar, antecipo que estou imbuída de pensar a questão da inclusão primeiro como sendo constitutiva de toda organização social e suas regulações institucionalizadas, ou seja, o sujeito é/existe socialmente por que nasceu em um determinado lugar, é de uma determinada família, tem um registro, faz parte de uma dada comunidade e assim por diante. Alguns aspectos garantem a nossa existência social. Segundo: na mesma medida, em uma sociedade como a nossa, fazendo uma breve referência à questão da forma-sujeito capitalista desenvolvida por Pêcheux, a separação de sujeitos por categorias, posições, lugares pode ser movimentada em

sua historicidade, mas mantém sua orientação ideológica fundadora: é segmentária e separatista.

Na esteira de observar as formas de discursivizar a inclusão de sujeitos nesta ou naquela condição, pontuo, usando os termos de Pêcheux (1998), que trabalhamos "pelo campo dos espaços discursivos não estabilizados logicamente, dependendo dos domínios filosófico, sócio-histórico, político ou estético, e também, portanto, dos múltiplos registros do cotidiano não estabilizado (cf. a problemática dos universos de crença, a dos mundos possíveis, etc) (Pêcheux, 1998, p. 58)".

1. As condições de produção do discurso da inclusão

A promoção e divulgação de sentidos materializados como campanhas, propagandas e outras materialidades dadas à discursividade midiatizada tem ocupado um espaço amplo em nossa sociedade.

Para dar visibilidade ao entorno teórico e metodológico que venho propondo até aqui, recortei materialidades[119] que me chamaram a atenção pelo modo como textualizam a questão da inclusão e, a partir delas, enfatizo a observação de sentidos filiados a uma determinada formação ideológica e à (re)tomada de sentidos (o parafraseamento discursivo) que propagandeiam a prática de engajamento como solução anunciada e simbolizada como garantia de avanço social.

O corpus mobilizado para observar tai sentidos é constituído de campanhas institucionais, públicas e privadas sobre a inclusão que circularam entre os períodos de 2010 a 2016.

Recortei, dentro das materialidades em análise, alguns enunciados versados na questão da inclusão em campanhas especificas, algumas de circulação nacional e outras em projetos regionais, quais sejam:

1. "Nós podemos... Trabalhar e consumir".
2. "Quando a gente enxerga todos iguais tudo anda melhor".
3. "Posso conviver e influir".
4. "Ter diferenças é inevitável".

[119] As campanhas que versam sobre a inclusão pela diferença serão tomadas como objeto de leitura e análise na sequência.

5. "Ser diferente é normal".

Vou me deter mais especificamente a um deles, o 5.

Ao ler, ver e/ou ouvir, em diferentes mídias, em diferentes materialidades discursivas este enunciado me vi tocada a problematizar os sentidos no tempo presente: os sentidos de engajamento na causa inclusiva, a partir da espetacularização da diferença/diversidade - sua produção e seu consumo simbólico na e pela linguagem midiática das campanhas em questão. Nesse registro, retomo questões pertinentes à minha reflexão: *Como os sentidos da chamada inclusão social vem sendo movimentados em sociedade?*

Bom, o reforço enunciativo que deflagra que *ser diferente é normal* só pode ser dito e fazer sentido na relação com uma memória interdiscursiva num espaço que nos lembra da segregação historicamente construída e discursivizada dos sujeitos (os deficientes, os especiais, os diferentes...) que ainda estão imersos na esteriotipia social da deficiência, da falta, da estagnação como sujeitos (des)enquadrados dos moldes sociais vigentes e mercadológicos.

Desta forma, a elaboração discursiva que as mídias (re)produzem nas campanhas é a de um (re)posicionamento direto, horizontal dos sentidos da diferença, inclusive pelo não-uso da designação *deficiência* que carrega, em sua história e memória pré-construída, sentidos ainda atuantes do esquecimento, da desvalia e do não pertencimento a determinados lugares sociais, os do prestígio, da produtividade, da eficiência reconhecida, da meritocracia, do consumo. Os enunciados parafrásticos corporificados nas campanhas marcam esta memória discursiva histórica em que as diferentes práticas relacionadas ao cuidado com pessoas com deficiência, por exemplo, permitem problematizar o modo como cada período histórico, especialmente o de agora, atualiza via sentidos da diferença. Diferentes atores sociais em suas posições-sujeito estão envolvidos nessas práticas que vão da caridade, da assistência[120], da legalidade até práticas ditas integrativas e

[120] A prática assistencial está diretamente relacionada ao surgimento das instituições de confinamento. Nesse modelo e intervenção o atendimento aos carentes constitui objeto de práticas especializadas. Assim surgem diferentes equipamentos sociais - tais como hospitais, asilos, orfanatos, hospícios - que oferecerão atendimento especializado a certas categorias da população que outrora eram assumidos, sem mediação, pelas comunidades. Vão surgindo estruturas cada vez mais complexas e sofisticadas de atendimento assistencial, esboço de uma profissionalização futura desse tipo de prática. Foucault (2002) produz um trabalho denso sobre a sociedade suas formas de

inclusivas que marcam a questão da deficiência na contemporaneidade, mas que vem produzindo sentidos há muito tempo.

Segundo Foucault (2002), desde o início do século XIX, os sujeitos com deficiência eram vistos a partir de suas deficiências: elas deveriam ser medidas e classificadas e seus corpos tornados objetos de controle, já que se opunham à ordem social. Essa dominação exercida pelas disciplinas, a partir dos séculos XVII e XVIII, se institui através de formas sutis por técnicas minuciosas e íntimas. Através de uma política do detalhe, de atenção às minúcias, esse corpo doente passa a ser estudado, analisado, conhecido, para ser recuperado e tratado... Este cenário discursivo movimentou-se e tem agregado novos sentidos para significar o sujeito diferente (e não só deficiente).

No modelo da inclusão discursivizado na atualidade, onde a diversidade é proclamada como máxima do ser/estar na orientação certa (a do politicamente correto), materializa-se um movimento de sentidos que identifica e conclama à integração os sujeitos com necessidades especiais, isso como forma de minimizar os problemas encontrados pelos mesmos no convívio social historicamente.

2. Os sentidos da inclusão neoliberal: a construção do sujeito engajado

Como parte da proposta de debate sobre a materialidade discursiva e suas implicações, entendo a inclusão, enquanto incentivo à participação e acesso de todos a determinados espaços sociais, como uma grande rede que vem sendo tecida em torno de políticas e práticas conectadas aos interesses e conveniências do modo de vida neoliberal.

Por neoliberalismo, a partir de Foucault (2008), compreendo a lógica que vem se empreendendo desde a década de 1970, em que o mercado assume posição central na formulação de significados. Com isso, o papel do Estado se reconfigura, incentivando a autocondução. Assim, se no liberalismo clássico, o Estado gerenciava o mercado, no neoliberalismo, a relação inverte-se. O mercado cria e monitora o funcionamento do Estado e das suas relações com os sujeitos e destes com eles

regulação a pontua historicamente a mudança das práticas sociais de cuidado (para ele formas de ordenação) social.

próprios, pois isso torna o processo mais produtivo e economicamente viável (leia-se rentável).

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Estamos todos, de uma maneira ou de outra sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo. É possível apontar pelo menos duas grandes regras que operam nesse jogo do neoliberal.

A primeira regra é manter-se sempre em atividade. Não é permitido que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos*, ou a maior quantidade de sujeitos, sejam beneficiados pelas ações de Estado e de mercado. Por sua vez, Estado e Mercado estão cada vez mais articulados e dependentes um do outro, na tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.

A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mas em diferentes níveis de participação, nas relações que se estabelecem entre Estado/população, públicos/comunidades e mercado. Não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar. Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, *ser educado em direção a entrar no jogo;* segundo, *permanecer no jogo (permanecer incluído);* terceiro, *desejar permanecer no jogo.*

Se pensarmos na proposta discursiva que deflagra como direta a relação da diferença com um padrão constitutivo do cotidiano social, o fato de "pertencer", de o sujeito atravessar uma suposta fronteira da exclusão, não há uma garantia de que, além de empreender o esforço de buscar sua própria inclusão e de corresponder ao projeto social, cada sujeito, numa perspectiva coletiva, permaneça como que num estado permanente de busca por se manter incluído e "ajudar" o outro a estar lá... no lugar da inclusão.

3. Por uma retomada da discussão do conceito de inclusão

A criação de modelos de engajamento a partir do enunciado *"Ser diferente é normal*" é significada no projeto da militância generalizada da inclusão. Em outras palavras, a propaganda (materializada nos recortes das campanhas que trago à análise) trabalha num esforço retórico de convencer a todos a realizar um "retorno a um estado natural inclusivo" que não existiu, um retorno a um suposto "verdadeiro eu", em que cada sujeito constitui-se na relação consigo mesmo, na busca pelo "aperfeiçoamento" pessoal e social.

Para que todos convivam harmonicamente e produzam em todos os espaços, é preciso o consentimento, a aceitação, o respeito, a tolerância. Dessa forma, há um exaustivo (no sentido de repetitivo mesmo) incentivo ao aperfeiçoamento constante: tornar-se um agente atuante da inclusão como uma forma de melhorar o mundo e, principalmente, a si mesmo. Um parafraseamento ideológico massivo que superlativa a necessidade de inclusão mesmo na diferença, como se a diferença, a segregação, e outros sentidos filiados interdiscursivamente a ela não fossem passíveis de conflito, como se tal separação fosse também parte da nossa condição como sujeitos. Como se a formação ideológica desenvolvimentista social/estrutural não fosse imperativa e não dificultasse o arrojo das práticas inclusivas em instituições como a própria escola, por exemplo. Mais que isso, como se a exclusão, ou se desnaturalizarmos o conceito e retomarmos o sentido da exclusão como sendo a inclusão em outro lugar, não fosse marca constitutiva da historicidade no espaço social e seus modos de convivência, ordenação, institucionalização de sentidos e práticas.

É nesse sentido que problematizo os sentidos do "aprender a ser inclusivo" (re)produzido na mídia, que textualiza-se como uma espécie de pedagogia da consciência. Nesta conjuntura, consumir as vantagens da inclusão, no discurso e nas práticas cotidianas, faz com que ela seja objetificada, ou melhor, que torne o sujeito em estado de inclusão, alguém cujo capital humano é mais valorizado. Um dos aspectos que valorizam ainda mais a *performance* inclusiva é assumir essa causa, tornando-se um "parceiro/sócio" na vigilância[121] pela inclusão de todos.

[121] Nos termos teóricos de Foucault (2007) sobre a questão da vigilância e do cuidado de si presentes na ordenação social.

A implicação ideológica da sequência que nos chama a atenção para a diferença como atributo de normalidade reforça o jogo de posições-sujeito de uma formação ideológica que discursiviza uma inclusão, é preciso apontar, segmentada, partida, num complexo enunciativo de completude, de naturalidade. Processo de (re)afirmação ou refutação de práticas ditas inclusivas ainda em processo, em compasso de debate e em inevitável movimento de sentidos.

Referências bibliográficas

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MEDEIROS, Caciane Souza de. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: **Discursos sobre a inclusão**. Eliana Ferreira, Eni Orlandi (Organizadoras) – Niterói: Intertexto, 2014.

_____. Sentidos da diversidade: um percurso ideológico da aceitação. In**: Sociedade e Diversidade.** Renata Barros e Juliana Cavallari (Orgs). Trilogia travessia da diversidade – vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio**.** 2.ed. Traduzido por Eni P. Orlandi [et al]. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. Edição original: 1975.

_____. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. In:

INSTITUTO DE LETRAS. Cadernos de tradução. Porto Alegre: UFRGS, n. 01, nov. 1998. 47-55. 2 ed.

MENORES ENCARCERADOS: A CRIMINALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO/PELO DISCURSO

Célia Bassuma FERNANDES[122]

UNICENTRO, Departamento de Letras

bacelfer@hotmail.com

Guarapuava/Paraná/Brasil

[122] Agradecimentos Especiais à Fundação Araucária, órgão de fomento à pesquisa científica e tecnológica, do Estado do Paraná/Br, que contribuiu para que pudéssemos participar deste evento.

Resumo:

Pelo viés da teoria materialista do discurso, o acontecimento jornalístico constitui um gesto de interpretação (ORLANDI, 1997) acerca de um acontecimento da ordem da realidade. A votação da PEC 171 (Proposta de Emenda à Constituição) – que propõe a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, em caso de crimes hediondos e pena máxima de 10 anos de internação – pela Câmara de Deputados, em Brasília, nos meses de julho e agosto de 2015, constituiu um acontecimento jornalístico a partir do qual irromperam discursos a favor e contra a redução da maioridade penal, fazendo ressoar memórias sobre o menor infrator e sobre o sistema de ressocialização vigente no Brasil. Neste trabalho, buscamos investigar como a delinquência juvenil foi significada, bem como os menores infratores se representam e são representados em uma edição do programa *Profissão Repórter* (14/04/2015), da Rede Globo de Televisão e outra do *Conexão Repórter* (18/10/2015), do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). No nosso gesto de intepretação, buscamos pelas regularidades que os constituem e consideramos o imbricamento de diferentes materialidades significantes, que juntas contribuem para o processo de produção de sentidos. Apesar das diferenças e aproximações entre os dois objetos simbólicos recortados para análise, ambos tocam numa ferida sempre aberta na sociedade, que é a questão da violência, da criminalidade e da delinquência entre crianças e adolescentes e dão visibilidade a uma pátria nada educadora que não deixa de fazer suas vítimas.

Palavras-chave:

discurso; sujeito; Família; Estado

Primeiras Palavras:

Falar em violência, hoje, significa inscrever o discurso na ordem da realidade, já que guerras, conflitos étnicos e raciais, homofobia, xenofobia, entre outros, passaram a fazer parte do nosso dia a dia e embora produzam, a ilusão de distanciamento, têm afetado de forma significativa o modo como significamos o mundo e as relações humanas.

Nenhum país está livre destas questões, mas, certamente, alguns são mais atingidos do que outros. Não é novidade que na Síria, milhares de pessoas atravessam o Mediterrâneo, em barcos improvisados, para fugir do horror da guerra e quando chegam à terra firme, sem muitas exceções, são hostilizadas e deixadas à margem da sociedade. No Brasil, não há conflitos armados, mas a xenofobia mostra sua cara no norte do país, por exemplo, onde imigrantes venezuelanos, fugindo do desabastecimento e da perseguição política, enfrentam a vida longe de casa e da família e também têm sido vítimas constantes do preconceito, da rejeição e da exclusão, por parte da população local, mesmo procurando se adaptar a outros costumes e até mesmo a outro idioma.

E o que dizer sobre o duelo travado entre polícia e traficantes na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro ou das mortes quase diárias de pessoas que optaram por ter outra orientação sexual/religiosa que não àquela considerada "normal" pela sociedade patriarcal?

Em tempos de competitividade exacerbada e de uma sociedade dividida de lugares, conforme Schaller (2001 apud Orlandi, 2011, p. 40), ou o sujeito ocupa seu lugar dentro dela, ou está fora, segregado, marginalizado. Essa competitividade abre espaço, conforme a autora, para o jogo desleal, para a falta de ética, para a corrupção, para a mentira, para a desonestidade como meio e para a prática da criminalidade, que vem crescendo absurdamente no país, até mesmo nos altos escalões do governo.

A criminalidade e a delinquência – aqui compreendidas como quaisquer práticas que infrinjam as regras de condutas normatizadas por uma formação social

– em conjunto com a violência de todas as ordens, constituem um problema econômico, estrutural e social, cada vez mais crescente e desafiador, que convoca Estado e sociedade para pensar nas suas causas, bem como nas possíveis formas de, se não acabar com elas, ao menos, minimizá-las.

Do nosso ponto de vista, a violência, a delinquência e a criminalidade se manifestam, não apenas por meio de histórias que dão conta de crimes, mas também por meio da corrupção e até mesmo quando pequenas regras e leis que normatizam o convívio social são burladas, como, por exemplo, quando vagas destinadas aos portadores de necessidades especiais ou às gestantes, são ocupadas indevidamente.

Pensamos também, que ainda que seja praticamente impossível traçar a cartografia da violência, da criminalidade e da delinquência, no Brasil, há um conjunto de fatores que colaboram para que elas se estabeleçam e se alastrem. Dentre eles, citamos a distrinuição desigual de renda entre a população e a falta de políticas públicas voltadas para as crianças e adolescentes, que deixadas à margem, constituem presas fáceis emuitas vezes são usados por adultos para fugir das consequências dos seus atos.

Ver crianças e adolescentes empunhando armas ou atrás de grades, pagando por crimes hediondos, provoca o estranhamento, pois dentro de um mundo semanticamente normal, elas deveriam estar brincando ou estudando e abre espaço para algumas questões: o que leva as crianças e adolescentes ao mundo da violência, do crime e da delinquência? Essa “escolha” é pessoal ou elas seriam apenas vítimas de uma sociedade que segrega e exclui e de um Estado que falta e falha?

Juntamente com a resposta para essa pergunta, irrompem discursos sobre a violência, a criminalidade e a delinquência entre crianças e adolescentes,, especialmente na mídia, dividindo opiniões e reforçando sentidos já cristalizados na nossa formação social sobre quem são os menores infratores. Esses discursos ganharam corpo,mais recentemente, quando foi votada e aprovada, em 19 de agosto de 2015, em segundo turno, a Proposta de Emenda à Constituição 171/93, pela Câmara de Deputados, em Brasília.

A PEC 171 já havia sido aprovada em julho do mesmo ano e propõe a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, para caso de crimes hediondos, como

latrocínio, estupro, homicídio e lesão corporal seguidos de morte e pena máxima de 10 anos de internação. No momento, a Proposta de Emenda à Constituição aguarda votação no Senado Federal e, uma vez aprovada, modificará o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, atualmente, prevê internação máxima de três anos de reclusão em regime fechado para crimes hediondos.

Pelo viés da teoria materialista do discurso, o desarquivamento e a votação da PEC 171, na Câmara dos Deputados, em Brasília, foi o acontecimento da ordem da realidade que possibilitou a atualização dos discursos sobre os menores infratores e sobre o sistema de ressocialização vigente, no Brasil. Cabe lembrar que o discurso jornalístico, por si só, já constitui um gesto interpretativo e que aquilo que deve ser dito ou apagado pela mídia, está sempre atrelado aos interesses editoriais do veículo de comunicação em que circula.

Por esse viés, aquilo que deve ser formulado e posto em circulação vai além da importância do fato e também, está relacionado a quanto um acontecimento jornalístico conseguirá vender ou a quantos pontos alcançará na audiência. Para isso, o sujeito-jornalista, pautado nos princípios editoriais para o qual trabalha e na imagem que tem do seu telespectador, adequa o dizer a seus objetivos políticos.

A partir destas considerações, neste trabalho, buscamos compreender, sob o respaldo teórico da teoria materialista do discurso, como a criminalidade e a delinquência juvenil foram significadas pela grande mídia, bem como os menores infratores se representam e são representados em dois programas de jornalismo da televisão brasileira. O primeiro deles, uma edição do programa *Profissão Repórter*, intitulada "Maioridade Penal", foi ao ar em 14/04/2015, pela Rede Globo de Televisão e o outro, uma edição do *Conexão Repórter*, intitulada "A Idade do Crime", circulou em 18/10/2015, pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

No nosso gesto de intepretação, levamos em consideração, o entrecruzamento de diferentes "materialidades significantes", compreendidas por Lagazzi (2011, p. 401), como "o modo significante pelo qual o sentido se formula" e que de acordo com a autora, devem ser consideradas uma no entremeio da outra, sem, no entanto, desconsiderar as especificidades de cada uma delas, no processo de produção dos sentidos (LAGAZZI, 2009, p. 68). Salientamos que embora os sons e a musicalidade também sejam bastante significativos no processo de produção de

sentidos,, privilegiamos o imbricamento do verbal e do visual, nas análises empreendidas.

Gesto de interpretação:

Para dar conta dos objetivos propostos para este trabalho, buscamos pelas regularidades que constituem os dois objetos simbólicos recortados para análise e que vão muito além do nome. Ambos os programas são apresentados por jornalistas de renome no cenário jornalístico nacional, o que lhes assegura a audiência e confere um alto grau de credibilidade.

No entanto, os programas cujas pautas é a redução ou não da maioridade penal são discursivizados diferentemente. Para Caco Bracelos, a edição do *Profissão Repórter* configura uma "grande reportagem" e para Roberto Cabrini, a edição do *Conexão Repórter* é um "documentário especial". Essa diferença entre esses dois tipos de produção jornalística é explicada por Delmanto (s/d p. 1), que cita Jespers (1998). Para o autor a grande reportagem tem por finalidade, apresentar um "retrato completo" sobre determinado acontecimento ou tema, a partir de diferentes pontos de vista, os quais produzem o efeito de sentido de imparcialidade. Já o documentário constitui um gênero jornalístico que apresenta marcas de subjetividade e resulta de um olhar pessoal do autor sobre determinado fato da realidade.

Dessa forma, o que distingue esses dois tipos de produção jornalística é o modo pelo qual o jornalista se posiciona diante dos fatos, isto é, de sua aproximação ou distanciamento deles, durante o processo de formulação de sentidos. Porém, esse maior distanciamento ou aproximação não é uma escolha pessoal daqueles que produzem os programas, mas depende da linha editorial e dos interesses do veículo de comunicação de massa e explica, do nosso ponto de vista, porque eles foram designados diferentemente,

Podemos dizer também, que ambos os programas trazem à tona assuntos polêmicos e atuais e se propõe a fazer um jornalismo pautado na verdade dos fatos. Segundo Caco Barcelos, a essência do *Profissão Repórter* é "a reportagem feita na

rua" e resulta em "um jornalismo ativo, privilegiando a ação, buscando a verdade e indo muito além que a simples coleta de entrevistas".

A equipe do programa é composta, segundo o *site* da emissora, por "jovens jornalistas", que não ocupam o lugar de "personagens", mas de "contadores de histórias" e que participam de "todas as fases da produção", desde a definição da pauta até a edição do programa. Esse modo de discursivizar a equipe do *Profissão Repórter*[123] produz o efeito de sentido de liberdade e de que todos os profissionais envolvidos são livres para produzir "seus" discursos, apagando mais uma vez, sentidos de que todo veículo de comunicação de massa possui uma linha editorial a ser seguida.

A juventude dos profissionais é considerada um fator preponderante para produzir um "jornalismo ativo", que põe em circulação histórias "contadas na rua", no lugar exato em que os fatos ocorrem. No entanto, ser "contador de história", ao invés de "personagem", produz o efeito de sentido de distanciamento daquilo que é dito e aponta para o mito da imparcialidade, que ainda atravessa os manuais de redação do discurso jornalístico. Ou seja, para dizer o que diz, o jornalista ancora o discurso em outros já-ditos antes, em outro lugar, mas o faz pautado nos princípios editoriais do veículo de comunicação para o qual trabalha.

A busca pela "verdade dos fatos" também é destacada por Roberto Cabrini, que propõe fazer chegar ao telespectador "a imagem e a informação que ninguém conseguiu", "o que ninguém mostra", "as revelações exclusivas", "a imagem inquietante" e as perguntas que ninguém faz."[124] Nesse sentido, o programa esmera-se em dar visibilidade a formulações visuais de crimes capturadas por câmeras de segurança, de velórios e de cenários marcados pela tragédia e quando não as têm, as reproduz por meio de simulações. Na busca pelo ineditismo e pela exclusividade, a morte é estampada na tela, sem nenhum escrúpulo.

[123] Disponível em: http://especiais.g1.globo.com/profissao-reporter/10anos/ Acesso em 10 de junho de 2015.
[124] Disponível em: http://www.sbt.com.br/jornalismo/conexaoreporter/programa/Acesso em 10 de novembro de 2015.

A equipe do programa é composta por, **"produtores-repórteres", que** "também participam ativamente dos bastidores das reportagens", segundo Roberto Cabrini. No entanto, conforme o jornalista, "são nomes respeitados no mercado e que decidiram participar do projeto pela audácia e arrojo propostos, além da oportunidade de fazer parte da equipe do principal repórter do país".

Nesse caso, o que vale é a experiência e a ousadia dos jornalistas,, para mostar/dizer aquilo que não poderia/deveria ser mostrado/dito em um programa de televisão. Assim, a juventude e ousadia são extremos opostos e uma desqualifica a outra.

Outra regularidade encontrada nos dois programas são "as histórias inconclusas", que se configuram em histórias episódicas, sem início ou final, conforme Lagazzi (2009; 2011). Nos programas analisados, histórias de crimes e assassinatos são contadas pelos menores infratores ou por ex-internos da FEBEM, (atualmente, Fundação Casa) e que participaram da rebelião naquela instituição, no ano de 2005. É o caso de Felipe, morador do Jardim São Luís, na Comunidade Ibirapuera, com 25 anos, na época em que foi entrevistado por um jornalista do *Profissão Repórter*. Ele não acredita que uma equipe de televisão tenha algum interesse em ouvir sua história: "Tá chamando eu? Tá louco! Eu não, tio! Mas é o quê?". Filho de uma auxiliar de limpeza que criou quatro filhos sozinha, o rapaz conta ter sido internado por três vezes na instituição e que quando saiu, já adulto, cometeu mais um roubo e cumpriu mais dois anos de detenção. De volta às ruas, voltou a conviver com o crime e decidiu deixá-lo somente após a mãe ter sofrido um infarto fulminante.

Ressoam, nas formulações verbais produzidas por Felipe, o amor à mãe e o inconformismo dela pela participação do filho no mundo do crime. Porém, o que chama a atenção são as formulações dele sobre a ineficiência da FEBEM e sobre o constante retorno ao mundo do crime. Entretanto e, contraditoriamente, formulações visuais de Felipe trabalhando como catador de lixo, durante a noite, juntamente com outro ex-interno daquela instituição, são estampadas na tela.

Em *A Idade do Crime,* as histórias episódicas de delinquência e de criminalidade são contadas nas ruas de São Paulo, ou então, nas celas da Fundação Casa, por rostos verídicos, apagados ou escondidos por entre grades e celas, que se

transformam, assim como em *Tereza* (LAGAZZI, 2009), em personagens que entremeiam a realidade e ficção. As câmeras se fecham nos aparelhos ortodônticos, nas imperfeições da pele, nos primeiros pelos no rosto e nas roupas usadas pelos menores infratores. Não é possível identificá-los, mas a pouca idade não deixa de ser discursivizada.

Nas formulações verbais produzidas pelos entrevistados, são atualizados discursos sobre a falta da Família e do Estado, já que a maioria deles afirma sempre voltar para a Fundação Casa, para pagar por novos crimes cometidos, num processo ininterrupto de idas e vindas, dessa para aquela. Para produzir o efeito de sentido de verdade, irrompem na tela, imagens capturadas por câmeras de segurança ou de simulações de crimes e assassinatos, que chocam e provocam o estranhamento pela crueldade e frieza com foram cometidos, apesar da pouca idade dos assassinos.

Segundo o jornalista responsável pelo programa, o programa dá visibilidade a uma "discussão nervosa e apaixonada, que separa famílias e até profissionais da Justiça que exercem uma mesma função", a quem também é dada voz. A dor da perda é textualizada por diferentes formulações visuais, por rostos de familiares tanto das vítimas como dos menores infratores. São rostos marcados pelo sofrimento, pela incredulidade e pelo inconformismo. Ainda na tela, se alternam formulações visuais de profissionais da justiça que se posicionam a favor ou contra a redução da maioridade penal.

Formulações visuais de "pouco mais que meninos" nas ruas ou em pátios e celas das unidades de internação se articulam às formulações verbais: "menores de idade, criminosos, assassinos", com "olhares distantes que parecem congelados no tempo e no espaço". O que os torna iguais, apesar de diferentes, é o "rastro em forma de sangue, sequelas e vítimas" que deixaram.. A formulação: "no riscar das facas, no apertar dos gatilhos, no grito dos inocentes, no silêncio de corpos sem vida. Por decisão própria ou a mando de adultos. A cada dia novos crimes, novas lágrimas, novas reflexões" produz o efeito de sentido de perigo. As facas, os gatilhos e as lágrimas metaforizam a morte e convocam o telespectador a se posicionar a favor da redução da maioridade penal.

A alternância espaço-temporal também é constitutiva do processo de produção dos sentidos nos dois programas recortados para análise. No programa da

Rede Globo, as câmeras acompanham "a movimentação dos políticos no congresso para mudar a constituição brasileira", dando voz a parlamentares, que embasam seu discurso em números e estatísticas e também a manifestantes, que empunham cartazes e gritam palavras de ordem. Caco Barcelos convida o telespectador a conhecer "os bastidores da notícia e os desafios da reportagem". Segundo ele, "parte dos deputados quer por os adolescentes infratores na cadeia dos adultos".

As formulações verbais e visuais da movimentação em Brasília se revezam com as das detenções de menores durante 24 horas, no Centro Integrado de Atendimento ao Menor, em Belo Horizonte, assim como com as audiências com promotores e juízes, e que ocorrem em menos de 12 horas após os menores serem detidos, sinalizando para efeitos de rapidez e eficiência do Estado.

Em São Paulo, os jornalistas procuram, em bairros da periferia, por ex-internos da FEBEM e que participaram da maior rebelião da história da instituição, em 2005, no Complexo do Tatuapé. Sucedem-se na tela, formulações visuais de menores em cima dos telhados da FEBEM, portando paus e pedras como armas, ou no pátio, em confronto com a tropa de choque.

Essas formulações apontam para sentidos relacionados ao modo como os menores se significaram e foram significados, pela mídia, na época da rebelião e também para a eficiência da polícia, que conseguiu contê-la, mas silencia as mortes ocorridas durante o embate e as denúncias de superlotação, maus tratos e tortura, bastante frequentes, na época.

No programa do SBT, também há a alternância espaço-temporal e as histórias de crimes são contadas ou nas celas da Fundação Casa ou nas ruas da grande cidade, dependendo da gravidade do crime cometido. Por detrás de grades e celas estão os menores que não podem mais conviver em sociedade e conforme o repórter, "olhando para eles, é difícil imaginar os crimes que eles cometeram". Os muros altos e o arame farpado, as portas de ferro e as grades, além das câmeras de segurança os significam como perigosos e convocam memórias sobre o sistema prisional para adultos. Esse sentido é reforçado pela formulação verbal: "não existe sistema de reeducação para menores no Brasil".

Nesse espaço de privação de liberdade, o que os torna iguais são as cabeças raspadas, as sandálias nos pés e os uniformes, por vezes, grandes demais para eles

e que, mais uma vez, ressoam a falta de preparo do Estado para lidar com os menores infratores e que conforme assinala o repórter, "em sua maioria, são negros e pobres e moradores das periferias".

As câmeras também focalizam a cidade grande, textualizada pelos prédios, pelas pessoas apressadas e pelos carros em movimentos frenéticos, impossíveis de serem acompanhados. Representada com base no seu real e na sua aparente (des)ordem, ela abriga os menores considerados "menos perigosos", nas suas ruas, pontes e viadutos.

Com base em Lagazzi (2014), dizemos que a rua metaforiza o desejo metonímico do menor infrator de ter uma casa, um lugar para voltar, e se, por um lado ela constitui o espaço da liberdade, onde tudo é permitido, como consumir drogas e traficar, assaltar e roubar, se prostituir e até mesmo matar, por outro, é também um espaço marcado pela falta de afeto e de condições básicas de existência, como alimentação, saúde e educação. Estar "na rua" não significa, apenas ser marginal(-izado), mas ser atravessado pelo desejo e pela falta da Família e do Estado. Para a autora, "metáfora e metonímia definem o jogo da linguagem como um jogo significante, que estrutura o discurso do inconsciente. Não mais uma tomada retórica da metonímia, mas a metáfora e a metonímia na relação com o inconsciente" (LAGAZZI, 2014, p. 108)

O lugar em que os menores infratores nasceram revela a classe social a que pertencem e é significado, nos dois programas como o motivo da criminalidade. Em ambos, as câmeras se afastam dos grandes centros enquanto as histórias episódicas de crimes e assassinatos são contadas e dão visibilidade para a periferia e as favelas, significadas como lugares de "construções simples", "cercadas de carência por todos os lados", onde "jovens crescem cercados de histórias relacionadas ao crime" e "traficantes e assaltantes se misturam aos honestos e muitos são até referência", segundo Roberto Cabrini.

A "voz" do jornalista em *off,* sinaliza para as "distorções da realidade" na linearização dos discursos dos menores infratores, pois o crime significa, para eles, constituem troféus a serem conquistados. Esse efeito de sentido de orgulho pode ser

atestado em: “Já passei pela Fundação Casa... Foi uma por tráfico, outra por furto e outra por receptação” ou “Eu tenho três passagens pela Fundação Casa, já”.

Ao final do programa, diferentes formulações visuais de menores sendo presos, de manchas de sangue no chão e de funerais se alternam na tela e o jornalista convoca o telespectador a se posicionar a favor ou contra a aprovação da PEC 171. As questões a serem respondidas são: “Menores e os crimes graves. Onde começa a causa e onde começa a consequência? Onde entra a responsabilidade de toda a sociedade? O que cada um de nós pode fazer para desativar essa indústria? Indústria de produzir armas a sangue frio, por pessoas que pouco mais são do que adolescentes. Uma história com dois ângulos. Chegou a hora do país encarar essa discussão” . Na tela, estatísticas revelam que na época em que o programa foi produzido, havia 22 mil menores internados nas unidades de ressocialização do país e 80 processos sobre a maioridade penal, tramitavam, em Brasília, asseverando o compromisso do programa com a “verdade dos fatos”.

No programa da Rede Globo, a periferia e as favelas também são significadas do mesmo modo, mas somente por meio da formulação visual de Felipe, na janela do barraco em que vive. Para ele, o limite é a favela, que assim como a FEBEM, também o aprisona e enreda.

Para fechar o programa, dados estatísticos são utilizados como argumento para comprovar o fracasso do Estado: dos 338 menores que participaram da rebelião na FEBEM, em 2005, 128 seguem internos, 08 foram assassinados e 24 foram condenados por novos crimes. A violência, a delinquência e a criminalidade são quantificadas e estampadas na tela e constituem o retrato de uma pátria nada educadora, que não cessa de fazer suas vítimas.

Considerações Finais:

Nosso objetivo, neste trabalho, foi compreender como a criminalidade e a delinquência juvenil foram discursivizadas em dois programas de telejornalismo de

duas emissoras distintas, bem como os próprios menores infratores neles se significaram.

Durante nosso gesto analítico, verificamos certas regularidades entre os dois programas, dentre as quais, podemos destacar os nomes, a escolha de jornalistas de renome no cenário nacional para apresentá-los e para compor a equipe de reportagem, o que lhes confe efeitos de sentido de credibilidade.

Embora os programas sejam discursivizados pelos seus apresentadores ora como "documentário" ora como "grande reportagem", ambos se propõem a fazer um jornalismo pautado na verdade dos fatos. No entanto, enquanto a Rede Globo de Televisão aposta na juventude, para fazer um "jornalismo ativo", que "privilegia a ação", o Sistema Brasileiro de Televisão prefere a experiência de "nomes respeitados no mercado e que decidiram participar do projeto pela audácia e arrojo propostos". De um lado, "contadores de histórias" e de outro, "produtores-repórteres" que buscam fazer um jornalismo que supostamente envolve toda a equipe de produção desde a definição da pauta até o resultado final, como se não houvesse uma linha editorial a ser seguida e que delimita aquilo que pode/não pode ou deve/não deve ser dito nesse tipo de discurso.

A alternância espaço-temporal e as histórias episódicas de crimes e assassinatos contadas pelos menores infratores e já apontadas por Lagazzi (2009; 2011), ao analisar documentários e filmes, também fazem parte do processo de produção de sentidos destes dois tipos de produção jornalística. No programa do SBT, há um jogo entre passado e presente e que se revela nas histórias sem início ou final de crimes e assassinatos contadas pelos menores infratores, nas ruas ou nas celas das unidades de internação. Além disso, formulações visuais de crimes capturadas por câmeras de segurança, de funerais e de vestígios de grande violência, que se somam a formulações verbais impactantes ecoam um tempo anterior, que não deixa de produzir seus efeitos no presente.

São formulações que chocam, provocando o estranhamento e interpelando o telespectador a tomar partido na discussão sobre a redução ou não maioridade penal. Não há imparcialidade, mas a espetacularização da notícia e a disputa pela audiência.

O lugar em que as histórias de crimes e de assassinatos cometidos são contadas textualizam o grau de periculosidade dos menores infratores. Nas celas,

estão os mais perigosos e, nas ruas, aqueles que cometeram crimes considerados menos graves. Por esse viés, a rua não constitui apenas o lugar do crime, mas metaforiza o desejo metonímico do menor infrator de ter um lugar para voltar. Marcada, ao mesmo tempo pelo excesso de liberdade e pela falta (in-)consciente de afeto e de direitos básicos, é ela que sempre o recebe de volta

No programa da Rede Globo, a alternância espaço-temporal também produz seus efeitos e as câmeras se revezam para registrar a votação da PEC 171, na Câmara dos Deputados, em Brasília, as detenções e audiências de menores no Centro Integrado de Atendimento ao Menor, em Belo Horizonte, sinalizando para efeitos de rapidez e eficiência do Estado.

Em São Paulo, os jornalistas procuram, em bairros da periferia, por ex-internos da FEBEM e que participaram da maior rebelião da história da instituição, em 2005. Contudo, apenas um deles é encontrado e conta sua história no mundo do crime, entremeando também, passado e presente. Formulações visuais da rebelião e o relato de Felipe atestam que o sistema de ressocialização de menores é ineficiente e silencia as histórias de ortura, superlotação e maus tratos que sempre a acompanharam. Formulações sobre/da Fundação Casa irrompem no eixo da formulação, produzindo o efeito de sentido de eficiência e de que se trata de um novo modelo de atendimento prestado pelo Estado, aos menores infratores.

Mas o que justifica o crime? Nos dois programas, o lugar em que os menores infratores nasceram, os constitui sujeitos do crime. As câmeras se deslocam dos grandes centros para as periferias e favelas e as significam como espaços marcados pela carência e pelo abandono. O crime tem endereço, raça e classe social.

Apesar dessas diferenças e aproximações, os dois objetos simbólicos recortados para análise tocam numa ferida sempre aberta na sociedade, que é a questão da violência, da criminalidade e da delinquência entre crianças e adolescentes e dão visibilidade ao modo como o Estado e a Família – instituições que deveriam educar e assegurar as mínimas condições de existência – tratam esse sujeito. De um lado, famílias quase sempre desestruturadas, que sobre-(vivem) com muito pouco, ou então, que abandonam seus filhos na rua e, de outro (ou do mesmo lado), o Estado, que não oferece moradia, saúde e educação de qualidade nem tampouco possui um sistema eficiente de ressocialização de menores infratores.

Na/em tela, um assunto polêmico e atual, e cada emissora pautada nos seus princípios editoriais e posições políticas, discursivizam, a seu modo um conflito social: a redução ou não da maioridade penal, convocando o telespectador a não apenas se posicionar a favor ou contra ela, mas também a responder outras questões igualmente importantes: É possível não se constituir em sujeito do crime em uma sociedade capitalista que segrega e exclui? O que pode ser feito para barrar a criminalidade entre crianças e adolescentes? Como reabilitar menores que infringem regras e normas de convivência social? As respostas para essas questões, assim como as formulações visuais e verbais, que tecem os dois programas ficam inconclusas nos dois objetos de análise, mas permitem compreender que quando a Família e o Estado falham, a violência, a criminalidade e a delinquência se estabelecem com facilidade.

Referências:

DELMANTO, R. Diferença entre documentário e reportagem. In: ROCHA, L. C. O caso Ônibus 174: *Entre o documentário e o telejornal*. Centro Universitário de Belo Horizonte-UNI-BH. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/rocha-leonardo-documentario-telejornal.html.

LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C; MITTMAN, S. (orgs). *O Discurso na Contemporaneidade*: Materialidades e Fronteiras. São Carlos: Claraluz, 2009, pp. 67-78.

_____. O Recorte e o Entremeio: Condições para a Materialidade Significante. In: RODRIGUES, E, A. et all (orgs,) *Análise de Discurso no Brasil*: Pensando o Impensado Sempre: Uma homenagem à Eni Orlandi. Campinas/SP: RG Editores, 2011, pp. 401-410.

_____. O discurso em diferentes territórios: o vermelho entre todas as cores. In: MALUF-SOUZA, O. et all. (Orgs.). *Discurso, Sujeito e Memória*. Campinas, SP: Pontes, 2012, p. 133-146.

_____. Metaforizações metonímicas do social. IN: ORLANDI, E. P. (org.). *Linguagem, sociedade e políticas.* Pouso Alegre/Campinas, SP: Univás/RG, 2014, p. 105-112 Disponível em: http://www.univas.edu.br/menu/POSGRADUACAO/cursos/stricto/mcl/docs/LivroLinguagemSociedadePoliticas.pdf. Acesso em 15/09/2015.

____. A imagem em curso: a memória em pauta. In: TASSO, I.: CAMPOS, J. *Imagem e(m) Discurso*: A Formação das Modalidades Enunciativas. Campinas, São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. *Discurso em Análise*: Sujeito, Sentido, Ideologia. Campinas/SP: Pontes, 2012.

_____. A casa e a rua: uma relação político social. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.3, p. 693-703, set./dez. 2011. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/18491/14349. Acesso em 01/05/2016.

_____. Diluição e Indistinção de Sentidos: Uma Política da Palavra e suas Consequências. Sujeito/História e Individualidade. In INDURSKY, F. Et all. *Memória e História Na/Da Análise do Discurso.* Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. *Análise do Discurso*: Princípios e Procedimentos. São Paulo: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi. 3ª edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

_____. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1997b.

REVISITANDO A CIDADE DE CUIABÁ E A VILA DE GUIMARÃES PELOS RELATOS DO VIAJANTE HERCULE FLORENCE (1827)

Déborah Pimenta MARTINS*
UFMT-Programa de Pós-Graduação em História- PPGHIS
deborahpimenta2016@gmail.com
Cuiabá-MT, Brasil.

* Mestranda em História do Programa de Pós-Graduação em História da UFMT – PPGHIS, bolsista da CAPES. Orientanda do Professor Dr. Fernando Tadeu de Miranda Borges. E-mail: deborahpimenta2016@gmail.com.

Resumo:

A proposta da presente pesquisa é compreender a cidade de Cuiabá e a Vila de Guimarães (atual Chapada dos Guimarães), a partir dos relatos do viajante Antoine Hercule Romuald Florence, artista francês, que veio à Mato Grosso, no século XIX, com a Expedição Langsdorff, e que em 1827 realizou importante levantamento científico, registrado em diário. Assim, do *corpus* inicial – os documentos Viagem Fluvial do Tietê à Amazônia- 1825 a 1829 e *L'Ami des Arts livré à lui-même* – serão apresentadas seleções de sequências discursivas sobre as duas cidades mencionadas evidenciando tópicos e elementos definidos pelo viajante oitocentista, bem como, revisitando cartografias temporais e atemporais.

Palavras-chaves:

Hercule Florence; Cuiabá; Vila de Guimarães; relato de viagem.

1. INTRODUÇÃO

Os registros escritos sobre Mato Grosso do século XIX estão espalhados pelo mundo a espera de alguém analisá-los, se necessário restaurá-los, a fim de que não caiam no esquecimento e possam ser conhecidos. Com este trabalho, pretendemos contribuir para a construção e disseminação do conhecimento a partir de um aprofundado estudo do projeto intelectual deixado por Hercule Florence no século XIX, de forma que analisaremos a percepção do viajante (um europeu em Mato Grosso) sobre a cidade de Cuiabá e a Vila de Guimarães (atual cidade de Chapada dos Guimarães). Abordaremos a história como produção do discurso do viajante Hercule Florence, pois quando passou por lugares de Cuiabá e Vila de Guimarães, em 1827, produziu imagens que foram deslocadas para o seu relato escrito.

A história está presente no discurso e o discurso na história, assim, encontramos, na Análise do Discurso, os embasamentos teórico-metodológicos para desenvolver a pesquisa, porque é uma teoria de natureza semântica (que dá sentido às palavras) atenta ao dinamismo da significância que domina todos os elementos da discursividade. Eni Orlandi traduzindo os ensinamentos do filósofo Michel Pêcheux explica que a história aparentaria o movimento da interpretação diante dos fatos enquanto que a Análise do Discurso trabalharia no sentido de criar um espaço teórico para produzir deslocamentos. Foi a aproximação das ciências linguística, a história e a psicanálise é que fez nascer essa nova abordagem epistemológica, conhecida como Análise do Discurso. Uma abordagem que tem sido exitosa em relacionar a língua, a história e o sujeito da linguagem. Sobre ela, Eni Orlandi discorreu:

> A análise do discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso. (ORLANDI,2002,p.20)

O discurso, no entanto, não está adstrito à língua em sua versão estrutural, mas reúne esta e o acontecimento em um sujeito afetado pela história. A linguagem apenas faz sentido porque se inscreve na história. A Análise do Discurso é dinâmica, não segue uma linearidade, não há uma ordem posta em que o receptor e o emissor atuam numa sequência em que um fala e o outro decodifica depois. O que se realiza são processos de significação, ao invés da mensagem, pensa-se o discurso. Dessa forma, optamos por trabalhar com as bases da Análise do Discurso iniciada por Michel Pêcheux e com a dinâmica de operacionalização da pesquisa sugerida por Dominique Maingueneau (1989, 1997, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b, 2010, 2011,2013), especialmente no tocante a *ethos* discursivo. Diante de enunciados que estão inseridos na história, ou seja, enunciados específicos que circularam num dado momento, a análise de discurso tem a função de realizar a descrição dos jogos de relações estabelecidas no interior de um arquivo que, no caso, será o relato de viagem do artista-viajante-inventor Hercule Florence.

2. HERCULE FLORENCE LE NOUVEAU ROBINSON CRUSOÉ.

O desafio lançado por Robinson Crusoé, personagem do livro de ficção de Daniel Defoe, foi transposto para a realidade por Hercule Florence, apenas o destino era diferente, Crusoé viajava do Brasil para África e Hercule Florence da França para o Brasil. Rumo ao Brasil, Hercule Florence embarcou na fragata Marie Thérèze cujo comando era do Capitão Campe du Rosmel, chegando ao destino, a cidade do Rio de Janeiro, quase dois meses após, isso em 1824. Um jovem sonhador franco-monegasco que se permitiu percorrer mais de treze mil quilômetros pelos sertões do Brasil e que, apesar de ter se dedicado a importantes trabalhos durante toda sua vida, como a relatos e desenhos da expedição Langsdorff, de ter registrado os mais lindos e diversos céus do Brasil e de ter feito descobertas fascinantes, como a da fotografia e da descrição dos sons dos animais Zoofonia, foi esquecido pelos intelectuais europeus do século XIX. Após a aventura, sua participação na Expedição Langsdorff, Hercule Florence, fixou morada na vila de São Carlos e ali construiu uma grande família, casou-se duas vezes e teve vinte filhos, aos setenta e cinco anos faleceu naquela vila brasileira. Os pais de Hercule Florence viveram no século XVIII,

o mundo estava marcado por conturbados acontecimentos os quais, certamente, refletiram na formação das lembranças do artista-viajante-inventor. A respeito da reflexividade e mundanidade, Ricoeur ensina:

> Não nos lembramos somente de nós, vendo, experimentando, aprendendo, mas das situações do mundo, nas quais vimos, experimentamos, aprendemos. Tais situações implicam o próprio corpo e o corpo dos outros, o espaço onde se viveu, enfim, o horizonte do mundo e dos mundos, sob o qual alguma coisa aconteceu. Entre reflexividade e mundanidade, há mesmo uma polaridade na medida em que a reflexividade é um rastro irrecusável da memória em sua fase declarativa: alguém diz "em seu coração" que viu, experimentou, aprendeu anteriormente; sob esse aspecto, nada deve ser negado sobre o pertencimento da memória à esfera de interioridade – ao ciclo da *inwardness*, para retomar o vocabulário de Charles Taylor em *Sources of the Self*. (RICOEUR,2007,p.53.)

Antes do nascimento de Hercule Florence já havia muita coisa dita e em lugares distintos, coisas essas que podem ter ultrapassado as barreiras do tempo para repousar no discurso do artista-viajante-inventor, já que foi um sujeito afetado pela história. Assim, neste tópico, propomos trazer um pouco da parte que é conhecida da vida de Hercule Florence.

Abordaremos de forma breve a vida do viajante e sem pretender estabelecer verdades, apenas mencionaremos reconstruções feitas por estudiosos como Thierry Thomas, Thomas Fouilleron, William Luret, Estevam Leão Bourroul e Boris Kossoy, os quais praticamente inventariaram as fontes que dizem respeito ao percurso do artista-viajante-inventor. Em meio à crise de um velho regime - um conturbado século XVIII, marcado por décadas bélicas e que encerrou com um novo desenho da fronteira política da Europa decorrente da expansão napoleônica que pretendia estabelecer a hegemonia francesa sobre a maior parte do continente - viveu Arnaud Florence, pai do viajante Hercule Florence, um homem nascido em Toulouse, na França, e que, graças aos ensinamentos de seu pai Roch Florence, aprendeu medicina e cirurgia permitindo-lhe aos dezenove anos alistar-se sargento cirurgião no Regimento Real (Royal Comtois). Em 1804, na cidade de Nice, nasce, então, Antoine Hercule Romuald Florence, o filho de Arnaud Florence e de Augustine de

Vignallys, sob o testemunho dos amigos Guillaume Runel e Honnore Blanqui. Sobre o seu nascimento Thomas Fouilleron, diretor dos arquivos da biblioteca do Palais Princier de Monaco e doutor em história, escreveu:

> Sur son acte de naissance, le 8 ventôse an XII(28 février 1804) à Nice, où ses parentes s'étaient, installés, Hercule Florence s'appelle seulement Romuald et son père est alors professeur de dessin aux écoles secondaires de Nice. Pour son baptême, le lendemain, il est Antoine Hercule Romuald. (FOUILLERON,2017)

A cidade de Nice (Niça ou Nissa em Italiano), onde Hercule Florence nasceu, fica no mediterrâneo cerca de 20 km da cidade de Mônaco, na época, como dito, pertencia ao Reino da Sardenha. A região, rica em paisagens, mantinha-se pelo comércio marítimo, atraindo muitos turistas nos séculos XVIII e XIX, de forma que muitas famílias da aristocracia inglesa visitavam no local, tanto que a vila foi adotada como um *resort* de inverno para os ricos ingleses. Hercule viveu em Nice até 1806, depois, em 1807, morou por alguns meses em uma cidade vizinha chamada Ventimiglia, pois seu pai passou a ser perceptor (coletor) das contribuições diretas nesse distrito de São Remo. Arnaud faleceu em Mônaco, em 14 de outubro de 1807, deixando Augustine e seus filhos. Hercule Florence tinha três irmãos: Fortuné, Emmanuel (Paul) e Celestine. Emmanuel mudou de nome passando a ser chamado de Paul e foi embora de Mônaco entre 1815 e 1823. Na ficção, Robinson Crusoé assim como Hercule Florence, vinha de uma família grande, era o mais novo de três irmãos sendo que um deles resolveu sair de casa e nunca mais voltou.

De 1807 até 1824 antes de vir para o Brasil, Florence morou no principado de Mônaco parte da sua infância e juventude passou-se nessa cidade e foi regada pelos acontecimentos relacionados à Napoleão Bonaparte, Hercule Florence tinha onze anos quando aconteceu a Batalha de Waterloo e é possível que a movimentação dos exércitos da Sardenha e as informações da batalha tenham chegado a seu inexperiente ouvido.

Sobre Augustine, a mãe de Hercule Florence, não há muitos registros, no entanto, sabe-se, segundo William Luret, que pertencia a uma família de artistas, de

forma que Hercule pode ter recebido influência de seus parentes. Em Mônaco, no século XIX, havia muitas famílias de artistas. Se do lado de sua mãe herdou o dom artístico, do lado do seu pai herdou a admiração pelo mar e o desejo de aventurar-se pelo mundo.

Ainda sobre talentos, Boris Kossoy, dedicado que é ao estudo da vida e inventos de Hercule, conta que o artista-viajante possuía um admirável talento para desenhos além de ser estudioso da matemática e física, o que já sinalizava um futuro promissor não apenas como artista mas também como inventor.

Era comum no mundo europeu que a educação básica fosse ministrada no seio familiar, parentes mais velhos alfabetizavam suas crianças passando o conhecimento que entendiam ser necessário para conviver em sociedade. A arte de formar homens, no século XVIII e XIX recebia influência das ideias de Jean-Jaques-Rousseau sobre a educação, por meio do seu livro "Emilio e Da Educação", um manual da vida. Ensinava o filósofo que quando a pessoa chegasse à "idade da sabedoria", compreendida entre os vinte até os vinte e cinco anos, estaria pronta para fazer a "viagem de formação", ou seja, pegaria sua mala rumo a outros países a fim de apreender ensinamentos sobre cultura e política. Ao que se sabe, Hercule Florence não frequentou escolas, ele se considerava autodidata, debruçava-se sobre atlas e livros. No século XIX circulava uma vasta literatura, atlas, crônicas, relatos de viagem, correspondência, memórias, diários, álbuns de desenhos. Com o advento das ideias iluministas pode-se dizer que houve, também, uma transformação cultural na França, aumentou muito a publicação de livros nesse país o que contribuiu para uma relação diferenciada entre leitor e obra, a leitura deixou de ser a mera reprodução ingênua e devotada do antigo regime. Não temos como pontuar todas as obras lidas por Hercule Florence, todavia, como os britânicos circulavam pelas regiões onde o viajante morava, supõe-se que havia uma certa facilidade para aproximar-se da literatura inglesa, Hercule, jovem e espirituoso que era, identificou-se como a obra de Daniel Defoe – escritor comerciante que viajou no século XIX pela Espanha, Itália e Alemanha – o famoso livro Robinson Crusoé, e a sua vida apresentou algumas semelhanças com a Do personagem Crusoé. Ainda sobre as leituras do viajante, Willian Luret explica que também fizeram parte as científicas, Hercule se preocupava com a sua instrução e antes de sair pelo mundo chegou a estudar matemática e física, assim diz o referido teórico:

> Ses autres lectures furent scientifiques. Il cite l'Encyclopédie de Diderot, le Traité de mathématiques de Bezout, la Physique expérimentale de Nollet. Hercule Florence Ie rêveur était pragmatique et détenait le goût de la science. (LURET, 2006, p.16)

Hercule foi um jovem precoce, pois, antes mesmo de chegar à "idade da sabedoria", tomado por uma inquietante alma aventureira fez com que, ainda adolescente, por volta dos seus dezesseis anos, sua mãe o deixasse viajar à Antuérpia. Tendo alcançado a "idade da sabedoria", seguiu a tendência dos jovens de famílias francesas abastadas, apesar de não sabermos se a esses pertencia, mas o fato é que aos vinte anos, portando o Atlas que costumava estudar, embarcou rumo ao Brasil no barco Marie Thérèze cujo comando era do Capitão Campe du Rosmel, chegando ao destino, a cidade do Rio de Janeiro, quase dois meses após, isso em 1824, tratou de empregar-se na loja de modas do francês Sr. Dillon, um conhecido do Capitão de Rosamel, depois, trabalhou na livraria do Sr. Pierre Plancher, fundador, mais tarde, do 'Jornal do Commércio' do Rio de Janeiro e, por fim, aceito pelo alemão Georg Heinrich von Langsdorff para o cargo de segundo desenhista da expedição Rússia, estava então o jovem Hercule na iminência de retratar o sertão do Brasil.

O mar mediterrâneo, o movimento de estrangeiros na região em que morava, seu autodidatismo e o influxo artístico de sua família certamente contribuíram para o desejo de lançar-se ao mundo. Muita coisa do que o viajante provavelmente viu e vivenciou será acionada na relação de sentido com as suas próximas experiências, mais especificamente nos seus relatos sobre a Expedição Langsdorff. A história vivida ou mesmo contada a Hercule Florence integrou o seu ser e refletiu na percepção do outro e na representação de lugares visitados. São as experiências de Hercule é que marcarão em seu discurso diferenças ou aproximações de si e do outro.

No contexto mundial de invasão napoleônica, a família Real chega ao Brasil, em 1808, Dom João VI com sua esposa Carlota Joaquina, Dom Pedro I e outros portugueses. Dois anos depois Dom João VI decreta a abertura dos Portos às Nações Amigas (a nação mais amiga era a Grã Bretanha, afinal, estava sofrendo o bloqueio

continental francês). A vinda da Família Real propiciou a entrada de muitos estrangeiros no Brasil, vinham para ocupar as regiões remotas do território brasileiro. A respeito desses estrangeiros Boris Fausto escreve:

> Basta dizer que, durante o período de permanência de Dom João VI no Brasil, o número de habitantes da capital dobrou, passando de cerca de 50 mil a 100 mil pessoas. Muitos dos novos habitantes eram imigrantes, não apenas portugueses mas espanhóis, franceses e ingleses que viriam a formar uma classe média de profissionais e artesãos qualificados.(BORIS,1999,p.125)

Paralelamente à vinda desses povos aconteciam as expedições pelo interior do Brasil. Em 1825 é publicada "Memória sobre a viagem do porto de Santos à cidade de Cuiabá" de Luiz D'Alincourt (1787-1841), engenheiro e militar português que saiu de Santos e veio à cidade Cuiabá no ano de 1818 com a missão de reconhecer terras e detalhar caminhos.

As primeiras expedições tinham como finalidade o reconhecimento do Estado Nação, então, cabia ao viajante, como bem dito por D' Alincourt fazer "Memória Corográfica acerca desta província" (D'ALINCOURT,2006,P.108), ou seja, precisava levantar dados sobre os locais e desenvolver registros cartográficos. Com o decorrer do tempo as expedições foram ganhando caráter científico pois além de reconhecerem o território era necessário explorá-lo, por meio de levantamentos quantitativo e qualitativo dos elementos naturais e artificiais, reunir os objetos coletados para compor um acervo museológico e finalmente entender as suas riquezas naturais para transformá-las em recursos naturais. Entre 1817-1820 o naturalista zoólogo alemão Johann Baptist von Spix e o botânico Carl von Martius, realizaram uma expedição que reuniu amostras de plantas e animais organizando, construíram a obra "Viagem pelo Brasil 1817-1820", na qual descreveram a paisagem enquanto percorriam mais de dez mil quilômetros pelo interior do Brasil.

No contexto das expedições científicas pós-independência destacou-se, nos período de 1824-1829, a do Barão Georg Heinrich von Langsdorff, médico alemão naturalizado russo, que enviou ao Ministro das Relações Exteriores da Russia um projeto de expedição pelo interior do Brasil. Tal projeto foi aprovado e financiado pelo Tzar Alexandre I (a quem interessava retomar as relações comerciais com o

Brasil) de forma que Langsdorff ficou incumbido de chefiar a expedição a fim de realizar descobertas científicas, investigações geográficas, estatísticas e produzir estudos sobre produtos desconhecidos no comércio. A finalidade da chamada "Expedição Langsdorff" era adentrar por lugares distantes a fim de aumentar o conhecimento sobre o interior do Brasil. Sobre os planos dessa expedição os historiadores Maria de Fátima Costa e Pablo Diener destacam que:

> Ao sair do Rio de Janeiro, a expedição russa tinha planos de atingir a capital da distante Província de Mato Grosso, através do caminho de terra, via Goiás. Mas, estando entre os paulistas, o barão tomou conhecimento do antigo caminho fluvial, que correspondia às rotas das Monções – comboios comerciais que ligavam Cuiabá a São Paulo – usadas no século XVIII. Ao saber que nenhuma outra expedição estrangeira havia realizado esse roteiro, Langsdorff altera totalmente seus planos. Agora ao invés de tropas mulas, como até então tinha sido a viagem, o trajeto será realizado em batelões e igarités, os barcos de modelo indígena, próprios para esse caminho de rios. (COSTA&DIENER,2014,P.79)

Como mencionado, Hercule Florence participou da segunda fase, chegou ao Brasil em 1824, pouco depois, em agosto de 1825, juntou-se à equipe da "Expedição Langsdorff" para ser o segundo desenhista. De início não ocupou lugar expressivo na viagem já que o artista principal era Adriano Amado Taunay (que morreu afogado no rio Guaporé durante a expedição).Tinha a atribuição de fazer desenhos da viagem, no entanto, descrevia todos os fenômenos ou situações como se fossem para um Diário de Bordo.

Apesar da Expedição Langsdorff ter sido uma das mais grandiosas, parte do material produzido pelos expedicionários ficou guardado em uma sala do Jardim Botânico de São Petersburgo, na Rússia. Apenas em 1930, historiadores russos encontram todo o material. Após a expedição, Hercule Florence, ao retornar ao Rio de Janeiro, entregou uma parte de seus manuscritos sobre a viagem à família Taunay. Os registros, no entanto, ficaram perdidos de 1829 a 1874 na casa do Alfredo D'Escragnolle Taunay, o "Visconde de Taunay", sendo esse o responsável pela tradução e publicação em 1875, na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Tais escritos eram inéditos, até então pairava uma lacuna quanto

à expedição financiada pelo Tzar da Rússia vez que passados anos da viagem ninguém havia organizado e sequer publicado informações colhidas no trajeto.

Na pesquisa que estamos desenvolvendo voltaremos a atenção para a segunda versão *L'Ami des Arts livré à lui-même*, um volumoso manuscrito de 423 páginas redigido entre 1837 e 1859, que apesar de não ter sido publicado integralmente, as parciais são dedicadas à divulgação da narrativa da Expedição Langsdorff concentrada entre as páginas 197 e 423 do caderno. É um manuscrito que também constitui a versão final da vida e obra de Hercule Florence, que veio a falecer em Campinas, interior de São Paulo, em 27 de março de 1879. O documento foi recentemente transcrito pelo historiador Thierry Thomas e está disponível no arquivo do Instituto Hercule Florence IHF, em São Paulo.

Hercule Florence durante a viagem expedicionária (1825 a 1829) fez anotações e desenhos, nota-se, no entanto, que a documentação passou a ser organizada pelo artista-viajante-inventor no manuscrito *L'Ami des Arts livré à lui-même*, após mais de dez anos da vinda à Mato Grosso entre 1837 e 1859, de forma que, nesse documento encontraremos as lembranças do autor que, para construí-lo, ingressou no campo fenomenológico da presença do ausente, da recordação. Ao escrever o manuscrito Hercule Florence luta contra o esquecimento, para Paul Ricoeur:

> Não é somente o caráter penoso do esforço da memória que dá à relação sua coloração inquieta, mas o temor de ter esquecido, de esquecer de novo, de esquecer amanhã de cumprir esta ou aquela tarefa; porque amanhã será preciso não esquecer... de se lembrar. (...) Assim, boa parte da busca do passado se encaixa na tarefa e não esquecer. (RICOEUR,Paul.2007p. 48)

A memória é afetada pelo esquecimento ao longo do dizer, apenas uma parte do dizível é acessível ao sujeito, o que foi percebido permanece presente durante um tempo, mas não sem se modificar. As percepções sobre a cidade de Cuiabá e a Vila de Guimarães estão descritas pelo viajante no presente sempre novo que cada vez precedente se converte em um passado, no entanto, não são objetos de sua imaginação pois foram experimentadas em algum momento de sua vida.

Os viajantes estrangeiros transitaram por parte do território brasileiro e produziram relatos que são interessantes para a historiografia do Brasil. Muitos desses discursos foram feitos por meio de diários, de forma que se pode falar em "gênero diário", porque esse é um tipo de texto em que a pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano. No entanto, cada qual trazia suas cenas genéricas, uns escreviam diário íntimo, outros diário de viagem, outros diário de bordo e outros diário de campo. E, de acordo com a finalidade, construíam suas temáticas. Pela natureza de uma expedição científica sabe-se que o objetivo era relatar com fidelidade tudo o que os olhos dos viajantes vissem, afinal, deveriam dar um retorno quase acadêmico de tudo ao seu financiador, assim, cumpriu Langsdorff com seu relato, um verdadeiro diário de campo, antes de ser acometido por uma loucura descomunal. Como também a fidelidade é notada nos traçados realistas dos desenhos de Hercule Florence sobre a Expedição. No entanto, nos relatos escritos de Florence nota-se uma certa espontaneidade, era um jovem viajante cujas experiências vinham de seu autodidatismo, do labor em uma loja de moda e em uma livraria, seus escritos em alguns momentos escaparam ao rigor do discurso científico, o que de maneira alguma diminuiu o brilhantismo de sua obra que inclusive é rica em detalhes. Atribuirmos à referida fonte o gênero de diário de viagem, isso porque há marcações de tempo sequenciadas, o acontecimento é datado quase que diariamente, há descrição cidades, paisagens, pessoas, animais, etc., ora há o relato de si ora o relato do outro, nota-se uma natureza hibrida. O viajante relator acrescenta suas próprias interferências afastando-se do rigor científico e naturalístico exigido pela Expedição. Por outro lado, a precisão, a fidelidade e o cientificismo foram marcados no realismo de seus desenhos sobre a Expedição.

Nos tópicos seguintes apresentaremos alguns trechos do manuscrito *L'Ami des Arts livré à lui-même*, selecionando sequências discursivas a fim de encontrar segmentos que façam menção a Cuiabá e Vila de Guimarães. Notar-se-á que o *ethos* estará integrado à discursividade e tomará corpo pela atividade enunciativa do autor. Sobre o *ethos* dito e o mostrado, para o Maingueneau, não é possível definir uma diferença clara entre eles, pois "a distinção entre ethos dito e mostrado se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma

fronteira nítida entre o 'dito' sugerido e o puramente 'mostrado' pela enunciação" (MAINGUENEAU, 2008b, p.18). Importa lembrar que esta pesquisa encontra-se em fase de levantamento empírico, leitura dos relatos, manuscritos e livros sobre Mato Grosso no período imperial, abaixo, no entanto, apresentaremos alguns excertos da fonte mencionada.

4. O "RISONHO" , O "PITORESCO" E A ÁRVORE FORMIGUEIRO DE CUIABÁ

Hercule Florence desembarcou no Porto de Cuiabá em 30 de janeiro de 1827, o viajante estava esperando chegar a um lugar movimentado e ser recebido por mais pessoas, parecia estar desavisado que a cidade se situava a três quilômetros do rio a leste do porto da sua chegada, distância que depois ele mesmo registrou em seu diário. A Cuiabá "medíocre" de D'Allincourt parecia isolada aos olhos do artista Hercule, estimou que por ali haveria de ter entre três a quatro mil habitantes, no entanto, onde estariam essas pessoas que sequer apareciam nas ruas? Expressa, então, o seu primeiro sentimento "Raras pessoas transitam pelas ruas. Não é de admirar: a cidade rodeia-se de infindáveis sertões." (FLORENCE, 1977, p. 69)

Ao mesmo tempo que se incomoda com a quantidade de pessoas ao enunciar que " não é de admirar", demonstra uma conformidade com a situação, ou seja, já deveria ser esperado uma vez que estava no sertão. Revela ao outro um vazio indesejado, nostálgico, de viajante.

O enunciador esforça-se para que os coenunciadores acreditem na representação que faz de si e, para tanto, constrói uma imagem (MAINGUENEAU, 2013). Assim, a representação utilizada pela linguagem contribui para dizer algo que seja revelador para outra pessoa. A ausência no encontro entre pessoas e natureza, um rio solitário abraçado pela vegetação entre uma ou outra casinha, a chegada é detalhada pela escrita e pelos desenho do artista, que reflete o sentimento que passava em sua alma. Essa subjetivação, considerada como constituição anímica determinada. É antes premissa que permite articular uma experiência da natureza como realidade interior ao sujeito, uma natureza subjetivada ou espiritualizada.

Aproximando-se da cidade começa a anotar os limites geográficos a partir do ribeirão da Prainha, da onde se tinha a vista inteira de Cuiabá e, entre as casas, vai percorrendo as igrejas, a leste encontra a do Rosário, local cuja fama é de ter sido o

primeiro lugar de uma grande pepita ouro, após, nota um extenso subúrbio entre o morro Senhor dos Passos e outro, entre os quais está a igreja do hospital da Misericórdia e mais a frente uma pontezinha sobre o ribeirão Prainha. A mão do artista viajante escritor acompanha o seu olhar atenta aos precisos traçados sobre a cidade. A cidade começa a tomar um formato diferente e vai sendo preenchida por pessoas casas, igrejas, ruas, contudo, não há não mais do que 18 ou 20 sobrados, pequeninos na maioria, mas existem, o viajante nada vê de notável nas igrejas da cidade, possivelmente, estaria fazendo uma comparação em relação à magnitude das igrejas europeias. No manuscrito *L' Ami* Hercule Florence detalha:

> Il n'y a dans toute la ville, que 18 ou 20 maisons à étage, encore sont-elles petites pour la plupart. Outre la cathédrale et les églises dos Passos, et do Rozario, il y a encore l'église do Parto, près de la Prainha, et celle da Boa Morte, située vers le N. un peu hors de la ville. Aucune de ces églises n'a rien de remarquable. Presque toutes les[sic.][125]

Após o vazio, a sensação experimentada pelo viajante na cidade de Cuiabá foi de prazer "O aspecto geral de Cuiabá dá prazer: vêem-se por toda parte casas térreas e, em quantidade incalculável, laranjeiras e tamarineiros, mesmo nos jardins". FLORENCE,1977, p. 69) No entanto, havia algo de pitoresco. O pitoresco "pittoresques" aparece no manuscrito *L'Ami des Arts livré à lui-même* para se referir a paisagens. Assim, as cachoeiras davam um ar pitoresco à natureza, o rio era pitoresco e diversificado, os arredores eram pistorescos, as montanhas acrescentavam um toque pitoresco à paisagem, as ilhas e muitos rochedos em um rio eram muito pitorescos. As impressões do pitoresco aparecem no manuscrito referido relacionando-se ao espaço.

Em Cuiabá também havia algo de pitoresco que consistia em ter árvores frutíferas plantadas pela cidade. Por outro lado, a ausência de um adequado cultivo no espaço ao fundo das casas dos cuiabanos, incomodou o artista-viajante sendo o suficiente para atribuir-lhes pouco conhecimento de jardinagem e aproximá-los aos ingleses de cem anos atrás. Aliás, o nome daquele terreno ao fundo das casas soava

[125] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.292.

diferente, Hercule escreve como se estivesse ouvindo pela primeira vez "qui a le nom de Quintal (jardin)" e faz questão de explicar do que se trata entre parênteses.

> qui a le nom de Quintal (jardin), mais qui est le plus souvent inculte, com car les Brésiliens sont comme étaient les Anglais, il y a cent ans ; ils connaissent très peu le jardinage. Cependant il y a des orangers, des tamarins et des bananiers. Ce qui rend la ville très pittoresque, vue du mont dos Passos. Le tamarin est plus grand que l'oranger, touffu, et d'un beau vert tirant sur le sombre.[126]

Nota-se que o artista poderia ter comparado os brasileiros a qualquer outro povo, no entanto, o comparou aos ingleses há cem anos atribuindo a ambos a falta de habilidade para o cultivo, a cenografia se revela aqui por meio do *ethos* pré-discursivo consistente em aspectos axiológicos da sua formação europeia. Para a constituição do *ethos*, de acordo com Maingueneau (2011), há um ponto de vista pré-discursivo desse mesmo *ethos*, que trabalha como uma âncora do discurso. Articular o *ethos* à enunciação permite diferenciar o *ethos* dito do *ethos* mostrado.

Os jardins ingleses do século XIX não seguiam um formato padronizado, era conhecido como jardim eclético, o cultivo era livre e várias espécies de plantas se misturavam pretendendo uma harmonia com a natureza que permitia ao contemplador passear por caminhos sinuosos e realizar descobertas, não era um jardim previsível, no entanto, havia um planejamento na escolha das espécies a serem plantadas. As herbáceas anuais e as perenes arbustivas se misturavam com bulbosas, flores silvestres e forrações. "O jardim inglês era um jardim pitoresco porque se opunha ao estilo Barroco (de riquezas de detalhes, ordem e simetria) era voltado para as concepções do império chinês: imitação da natureza, com traçado livre e sinuoso, com água correndo livremente, prevalecia a simplicidade. ". (PAIVA,2004,p.127)

Em oposição estava a jardinagem francesa clássica na qual predominava as características do estilo italiano, era formada por plantações baixas, podendo encontrar canteiros com plantas floríferas, eram construídos com um plano geométrico preciso e metódico. Os jardins franceses eram grandiosos para causar

[126] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.293.

admiração, mostrar o poder e a superioridade do proprietário, havia uma dominação total da natureza, eram cheios de fontes de água e esculturas, magníficos, impecáveis, teatrais.

No Brasil, em 1807, foi criado o Jardim Botânico no Rio de Janeiro neste local muitas espécies ornamentais exóticas foram introduzidas. O paisagismo teve início com a chegada da família real portuguesa, após, durante o período imperial muitos paisagistas europeus trabalharam na cidade do Rio de Janeiro, e imprimiram o seu estilo o que influenciou outros estados brasileiros.

Por outro lado, apesar da atividade horti-cultura da população que habitava Cuiabá não ser as das melhores na leitura que fizemos sobre o olhar do artista, o aspecto e colorido das árvores como a do tamarineiro, parece-lhe encantar ao mesmo tempo que a grande quantidade nos jardins apresenta um aspecto "riant" (risonho), Hercule Florence assim escreve:

> Non loin du port est l'église et la caserne de S. Gonçalo, deux bâtiments construits de terre pilée, qui ne sont pas encore finis, et qui tombent en ruine avant de jamais avoir servi. Le terrein [sic.] est inculte, jusqu'à moitié distance de la ville, où l'on commence à voir des murs de clôture faits de terre pilée, et quelques jardins, et quoique d'assez loin on apperçoive [sic.] le mont dos Passos couronné d'une église et de maisons, on ne voit proprement la ville qu'après y être arrivé. La rue du port, par où nous entrons, est large, bien pavée de pierres de grève ; les maisons sont au rez de chaussée [sic.] ; mais il y a tant de tamariniers et d'orangers dans les jardins, que la ville se présente sous un aspect riant.[127]

A cidade de Cuiabá por muito tempo é conhecida como Cidade Verde em razão das numerosas árvores que fazem parte da paisagem urbana que podem ser encontradas plantadas nas calçadas e quintais das casas. Há a aproximação dos habitantes de Cuiabá com a natureza marcada pelo ato de plantar árvores em seus quintais. O artista viajante, no entanto, apresenta uma visão geral do tecido urbano e um certo estranhamento em relação àquele habito, afinal, apresentam aspectos "risonho" e "pitoresco".

[127]Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.291.

A árvore Formigueiro conhecida também como novateiro de Mato-Grosso, árvore de crescimento rápido, é vistosa por fora mas por dentro é oca servindo de esconderijo para grande número de formigas. Florence a descreveu assim:

> L'arbre appellé [sic.] Novato, par les Paulistes, et Formigueiro, à Cuyabá, est remarquable par les fourmis dont ses branches sont toujours remplies, et qui, aussitôt qu'elles sont sur la peau, enfoncent le dard qu'elles ont à l'extrémité du . . . . . comme les guêpes. La piqûre produit une douleur vive, passagère, aussi bien que l'inflammation qui la suit ; mais, lorsqu'on est atteint par un grand nombre de ces fourmis, cela peut devenir un mal très grave.[128]

Cuiabá no século XIX era uma árvore Fromigueiro pois por fora era vista como o eldorado mas por dentro da sua oca política estava o povo revoltado pronto a afundar seu dardo na pele do pequeno grupo de privilegiados que detinham o poder e a riqueza da província enquanto o povo padecia na miséria.

Miséria esta oriunda da excessiva exploração do ouro e abandono, como também de maus governos tal qual o do Capitão-General João Carlos Augusto D'Oeynhausen e Gravemberg (Marquês de Aracty), afilhado da rainha D. Maria, que governou a Capitania de Mato Grosso de 1807 a 1819 quando a capital era Vila Bela da Santíssima Trindade. Com sua ambiciosa vontade de inovação, sem se preocupar com custos, deixou como legado uma população pobre, um comércio enfraquecido e dívidas para outros governos. Tamanha era a crise que seu sucessor Francisco de Paula Magessi Tavares de Carvalho não conseguiu reverter a situação, estendendo-se a dificuldade pelas décadas seguintes. Hercule Florence percebe o destrato da coroa ao relatar que:

> On frappe à Cuyabá, des monnaies de cuivre, auxquelles on donne le double de leur valeur. C'est encor Un C'est encore un reste du gouvernement de D. João VI. Nos neveux auront peine à croire de telles anomalies.[129].

[128] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.389.
[129] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.293.

Somando-se à crise econômica havia uma crise política engendrada pela disputa entre as cidades Vila Bela e Cuiabá, que mais tarde, em 1835, resultou na transferência da capital da província de Mato Grosso para Cuiabá.

Após a independência do Brasil, Dom Pedro I criou cargos de presidentes, a província de Cuiabá foi governada pelo presidente de José Saturnino da Costa Pereira de 1825 a 1828, e, apesar deste presidente ter criado o Arsenal da Marinha no porto de Cuiabá e o Jardim Botânico da cidade, a economia mantinha-se cabisbaixa em razão do abandono da cidade causado pela excessiva exploração e esgotamento das minas. Neste contexto, Hercule passa por Cuiabá e nota que em tempos de crise o pacu estava valendo mais que o ouro:

> J'ai déjà dit qu'on trouve de l'or partout, à Cuyabá ; cela est vrai, mais, excepté dans les mines, il existe en si petite quantité, qu'il ne vaut pas la peine de le ramasser. Le pêcheur, dans sa cabane, foule un terrein [sic.] où brille ce noble métal, mais la pêche d'un seul pacou lui donne plus de bénéfice qu'une heure employée à ramasser de l'or.[130]

Na cidade, ainda existia a esperança de enriquecer-se pelo ouro mas o ouro de aluvião já havia esgotado e nenhuma tecnologia existia para o melhoramento desta atividade. Continua Florence:

> À l'époque de la découverte, le terrein [sic.] où la ville est assise, était très riche en or ; les premiers découvreurs et leurs descendants en ont tiré de grandes richesse : le sol est encore tout bouleversé surtout en face du Rozario. on aurait de la peine aujourd'hui à trouver une paillette d'une octave d'or; Mais avec les moyens précaires que ces mineurs employaient, ils ne faisaient qu'égratigner le terrein [sic.].[131]

Na década em que Hercule chegou ao Brasil o país estava atravessando um processo de desvinculação política em relação a Portugal, havia muita disputa, havia um sentimento de insegurança em relação ao novo status de país ex-colônia de Portugal, no curto governo de D. Pedro I, de 1822 a 1831, várias revoltas

[130] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.119.
[131] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.297.

aconteceram e, em Mato Grosso, pela fragilidade econômica e política que já enfrentava estourou em anos seguintes, já no período da Regência, a RUSGA.

5. A VILA DE GUIMARÃES (cidade de Chapada dos Guimarães)

A caminho da Vila de Guimarães, Hercule Florence retrata os costumes na fazenda Buriti. Ao olhar do viajante é algo um tanto ”nouvelle” (novo) a chegada da dona da fazenda, pois vinha carregada por negros enquanto deitada em uma rede suspensa em uma grossa taquara de guativoca, com dois negros a acompanhando, a velha senhora fumava um comprido cachimbo.

> *1r. mai 1827* Nous partons pour la Villa de Guimarães, encore éloignée de 2 lieues ; chemin faisant, nous visitons la Fazenda do Burití, planta plantation de canne à sucre qui appartient à une vieille femme, appellée [sic.] Dona Antonia. Elle arrive en même temps que nous à sa Fazenda, venant de Cuyabá,. en même Sa manière de voyager ne nous est pas inço est nouvelle pour nous. Elle est portée par deux noirs, dans une Rede un hamac suspendu à une grosse canne de Guaytivóca. Deux autres noirs de rechange vont à ses côtés. Assise dans son hamac, et fumant une longue pipe, elle est suivie d’un groupe de mulâtresses et de négresses toutes bien vêtues, et portant chacune des paniers, et des paquets de linges, des pots de terre, et autres objets neufs. L’Administrateur de la Fazenda, qui est son frère, et le feitor, viennent au devant d’elle, et les noirs et négresses présents au logis, viennent aussi lui donner Louvado.[132]

No trecho acima revela o costume local de “ dar-se o Louvado” e mais a frente no manuscrito escreve que em São Paulo e Cuiabá dava-se louvado mas no Rio de Janeiro pedia-se a Benção. Explica o viajante que dar-se Louvado era o ato de colocar as mãos juntas para pronunciar a frase “ Seja Louvado Nosso Senhor Jesus Cristo” para uma pessoa enquanto a outra responderia “ Para sempre seja louvado” ou “Para sempre”. Esta era uma forma das pessoas se cumprimentarem-se naquela região, no entanto, os negros, para cumprimentar, usavam a palavra “Vasucris” não

[132] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p. 313.

se sabe o porquê e nem o que significava, poderia ser quem sabe uma forma de resistência à regras ou simplesmente um empecilho linguístico já que muitos escravos vinham de outros países, palavra essa que para Hercule era "barbara" aparentando algo negativo. Vejamos o trecho do manuscrito:

> Donner louvado, c'est mettre les mains jointes, et prononcer ces paroles : Seja louvado Nosso Senhor Jesus- Christo. Le maître répond : Para sempre seja louvado, ou simplement Para sempre. C'est le bonjour de l'esclave envers son maître, du fils envers son père, du filleul envers son parrain, de l'apprenti envers son maître. Les noirs, qui estropient tous les mots du portugais, ont fait de cette belle phrase, une corruption qu'ils rendent par cette ce mot barbare : « Vasucris »
> A St. Paul et Cuyabá, on donne Louvado, à Rio-de- Janeiro, on demande la bénédiction par ces mots : a benção ?[133]

O viajante faz um retrato do aspecto físico da Vila de Guimarães) ao escrever sobre a simplicidade da vila, uma pequena aldeia com cabanas de palhas com uma igreja ao fundo:

> Un petit village, qui ne consiste qu'en une rue de mauvaises cabanes couvertes de chaume, et une place moitié ent formée de cabanes qui ne sont pas meilleures, et moitié bordée de cham campos pâturages, près ; une église sur cette place,(...)[134]

Por outro lado, encanta-se com a simplicidade e a riqueza da igreja da Vila de Guimarães, apesar de não ter nada de notável o seu exterior, na parte interna encontrou uma rica ornamentação arquitetônica com baixos relevos dourados e é evidente a surpresa do viajante pois jamais imaginaria encontrar tal peculiaridade naquele lugar pois todas as igrejas que havia visitado em Mato Grosso quase não tinham ornamentações:

[133] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p.313.
[134] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p. 314.

> L'église est petite, et n'a rien de remarquable à l'extérieur ; mais l'intérieur, quoiqu'en décadence, est la plus riche de la province, en ornements d'architecture, et en basreliefs dorés. On ne s'attend guère à trouver cette richesse dans un village de la province de Matto-Grosso, où le peu d'églises qui existent, sont presque sans ornements, et n'ont souvent ue l'apparence d'une grange[135].

Nos tópicos acima estão alguns dos enunciados presentes no manuscrito de Hercule Florence os quais, como dito alhures, serão trabalhados, tanto por meio da historiografia quanto da análise do discurso, no decorrer da pesquisa. Este trabalho procurará fazer com que as representações do relato dialoguem com outros documentos do séc. XIX a fim de encontrar elementos que caracterizem a cidade de Cuiabá e a Vila de Guimarães possibilitando uma outra leitura da História Regional.

6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALINCOURT, Luís d'. **Memória sobre a viagem do porto de Santos à cidade de Cuiabá** /Luís d' Alincourt. -- Brasília : Senado Federal, Conselho Editorial, 2006. p. 108.

ANGERMULLER,Johannes.**Análise de discurso pós-estruturalista- As vozes do sujeito na linguagem em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida E Sollers**/Tradução e organização: Roberto Leiser Baronas, ET.al./Campinas,SP: Pontes Editores, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes ;*revisão técnica [de] Arno Vogel.** – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.p.40.

COSTA, M. de F. **Alexandre Rodrigues Ferreira e a capitania de Mato Grosso: imagens do interior**. História, Ciências, Saúde Manguinhos, vol. VIII (suplemento), 993-1014, 2001.

_____ **Bastidores da Expedição Langsdorff**. Cuiabá: Entrelinhas, 2014.

FAUSTO,Boris. **História do Brasil**.São Paulo. Edusp,1999.

FLORENCE,Hercule, ***L'ami des arts livré à lui-même ou Recherches et découvertes sur différents sujets nouveaux***, São Paulo, Instituto Hercule Florence (IHF), 2017,

[135] Transcrição do historiador Thierry Thomas do Instituto Hercule Florence- IHF, p. 314.

424 páginas numeradas por Thierry Thomas e publicado em dois volumes acompanhados de comentários da edição.

_____. **Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas pelas Províncias Brasileiras de São Paulo, Mato Grosso e Grão-Pará . (1825-1829)**. Tradução de Francisco Álvares Machado e Vasconcellos Florence. São Paulo: MASP -Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1977.

FOUILLERON, Thomas. "**Quitter son pays: Monaco en 1823**." in Hercule Florence: Le Nouveau Robinson. [Milano/Monaco]: Humboldt Books/Nouveau Musée National de Monaco, [2017]. p. 168-194.

KOSSOY, Boris, 1941, **Hercules Florence: 1833, a descoberta isolada da fotografia no Brasil/Boris Kossoy.** – 2. Ed. Ver. E aum. – São Paulo: Duas Cidades, 1980, p. 17.

MAINGUENEAU, Dominique, **Novas tendencias em analise do discurso** / Dominique Maingueneau ; traducao Freda Indursky: revisao dos originais da traducao Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Gloria de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes : Editors da Universidade Esiadual de Campinas, 3a edição, 1997.

_____.**Discurso e análise do discurso**/Tradução Sírio Possenti,-1. Ed.-São Paulo: Parábola Editorial,2015.

_____. **Cenas da enunciação**. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecilia Pérez de Souza-E-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **A propósito do Ethos**. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). Ethos discursivo. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 11-32.

_____. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**.Campinas,SP:Pontes, 4ª Ed.,2002,p.20.

PAIVA, Patrícia Duarte de Oliveira**.Paisagismo I – histórico, definições e caracterizações**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2004. 127p.: il. - Curso de Pós-Graduação "Lato Sensu" (Especialização) a Distância: Plantas Ornamentais e Paisagismo.p.87.

RICOEUR,Paul. *A memória, a História, o esquecimento***.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP,2007.

William Luret, **« De Monaco au Brésil : Hercule Florence voyageur et inventeur oublié »**, Annales monégasques, n° 30, 2006, p. 127-172.

SUJEITO E DISCURSO: MONTEIRO LOBATO SOB ANÁLISE

Giovana Cordeiro Campos de MELLO

UFF, Instituto de Letras, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. giovanacordeirocampos@gmail.com . Niterói, Brasil.

Resumo:

A pesquisa investiga a constituição do sujeito na/pela língua tomada como materialidade da ideologia e do inconsciente. O referencial teórico-metodólogico inscreve-se no domínio da Análise do Discurso francesa concebida por Michel Pêcheux ([1975]1988) e desenvolvida no Brasil por estudiosas brasileiras, como Orlandi ([1999] 2005). Nosso *corpus* é formado por cartas, ensaios, prefácios etc., publicados nas *Obras Completas de Monteiro Lobato* ([1948]1955), nos quais Lobato expressou seu pensamento sobre vários assuntos, incluindo literatura e língua, nossos recortes. Monteiro Lobato (1882-1948) foi um importante intelectual brasileiro que atuou como jornalista, escritor, empreendedor, editor e tradutor, sendo mais conhecido pelas histórias do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Sua participação no cenário político e cultural brasileiro, entretanto, foi bem mais ampla, abrangendo, dentre outras, a expansão do mercado livreiro no Brasil, a luta pelo petróleo e siderurgia nacionais, a defesa de uma "Gramática brasileira" (Lobato [1921] 2009, p. 90) e a difusão de traduções. Lobato chegou a ser preso por demonstrar explicitamente seu descontentamento com relação aos rumos do Brasil das décadas de 1930/40, sendo tal resistência objeto de análises. A partir de uma perspectiva discursiva, segundo a qual a contradição é própria do sujeito e do discurso, sustentamos que, ainda que o sujeito conscientemente objetive a luta, suas tomadas de posição na/pela língua operam a partir de tensões, com movimentos tanto de subversão a valores instituídos – a *resistência* – quanto de repetição desses valores – a *assimilação* (Mello, 2010).

Palavras-chave:

discurso, sujeito, Monteiro Lobato

Sujeito e Discurso: redefinindo *assimilação* e *resistência*

O foco central de nossas pesquisas tem sido uma investigação acerca do sujeito-tradutor, o que envolve, necessariamente, pensar o sujeito de linguagem. Intereressa-nos o modo como o sujeito se consitui na e pela língua, visto como processo ideológico-discursivo.

Nosso ponto de partida é a perspectiva cultural, histórica e política dos Estudos da Tradução, mais especificamente uma redefinição dos conceitos de *resistência* e de *assimilação*, concebidos no campo da tradução por Lawrence Venuti (1986, 1995, [1998]2002), a partir de Schleiermacher (1813), com a proposta das noções de *estrangeirização* (estratégia de tradução da manutenção da alteridade, denominada *resistência* – e de *domesticação* (estratégia de tradução moldada pelos valores domésticos, denominada de *assimilação*). Em nosso percurso para entender a complexidade dos movimentos do sujeito, a proposta da *singularidade tradutória*, de Maria Paula Frota (2000), tornou-se basilar, uma vez que a autora discute o sujeito a partir da atuação da esfera do inconsciente, apontando caminhos de diálogo entre os Estudos da Tradução e a Análise do Discurso francesa (Frota 2007). De forma geral, o que nos instiga é de que forma podemos pensar o sujeito (e, com ele, o sujeito-tradutor) como coletivo e particular, ou seja, como sujeito ideológico e dividido. Nossa resposta constroi-se a partir da Análise do Discurso francesa de Michel Pêcheux (doravente, AD), a qual encontra caminho no Brasil com Eni Orlandi e é desenvolvida por vários outros pesquisadores brasileiros.

O referencial teórico-metodológico da AD tem como principal construto o *discurso*, entendido como efeitos de sentidos entre sujeitos social e historicamente constituídos. A categoria de sujeito, portanto, está no cerne da teoria, sendo concebido como posição. A AD se coloca como uma teoria não-sujetivista da subjetividade de natureza psicanalítica, sendo o sujeito compreendido na articulação do Materialismo Histórico, da Lingüística e da Teoria do Discurso. A AD descarta o sujeito logocêntrico, que tudo sabe e tudo controla, propondo-o como efeito – efeito da ideologia – e descentrado – pelo inconsciente.

Pêcheux ([1975]1988) esboça sua teoria do discurso e do sujeito a partir de Althusser ([1970] 1985), o qual pensa as ideologias como práticas materiais que sustentam à reprodução de relações de produção. Assim, o efeito do funcionamento ideológico é, dentre outros, o reconhecimento "do caráter natural do lugar determinado para cada ator social", sendo que a ideologia funciona em um aparelho ideológico de estado (p. 8). A ideologia, portanto, interpela indivíduos concretos em sujeitos "através dessa operação muito precisa que chamamos interpelação", entendida como a forma "mais banal de interpelação [...] cotidiana: 'ei, você aí'" (p. 96). O assujeitamento ocorre no plano material de existência, sendo que a unidade é construída pelo funcionamento de uma ideologia dominante. Entretanto, o processo da interpelação é desconhecido do sujeito; em outras palavras, a interpelação é um processo de "imposição/disimulação" que ao mesmo tempo define o que o sujeito é enquanto disfarça o próprio assujeitamento: o sujeito pensa ser a origem de e ter controle sobre o seu dizer. Daí advém a ilusão da transparência do sentido, com a crença na comunicação plena.

Um conceito importante é o de *condições de produção,* o qual engloba o espaço sócio-histórico e político-ideológico em que se dá o dizer. Tal conceito relaciona-se com o de *interdiscurso*, o Outro que fala no sujeito, a despeito de sua vontade. O interdiscurso tem relação com uma memória do dizer; ou seja, remete ao já-dito, que "disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada" (Orlandi, 2005, p. 31). Para Pêcheux não há um sentido há ser descoberto; há processo de produção de discurso. O sentido de uma palavra ou expressão é "determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)" (Pêcheux, [1975]1988).

Às diferentes posições ideológicas, Pêcheux denomina de "formações ideológicas" – FIs. Os sentidos, portanto, variam de acordo com as formações ideológicas nas quais o enunciador está inscrito. Às FIs, liga-se o conceito de *formação discursiva* (doravante FD). Segundo Orlandi (2005), a noção de FD é basilar em AD, pois:

> Permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a

> possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso. *A [FD] se define como aquilo* que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – *determina o que pode e dever ser dito* [...] são regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações (p. 43, grifos nossos).

Com a definição do *que pode e deve ser dito*, é definido também o que não pode e não deve ser dito. Como aponta Indursky (2016), a própria FD comporta a contradição.

Também de Althusser, Pêcheux toma o termo *forma-sujeito*, o qual se refere à existência histórica do sujeito. A forma-sujeito é também chamada por Pêcheux de *sujeito universal* e *Sujeito*. Para Indursky:

> [...] a noção de sujeito está entrelaçada desde sempre à de formação discursiva. Segundo Pêcheux, os indivíduos são interpelados em sujeito de seu discurso pelas formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhe são correspondentes. A formação discursiva tem seus saberes regulados pela forma-sujeito e, vista assim, essa forma-sujeito apresenta-se dotada de bastante unicidade, sobretudo quando Pêcheux introduz o que chamou de 'tomada de posição', que consiste em um movimento pelo qual o sujeito toma posição e se identifica consigo mesmo, com seus semelhantes e com o 'Sujeito' (2016)

Segundo Pêcheux, de forma resumida, são três as modalidades de relação entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal da FD (ou forma-sujeito da FD). A modalidade da *identificação,* que, como apontado por Indursky acima, consiste na sobreposição plena do sujeito com a forma-sujeito da FD que o domina, produzindo o que Pêcheux chamou de *bom sujeito.* Propomos essa modalidade como sendo a *assimilação*, ou seja, como a reprodução de saberes dominantes. Nas palavras de

Pêcheux, "o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação" ([1975]1988, p.215).

A *contraidentificação*, por sua vez, corresponde ao "mau sujeito": o sujeito da enunciação opera uma separação, voltando-se contra o sujeito universal da FD. Ocorre um questionamento daquilo que a forma-sujeito "lhe dá a pensar". Segundo Pêcheux, "o sujeito, o 'mau sujeito' [...] se *contraidentifica* com a formação discursiva que lhe é imposta pelo 'interdiscurso' como determinação exterior de sua interioridade subjetiva, o que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra*" ([1975]1988, p 216). Não há, entretanto, o retorno do sujeito pleno. A contaidentificação, assim como as outras modalidades, não ocorre no plano da vontade plena do sujeito; há sempre assujeitamento, há sempre interpelação ideológica, e há descentramento. Apenas o modo de subjetivação pode se dar, no caso da contraidentificação, por um discurso contra. Se não representa a total desestabilização da forma-sujeito, a contraidentificação pelo menos inaugura/fortalece a dissidência, "abrindo caminho para uma possível subversão dos dizeres estabelecidos", reforçando a heterogeneidade, daí a pertinência do termo *resistência* para essa modalidade de tomada de posição do sujeito (Mello, 2016, p. 27).

A terceira modalidade é a da *desidentificação,* que representa o funcionamento "às avessas" da ideologia, modalidade que é também por nós proposta como *resistência.* A força da não-identificação plena com o sujeito universal da FD é tanta que há a transformação ("desarranjo/rearranjo") da forma da organização da respectiva FD. Pêcheux considera a desidentificação como "tomada de posição não-subjetiva", uma vez que não há a superposição do sujeito com o sujeito universal. Cabe ressaltar que, mais uma vez, a forma-sujeito não é anulada, o "efeito de desidentificação se realiza paradoxalmente por um *processo subjetivo* [...] *de identificação com as organizações políticas 'de tipo novo'* " (Pêcheux, [1975]1988, p.217, grifos do autor). A ideologia, então, não desaparece, mas funciona às avessas, isto é "*sobre e contra si mesma"* (p. 217).

É partir dessa perspectiva que analisaremos as sequências discursivas recortadas para este trabalho. Nosso objetivo, como exposto, é mostrar a dispersão

do sujeito em várias posições-sujeito; tal dispersão se dá na tensão, logo, o sujeito não é só assimilação, nem só resistência, mas constitui-se na/pela heterogeneidade, na/pela tensão.

Monteiro Lobato: entre assimilação e resistência

Monteiro Lobato considerava o Brasil extremamente dependente da Europa, sobretudo de Portugal e da França, e defendia para o país uma independência mais ampla do que a aquela meramente política. Suas produções como jornalista, editor, autor e tradutor eram delineadas por esse pensamento desde a juventude. Em 1923, por exemplo, Lobato publicou *Mundo da Lua*, composto por pensamentos da adolescência que ele escrevera em um diário. Em 1948, Edgar Cavalheiro reuniu no volume 10 das *Obras completas de Monteiro Lobato,* intitulado *Mundo da lua e miscelânea* (1948), o livro de 1923, as impressões não publicadas de Lobato e alguns artigos variados. Entre os muitos assuntos abordados, está o pequeno texto intitulado "colonialismo". Nas palavras de Lobato, os brasileiros eram ainda "povo de mentalidade colonial" e que haviam conquistado apenas a "independência política", estando "econômica, espiritual, mental e cientificamente" dependentes da Europa. Para ele, o Brasil adotava "tudo quanto vem das varias metrópoles que nos asseguram pelo barbicacho – Paris, Berlim, Nova York, Londres", estando os brasileiros "incapacitados de formular juízo até que das metrópoles [viesse] o placet". (Lobato, 1950, p. 102). De todas as modas europeias, a influência francesa era uma das que mais o incomodava. Lobato desejava um modo brasileiro de produzir e ler literatura, bem como almejava o desenvolvimento de uma indústria nacional. As perseguições sofridas por Lobato nos mostram o quanto ele estava à frente de seu tempo e ao mesmo tempo dissonante das forças políticas e ideológicas dominantes em vários aspectos. Por essa razão, a visada da opção voluntária pela resistência tem sido abordada no campo das produções de Lobato como editor e tradutor. No entanto, objetivamos com este trabalho pensar no sujeito-Lobato em suas muitas posições-sujeito (editor, escritor, jornalista, intelectual, tradutor), a

partir de um olhar discursivo, segundo o qual a contradição é própria do sujeito e do discurso.

O Brasil do início do século XX vivia um momento de grandes agitações políticas e ideológicas que causaram (ou foram resultado) de acontecimentos como a I Guerra mundial, o processo de urbanização do Brasil, a tumultuada sucessão de Epitácio Pessoa, a organização de novas camadas sociais, o surgimento do Partido Comunista, o despontar do Movimento Tenentista, dentre outros. Os ideais nacionalistas, movimento ideológico capaz de dar conta de tamanhas alterações na ordem mundial, pelo menos no mundo ocidental, também circulavam no Brasil. Além disso, se nos séculos anteriores a religião e/ou o poderio militar foram os agentes capazes de alterar o *status quo*, especialmente a partir do século XX outra perspectiva se fortalece e acaba por se estabelecer como força-motriz: o desenvolvimento econômico. Com toda a ebulição política, econômica, cultural, ideológica e industrial da década de 1920, o nacionalismo ganhou força e, por meio de seus interlocutores, começou a desestabilizar a maneira como a língua, o povo e a cultura brasileiros eram significados no país.

A discussão sobre a formação de uma cultura nacional não era nova. Nas palavras de Arosa (2008), tal discussão começara:

> [...] um século antes, com a independência, e trazia à tona a contradição entre a maciça importação dos modelos literários e teatrais europeus e o ideal de uma cultura nacional que buscasse suas origens entre os elementos singulares da nossa realidade. (p.3)

Segundo Arosa, se os sentidos de nacionalidade passavam por uma identidade com os ideais de "civilidade" e "civilização" europeias, envolvendo uma valorização da pureza do índio idealizado, por exemplo, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922 outros parâmetros são colocados, os quais incluíam uma "destruição dos velhos conceitos e das velhas formas de escrever" (Arosa, 2008, p. 4). Assim, ainda que moldados por valores nacionalistas europeus, há uma forma de ruptura, ou, como expressou Mario de Andrade (1972) "uma revolta contra o que era a Inteligência Nacional" (p. 235).

Em 1928, pouco antes dos eventos que levariam Vargas à presidência da república, Oswald de Andrade lançou seu "Manifesto Antropofágico", no qual, entre outras coisas, conseguia fugir da imagem do índio idealizado, apresentando um índio mais primitivo. Nas palavras de Arosa (2008):

> A ideia de uma cultura que se desenvolve engolindo outras, tal como faziam os índios [...] produz [...] o significado [...] de arrancar a cultura nacional da sua submissão à dominação externa e de devorar a cultura estrangeira num processo de transformação, nacionalizando-a a partir do contato com os elementos nativos. (p.4)

Essa discussão passava também pela questão da língua, sendo que já circulavam ideias de separação entre a língua portuguesa de Portugal e a língua portuguesa do Brasil, uma das principais bandeiras de luta também de Monteiro Lobato. Assim, não é incorreto dizer que Lobato e os modernistas se aproximavam e se distanciavam em muitos aspectos; porém, o famoso evento entre Lobato e a pintora Anita Malfati iria definir para os intelectuais da época a posição de Lobato como antimodernista.

Seja como for, o nacionalismo tomado dessa forma representava uma ruptura, não sendo, portanto, a prática dominante. Logo, embora não fosse o único a professar tal ideário, percebemos em Lobato um assujeitamento ideológico "às avessas", como dizia Pêcheux, uma vez que há uma contraidentificação do sujeito com a posição-sujeito prevalente, que, neste caso, ainda era a de uma submissão do país às ideologias estrangeiras de dominação.

Voltando ao processo de formação do Brasil, podemos pensar em uma formação discursiva da/sobre a pátria como cópia do Velho Mundo, repetição de Portugal e, por extensão, repetição da França, uma vez que as ideologias francesas nos chegaram via Portugal para aqui se fixarem como modelo cultural vigente. No início do século XX, Paris era a metrópole cultural do mundo. Os ideais franceses foram a tal ponto assimilados no Brasil (e no mundo ocidental) que, mesmo depois da proclamação da República, eram esses mesmos valores que ditavam a moda, os gostos e até o falar.

Ao observarmos a correspondência lobatiana, vemos que muitas de suas cartas são construídas com o uso de palavras francesas. Isso nos diz muito, inclusive sobre o "falar" dos brasileiros, pelo menos da elite, um falar moldado também pela cultura francesa. Analisando as formulações de Lobato à luz do o arcabouço teórico da Análise do Discurso francesa, temos um meio de perceber o funcionamento de uma memória discursiva, um já-dito, que constitui o sujeito de modo a fazê-lo adotar/repetir os mesmos valores que conscientemente desejava subverter, um dos pontos focais deste trabalho. Como um dos muitos exemplos, podemos tomar a carta de Lobato a Rangel de 1943:

> Lembra-se de como enxertávamos francês na nossa correspondência? Mudamos até de língua, parece incrível! Hoje andamos a "morar" na língua inglesa, que naquele tempo bem pouco sabíamos [...] Mudamos muito, ambos. (1955b, p.351, grifos nossos)

Esse "enxertar francês" era bem típico da época, o que já vinha acontecendo desde a publicação dos folhetins no século XIX[136]). O Brasil importava da França o modo de pensar, de falar, de se comportar, de escrever e de traduzir. As sequências discursivas acima materializam a forma como o Brasil importava os valores estrangeiros, incluindo o modo de falar: o francês até a década de 1940; o inglês em seguida.

Muito antes, em carta a Rangel, de 1907, o jovem Lobato já materializava em suas produções o discurso-contra, de que o Brasil negava a si próprio, sobretudo pelo comportamento das elites que não valorizavam as "coisas da terra" (Lobato, 1955a, p.195), copiando incessantemente os modelos franceses. Nesse sentido, para Lobato, o próprio ato da leitura deveria ser repensado, afinal, o modo de ler do brasileiro também estava determinado pela forma francesa de ler:

> (...) entre os olhos dos brasileiros cultos e as coisas da terra há um maldito prisma que desnatura as realidades. E há o

[136] Ver, por exemplo, trabalhos de Pina Coco (2005) e Lenita Esteves (2003).

> francês, o maldito macaqueamento do francês. (Lobato, 1955a, p.362, grifos nossos)

> A nossa analise está aparelhada com medidas francesas, decimais – um sistemazinho decimal de idéias. Não pode, pois, não tem jeito, não consegue dar idéia das coisas russas. (Lobato, 1955a, p.195)

O "prisma" a que Lobato se referia era o modo de pensar francês, "esse modo decimal", certinho, de princípio, meio e fim da literatura francesa (de acordo com Lobato), o qual havia sido assimilado de tal forma que tanto o público leitor em geral quanto o intelectualizado estavam acostumados às temáticas e às formas literárias francesas.

Podemos pensar em uma FD de/sobre literatura no Brasil cuja posição-sujeito prevalente estaria em consonância com o modelo francês de literatura. O sujeito Lobato, desdobrado em posições-sujeito, se contraidentifica com esse modelo de leitura que lhe chega pelo interdiscurso da FD correspondente; o sujeito resiste ao modelo dominante. O processo de revolta é também materializado pelo uso do adjetivo "maldito" e pelo termo "macaqueamento", o qual reforça o sentido de crítica à cópia do modelo europeu. O desejo por uma literatura mais variada também se materializa no fio do discurso, com a contraposição à literatura russa: "coisas russas". Vemos a materialização de um discurso da diferença, do diálogo entre culturas. Pelo funcionamento do discurso nacionalista, esse diálogo se daria para a produção de uma literatura brasileira.

Para Lobato, era preciso que os intelectuais se voltassem para o Brasil, sua história, suas coisas, para formar uma literatura autóctone, que, em sua opinião, estava faltando; uma literatura verdadeiramente nacional.

Em carta de 1909 a Heitor, seu cunhado, Lobato escreve:

> Heitor, [...] Falou-me da tua literatura pouco prática, que menospreza as coisas boas de Santos [...]. Você precisa escrever exaltando as excelsas qualidades da Colônia Portuguesa do Brasil – isso é que é literatura adequada aos

> paladares que saboreiam a Tribuna. (Lobato, 1959b, p.99, grifos nossos)

Novamente, vemos o sujeito-Lobato identificado com o discurso da revolva no que tange às produções literárias. Assim, a melhor maneira de escrever era tomar como tema as "qualidades" nacionais – materializa-se, inclusive, uma prescrição: "você deve" agir desse modo. Pela AD, sabemos que o modo como se diz não é aleatório, também produz sentidos. O uso de "Colônia Portuguesa do Brasil" nos parece ser também operado pela subversão; trata-se de uma ironia, que marca, ao mesmo tempo em que tenta desconstruir, a dependência do Brasil para com a Europa; afinal, em 1909 o Brasil já era politicamente independente.

Em consonância com esse pensamento, o qual ainda era dissonante da prática literária do início do século, Lobato decidiu entender o país, buscando refletir a respeito de suas características e formação. Em 1916, escreveu a Rangel: "Agora que ando com o espírito voltado para as coisas nossas, envergonho-me do pouco que possuo de obras nacionais de história. Que desleixo!" (1955b, p.75, grifos nossos). O "pouco" a que ele se referia era também o pouco existente. A maior parte do que se tinha estava em francês ou estava traduzido a partir do francês. Era esse o "desleixo", dele e dos governantes, dele e dos demais representantes da intelectualidade brasileira, dele e dos brasileiros. O ponto de exclamação também é materialidade desse processo de resistência.

O descontentamento e, portanto, o movimento de contraidentificação do sujeito-Lobato com as forças ideológicas dominantes crescia à medida que o Lobato-empresário se desenvolvia. Cada vez mais, Lobato sentia o quanto o Brasil estava atrasado e dominado pelas culturas e economias estrangeiras. Em 1918, ele já havia vendido sua fazenda em Buquira e usado o capital para comprar a *Revista do Brasil*, e como empresário, sentia "na pele" as dificuldades para enfrentar as condições vigentes; quais sejam, a do poderio das empresas estrangeiras (sobretudo a partir de suas tentativas nos ramos da mineração e petróleo). Entrava em cena outro movimento de sujeição, desta feita no caminho da assimilação, no qual o sujeito estava fortemente assujeitado pela ideologia capitalista: Lobato passou a ser empresário e, como tal, necessitava pensar em formas de manter o seu negócio.

Assim, percebemos o funcionamento de um processo de interpelação ideológica bem sucedido, no qual o sujeito se identifica com a forma-sujeito universal da formação discursiva capitalista; é a figura do "bom sujeito" capitalista, que busca também o lucro financeiro com seus negócios. Para dar forma a nossa observação, tomamos várias cartas em que Lobato comenta o seu sucesso editorial. Dois exemplos são a carta de 1907 a Rangel e a de 1948 ao neto Rodrigo; em ambas podemos observar o assujeitamento bem sucedido com o sujeito universal da FD capitalista:

> Outro revoltante defeito que noto em você é a falta de ambição monetária [...] Há muito pobre cuja ambição de enriquecer já é uma inapreciável riqueza. Eu, por exemplo, sou um mísero promotor de 300$ por mês, mas meço as minhas ambições por alqueires. Bati nesse ponto o próprio Rockfeller. Como é bom desejar ardentemente! Ambicionar! [...] Varre com as idéias medíocres e *deseja*! (Lobato, 1955a, p.187, sublinhados nossos)

> [...] você vai ler todos os outros [...] e irá verificando que seu avô, como diz a Emilia, é um danadinho para escrever histórias que toda gente compra. A grande coisa é esta: produzir coisas que o mundo compra, porque se o mundo não compra a gente fica a chupar o dedo, com o bolso sempre vazio. (Lobato, 1959c,p.268)

Fórmula máxima do capitalismo: desejar, ter, ambicionar, comprar, acumular. Isso não significa dizer que o papel de Lobato para a alteração do modo de pensar que predominava no Brasil no campo editorial tenha sido mero resultado de sua incursão, planejada ou não, no capitalismo. O ponto que defendemos aqui é que, uma vez que consideramos que o suposto sujeito empírico pode ser entendido como uma dispersão de posições-sujeito, uma das muitas posições-sujeito assumidas por Lobato ao se tornar sujeito-escritor e sujeito-editor (e, acrescenta-se, sujeito-tradutor) está em consonância com o sujeito universal de uma FD capitalista, sendo este um dos muitos fatores que motivaram sua entrada no mundo das Letras e, sobretudo, no mundo da iniciativa privada. No fio do discurso "fala" uma voz capitalista, ou melhor, o sujeito-Lobato aqui é falado pelo capitalismo. Pelo

interdiscurso entram expressões como “o bolso sempre vazio” e “produzir coisas que o mundo compra”. Pelo funcionalismo da memória do dizer, “a falta de ambição” é significado como “defeito” a ser combatido; da mesma forma, o nome “Rockfeller” se presentifica no intradiscurso, em um movimento discursivo em que uma ideologia estrangeira – o capitalismo – se fortalece em território nacional; torna-se o modelo. Assim, superar o maior ícone do capitalismo da época, “Rockfeller”, é simbolizado como algo a ser admirado. Em outras palavras, se antes o brasileiro era um francês desterrado, passa a ser um norte-americano (capitalista) em terras tupiniquins. Logo, o jogo discursivo opera na/pela contradição, que é própria do sujeito.

Cabe ser relembrado que a produção da uma literatura brasileira, tal como a defendida por Lobato, dar-se-ia também pelo uso de uma língua brasileira. Segundo ele,

> A língua brasileira positivamente está a sair das faixas e co-existe no Brasil ao lado da língua portuguesa – como filha que cresce ao lado da mãe que envelhece. E tempo virá em que veremos publicar-se a ‘Gramática brasileira’” (Lobato, [1921] 2009).

A defesa do uso cotidiano da língua falada no Brasil na literatura não significava, porém, o uso de uma língua desprovida de regras. Em sua identificação com o nacionalismo, a língua portuguesa do Brasil tinha passado por alterações que seriam marcas de brasilidade e, como tais, não deveriam ser consideradas erros, mas uma distinção de ordem natural, resultado da evolução das línguas (Mello, 2014, p. 63). Nas décadas de 1920, 1930 e 1940 (período em que Lobato escreveu seus livros, artigos etc.) a norma culta baseava-se fortemente na gramática portuguesa, a qual convivia com a forma falada desenvolvida no Brasil, a última sendo estigmatizada. Essa defesa pelo falar do Brasil atrelava-se a uma condenação do estrangeiro enquanto modelo. Apesar de conscientemente defender essa brasilidade, encontramos vários exemplos do uso de termos estrangeiros nos textos lobatianos, principalmente nas cartas. Como mostramos acima, o modelo francês, por exemplo,

deveria, segundo um Lobato "consciente", ser extirpado, mas o próprio sujeito materializa em seu discurso os termos e expressões estrangeiros. Trata-se daquilo que fala a despeito de nossa vontade, daquilo que nos constitui e nos identifica, de forma (des)conhecida, que vem pelo Outro, do interdiscurso.

Retornando à sua luta contra a inércia econômica do Brasil, em 1918, Lobato escreveu ao amigo Theofilo Siqueira sobre sua experiência de ir a uma feira industrial em São Paulo:

> Nós não temos certeza do nosso futuro, de uma sobrevivência como povo. Assistimo-nos morrer. Cada dia que se passa deperece mais um bocado [...]. Mas um secreto mal-estar nos avisa disso. Daí a tristeza inde0finível de todos neste país. De todos os que pensam e sem querer observam. Pois não é de entristecer, aqui em S Paulo, vermos acentuar-se cada vez mais a vitória do estrangeiro? Ontem fui à exposição industrial e saí entenebrecido. *Dois expositores brasileiros! Dois só!* O que o português fez com o aborígene, fazem hoje os nossos adventícios com os descendentes do português. Alijam-nos dentro de nossa própria casa – com o auxílio de brasileiros governantes, inconscientes, abrigado a eles. Os aspectos tristes dos Urupês [...] vem disso, certamente. Sem intenção alguma, sem parte-pris [sic][137] de minha parte, esse estado dalma geral ali se refletiu. É a razão da boa acolhida que tem tido o livro. Acolhida muito maior do que poderia esperar É a razão da boa acolhida que tem tido o livro. Acolhida muito maior do que poderia esperar. Já vendi 2800 exemplares em pouco mais de 3 meses e já cuido de uma 3ª. edição de mais 4000. Veja você, caro Teófilo, quanto isto é significativo... O segredo do livro é esse: interpretar fielmente um sentimento vago, indefinível, mas geral. (Lobato, 1959b, p.174,175, grifos nossos)

[137] A palavra francesa está escrita de forma equivocada; ela deveria ter sido grafada *parti pris*. Como as cartas foram transcritas, sem que uma pesquisa mais profunda sobre a questão seja feita não temos como saber se o próprio Lobato escreveu assim, se era uma tendência da época escrever dessa forma ou se foi apenas um erro de transcrição. Contudo, independentemente da resposta aos questionamentos acima, permanece o uso de uma palavra francesa por um intelectual que defendia o uso de uma língua nacional.

Várias questões merecem destaque na SD acima – nela podemos perceber as diversas tomadas de posição do sujeito, ora assimilando valores, ora resistindo a eles, dependendo das FDs que o assujeitavam. Por questões de espaço, vamos limitar nossa análise a apenas algumas. Como vimos, a formação discursiva – FD – é a materialização de uma formação ideológica que, no caso da SD acima, refere-se a uma FD do/sobre o Brasil que abarca como posição-sujeito dominante a aceitação valores estrangeiros como modelo. A FD determina *o que pode e deve ser dito*, mas também abriga o seu contrário, *o que não pode e não deve ser dito*. Nas condições de produção da década de 1920 (da SD em questão), a posição-sujeito dominante era a que considerava ter valor o que vinha da Europa, englobando os modelos políticos, literários, comportamentais e científicos. O sujeito-Lobato aqui estava interpelado pela FD do/sobre o Brasil cujo interdiscurso dizia que os brasileiros "deveriam" (o *deve e pode ser dito* de uma FD) consumir os produtos estrangeiros. Lobato vai contra esse pensamento ao duvidar que o Brasil pudesse sobreviver como nação politicamente independente se continuasse a consumir tudo o que vinha de fora – daí dizer que não podíamos "sobreviver como povo".

O sujeito, então, fala do lugar do *não pode e não deve ser dito*, caracterizando o mau sujeito. Continua na mesma formação ideológica (FI) e, portanto, na mesma formação discursiva (FD) ao questionar "a vitória do estrangeiro?", cujo ponto de interrogação reforça o *status* de mau sujeito, daquele que resiste ao modelo dominante, daquele que se encontra dissonante da posição-sujeito dominante. O sujeito continua sustentando o mesmo posicionamento ao dizer e repetir o número de expositores brasileiros: "Dois só!". O uso da repetição com a adição do ponto de exclamação também materializa a revolta do sujeito e, portanto, aponta para um movimento de resistência. O sujeito sustenta sua posição criticando o governo, que, em sua concepção, deveria funcionar a favor da nação brasileira, e não de outras nações; o resultado é que, como brasileiros, "somos alijados" em nossa própria terra. Porém, como nem tudo é resistência, o sujeito se mostra afinado também com a posição-sujeito prevalente da FD da/sobre a língua no Brasil contra a qual pretendia conscientemente lutar: ele usa um termo do francês: "*parte-pris*". Esse suposto "deslize" aponta para a própria constituição do sujeito também pela assimilação. Lobato fora constituído como sujeito pelo interdiscurso da FD da/sobre língua no

Brasil; em outras palavras, identifica-se, sem perceber, com a mesma posição-sujeito que pretendia subverter – o "Outro" da memória do dizer também "fala" nele (a despeito de sua vontade). Vemos aqui o funcionamento do interdiscurso, o já-dito, que está em consonância com o que "pode e deve ser dito" da FD em questão. Todavia, o sujeito continua seu movimento e altera sua posição para tomar a forma do mau sujeito, agora no que diz respeito diretamente à literatura no Brasil. Estamos agora lidando com a FD da/sobre literatura no Brasil, sendo que esta FD se entrecruza com a FD do/sobre o Brasil, ambas com posições-sujeito dominantes que veem no estrangeiro o modelo a ser seguido. Assim, se a literatura "deveria", sob o escopo das FIs correspondentes, ser determinada por valores estrangeiros, o sujeito se contraidentifica, defendendo que a literatura nacional deveria ser pautada pelos valores domésticos, fortalecendo a dissidência na FD da/sobre literatura no Brasil. Esse estado de coisas, na percepção de Lobato, já estava presente, mas ainda latente, no pensamento dos brasileiros – era um "estado dalma geral" que foi refletido no livro mencionado e que podia explicar sua boa acolhida.

O movimento do sujeito entre o complexo de formações discursivas com dominante continua, e ele passa a falar também a partir da FI capitalista e sua FD correspondente, daí o comparecimento, no intradiscurso, do comentário a seu sucesso editorial: vai preparar uma "3ª. edição". Aqui, é o Outro do interdiscurso da FD capitalista que "fala" no sujeito; em outras palavras, a formulação lobatiana está em consonância com o *que pode e dever ser dito* dessa FD: comentar o lucro, o sucesso de vendas. Na dispersão, o movimento de tomada de posição do sujeito tem continuidade, e o sujeito retoma a forma da resistência ao propor que a literatura retrate o embrionário sentimento da nação, a qual já começava a se incomodar com a invasão dos valores estrangeiros: "O segredo do livro é esse: interpretar fielmente um sentimento vago, indefinível, mas geral"; esse incômodo "geral" aponta para a dissidência no interior da FD da/sobre literatura no Brasil, num movimento que, posteriormente, levaria à alteração da forma-sujeito, num processo em que escrever sobre o país se tornaria o modelo, a posição-sujeito dominante pelo processo da desidentificação. Nesse momento, porém, como o modelo ainda era o estilo europeu, o movimento é de contraidentificação.

Retomando a resistência lobatiana à influência francesa, sobretudo na literatura, citamos sua carta de 1908 a Rangel, quando Lobato ainda era promotor em Areias e nem pensava que viria a ser um editor:

> Para neutralizar esta Areias sem apito tomei uma assinatura do *Weekly Times*, de Londres [...] e com os pés na grade da sacada injeto-me de inglês, do pensamento inglês, de política inglesa [...] *o francês anda a me engulhar todas as tripas.* Como cansa aquela eterna historinha dum homem que pegou a mulher do outro – como se a vida fosse só, só, só isso! A literatura inglesa é muito mais arejada, variada, mais cheia de horizontes, árvores e bichos. Não há tigres nem elefantes na literatura francesa, e a inglesa e toda uma arca de Noé. Só em Kipling há material para um tremendo jardim zoológico: Kaa, Bagheera, Shere Khan, a macacada... E há focas e pingüins. (Lobato, 1955a: 225-226, grifos nossos)

Lobato já queria o "diferente" em 1908. O discurso-contra diz que a literatura francesa não abrangia a diversidade; era sempre a mesma coisa. A resistência se materializa, por exemplo, na repetição de "só" e no uso da exclamação. As leituras do sujeito-Lobato de Nietzsche, Twain, Dickens, Tolstoi, dentre outros, só lhe confirmavam ainda mais a necessidade de abrir o Brasil a outras literaturas, a outras paisagens, a outros personagens. O editor-Lobato não queria a repetição, o tradicional; queria o que não havia sido publicado, o novo, o diferente; objetivava revolucionar a literatura. Tanto a sua literatura quanto a literatura publicada por ele (incluídas as traduções) deveria sair dos padrões estabelecidos e ser "o contrário de tudo isso", mas, como nem tudo pode ser resistência, sobretudo em momentos de agitação, nos quais se tenta instaurar "as novidades", a língua francesa se faz presente no discurso lobatiano para explicar o jovem movimento em termos de literatura: *parti pris*, *au-delá, d'après nature*, *tendrons, entre* outros – é, como vimos, a memória do dizer "falando" no/pelo sujeito. Desse modo, embora haja resistência, o sujeito continua também assujeitado de forma bem-sucedida pelo sujeito dominante da FD da/sobre a língua, posição contra a qual o sujeito-Lobato pretendia conscientemente lutar.

Considerações Finais

Em nossas pesquisas, buscamos pensar a relação entre sujeito e ideologia, em uma tentativa de melhor entender a forma como o sujeito responde a seu processo de sujeção à ideologia – o assujeitamento. Nosso percurso teórico-metodológico se dá a partir da Análise do Discurso francesa, uma área do saber que pensa a subjetividade de forma não subjetivista, e que, ao mesmo tempo, concebe o sujeito como sendo de natureza psicanalítica. A partir da noção de discurso da AD, a qual envolve considerar a historicidade do dizer, redefinimos os conceitos venutianos de *assimilação* e *resistência*, tomados pelos Estudos da Tradução em referência às estratégias tradutórias da *domesticação* e da *estrangeirização.* Propomos reterritorializar os termos *assimilação* e *resistência* a partr da AD, de modo a concebê-los como processos discursivos mais amplos, nos quais atuam a memória do dizer e o inconsciente, sem que o os movimentos do sujeito na/pela língua sejam necessarimente por ele percebidos. Nessa linha, o sujeito é tomado como posição social, sendo o suposto sujeito empírico pensado em sua dispersão em posições-sujeitos. A *assimilação* é por nós proposta a partir do movimento do *bom sujeito* da AD, proposta em que a tomada de posição do sujeito ocorro pela identificação do sujeito com os discursos dominantes. Já a *resistência* é entendida como o movimento da subversão, no qual o sujeito se contraidentifica – tornando-se o *mau sujeito*, ou se desidentifica, a partir do funcionamento "às avessas" da ideologia, havendo uma transformação na organização da FD. A questão que colocamos é que os movimentos do sujeito na dispersão ocorrem no espaço da tensão, o que faz com que o sujeito e discurso se constituam na/pela contradição. Assim, não se trata de pensar uma dicotomia – resistência ou assimilação – mas como assimilação e ressitência. Acreditamos ter traçado um caminho que abarca a historicidade do dizer bem como os movimentos do sujeito no/pelo discurso, os quais apontam para sua própria constituição enquanto sujeito de linguagem – sujeito histórico, ideológico e dividido.

Referências bibliográficas:

Althusser, Louis. ([1970] 1985). *Aparelhos ideológicos de estado*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria L. V. De Castro. RJ: Graal.

Andrade, Mário de. (1972) Aspectos da literatura brasileira. São Paulo: Martins/INL.

Arosa, Dayse Mary Ventura. (2008). Anos de nacionalismo: a língua e a tradução no Brasil dos anos 1930/1940. In: *Tradução em Revista* 5, Rio de Janeiro: Puc-Rio, 1-24.

Coco, Pina. (2005). *Traduttore, traditore:* as traduções brasileiras dos romances-folhetins na imprensa carioca do século XIX. In: Frota, Maria Paula e Martins, Marcia (orgs.). *Tradução em Revista* 2, Rio de Janeiro: Puc-Rio, 77-85.

Esteves, Lenita. (2003). A tradução do romance-folhetim no século XIX brasileiro In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 42, Campinas, jul./dez, 135-143.

Frota, Maria Paula. (2000). *A singularidade na escrita tradutora*: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na linguística e na psicanálise. Campinas e SP: Pontes e FAPES

Frota, Maria Paula. (2007). A interpretação na análise do discurso e nos estudos da tradução. In. Ferreira, Maria Cristina L.; Indursky, Freda. (orgs). *Análise do discurso no Brasil:* mapeando conceitos, confrontando limites (pp. 391-400). São Carlos: Claraluz.

Indursky, Freda. (2016). Formação Discursiva. In: *Enciclopédia virtual da Análise do Discurso e áreas afins.* Niterói: LAS/UFF, 2016. Disponível em: http://ufftube.uff.br/video/USK2XO2OAXU2/Ideologia-e-rede-eletr%C3%B4nica--Luc%C3%ADlia-Maria-Abrah%C3%A3o-e-Sousa-

Acesso em 31 de outubro de 2016

Mello, Giovana C. C. de. (2014). Monteiro Lobato e a "Gramática Brasileira". In: Baalbaki, Angela & Caldas, Beatriz F. (orgs). *Instrumentos Linguísticos:* usos e atualizações. (pp. 53-74) Araruama: Editora Cartolina.

Mello, Giovana C. C. de (2016). Tradução, assimilação, resistência e discurso. In: *Tradterm.* São Paulo: US, 13-38.

Lobato, Monteiro. *Obras completas de Monteiro Lobato – Mundo da lua e miscelânea*. v. 10. São Paulo: Brasiliense, [1948]1950.

Lobato, Monteiro. ([1948] 1955a). *Obras completas de Monteiro Lobato - A barca de Gleyre*. 1º. Tomo, v. 11. São Paulo: Brasiliense.

Lobato, Monteiro. ([1948] 1955b). *Obras completas de Monteiro Lobato - A barca de Gleyre*. 2º. Tomo, v. 12. São Paulo: Brasiliense

Lobato, Monteiro. *Críticas e outras notas*. São Paulo: Globo, [1965]2009.

Orlandi, Eni P. ([1999] 2005) *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Pêcheux, Michel. ([1975]1988) *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi. Campinas, SP: Ed. Da Unicamp.

Venuti, Lawrence. ([1986] 1995a). A invisibilidade do tradutor. Tradução de Carolina Alfaro. In: *Palavra* 3. RJ: PUC-Rio, 111-134.

Venuti, Lawrence. (1995). *The translator's invisibility:* a history of translation. London, New York: Routledge.

Venuti, Lawrence. ([1998] 2002). *Escândalos da tradução*: por uma ética da diferença. Tradução de Laureano Pelegrin *et ali*. Baurú, SP: EDUSC.

Documento a enviar para

- Email(s) do(s) coordenador(es) do Simpósio

Escola Superior de Educação [IPSantarém]

www.visimelp.ese.ipsantarem.pt

DA OCUPAÇÃO DA TERRA À FIXAÇÃO DO MIGRANTE: UM PROJETO COLONIZADOR CHAMADO GLEBA CELESTE NASCE EM MEIO À FLORESTA

Leandro José do NASCIMENTO

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras. Pesquisador do Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017. E-mail: lj.leandro@uol.com.br . Sinop, Mato Grosso, Brazil.

Cristinne Leus TOMÉ

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Professora do Programa de Pós-graduação em Letras. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso, Portaria nº 3214/2017. E-mail: cristinne@unemat-net.br . Sinop, Mato Grosso, Brazil.

Resumo:

O espaço amazônico brasileiro, na década de 1970, sofreu uma profunda transformação social impulsionada pela intensa migração interna que levou milhares de pessoas a esta região. A distribuição gratuita, a compra de terras por colonizadoras privadas ou projetos estaduais fez parte de uma proposta do governo federal de ocupação dessas áreas vazias ou de pouca densidade populacional, a fim de desenvolvê-los e inseri-los na economia nacional. Na região norte do Estado de Mato Grosso surgiu um amplo programa colonizador denominado Gleba Celeste, efetivado pelos empresários Enio Pipino (1917-1995) e João Pedro Moreira de Carvalho (1910-1995). Do projeto originaram-se os municípios de Vera, Cláudia, Santa Carmem e Sinop, sendo que, este último, em função de sua localização estratégica, passou a concentrar grande parte dos investimentos dentre os núcleos urbanos. Este artigo investiga como se dá a construção da imagem da Gleba Celeste, em especial o município de Sinop, como uma terra de oportunidade, a partir do discurso do próprio Colonizador. O recorte discursivo faz parte de uma entrevista concedida ao Museu da Imagem e do Som, no Estado de São Paulo, em 1982, e que compõe parte do acervo público do projeto "Memória da Amazônia". Para investigar o papel do discurso, construído neste contexto sócio-histórico da colonização dos anos de 1970, a pesquisa apoia-se em teóricos da Análise do Discurso como Michel Pêcheux, ao observar o efeito de sentido produzido a partir do discurso colonizador, bem como Eni Orlandi, e o papel dos espaços simbólicos nesta relação.

Palavras-chave:

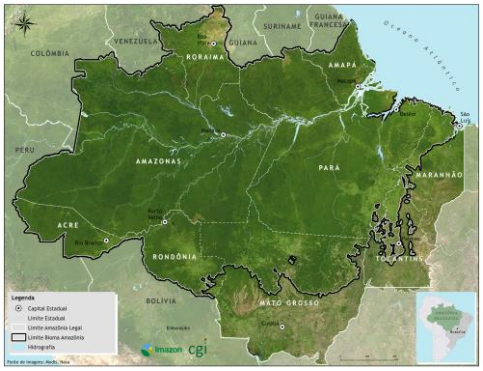
Discurso colonizador, Sentidos sobre terra de oportunidades, Colonização Gleba Celeste, Migração.

Introdução

No auge da ocupação territorial da Amazônia Legal[138] brasileira na década de 1970, os espaços populacionais conhecidos como vazios, ou de pouca densidade populacional, sofreram uma profunda transformação social impulsionada pela intensa migração interna que levou milhares de pessoas a esta região. Esta ocupação teve como características a colonização por empresas privadas ou governamentais, projetos de reforma agrária ou mesmo distribuição gratuita de terras em espaços ainda não explorados economicamente.

O deslocamento em direção às terras desconhecidas, vazias ou desocupadas no país ditou a transformação da floresta amazônica em um emaranhado de cidades. De um lado, o excedente populacional a ser redirecionado na política de reorganização territorial e, de outro, estímulos concedidos à iniciativa privada impulsionaram o movimento migratório. Apesar de os projetos de colonização conduzidos pelo governo terem sido efetivados, foram os projetos privados que predominantemente obtiveram o maior êxito para os objetivos da época na área amazônica.

Figura 1: Mapa da Amazônia Legal



Fonte: Imazon, 2017.

[138]Compreende o espaço territorial com mais de 5, 2 milhões de quilômetros quadrados de extensão formado por nove estados brasileiros, sendo: Acre, Pará, Amazonas, Amapá, Roraima, Rondônia, Mato Grosso a norte do paralelo de 16º, Goiás, a norte do paralelo de 13º, e Maranhão, a oeste do meridiano de 44º, segundo a Lei federal nº5.173, de 1966.

Na região Norte de Mato Grosso nasceu a Gleba Celeste com seus mais de 600 mil hectares, sendo efetivada pelos empresários Enio Pipino (1917-1995) e João Pedro Moreira de Carvalho (1910-1995), proprietários da Colonizadora Sinop – Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná. De acordo com Teixeira (2006, p. 46), o processo de ocupação da área deu-se a partir da "implantação da estrutura física do projeto e a venda dos primeiros lotes, através de propaganda e ação de corretores no sul do país." Gradativamente, começaram a surgir na Gleba Celeste os núcleos urbanos em um espaço onde anteriormente havia mata. Foram, ao todo, quatro: Vera em 1972, Santa Carmem e Sinop em 1974 e Cláudia em 1978.

Ao possuir uma posição estratégica, especialmente em função de ser atravessada por uma das mais importantes rodovias brasileiras abertas no auge do Governo Militar, a BR-163, "Sinop adquiriu a primazia entre os núcleos urbanos, passando a concentrar as atividades comerciais, industriais e de serviços e, por suas funções, a comandar a vida de relações dentro da área." (TEIXEIRA, 2006, p. 46). Sinop, cujo nome deriva da sigla que denomina a empresa Colonizadora Sinop, foi projetada para se tornar a principal cidade da Gleba Celeste e referência para uma região toda.

Assim, muitas das referências em torno da Gleba Celeste tomavam como parâmetro o exemplo de Sinop e o êxito em sua implementação e desenvolvimento de forma a constituir um espaço propício à oportunidade humana. Essa oportunidade apresentava-se sob a forma de um lugar que, segundo seu criador, exalava prosperidade, onde o desenvolvimento de atividades agroindustriais era possível, a chegada da infraestrutura (estradas, energia elétrica, telefonia, por exemplo) representava o fim do isolamento, dando o acesso àquelas terras pelos futuros compradores, fazendeiros, trabalhadores, no cíclico processo de compra e venda de lotes. Neste artigo, o recorte investigativo centra-se na construção da imagem da Gleba Celeste, em especial o município de Sinop, como uma terra de oportunidade, a partir do discurso do próprio Colonizador[139]. Refletir sobre a

[139] Neste trabalho, emprega-se a palavra Colonizador com a inicial 'C' maiúscula todas as vezes em que a palavra fizer referência ao empresário Enio Pipino.

produção de sentidos gerados a partir deste discurso é compreender como se constituiu a relação entre esse e o espaço no qual se inseria.

A reflexão acerca deste discurso encontra amparo na perspectiva teórica da Análise de Discurso, a partir das contribuições de Michel Pêcheux (2010; 2014), Denise Maldidier (2003) e Eni Orlandi (2015), percursores desta disciplina na França e Brasil, respectivamente. De modo a realizar tal investigação, este artigo utiliza como corpus de análise trechos da entrevista concedida pelo colonizador Enio Pipino, em 1982, ao projeto 'Memória da Amazônia', do Museu da Imagem e do Som, de São Paulo. Nela narram-se as diferentes fases da construção do projeto colonizador ainda na década de 1970 do século passado: inicia com o processo de criação da Gleba Celeste, segue com a campanha publicitária para atrair o futuro morador e finaliza com as ações do programa de colonização denominado Gleba Celeste.

A Colonização da Amazônia brasileira

Segundo Castro (2002, p. 66), foi especialmente a partir no ano de 1970 que passam a incidir sobre a Amazônia Legal brasileira investimentos com propósito de transformar e desenvolver essa região. Muitos dos quais associados diretamente à "construção de estradas, incrementos à colonização agrícola, aperfeiçoamento do sistema de incentivos fiscais", instituídos por meio do Programa de Integração Nacional (PIN), criado pelo Decreto-Lei 1.106, de 16 de junho de 1970, pelo então presidente Emílio Garrastazu Médici.

O PIN, observa Moreno (2005, p. 39), "foi considerado o mais importante instrumento de ação no processo de integração da Amazônia às regiões mais 'desenvolvidas' do país, durante o período militar." Assim, a partir deste Programa, iniciou-se "o processo de transformação, exploração e ocupação da última fronteira agrícola do país, induzido por propagandas de terras férteis, incentivos fiscais, financeiros e promessas de lucros fáceis e ascensão social", como corroboram Philippsen e Tomé (2012, p. 02).

No decorrer da ocupação da Amazônia estiveram, inicialmente, os projetos de colonização oficial dirigidos, desenhados pelo Governo Federal e suas empresas oficiais, a exemplo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)[140]. Já em outra frente, projetos administrados pela iniciativa privada e suas empresas de colonização. Ao se destacarem ante os primeiros, esses últimos encontraram espaço necessário para a consolidação de grandes empreendimentos, apoiados pela política de incentivos.

A fixação do homem no Norte de Mato Grosso passa a ocorrer fundamentalmente em meio à política de integração brasileira, a partir de uma ampla publicização em torno da região com anúncios e propagandas que anunciavam os espaços como "terra fértil, de um clima bom e sem geadas, promessa de um lugar ideal" (ROHDEN, 2012, p. 178), a exemplo de Sinop, constituída como um espaço de atração populacional.

A cidade de Sinop

Para se compreender a história de Sinop é preciso ater-se a, pelo menos, três períodos da história: 1974, ano de sua fundação pela Colonizadora Sinop, isto é, quando as primeiras clareiras foram abertas na mata; 1976, quando se transformou em um distrito, sendo vinculada ao município mato-grossense de Chapada dos Guimarães (Lei nº 3.754, de junho de 1976), e, mais tarde, em 1979, quando adquiriu autonomia político-administrativa, sendo elevada à condição de cidade (Lei nº 4.156, de 17 de dezembro de 1979).

Com experiência de mais de duas décadas na criação de várias cidades no Estado do Paraná, ocorridas a partir dos anos de 1950 a 1980, a Colonizadora Sinop foi responsável pela criação de áreas onde vivem cerca de meio milhão de pessoas. Tome-se como referência um dos trechos da entrevista concedida pelo empresário

[140]Autarquia federal "cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional."O Incra foi criado em 09 de julho de 1970, pelo Decreto nº 1.110. Fonte: INCRA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/institucional_abertura>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Enio Pipino ao Museu da Imagem e do Som no qual ele descreve a atuação de sua colonizadora:

> Quando iniciamos a nossa vida de colonizador, nós a fizemos quase que por acaso comprávamos no estado do Paraná pequenas fazendolas e outras e mais uma outra até que nós nos fixamos como colonizador.[...] No Paraná nós colonizamos durante 25 anos 250.000 alqueires e plantamos muitas cidades, dezenas de cidades. Dessa experiência de 25 anos de colonização no estado do Paraná, é feita no boom do café naquela grande corrida em que todos os brasileiros se movimentava celeremente para o estado do Paraná em busca da produção da rubiácea. Também nós estávamos presente nesta grande arrancada nacional, buscando as melhores terras para o plantio de café. Ali nós fizemos um trabalho de colonização muito grande onde vive hoje perto de 500 mil pessoas mais ou menos nas áreas colonizadas pela SINOP. (Enio Pipino, 1982. Entrevista ao Museu da Imagem e do Som).

A presença da empresa deu-se, inicialmente, no norte e noroeste do Paraná onde foi responsável pelo surgimento de cidades como Terra Rica, Iporã, Ubiratã, Formosa do Oeste, Jesuítas, bem como os distritos de Adhemar de Barros, Nilza, Vila Iverã, Yolanda, Marajó e Carajá, segundo o Grupo Sinop (2013). Já em Mato Grosso, onde passa a comprar terras em uma estratégia de expandir os negócios, a Colonizadora encontrou no amparo do governo militar a possibilidade de explorar novos territórios. Segundo Pipino,

> O governo, já em termos mais práticos, começou a esboçar as grandes estradas de penetração me chamando atenção dos brasileiros para que fossem também buscar, nesta aventura nova, a forma de poder sobreviver. Fomos conhecer o Mato Grosso e, precisamente, fomos percorrer a região onde estamos situados hoje ao longo de uma rodovia que se projetava chamada BR-163, que seria a grande espinha dorsal, Cuiabá para Santarém [Pará]. Ali nós compramos de particulares, preferimos que fosse assim. Algumas áreas que somadas hoje se constitui na área denominada Gleba Celeste com 645 mil hectares. Onde nós estamos hoje já há quatro cidades, uma delas o eixo principal chama-se Sinop e as demais é cidade Vera, Carmem e Cláudia. Vivem hoje em torno de 45 a 50 mil pessoas nesta área de colonização feita pela Sinop. E começamos, ao abrirmos as mil e quinhentos quilômetros de estrada nesta região, a perceber que a marcha do homem com destino ao Paraguai já se voltava mais com destino à penetração que começávamos a fazer no Mato Grosso. (Enio Pipino, 1982. Entrevista ao Museu da Imagem e do Som).

A BR-163 a qual o colonizador faz alusão é a mesma correspondente ao trecho Cuiabá-Santarém, aberta pelo Programa de Integração Nacional (PIN) durante o governo militar. Atualmente, constitui-se como o principal canal de ligação rodoviário entre Sinop e a capital do Estado de Mato Grosso – Cuiabá -, distantes 503 quilômetros. A rodovia, também, é rota de ligação com os estados do Sul e Sudeste brasileiro.

Figura 2: Abertura da área urbana de Sinop

Fonte: Colonizadora Sinop, 1972.

Figura 3: Aberta da Gleba Celeste

Fonte: Colonizadora Sinop, (data desconhecida).

As primeiras famílias chegaram a Sinop ainda em 1972. Desse período até os anos de 1976 a cidade era descrita, segundo Souza (2015, p. 128) 'como um 'povoado no Nortão' de Mato Grosso e pouco conhecida pelo seu potencial, principalmente o madeireiro". Por sua vez, ainda conforme o mesmo autor, cidade do pós-1979, quando desvincula-se política e administrativamente de Chapada dos Guimarães, passa a emergir "no cenário mato-grossense, incluindo-se no rol dos povoados pioneiros, que passam a alterar a configuração espacial da área."

Figura 4: Trajeto rodoviário Sinop a Cuiabá

Figura 5: Abertura área urbana deSinop

Fonte: Google Mapas, 2017.

Fonte: Colonizadora Sinop, 1972.

No grupo de famílias que para Sinop mudaram-se estiveram migrantes constituídos, em sua maioria, por agricultores do Sul do país em busca de terras. Philippsen (2007, p. 22) estabelece um paralelo entre a condição de vida do migrante recém-chegado e o constante fluxo de informação presente na mídia, com o propósito de atração de moradores de outras regiões:

> Assim, a partir de 1972 começam a chegar os primeiros migrantes, lembrando que a BR -163, no entanto, apenas chegou a Sinop em 1974, desprovida ainda de pavimentação asfáltica. As chuvas de verão encarregaram-se de transformar o trajeto ao longo da BR num grande atoleiro, dificultando muito o acesso à cidade. Porém, as promessas de terras férteis e uma vida melhor daquela que os colonos levavam no Sul do país, propagadas por efusivas propagandas nos meios de comunicação da época, não abalaram os ânimos dos colonizadores que se arriscavam nas mais difíceis jornadas, enfrentando todos os tipos de perigos.

Mais que uma cidade o projeto desenhado pela SINOP S.A para a Gleba Celeste aparecia, para Enio Pipino, como uma iniciativa capaz de provocar até mesmo mudanças na política das migrações brasileiras, deslocando o fluxo de pessoas rumo aos espaços geográficos ainda pouco visitados.

> Eu tenho hoje quase que um orgulho pessoal em pensar, assim, nós conseguimos modificar a marcha do homem em busca de novas aventuras. Nós mudamos o roteiro das migrações encaminhando-o para o norte do Mato Grosso e também para Rondônia. (Enio Pipino, 1982. Entrevista ao Museu da Imagem e do Som).

E, em meio a um projeto de colonização na Amazônia de Mato Grosso, a própria cidade de Sinop já iria nascer não apenas com o propósito de ser mais uma das cidades implantadas nessa região e Estado, mas aquela que, por si só, perpetuaria o nome da empresa fundadora, tornando-se a principal na Gleba Celeste. Em 2013, quando da comemoração dos 65 anos de atividade da Colonizadora Sinop, uma das reportagens apresentadas na publicação destacava a "cidade projetada para perpetuar a Sinop", afirmando ter sido "Sinop planejada para ser a maior cidade colonizada por Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho. Por isso recebeu o nome da empresa." (COLONIZADORA SINOP, p. 36). De acordo com a reportagem, Sinop foi "planejada para ser polo não apenas só na Gleba Celeste, mas de toda a região Norte de Mato Grosso; tanto é que o projeto inicial é para comportar 150 mil habitantes."

A Sinop dos empresários Enio e João Pedro parece surgir, assim, como um "grande negócio", como evidencia Cunha (2010). No excerto abaixo, extraído de uma publicidade realizada pela Prefeitura de Sinop, em 1994, a imagem que se faz referência é a de uma terra de oportunidades.

> Planta-se o futuro: Passaram-se em setembro 20 anos da fundação de Sinop. Quinze anos da emancipação. Vencidos inúmeros obstáculos, a cidade se apresentava como a terra de oportunidades para o capital enquanto 'precisa-se' é a palavra mais frequente no programas de utilidade pública de suas emissoras de rádio e de televisão. A expansão dos negócios traz a necessidade de mais moradias, e mão-de-obra torna-se mercadoria valiosa em todos os segmentos econômicos (PREFEITURA DE SINOP, 1994, p. 5 apud CUNHA, 2010, p. 49).

Como exposto na propaganda, a Sinop que se apresenta sob a forma de uma terra de oportunidade, como o postulado acima, é capaz de fornecer condições necessárias à sobrevivência de seu morador a partir da geração de postos de trabalho e, da mesma forma, assegurar sua permanência.

A AD no curso da investigação discursiva

O discurso sobre Sinop liga-se ao discurso sobre da Gleba Celeste, ao passo que um está intimamente associado ao outro, atuando na produção de sentidos "por/para os sujeitos" (ORLANDI, 2015, p 15). É no discurso, como conceitua a Análise de Discurso (AD), que se observa o homem falando, "considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto de uma determinada forma de sociedade" (ORLANDI, 2015, p. 13-14). A AD, em especial a da vertente francesa de Michel Pêcheux, considera o discurso não como uma única transmissão de informação de um campo/pessoa para o outro, mas, sim, ao "efeito de sentidos" entre seus interlocutores (PÊCHEUX, 2014a, p. 81). Este sentido, diz Pêcheux (2010, p. 64), em referência à Georges Canguilhem, está posto não "em relação ao", mas em "relação à".

Os estudos do discurso abriram espaço para um novo campo de investigação capaz de interligar tanto o sujeito, a língua e a história, conectados por este fio condutor. Em torno desta questão aponta Denise Maldidier (2003, p. 15-16).

> O discurso me parece, em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intricam, literalmente, todas as suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito. A originalidade da aventura teórica do discurso prende-se ao fato que ela se desenvolve no duplo plano do pensamento teórico e do dispositivo da análise de discurso, que é seu instrumento.

Pêcheux estabeleceu sua teoria como o entremeio entre os campos da Linguística de Ferdinand Saussure (1857-1913), do Materialismo Histórico, a partir de Louis Althusser (1918-1990) e da Psicanálise de Jacques Lacan (1901-1981), colocando-se entre eles de forma não a superá-los, mas, sim, instituir questionamentos fundamentais para o avanço de seus estudos. Entre os quais, por exemplo, o papel do sujeito, da história em meio ao discurso, a inscrição da língua

na história. É possível estabelecer o quadro epistemológico geral da AD, a partir de Pêcheux e Fuchs (2014b, p. 160), da seguinte maneira:

> 1) o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias;
> 2) a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
> 3) a teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

O que conecta estes campos é, para o filósofo, o discurso. E, ao lembrar-nos do discurso enquanto produtor de efeito de sentido, Michel Pêcheux (2014c, p. 146) carrega a concepção que "o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe em si mesmo, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico." É neste processo sócio-histórico" no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)." O contexto sócio-histórico, assim, permite-nos compreender a articulação da linguagem na formulação dos discursos, criando e recriando os significados.

O contexto sócio-histórico, também atrelado à ideologia, constitui-se como peça fundamental na construção teórica da Análise de Discurso. Para Pêcheux, a ideologia e seu funcionamento têm papel central porque atua "como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especialmente, em sujeitos de seu discurso)" por meio do "complexo de formações ideológicas (e, especialmente, através do interdiscurso intricado neste complexo) e fornece 'a cada sujeito' sua 'realidade'" (PÊCHEUX, 2014c, p. 149).

A afirmação clássica pela qual se pode entender a ideologia como fundamental para interpelar os indivíduos como sujeitos deriva de Althusser (1918-1990), a partir de sua releitura da obra de Karl Marx. Para Althusser (1985, p. 93), "só existe ideologia pelo sujeito e para sujeitos." Eni Orlandi (2015, p. 46), precursora da AD no Brasil, vem acrescentar que "enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido." Este entendimento abre-nos o espaço necessário

para compreender a relação dos sentidos em funcionamento a partir das narrativas do colonizador Enio Pipino.

A construção de uma terra de oportunidades

Iniciamos nossa análise entendendo que o funcionamento discursivo se estabelece a partir de uma "atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas." (ORLANDI, 2001, p. 61). O recorte discursivo a ser estudado aqui deriva da entrevista do colonizador Enio Pipino concedida ao Museu do Som e da Imagem, em 1º de julho de 1982, como parte do projeto Memória da Amazônia. Disponibilizada ao público por meio do site da instituição, a entrevista conta com um total de 53 minutos e 13 segundos nos quais o colonizador dialoga com dois entrevistadores sobre temas distintos: perfil biográfico, a experiência na colonização no Paraná e, mais tarde, em Mato Grosso, o início da Gleba Celeste, o município de Sinop, o trabalho de divulgação do empreendimento, projetos para tornar a Gleba Celeste/Sinop viável economicamente, entre outros.

Nas sequências discursivas (SD) selecionadas estudaremos os trechos que tratam da construção, isto é, pensada, articulada, projetada, do projeto Gleba Cleste-Sinop que nascia para ser um sucesso econômico no futuro, uma terra de oportunidades. Na fala do colonizador Enio Pipino se destaca o pronome da primeira pessoa do plural, o "Nós", ao referir-se ao trabalho realizado pela Colonizadora Sinop (SD: Quando iniciamos a nossa vida de colonizador). A forma-sujeito "Nós" o identifica como pertencendo a um contexto social; "Nós" os colonizadores, "Nós" a Colonizadora Sinop, "Nós" os que ocuparemos a Amazônia, "Nós" os que queremos, os que fazemos, etc. O "Nós" que pode realizar e modificar algo, como uma área considerada em espaço vazio em uma unidade urbana, ou um grupo de pessoas fixos na localidade em migrantes estaduais.

Althusser (1978 apud PÊCHEUX, 2014c, p. 150, grifo do autor), ao conceituar forma-sujeito nos apresenta que "todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser

agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A 'forma-sujeito', de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais." O "Nós", esse agente de práticas sociais em dado contexto histórico, se contextualiza no projeto do governo federal de ocupação da Amazônia Legal. Na primeira parte da sequência discursiva abaixo o "Nós" na fala do colonizador se associa ao discurso federal – "Nós"-governo, ao se referir à ocupação de colonização privada.

> (SD 1) Porque a nossa grande preocupação era que a Amazônia fosse ordenadamente ocupada e ela está sendo ocupada ordenadamentecom gente de primeira grandeza, bons produtores, bons agricultores, homens ordeiros, populações orientadas.

Ao referir-se "à grande preocupação", o colonizador retoma em seu discurso um 'já-dito' do discurso governamental, evocando-o por meio da memória discursiva. Ou seja, "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra."(ORLANDI, 2015, p. 29). Esse discurso que se resgata não se origina em torno de si e por si próprio, mas sempre a partir do outro já colocado, "e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso, mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados." (ORLANDI, 2001, p. 26).

Na segunda parte da sequência, a preocupação da empresa de colonização que visa o sucesso econômico se apresenta: quem seriam os colonos que fariam de Sinop uma terra de oportunidades? A resposta é logo dada pelo próprio colonizador ao se referir aos migrantes: "bons produtores", "bons agricultores", "homens ordeiros", "populações orientadas". Nessa construção, os adjetivos vão funcionar tal qual descreve Mônica Teixeira (2001, p. 258), como "palavras (e/ou expressões) avaliativas." Isso é, "apontam para um Outro (já-dito antes, em outro lugar), ausente do discurso, mas constitutivo do sentido". No movimento discursivo, vem apontar a autora (Ibid., p. 258), esse Outro (já-dito), o dito e mais o sujeito vão construir o sentido de um discurso.

> É no encontro entre o que é dito e o que não é dito que o discurso se apresenta sob uma dupla vocação - dizer de si mesmo e do Outro - deixando entrever, na superfície do que é dito, um outro discurso, aí imbricado, ausente, mas sempre-já-dado, sob cuja imagem o discurso manifesto se constitui.

No enunciado do colonizador o dito (bons produtores, agricultores, homens ordeiros e populações orientadas) é atravessado pelo não não dito, que se coloca sob as formas de "produtores ruins", "agricultores ruins", "homens desordeiros" ou mesmo "populações desorientadas" que não pareciam ser o foco de interesse do migrante a ser atraído àquele projeto.

Na segunda sequência discursiva, temos a localização territorial de quem seriam e onde estariam os "homens ordeiros" que ocupariam a Gleba Celestea partir do chamamento do colonizador:

> (SD 2) Nós [colonizadora] fazemos um trabalho de persuasão muito grande, nós temos um trabalho [publicitário] que pega [se estende] aqui do Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul.

A Colonizadora, com sede no Paraná, estendeu sua campanha publicitária nas regiões Sul e Sudeste de forma a ampliar a busca por migrantes dispostos a deixarem suas terras natais e embarcar em direção a um território até então desconhecido. Nessa narrativa as referências geográficas – representadas pelos Estados em questão – aparecem com a finalidade tal qual a descrita por Orlandi (2001, p. 69), de "estabelecer o escopo do discurso, isto é, sua área comum de significação, aquilo que dá unidade ao discurso, amarra suas partes."

Para "orientar" essas populações, tendo como meta o sucesso econômico do empreendimento colonizatório, em 1976 a Colonizadora, associada à Cooperativa Mista Celeste, recebeu o aval para a implementação da SINOP Agroquímica S.A, uma usina destinada à produção de álcool feito a partir da mandioca. O cultivo da mandioca era realizado nas propriedades rurais, fornecendo ao novo agricultor migrante a segurança de que a plantação teria mercado garantido.

Na terceira sequência discursiva, a fala do colonizador se refere à Cooperativa como "um ser consciente", integrado ao processo colonizatório de Sinop:

> (SD 3) Nós acertamos ao criarmos essa cooperativa. Acertamos porque a cooperativa ganhou consciência de que era absolutamente necessário o seu trabalho, porque tinha além do tipo de solo, de terreno, de clima, essa coisa toda.

Nessa primeira etapa da SD o sujeito do discurso aparece manifesto pelo emprego do pronome pessoal "Nós" (primeira pessoa do plural) que, ao mesmo tempo, associa-se ao colonizador, bem como ao grupo privado Colonizadora Sinop. Pressupõe, ainda, uma estratégia e decisão acertadas do colonizador em criar e instalar, em Sinop, uma cooperativa mista que agregasse e comercializasse a produçao agrícola daqueles migrantes recém-chegados ao norte mato-grossense. No jogo de sentidos que permeia essa SD, a utilização do advérbio 'absolutamente', tomado como sinônimo de confirmação, de ênfase, parece tornar precisa a circunstância, ou seja, a conjuntura necessária e que levou o empresário colonizador a implementar a respectiva cooperativa. Ao explicitar acerca da utilização dos advérbios Orlandi (2001, p. 73) lembra-nos serem esses elementos "um lugar de contato entre locutor e destinatário", assim como os pronomes, tempos verbais, entre outros.

Na quarta sequência discursiva a Colonizadora investiu na cooperativa para garantir o sucesso do empreendimento. Nas palavras do Colonizador, o sucesso do migrante também representaria o êxito de um projeto administrado, em específico, pela Colonizadora Sinop.

> (SD 4) Nós nos preocupamos sempre porque a nossa sorte estava ligada à sorte também do sucesso agrícola dessas criaturas, e daí porque nós nos preocupamos e nos cercamos de todos esses fatores de segurança para que o homem pudesse produzir, criar e poder também fazer com que ele pudesse cumprir as suas obrigações com a empresa.

No excerto acima a forma-sujeito "Nós" coloca a coletividade à frente da individualidade. Nessa coletividade o "Nós" se mostra como resultado de uma combinação manifesta por: Colonizador mais empresa, Colonizador mais os ocupantes da Amazônia. E nessa relação, que toma o contexto sócio-histórico da colonização como condição para emanar o discurso, e que leva em conta também a ideologia como constituinte do discurso, o sujeito Colonizador passa discursar a partir de uma dada Formação Discursiva(FD) da qual faz parte. A FD é definida por Michel Pêcheux (2014c, p. 147) como "aquilo que numa formação ideológica dada, determinada pela luta de classes, determina o que pode e deve ser dito." Assim, os sentidos de um discurso podem variam de acordo com a Formação Discursiva em que se inscreve.

> Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas [...] diremos que os indivíduos são "interpelados" em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam "na linguagem" as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Ibid., p. 147)

A referência a um "Nós" coletivo também aparece na quinta sequência discursiva, que, dessa vez, remete ao sucesso da colonização ordenada que possibilitou a construção da imagem de Sinop como uma terra de oportunidades. A a oportunidade associava-se a um projeto colonização instituído no norte mato-grossense e que, com pouco tempo de vida, já se destacava em relação aos demais municípios de Mato Grosso.

> (SD 5) Nós estamos muito feliz porque nós cumprimos duas grandes missões: a de colonização ordenada, a de produção, é, orientada, o do transporte mais barato através da cooperativa, e criamos ainda mais a forma de sobrevivência do homem na Amazônia numa completa independência, e que ele jamais experimentou em outra região do Brasil.

Ao se relacionar as condições do sucesso alcançado pela Colonizadora Sinop ao criar a Gleba Celeste, com ênfase nas conquistas em Sinop, temos o discurso do

Colonizador associado aos seguintes episódios: 1) colonização ordenada: remetendo ao propósito dos projetos de colonização particular incentivados pelo Governo Federal, com objetivo de ocupação das terras da Amazônia para transformá-las em núcleos urbanos aptos à exploração econômica; 2) produção orientada de café, mandioca e transporte via cooperativa, intermediando a venda e a distribuição aos grandes centros consumidores. Naquela época, a infraestrutura (estradas, em especial), mostrava-se como um desafio ao alcance dos centros para os produtores; 3) criação de novas formas de sobrevivência: uma referência à chegada do migrante em Sinop e a criação de mecanismos visando fixá-lo na terra, transformando o cenário da floresta antes não ocupada em pequenos núcleos urbanos habitáveis.

Nesse êxito, a imagem que se fazia de Sinop era assim relacionada a um projeto que deu certo, atingindo os ideais da empresa particular. A sequência discursiva abaixo faz uma referência às conquistas obtidas cinco anos após a fundação do município de Sinop (1974). Cita Enio Pipino que:

> (SD 6) O município de Sinop hoje é o sétimo em arrecadação entre as 61 exatorias de renda do Estado do Mato Grosso. Veja os senhores que tem exatoria lá com 200 anos de vida, e encontra uma com situação, com oito anos, superando as exatorias de 200 anos, porque existe uma população com vontade extraordinária de trabalhar e de produzir. Eram pequenos agricultores vindos de todas as regiões.

A grandiosidade do projeto narrado pelo colonizador e seu dinamismo em relação ao crescimento e desenvolvimento no pouco tempo de pós-colonização demonstram a construção de uma imagem do município como uma terra apta a ofertar condições para o desenvolvimento do ser humano que para lá decidisse mudar-se. Nessa trajetória, a temporalidade expressa pelo colonizador (SD “com oito anos, superando as exatorias de 200 anos) expõe o crescimento de uma Sinop em nível e velocidade que superam até mesmo cidades maiores e com tempo de fundação.

Associada ao desenvolvimento do município está, também, a figura de seu morador, cuja dedicação também foi reconhecida pelo colonizador (SD “existe uma

população com vontade extraordinária de trabalhar e de produzir). No dizer situa-se a referência ao

> empenho, dedicação e afinco de um grupo de cidadãos que asseguram e têm como consequência a obtenção de 'maior desenvolvimento econômico, financeiro e social' que são ainda, na contemporaneidade do município, os lemas que os regem (PITOMBO-OLIVEIRA; STRAUB; TOMÉ; SODRÉ, 2013, p. 09)

A busca pelo constante desenvolvimento parece permear a construção discursiva em torno do município, mesmo no período atual, quando já se passaram 43 anos desde sua fundação. Os sentidos que se formam sobre a Sinop como um projeto propício ao progresso parecem ecoar ao longo da história, permeandos por construções discursivas diferentes e que se produzem em diferentes períodos.

Conclusão

A cidade de Sinop, muito mais que compreendida como um espaço geográfico, ou um território em meio à floresta amazônica, constituiu-se como um terreno fecundo às múltiplas investigações, entre as quais as discursivas, onde os sentidos em torno de si constroem-se em meio à uma rede de discursos que se conectam na/pela história, na/pela língua e no/pelo sujeito que enuncia. Tripé constituinte da teoria da Análise de Discurso.

Ao ser concebida, ainda no ano de 1974, já nasceu carregando consigo o ideal do colonizador: ser uma cidade referência para toda uma região, tornando-se propícia ao futuro. E, nessa mesma direção, parecem caminhar os discursos produzidos em torno desse município, colocando-o no epicentro da tão almejada prosperidade que se buscava a partir dos projetos de colonização da época.

Mesmo tendo sido produzida oito anos após a fundação de Sinop, a entrevista do colonizador Enio Pipino mostra-nos como, para o empresário, a cidade tornar-se-ia um modelo bem sucedido de investimento e de moradia, dando condições necessárias à fixação do homem migrante. Nesse curto intervalo entre as duas ocasiões – fundação do município e a produção da entrevista – a evolução em termos econômico e populacional, por exemplo, ainda estava em curso. Mas, mesmo assim, já sendo tomada como parâmetro para moldar os discursos do colonizador. E, todas as vezes que ao discursar referindo-se a Sinop, o uso de palavras ou expressões como "acertamos", "preocupamos", "sucesso", "segurança", "ocupação ordenada", "necessário" faziam-se presentes nos dizeres do empresário, mais forte corroboravam para a constituição de sentidos que giravam em torno do que, até aquele momento, parecia colocar em cena o êxito do projeto de colonização.

A Sinop que se propôs ser construída ainda nos anos de 1970, isso é, uma referência regional, parece ter atingido os planos traçados pelo colonizador. Em 2017, ano em que completou 43 anos de fundação, o município chegou à marca dos mais de 135 mil habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sendo polo para uma região formada por pelo aproximadamente 30 municípios do norte mato-grossense. De acordo com a Prefeitura de Sinop (2017), isso equivale a dizer que, hoje, Sinop é um centro comercial que se relaciona com uma região onde vivem quase um milhão de pessoas.

Referências bibliográficas:

Althusser, L. (1985). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.* Lisboa: Editorial Presença.

Brasil. Lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia; extingue a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), cria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), e dá outras providências. Diário Oficial

[da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 out. 1966. Disponível em: <https://goo.gl/1nMm9v>. Acesso em: 09julh. 2017.

Estado de Mato Grosso. Lei nº 3.754, de 29 de junho de 1976. Cria o Distrito de Sinop, no Município de Chapada dos Guimarães. Cuiabá, MT. D.O. 29 jun. 1976. Acervo da Casa de Cultura do Município de Sinop, MT.

_____. Lei nº 4.156, de 17 de dezembro de 1979. Cria o Município de Sinop, com sede na localidade do mesmo nome, por desmembramento dos Municípios de Chapada dos Guimarães e Nobres. Cuiabá, MT. D.O. 17 dez. 1979. Disponível em: < https://goo.gl/tnYGuC >. Acesso em: 09julh. 2017.

Castro, S. P., Barrozo, J. C., Covezzi, M., Preti, O. (2002). *A colonização oficial em Mato Grosso*: a nata e a borra da sociedade. 2nd. ed. Cuiabá: EdUFMT/NERU.

Colonizadora Sinop. *Revista Grupo Sinop*. Edição 04, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/xR7sRY>. Acesso em: 06 jul. 2017.

Cunha, M. M. (2010). *O trabalho dos professores e a universidade do estado de Mato Grosso em SINOP/MT na década de 1990*: o sentido do coletivo. Tese de Doutorado em Educação. UFRS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação.

Moreno, G. (2005). Políticas e estratégias de ocupação. In: Moreno, G., Higa, T. C. S. (Org.). *Geografia de Mato Grosso*: território, sociedade, ambiente. 1st ed., pp. 34-51. Cuiabá: Entrelinhas.

Orlandi, E. P. (2015). *Análise do Discurso*: princípios e procedimentos. 12th ed. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2001). *A Linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4th. ed. Campinas: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2014a). Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet, F., Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5th ed., pp. 59-158). Campinas: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M., Fuchs, C. (2014b). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: Gadet, F., Hak, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5th ed., pp. 159-250. Campinas: Editora da Unicamp.

Pêcheux, M. (2014c). A forma do sujeito do discurso. In: Pêcheux, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4th ed., pp. 145-170. Campinas: Unicamp.

Philippsen, N. I. (2007). *Mídia Impressa e heterogeneidade:* polêmicas da esfera da atividade madeireira no espaço discursivo da Amazônia Legal. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagem. UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem.

Philippsen, N.I., Tomé, C. L. (2012). As aventuras em um país do futuro: cores e impressões. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem* n. 44, pp. 87-99.

Pipino, E. Enio Pipino: depoimento [julh. 1982]. Entrevistadores: Bacilla Neto e José Carlos Pereira de Freitas. São Paulo: Museu da Imagem e do Som, 1982. Gravação digital de áudio (53:13). Entrevista concedida ao projeto Memória da Amazônia do MIS/SP.

Pitombo-Oliveira, T., Straub, S. L. W., Tomé, C. L., Sodré, K. K. R. (2013). Discurso e identidade: o papel do jornal o sinopeano na construção de um imaginário do município de Sinop e da posição sujeito sinopense. In: V Seminário de Informática na Educ@ção, 2013, Sinop. *Anaiseletrônicos...*Sinop: Unemat. Disponível em: < https://goo.gl/AgZ7xu>. Acesso em: 19 abr. 2017.

Prefeitura de Sinop: Sinop, lugar certo para investir e morar. Sinop: Prefeitura de Sinop, [2017]. folder.

Rohden, J. B. (2012). *A reinvenção da escola*: história, memórias e práticas educativas no período colonizatório de Sinop - MT (1983-1979). Dissertação de Mestrado em Edução.UFMT: Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação.

Santos, L. E. F. (2011). *Raízes da História de Sinop*. Sinop: Midiograf.

Souza, E. A. (2015). Sinop: Espaço e Memória. In: Dias, M.P.L., Philippsen, N.I., Straub, S. L. W., Pitombo-Oliveira, T. (2015). *Amazônia*: visão caleidoscópica. 1st ed., pp. 121-145. Recife: Pipa Comunicação.

Teixeira, L. (2012). A colonização no norte de Mato Grosso: o exemplo da Gleba Celeste. Dissertação de Mestrado em Geografia. UNESP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Teixeira, M. A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em partido alto de Chico Buarque. In: Coracini, M.J., Pereira, A.E. (2001). *Discurso e sociedade*: práticas em análise do discurso. 1st pp. 257-300. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas

OS CONTORNOS DO CORPO E O DESEJO DO SUJEITO: O OLHAR DA ANÁLISE DE DISCURSO

Mônica Ferreira Cassana

Docente do curso de Letras na Universidade Federal Pampa (Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé – RS, Brasil.E-mail: monicassana@gmail.com

Resumo:

Neste trabalho, proponho-me a discutir o discurso de sujeitos, participantes de um programa de inclusão social de mulheres em situação de vulnerabilidade social, a partir da análise de desenhos de seus corpos e a inscrição material de palavras que possam identificar suas posições de sujeito. Considerando o referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa, conforme fundamentada por Michel Pêcheux, tenho o objetivo de compreender como ocorre o gesto de subjetivação desses sujeitos ao trabalharem a imagem de seus corpos. Como procedimentos analíticos e metodológicos, apresento um material de análise produzido por mulheres que contornaram seus corpos e os preencheram com significações várias – imagens, desenhos, palavras, isto é, discursos que revelam seu desejo e me levam a pensar sobre as filiações ideológicas que se refletem nesse corpo fragmentado. Mobilizando as categorias de inconsciente e ideologia, procuro entender de que modo a projeção da imagem no papel produz um deslocamento desse sujeito que, ao olhar-se de fora, passa a refletir sobre seu corpo e sobre os sentidos que se produzem. Para apresentação do gesto de interpretação, considero que há a elaboração de um efeito de (in)completude que que move esses sujeitos, produzindo, a partir a da sobreposição de imagem em no papel, a inscrição material de seu desejo. Por fim, relaciono o tal desejo como sintoma do contemporâneo, a partir da inscrição de uma falta que não será preenchida, mas que indica que os sentidos se produzem através de um deslocamento que se deslocam de uma formação discursiva privada e doméstica para uma formação discursiva de consumo.

Palavras-chave:

Discurso; Corpo; Sujeito.

1. Corpo e discurso: delineamentos necessários[141]

O corpo feminino vem sendo representado ao longo da história, através de inúmeras materialidades. A interpretação do corpo, na perspectiva das artes e das ciências, nos traz à memória as imagens de corpos que se constituem a partir de suas curvas, dos seios, da pele frágil e delicada. Essa representação do corpo está relacionada à forma, à estrutura do corpo que conhecemos através da anatomia, propagada pelo discurso médico-científico e incessantemente difundida no discurso midiático. Tais representações produzem um imaginário estabilizado do corpo, através do qual os sujeitos efetuam seus processos de identificação.

Contudo, entendemos que o corpo não é espaço para saberes consolidados, sendo estes ressignificados através de diferentes relações entre sujeito, corpo e formação social. Assim, as diferentes formas de subjetivação do sujeito e corpo são produzidas de acordo com os (des)arranjos de determinada formação social e da ideologia retratada em cada uma das condições de produção a qual um discurso está relacionado. Através de um imaginário predominantemente baseado no discurso médico-científico, o corpo pode ser interpretado como a soma de várias partes, como um corpo saudável ou doente. No discurso midiático, esses corpos se tornam "certos" ou "errados", ou seja, corpos ideais os quais os sujeitos devem desejar[142], almejar. Incide aí um efeito de completude sobre o corpo, já que um corpo completo seria aquele que está perfeitamente ordenado.

Nessa perspectiva, cada uma dessas partes se assemelharia a um instrumento, utilizado para diversos fins: pernas para nos movimentarmos, mãos para segurar objetos, olhos para enxergar, boca para comer. Ao conhecer o corpo e as partes que o compõe, estaríamos assegurados por um efeito de certeza, como se houvesse, nas palavras de Moulin (2009, p. 16) uma "transparência do corpo",

[141] Este trabalho começou a ser pensado e produzido para circular no VII SEAD – Seminário de Estudos em Análise de Discurso – realizado na Universidade Federal de Pernambuco, Brasil, em 2015. A reflexão se estende até hoje, de forma mais completa e ainda mais necessária, dada as condições de produção em que vivemos.

[142] Refletimos aqui sobre esse verbo, o qual no título deste trabalho, não é usado da mesma forma de nesta passagem do texto. Enquanto o desejo, no referido trecho, tem o sentido consciente, o desejo sobre o qual falamos está em outra relação: com a satisfação que jamais será completa.

através da qual se pudesse interpretá-lo tão somente pelas justificativas biológicas e orgânicas. Assim, no caso do gesto de interpretação adotado por nós, o corpo de uma mulher poderia ser lido e interpretado através do funcionamento de suas partes.

Contudo, não é sobre esse corpo que pretendemos dedicar nossas análises. À análise do discurso cabe pensar o corpo que não está encaixado, que não encontra espaço nesta formação social, pois não corresponde às formais ideais tão fortemente mostradas no discurso dominante. O corpo, em nossa perspectiva de análise, tal qual a palavra, é opaco, ou seja, seu sentido deriva de acordo com a relação com a/da ideologia. O corpo de que estamos falando está aparentemente completo, mas apresenta suas lacunas, suas falhas, suas margens que estão além da pele, que, conforme apresentaremos em breve, se confunde, neste trabalho, com o papel.

Em nossa perspectiva, o corpo, é entendido como materialidade significante. Segundo Ferreira (2013, p. 78), o corpo pode ser entendido como "materialidade que se constrói pelo discurso, se configura em torno de limites e se submete à falta". Dessa maneira, o corpo, tanto quanto a linguagem, está submetido às injunções da ideologia, abrigando espaços de ambiguidade e contradição que fogem ao que é formulado pelos saberes estabilizados. Assim, entendemos o corpo feminino com um espaço possível para pensar os processos de desidentificação e resistência ao discurso dominante.

Zizek (2010) nos diz que o sujeito poderia ser radicalmente alienado, como se fosse um espaço vazio, pronto para ser simbolizado pelo conteúdo oferecido pelo outro, se não houvesse a possibilidade da fantasia. Essa noção, discutida pelo autor, tem relação com o "nível em que a ideologia estrutura a própria realidade social" (ZIZEK, 2010, p. 314). Assim, através desse efeito ideológico, constrói-se um saber sobre o corpo, isto é, tem-se uma evidência de como se estrutura um corpo, ou seja, a forma que assume (deve assumir) em nossa formação social.

A noção de fantasia se engrendra, assim, como uma possibilidade de resposta do desejo do Outro, que, ainda assim, não será suficiente para preencher as lacunas do real. Um corpo que não corresponde ao desejo do Outro é um corpo que falha em apresentar a forma estabilizada, tornando-se um corpo que escapa ao estabelecido, ao esperado. A falha do corpo revela seu vazio, que não pode ser preenchido, apenas

o será de forma ilusória, imaginária, estabelecendo um efeito de unidade para esse corpo, de forma a determinar, também, a identificação do sujeito com o outro, lembrando-nos do conceito de "ideal do eu", proposto por Freud (s/d), ou seja, aquele produto da identificação, com o qual o sujeito se compara e tem o desejo de se identificar. Para o autor, o ideal do eu tem a ver com a censura e, por isso, relacionamos aqui, ao trabalho do discurso dominante, que censura e legitima apenas alguns corpos em relação a outros.

De acordo com Roudinesco e Plon (1998, p. 362), o conceito, tal como proposto por Freud, foi descrito ao longo de sua obra, relacionado ao narcisismo, ao recalque e à censura. No entanto, ao cotejá-lo com a noção de supereu, Freud demonstra que o ideal do eu é aquilo que "com que o eu se compara, ao qual ele aspira" (ROUDINESCO e PLON, 1998, 363). Dessa forma, perguntamo-nos: Com que o corpo das mulheres poderia ser comparado? Quais são os ideais que buscam, ao representar seu corpo traçado e preenchido (ou não) em uma tentativa de (des)identificação?

Entendemos aqui que o corpo do sujeito, representado no papel, traçado e repleto de significantes nos mostram um caminho, um gesto para interpretação do seu desejo. Vemos, portanto, o corpo do sujeito como um objeto de seu desejo, uma vez que representado, contornado no papel, ele se vê de um lugar exterior em que pode adereçar seu corpo a partir de sentidos que advém do inconsciente.

2. O corpo traçado

Em nosso corpus de análise, apresentaremos sequências discursivas formadas por imagens do corpo feminino. Essas sequências foram produzidas por sujeitos mulheres, alunas do programa Mulheres Mil, ocorrido no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O projeto Mulheres Mil começou a ser implantado em 2007 e teve o objetivo de oferecer cursos de formação continuada com vistas à profissionalização e capacitação de mulheres em situação de vulnerabilidade social, atendendo a um grupo específico

de sujeitos, priorizando temas como a promoção da saúde, direitos e deveres, inclusão, exercício da cidadania, entre outros[143] (BRASIL, 2015).

O grupo de mulheres atendidas cursou, no máximo, as séries iniciais do ensino fundamental. As narrativas incessantes das mais variadas manifestações de violência de gênero as colocavam em um lugar de difícil interação social e oportunidades de acesso ao trabalho e à dignidade. Longe do lugar onde a violência e os abusos eram recorrentes, essas mulheres, encontravam, no espaço discursivo da escola, possibilidades diferentes de dizer-se, e a partir desse exercício, resistir à política do silêncio (ORLANDI, 2007), ou seja, o recorte entre o que diz e o que não se diz.

Na execução do projeto, solicitamos às mulheres-alunas que produzissem uma atividade na qual deveriam refletir sobre as questões identitárias relativas à constituição do corpo feminino. Assim, como atividade de interação e como um exercício de se olhar a partir da exterioridade, as alunas deveriam contornar os corpos umas das outras em papel, produzindo entre si, a perspectiva de olhar diferentemente para os seus corpos e os corpos das outras mulheres que ali estavam. Após, cada mulher deveria olhar o seu corpo representado e complementá-lo através da colagem de imagens retiradas de revistas ou escrita/colagem de palavras que mostrassem como seus corpos eram vistos pelos próprios olhares desses sujeitos. A proposta é que estabelecessem relações de sentido entre seus corpos, através da materialidade, da palavra e/ou da imagem, pensando sobre eles como um lugar em que o sujeito pode inscrever sua subjetividade.

A partir desse gesto, tentamos entender, fundamentados por Davallon (2010, p. 28) que "aquele que observa uma imagem desenvolve uma atividade de produção de significação; esta não lhe é transmitida e entregue toda pronta" (DAVALLON, 2010, p. 28). Assim, estabelecendo uma relação de distanciamento e aproximação, em que o sujeito vê seu corpo a partir da exterioridade, como se o corpo seu fosse

[143] Essas informações foram obtidas no endereço eletrônico do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20/inclusao-produtiva-urbana/programa-mulheres-mil>. Acesso em 02/09/2015.

um corpo outro, procuramos entender como se efetivam os processos de identificação desses sujeitos.

A partir dessa atividade, percebemos a relação entre a imagem do corpo idealizado, principalmente através do olhar para as revistas, e os traços imprecisos do corpo das alunas-mulheres. Como o confronto da materialidade da palavra e da imagem – que se revela através das fotos de modelos e atrizes exibindo corpos idealizados, manipulados e impossíveis – projeta-se nos corpos diários, ordinários, reais e possíveis das mulheres operárias, das mulheres estudantes, das mulheres vulneráveis. Assim, interessamo-nos por ver como o contorno dos corpos seria preenchido com as palavras e imagens, produzindo o efeito de fragmentação-identificação sobre o corpo.

O recorte, isto é, a escolha de algumas palavras e sua colagem no corpo, o desenho de símbolos no corpo, a inscrição de palavras escritas no corpo, o tornam significante, o tornam um corpo único que desfaz os nós da mulher que é vista como um outro, um objeto do desejo e da violência – da formação social machista que lhe é tão naturalizada, a ponto de ser inquestionável. O cuidado em inscrever significantes no corpo fazem com que esse desenho saia da totalidade para se inscrever no uno, no único. O corpo passa a falar. Sobretudo, passa a significar.

Para corroborar nossa reflexão, analisamos sequências discursivas, nas quais o corpo construído a partir do discurso midiático (amparado no discurso médico-científico) e o corpo possível se confundem, mostrando como os significantes se colam a corpos únicos, constituindo um discurso que marca a interpretação desse corpo. Através da colagem de materialidades outras – as palavras escritas e/ou recortadas e coladas das revistas e as imagens recortadas e coladas sobre o papel –, analisamos de que modo o corpo passa de representação anatômica dos sujeitos a ser sustentado pelo traço, tornando-se uma sobreposição de significantes que fundam o seu gesto de interpretação, mostrando o seu real, aquilo que não pode ser contornado, inscrevendo pelo traço, a resistência do sujeito.

Conforme Costa (2008, p. 20), "o olhar é olhar do outro, mas também a possibilidade de construir uma imagem, na qual cada sujeito possa se relacionar com seu corpo como exterioridade, compondo a possibilidade de que cada um se represente sendo olhado". Assim, entendemos que a representação do corpo está

amparada por esse jogo imaginário de olhares: o olhar de si e olhar do outro para um mesmo corpo.

Dessa maneira, a partir do olhar, será construído um recorte de sobre como o sujeito vê o seu corpo. Contudo esse olhar é ideologicamente atravessado pelo jogo de forças que sustenta nossa formação social. Assim, é possível dizer que nenhum corpo se representa e se vê como igual ao outro: cada traço é único e revela o desejo desses sujeitos.

3. Análise

Sequência Discursiva 01 (SD1):

Sequência discursiva 1 - Representação da imagem do corpo.

Nessa sequência, o corpo feminino é representado através do olhar do sujeito-mulher, como um corpo que carrega outro. Notemos que o corpo é visto através de suas partes, e as formas do corpo se confundem tanto com o "conteúdo" quanto com os usos. As pernas que sustentam esse corpo são discursivizadas através dos significantes "força" e "mt força" [muita força] retomam a memória de

um corpo cansado, que é enfraquecido pela gestação, a ponto de significar materialmente na palavra: a abreviatura do advérbio de intensidade (muita por mt).

Os pés estão contornados por sapatos em um corpo que aparece em seu restante desnudado, revelando um vazio que poderá ser preenchido pela figura do bebê em formação. As meias listradas de rosa e branco – imagens da revista (a materialidade do discurso dominante) que se sobrepõem ao traço do corpo – são a colagem no contorno do corpo feminino, da infância que se aproxima com a chegada do filho desse sujeito-mulher.

No ventre, está o contorno de um bebê, que ainda não possui um corpo definido, mas que, para essa mulher-mãe, já possui uma forma, que lembra as imagens de aparelhos de ultrassom, aparecendo, nesse contorno tão delicado das formas da mãe e de seu bebê, como a irrupção de um discurso de verdade, o discurso da ciência, que traz uma imagem petrificada, estabelecida, do que é um bebê no ventre da mãe. O discurso médico, da saúde, aparece na expressão linguística "alimentação saudável", circulada por imagens de vegetais, frutas e grãos, mostrando como esse discurso incide na imagem do corpo do sujeito. "Fora" do corpo, o símbolo da seta nos leva ao item lexical "fé", levando-nos a ver um corpo ambíguo, atravessado não apenas pelo discurso científico, mas também pelo discurso religioso. A presença desses saberes desvela um sujeito desejante que busca produzir um efeito de completude para seu corpo (e o corpo outro que gesta).

Nas mãos, a imagem de personagens infantis lendo, junto a uma criança, e o enunciado que expressa a ordem: "estimule a imaginação do seu filho". Na outra mão, uma profusão de esmaltes, lembrando que a mulher-mãe também é uma mulher vaidosa. Nesse fragmento do corpo, recordamos a noção de metonímia como uma falta para esse corpo que se constitui como uma concretude: as mãos sustentam livros, as unhas servem para serem pintadas. Acreditamos que as imagens coladas ocultam uma falta – a falta expressa pelo gesto acarinhador e suave da mão da mulher-mãe. Nesse fragmento, assim como na imagem de um tubo de desodorante junto à representação da axila, há a demonstração desse corpo como um corpo de uso. Essa concepção lembra-nos das partes dos corpos se confundem com as mercadorias, dando a esse corpo um status de produto, reificando-o, como nos diz

Zizek (2010, p. 314): “por trás das coisas, da relação entre as coisas, devemos identificar as relações sociais, as relações entre os sujeitos humanos”.

Os itens lexicais “calma” e “carinhosa” escritos ao redor do corpo nos levam a pensar sobre os qualificativos que significam nesse discurso como palavras que vêm do exterior, de um lugar outro. A visão que o sujeito tem de si, que constitui seu modo de subjetivação e o modo como quer ser vista também pelo outro. Na cabeça, o rosto, ao contrário das outras “partes”, não é contornado pelo lápis, mas é ressignificado por uma imagem da revista que retoma o imaginário da mãe junto ao seu bebê. O item lexical “esperança” nos remete também à imagem, fazendo-nos pensar nessa imagem como a esperança do sujeito-mulher em realizar-se como mãe, em seus desejos, mas também relacionamos esse significante à própria espera, a espera que há em tornar-se mãe.

Sequência Discursiva 02 (SD2):

Sequência discursiva 2 - Representação da imagem do corpo.

Nessa SD temos a imagem de um corpo que significa através da colagem de alguns significantes em suas "partes": nas pernas, o enunciado "gosto de andar com minhas próprias pernas e me sentir livre". Percebemos aqui um deslocamento entre a noção de corpo anatômico para a simbolização, o que provoca uma ressignificação, ou seja, a passagem a outro significado, que difere do esperado, pois aqui, as pernas passam a ter sentido de movimento, de liberdade. Do mesmo modo, nas mãos, o significante "trabalho" retoma a memória das mãos operárias, capazes de executar uma atividade, que desvelam o sentido da força do sujeito-mulher. Diferentemente da análise anterior, em que o corpo é um instrumento, aqui nos deparamos com um sujeito que vê o corpo como um meio através do qual buscará o trabalho, a liberdade, a independência.

Contudo, na representação do ventre, o sujeito-mulher, mais uma vez, significa através da concretude, da sobreposição dos significantes: o corpo em uma perspectiva de uso, numa sobreposição de sentidos em que a barriga significa a fome e a saciedade, através da imagem da comida compartilhada. No peito, a imagem do coração – a sobreposição do lugar do coração no corpo anatômico no corpo contornado. O que nos chama a atenção é que o coração não é demonstrado através do símbolo comum, aprendido ainda na infância. A imagem do coração é aquela que nos remete ao discurso médico, revelado pelo coração conforme o conhecido em sua concretude, o coração anatômico, real desse corpo.

Contudo, os enunciados "de corpo e alma" remetem novamente ao discurso religioso, à dualidade pela qual o discurso religioso separa a carne e o espírito. A alma, como nos fala Foucault (2008, p. 29), como a "prisão do corpo": a ambiguidade do corpo que oscila entre o desejo de ser livre e as prisões do discurso religioso. Corroborando esse sentido, os significantes "amor" e "ansiedade" remetem ao lugar do desejo nesse corpo, às faltas do corpo que são preenchidas pela linguagem e que denunciam as falhas.

Na face representada, tal como a SD1, a sobreposição de uma imagem pronta e produzida pelo recorte da revista dá lugar ao traço delicado do lápis no papel, revelando o assujeitamento à ordem do corpo, em busca do eu idealizado, que é refletido através da imagem recortada da revista. Ao colar uma imagem de um rosto no corpo desenhado, pensamos se esse sujeito-mulher não estaria buscando um

processo de identificação com o já-sabido a respeito do feminino, como se o rosto bem acabado e bem formatado fosse a síntese de um corpo que é falho na forma, falho no traço, trazendo a esse discurso a contradição entre o real do corpo e o imaginário recortado pela imagem.

Sequência Discursiva 03 (SD3):

Sequência discursiva 3 - Representação da imagem do corpo.

Nesta sequência, somos confrontados com dois corpos que se justapõem, que ocupam espaços próximos, estando lado a lado. No entanto, ambos estão vazios. Há uma exterioridade significante, mas o vazio, que simbolicamente nos lembra do silêncio, também nos permite realizar um gesto de leitura. Como afirma Orlandi (2007, p. 47), "quanto mais falta, mais silêncio se instala, mais possibilidades de

sentido se apresentam". O silêncio se constitui como um avesso de corpo que, fora das margens estabelecidas pelo traço, está saturado de significantes.

Os significantes que expressam os sentidos desses corpos estão fora de suas margens, significam de fora: "saudável", "gostosa", "falante", "humilde", "espontânea", "amiga". Alguns outros significantes aparecem no plural: "preguiçosas", "lindas", "comprometidas", "originais". No espaço interior desse corpo, um único símbolo: um coração vermelho situado dentro do peito. Dois corpos. Dois corações. Diferentemente da análise anterior, o que se produz nesta sequência não é a representação do coração em seu formato anatômico, mas seu símbolo, sua forma universal, relacionado ao conceito de amor.

Nesta imagem, não foram sobrepostas outras imagens, não foram coladas palavras no interior do corpo. Aqui, os sujeitos-mulheres optaram por significar-se através da adjetivação. A inscrição desses significantes na borda do corpo nos provoca a pensar nos limites: o que (ou quem) esse sujeito deseja significar?

Uma das possibilidades de leitura leva-nos a pensar nos qualificativos que estão fora do corpo e com a representação que o sujeito tem de si. O qualificativo é aquele item que funciona como uma marca ideológica, pois revela como o sujeito vê a si, mas, sobretudo, como ele se vê a partir do outro. Além disso, há um excesso de adjetivos para esse corpo, como se houvesse uma possibilidade de cobrir todas as lacunas do corpo e do olhar para esse corpo.

Esse excesso não se dá apenas na ordem do intradiscurso, mas, como afirma Ernst (2009, p. 4), ocorrem na "reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento" dos sentidos.

É preciso considerar, entretanto, que a reiteração desses saberes está no plano do interdiscurso, pois o excesso de sentidos está relacionado a um processo de paráfrase. Ainda que os adjetivos sejam "diferentes" do ponto de vista da linearidade significante, podem estar todos relacionados a uma mesma formação discursiva, aquela que o sujeito tenta encontrar um sentido para seu corpo.

Recuperando parcialmente a ideia das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1969), podemos dizer que há, nestas imagens, vestígios do imaginário: A imagem do

corpo dos sujeitos-mulheres para elas mesmas; a imagens do outro para o corpo desses sujeitos. Nesses olhares para o corpo, estão em jogo a imagem do corpo atravessada pela ideologia, isto é, pelo imaginário dominante do corpo ideal. Mas, além disso, temos o desejo desses sujeitos, isto é, aquilo que eles desejam que seu corpo signifique, ao seu próprio olhar, e ao olhar do outro.

Impressões finais

Ao longo da escrita, tentamos demonstrar que há um deslocamento entre o saber anatômico, que classifica o corpo em partes, e um saber que constrói um corpo possível, considerando a historicidade desse corpo e o percurso identitário realizado pelo sujeito. Na análise, discutimos como sobreposição de imagens e o preenchimento dos corpos contornados com os significantes são exemplos da tentativa de fazer esse corpo falar, isto é, constituir-se como um discurso. Essas marcas mostram a relação do sujeito-mulher e os saberes de resistência que são construídos.

Assim, nas sequências discursivas analisadas, demonstramos como o discurso se produz através das marcas significantes – imagens, palavras, traços – que tentam representar o modo de subjetivação desses sujeitos cujos corpos são vistos como instrumentos, muitas vezes confundindo-se com as imagens de mercadorias que são sobrepostas, fazendo com que o corpo também assuma um estatuto de produto. No entanto, percebemos as marcas de resistência que deslocam os saberes do corpo a lugares outros, provocando a suspensão dos sentidos estabilizados, provocando-nos a pensar que esses corpos, traçados no papel em branco, são irrepetíveis.

No efeito de fragmentação que se funda ao construir um discurso sobre o próprio corpo, observamos um rompimento com a representação totalizante de um corpo completo. Há uma deriva dos sentidos em relação às partes do corpo, em que os modos de subjetivação dos sujeitos passam a ser constituídos em um deslocamento entre a anatomia e o corpo possível, o corpo com o qual esses sujeitos-

mulheres se identificam. Dessa maneira, a falha do corpo seria preenchida, nomeada. Assim, em um movimento paradoxal, que é da própria ordem da noção de discurso que nos filiamos, o sentido se estabelece na própria tentativa de conter o seu esvaziamento.

Esses corpos se deslocam da identidade maquiada das mulheres das revistas para se sobreporem aos rostos dos sujeitos-mulheres. As análises demonstram um corpo que serve para: serve para comer, para pintar as unhas, para dar à luz. Mas também mostram um corpo cujas memórias ressoam nas mãos que desvelam os sentidos do trabalho, nas pernas que desejam o movimento e a liberdade a força e no desejo que funda a linguagem.

Referências bibliográficas:

BRASIL. *Programa Mulheres Mil.* Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Disponível em <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20/inclusao-produtiva-urbana/programa-mulheres-mil> . Acesso em 02/09/2015.

COSTA, Ana. Marcas corporais: em busca do traço unário. In: AGUIAR, Fernando e GUIMARÃES (orgs.). *Interfaces entre psicanálise e escrita*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória?.In: ACHARD, Pierre [et al.]. *Papel da memória.* Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2010.

ERNST, Aracy. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: *Anais do IV SEAD* - Seminário de estudos em análise do discurso 1969-2009: Memória e história na/da análise do discurso. Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O corpo como materialidade discursiva. *Redisco*, Vitória da Conquista, vol. 2, nº1. 2013. <http://periodicos.uesb.br/index.php/redisco/article/viewFile/1996/1723>. Acesso em 09/09/2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. In: *Obras completas de Sigmund Freud*; trad. Dr. I. Izecksohn. Rio de Janeiro: Delta, s.d.

MOULIN, Anne Marie. O corpo diante da medicina. In: COURTINE, Jean-Jacques e VIGARELLO, Georges. *História do corpo*: as mutações do olhar – o século XX. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux (1969). Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ZIZEK, Slavoj. Como Marx inventou o sintoma. In : ZIZEK, Slavoj (org.). *Um mapa da ideologia.* Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

Documento a enviar para

- jucieledias@gmail.com

- profcarlabmor@gmail.com

Escola Superior de Educação [IPSantarém]

www.visimelp.ese.ipsantarem.pt

ESPAÇO, CORPO E LÍNGUA: A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E DOS SENTIDOS NO JARDIM ITATINGA

Mirielly Ferraça
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. E-mail miriellyferraca@gmail.com, Campinas – Brasil.

Resumo:

Para pensar na relação entre língua, memória, espaço, corpo e sujeito, considero como espaço simbólico o bairro *Jardim Itatinga*, localizado em Campinas-SP, conhecido por ser, desde a sua construção, realizada pelo poder público na década de 60, uma zona de meretrício. Considero como materialidade discursiva entrevistas realizadas em 2016 e 2017 com pessoas que moram, transitam ou trabalham no Jardim Itatinga. Recorto como flagrantes da narratividade urbana (ORLANDI, 2001) as designações *marido*, *painho, dona de casa, casa* e *residência familiar* e considero para pensar no espaço a nudez que faz parte da composição do bairro: as mulheres ocupam (semi)nuas as ruas e convidam quem passa a entrar nas *casas*. Desse modo, o corpo da garota de programa significa no (e para a constituição simbólica do) Jardim Itatinga. Espaço, corpo e língua amarram-se e significam contraditoriamente. O espaço urbano se constitui, portanto, na instabilidade, recoberto por disjunções, conflitos, lugar de desdobramentos (PÊCHEUX, 1999); movimento que permite que o sujeito (se) signifique.

Palavras-chave:

discurso, prostituição, entrevistas, sujeito, espaço.

Introdução

Sob o efeito da evidência, a cidade se apresenta aos sujeitos como transparente, como realidade natural. Carolina Rodriguez-Alcalá, em *Discurso e cidade: a linguagem e a construção da 'evidência do mundo'*, retoma as evidências do sujeito (centro e origem de si) e da linguagem (código que remeteria de modo transparente às coisas do mundo), propostas por Pêcheux, em *Semântica e discurso*, e propõe pensar numa terceira evidência, a do mundo: [visto que] "este se apresenta como meio natural pré-constituído, apagando-se o processo histórico de produção do espaço (político) da vida humana" (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2011, p. 246). A autora defende que o espaço não é um *cenário neutro e exterior*, mas constitutivo do processo discursivo. Para um analista do discurso, a necessária tarefa de interpretar a cidade como opaca, constituída e atravessada pela língua, pela história, pelo efeito ideológico.

Para pensar no modo como *saber urbano* e *linguagem* amarram-se*, s*ão fundamentais para esta pesquisa os diversos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores vinculados ao LABEURB – Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp[144]. Neste artigo, com base na Análise de Discurso francesa, especificamente nos pressupostos de Michel Pêcheux, utilizo as pesquisas sobre a cidade de Orlandi (2001, 2004, 2012), Rodriguez-Alcalá (2011, 2014), Nunes (2001), Souza (2001), Fedatto (2013) e Guimarães (2005).

Tomo a cidade, portanto, como materialidade discursiva, como local de memória que materializa o tenso e contraditório trabalho da história, da ideologia. A partir de *narratividades urbanas* (Orlandi, 2004), recortadas de entrevistas[145] realizadas com moradores, trabalhadores e comerciantes do bairro Jardim Itatinga (Campinas-SP), busco pensar na relação indissociável entre espaço, língua e corpo. Conhecido por ser uma 'zona de prostituição', cerca de 2 mil mulheres se prostituem nas ruas e nas casas de prostituição.

[144] Criado em 1992, o Labeurb é um núcleo de pesquisa multidisciplinar, referência quanto aos estudos da cidade, pensada a partir de uma perspectiva discursiva.
[145] Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Campinas, número do CAAE: 44813515.0.0000.5404. As entrevistas foram realizadas em 2016 e 2017.

Num primeiro momento, busco sinalizar como a injunção do poder público na configuração geográfica delimita trânsito e espaços, determinando as relações de sentidos dos sujeitos com a cidade, com os locais em que moram e pelos locais em que transitam; organizar a cidade é organizar os corpos, é definir trajetos de passagens, lugares a serem ocupados. Na sequência, procuro pensar como se entrelaçam os sentidos entre espaço e o corpo (semi)nu que ocupa a rua, de que modo corpo, espaço, sentidos e sujeitos significam.

Geografia do prazer[146]: a prostituição no espaço urbano

Enquanto espaço organizador e constituinte das relações sociais, a cidade se apresenta ao sujeito como um espaço natural, impõe-se enquanto lugar de evidência cotidiana. Seguindo Rodriguez-Alcalá (2014), é preciso olhar para a banalidade do espaço urbano, para os lugares comuns e considerar a opacidade da cidade, visto que a evidência apaga o processo histórico de produção desigual e contraditório que divide o espaço, silencia as relações políticas que edificam e organizam o urbano e, dessa maneira, impõem a (uma) ordem.

Assim, a cidade, enquanto materialidade significante, não pode ser pensada, portanto, como um simples cenário, a cidade é constituída por e constitui essas práticas (históricas, políticas e ideológicas). Trata-se de um espaço histórico, que materializa em ruas, bairros, praças igrejas, escolas, condomínios, (e seus nomes), etc., sentidos para os sujeitos que nela residem, trafegam, se deslocam. A cidade é um local de memória, como compreende Fedatto (2013, p. 26): "um espaço que, ao se textualizar, deixa pistas de uma autoria da cidade e arquiva uma história que acontece cotidianamente, como uma memória a céu aberto, em carne viva, resvalo em tinta fresca". Memória que se inscreve no solo citadino, como uma cicatriz, significando espaço, sujeitos e práticas.

A segregação de determinados grupos está marcada na geografia das cidades. Interessa, neste recorte, olhar para alguns movimentos de exclusão da prostituição, questionando que sentidos tais determinações do Estado produzem na cidade e para

[146] Termo de Margareth Rago (2008).

os sujeitos que nela habitam. Cito as cidades do Rio de Janeiro-RJ, São Paulo-SP, Florianópolis-SC, Niterói-RJ e Campinas-SP que, não coincidentemente, marcam no solo citadino uma divisão política e histórica sobre mulheres (as tidas como respeitáveis e as que não são), seus espaços de circulação, sociabilização e permanência. Muito mais do que marcar na cidade o movimento dos sujeitos, a história insistentemente delimita o movimento feminino, e quando o assunto é a sexualidade e a classe social, essa demarcação é ainda mais impositiva.

Segundo Diana Helene (2015), a Vila Mimosa, conhecida zona de prostituição do Rio de Janeiro, sofreu, ao longo da história, uma série de remoções, sendo o espaço cada vez mais reduzido e as prostitutas empurradas por políticas públicas que visavam à reconfiguração urbana e à valorização (moral e econômica) da área central. O Mangue, que precedeu a Vila Mimosa, foi paulatinamente reduzido espacialmente, desfigurado pelo poder público até seu fim em 1975; mas não sem resistência, prostitutas e *donas de casa* dão continuidade à memória do Mangue tornando a Vila Mimosa viva. É uma cicatriz a céu aberto que produz a memória da exclusão, da segregação e do cerceamento do trânsito desses sujeitos. Helene (2015) destaca, ao citar outros trabalhos sobre a história do Mangue (principalmente Aparecida Moraes (1996) e Soraya Simões (2010)), que tal espaço não era inicialmente identificado como lugar exclusivo da prostituição, mas que a perseguição do Estado acabou delineando a área do Mangue e, posteriormente, a Vila Mimosa. Na história das cidades, a prostituição passa a ter endereço próprio, espaço aceito por ser escondido, por distinguir-se dos comuns locais de trânsito das *famílias*. Quando a prostituição excede os locais permissíveis, o Estado age com violência empurrando-as para longe, privando-as da liberdade. Na sequência, mostro como jornais de diferentes décadas noticiam o frequente *incômodo* de moradores com a prostituição, exigindo a retirada dessas profissionais.

Margareth Rago (2008), na obra *Os prazeres da noite*, recupera, por meio de jornais, documentos, fotografias e pela literatura, como funcionava a prostituição na cidade de São Paulo entre 1890 a 1930. Não havia, antes da virada do século, "uma rígida separação geográfica entre o universo da prostituição e o mundo da respeitabilidade burguesa (RAGO, 2008, p. 96-97), entretanto Rago destaca que muitos moradores pediam a "transferência das 'pensões alegres' para bairros mais distantes". Além disso, a reforma urbana de São Paulo de 1911, principalmente o

alargamento da Praça da Sé, significou uma mudança radical na *geografia do prazer*: "as meretrizes foram empurradas pelas 'picaretas do progresso' e obrigadas pela polícia de costumes a procurar refúgio em partes mais distantes da cidade" (RAGO, 2008, p. 100). Em meio ao jogo de forças, sobredeterminavam discursos que valorizavam a moralidade burguesa, associada a valorização econômica-capitalista dos espaços, o que conduziu a contornos mais definidos do que seria a *cidade legal* (TAVARES, 2014) e o que, pela expulsão, se configuraria a *geografia do prazer*[147] (RAGO, 2008).

Em *As decaídas,* a partir de crônicas, propagandas, jornais, relatórios médicos higienistas, boletins e registros médicos, Ivonete Pereira (2004) dá visibilidade às ações higienistas e disciplinadoras do poder público na cidade de Florianópolis, no período que compreende 1900 a 1940. A motivação para a expulsão das prostitutas da área central apoiava-se no discurso médico de higienização, que defendia a limpeza e demolição de cortiços sob o argumento de que esses locais eram considerados uma ameaça à saúde pública, além de associar a disseminação da sífilis à prostituição, e também, claro, no discurso moral: "os setores públicos passaram a empenhar-se mais em realizar um maior esquadrinhamento geográfico-social das ruas, para que 'damas' e 'vagabundas' não se misturassem" (PEREIRA, 2004, p. 117). A autora ressalta que a intenção não era acabar com a prostituição, mas deslocá-la para locais mais afastados e mantê-los sob vigilância.

A intervenção do Estado na cidade demarcando o lugar e o não-lugar da prostituição é constante. A revista *Megaeventos e violações dos direitos humanos no Rio de Janeiro* (2014) denuncia em seu *dossiê do comitê popular da Copa e das Olimpíadas 2014* intervenções impulsionadas por grandes eventos que marcam na cidade a segregação de comunidades e grupos marginalizados. Nessa edição, há a denúncia da desocupação truculenta do Edifício Nossa Senhora da Conceição, conhecido como Edifício da Caixa, localizado em Niterói-RJ, espaço que funciona há décadas como local de prostituição. Dois momentos são relatados: no mês de abril, 11 prostitutas foram presas e levadas ao presídio Bangu, sem direito à julgamento, sob as acusações de manter casa de prostituição e rufianismo (artigos 229 e 230 do

[147] É importante ressaltar que a perseguição à prostituição não se dava de modo homogêneo. Prostitutas de luxo não figuravam entre aquelas que eram empurradas do centro citadino. De fato, uma questão de (luta de) classes.

Código Penal)[148]; no dia 23 de maio, os apartamentos foram invadidos pela polícia e interditados parcialmente. Mais de 200 prostitutas foram levadas para a 76ª Delegacia de Polícia, com a justificativa de que as instalações estavam em "péssimo estado de conservação" e de que o local era utilizado para "prática de crime". Além de a Copa do Mundo e das Olimpíadas de 2014 terem sido o principal motivo para essas ações, o dossiê aponta outra motivação: uma operação urbana consorciada, organizada pela prefeitura, em uma área que compreenderia 3,8 milhões de metros quadrados. "O projeto, com fortes conteúdos de gentrificação, visa atrair a população de classes mais altas e valorizar a área economicamente" (p. 73). A resistência também se marca na cidade, em suas ruas: as prostitutas realizaram duas manifestações, nos dias 2 e 5 de abril desse mesmo ano, numa tentativa de denunciar a ação arbitrária da polícia.

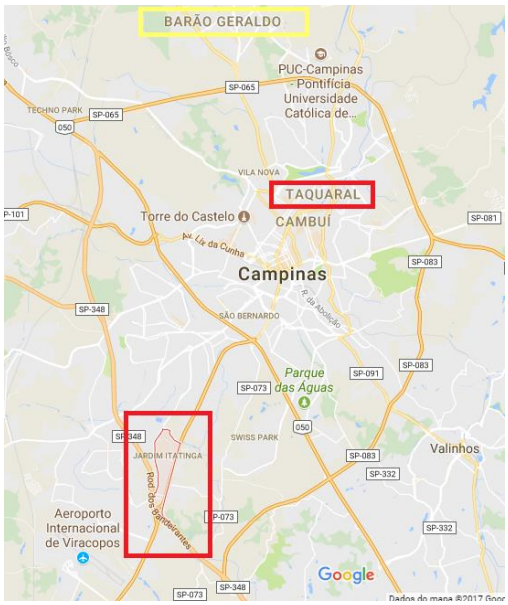
Em Campinas-SP, o Jardim Itatinga é um conhecido bairro de prostituição, localizado na região Sudoeste, na intersecção das rodovias Santos Dumont (SP-075) e Bandeirantes (SP-348), no extremo das delimitações territoriais da cidade. Assim como os demais casos relatados, assim como em tantas outras intervenções públicas que marcam o solo citadino, o bairro é fruto de um projeto higienista, um conhecido projeto de limpeza[149] que marcou a história de Campinas. No final da década de 60, com base num discurso moralizante, que exigia a retirada das prostitutas do centro e de alguns bairros, e sob o signo da modernidade, era preciso, desse modo, (re)organizar a cidade. O poder público passou a delimitar espaços privados, revitalizar espaços públicos: prostitutas foram expulsas e cortiços demolidos. Ainda que apagado, o desenvolvimento imobiliário e o econômico estão na base dessas exclusões: localizado na região Norte da cidade, o Taquaral, por exemplo, um dos bairros em que havia maior número de casas de prostituição e de cortiços nessa época, hoje é um dos bairros economicamente mais valorizados da cidade. Norte e Sul são, em Campinas, regiões separadas historicamente e economicamente[150]. No

[148] No dossiê, as prostitutas relatam que se prostituíam sem o intermédio de outra pessoa, muitas se prostituíam no próprio apartamento em que moravam, o que invalida os dois códigos penais usados pela polícia como justificativa para as prisões.

[149] Cidade limpa para quem? Limpa de quê? O que significa uma cidade limpa? São perguntas que questionam justamente a transparência da palavra limpeza, colocando em jogo a espessura do que ela significa.

[150] Cito o trabalho *Os dois lados da linha do trem: histórias urbanas e intervenções contemporâneas em Campinas* (2006), de Silvana Rubino. Nesse texto, a autora apresenta a história do crescimento urbanístico da cidade de Campinas e, pensando a partir da divisão entre Norte e Sul materializada

mapa[151] é possível ver a distância politicamente imposta às prostitutas, do Taquaral ao Jardim Itatinga são mais de 15 quilômetros.



Na distância imposta, criou-se no bairro uma espécie de ilha, delimitada por rodovias que separam as prostitutas do centro da cidade, dificultando seu acesso. Nas entrevistas realizadas no bairro com comerciantes, trabalhadores, moradores e

pela antiga linha férrea, Rubino mostra como na região Norte localiza-se áreas nobres, como a área central e a Matriz, a Torre do Castelo, a Unicamp, a Lagoa do Taquaral, Shopping Center Parque Dom Pedro e Shopping Center Iguatemi, além de bairros elitizados como Cambuí, Taquaral e Barão Geraldo. Do outro lado da linha, na região Sul da cidade, encontra-se o histórico bairro Vila Operária, imediatamente localizado na divisão da linha férrea, além de indústrias, aterros, ocupações, bairros menos privilegiados como a região onde se localiza o Jardim Itatinga.

[151] Imagens retirados do Google Maps.

prostitutas é comum ouvir que se trata de um bairro de confinamento[152]. O que quero destacar é esse movimento higienista e moralista que se repete de cidade em cidade, de tempos em tempos, que reiteradamente busca separar nos espaços citadinos *homens* e *mulheres de família* das prostitutas, movimento que busca não excluir, mas delimitar o espaço permissivo da prostituição. Os jornais de Campinas marcam essa disputa pelo espaço da cidade. Abaixo, algumas notícias que possibilitam dar visibilidade para a interdição do espaço, pautada principalmente num discurso moral e econômico.

Nesse trecho, um abaixo assinado dos moradores da região Norte de Campinas, publicada em 16 de junho de **1980**[153]:

> A Comunidade do Bairro Santa Cândida, também representada por empresários, comerciantes e industrias que ali exercem suas atividades, vem por este **abaixo assinado manifestar a sua repulsa ao funcionamento de vários motéis e uma casa de massagens no citado bairro**, **que tem por moradores gente laboriosa, honrada e digna, que não abdicaram na defesa das tradições cristãs** em que foram formadas, e que com esta manifestação pretendem **defender esse patrimônio moral** para exemplos aos filhos e o fazem pelos seguintes motivos [...] (Grifos meus).

Exige-se separação, delimitação, distinção. Há uma constante disputa pelo espaço:

- *Prefeitura fecha o que restava da 'Boca'*, *Diário do Povo*, 12 de novembro de **1982**;
- *PM retira prostitutas do Centro*, *Diário Popular*, São Paulo, 11 de abril de **1997**;
- *Moradores ficam incomodados com prostituição*, *Correio Popular*, Campinas, 05 de dezembro de **1999**;
- *Discórdia no centro: comerciantes querem expulsar as prostitutas e os mendigos da região central*, *Diário do Povo*, Campinas, 03 de fevereiro de **1999**;
- *Moção da Câmara pede ajuda à cúpula da Polícia*, *Correio Popular*, Campinas, 22 de novembro de **2003**: Destaco o seguinte trecho: "A moção foi

[152] O confinamento espacial ocorre também de outro modo: muitas prostitutas adquirem dívidas de transporte, moradia e alimentação com o *dono* ou *dona de casa* e, por isso, ficam impedidas de deixar o bairro, ou mesmo a *casa*, sem que a dívida seja paga.

[153] Agradeço à equipe do Centro de Memória da Unicamp (CMU) que me ajudou a reunir esse material. O CMU, criado em 1985, reúne em seu acervo obras e documentos especialmente relacionados à cidade de Campinas-SP e realiza periodicamente publicações de livros e revistas com caráter interdisciplinar com ênfase na relação entre história e memória.

apresentada para votação porque os **moradores** daquela área [Bosque dos Jequitibás] **estão sendo obrigados a conviver com a nudez dos travestis, um atentado ao pudor** que acaba gerando brigas, **arruaças em plena área residencial**";

- '*Boca-do-lixo segue o ritmo normal: prostituição e traficantes frustram revitalização e tomam conta da paisagem degradada em frente da moderna Estação Cultura*, *Correio Popular*, Campinas, 06 de outubro de **2007**;
- *Mercado do sexo avança no Centro e irrita vizinhança*, *Correio Popular*, Campinas, 22 de fevereiro de **2015**;
- *Casa de prostituição é fechada no bairro Castelo*, *Correio Popular*, Campinas, 25 de julho de **2017**.

Nessa última notícia, publicada recentemente, a *casa de prostituição* localizava-se na região da Torre do Castelo, bairro nobre de Campinas. A *casa* foi fechada, segundo o veículo, por denúncia de moradores. O que determina se a casa de prostituição pode ou não funcionar não é o Código Penal, mas a moralidade pública. Viaturas da polícia circulam pelo Itatinga, mas nenhuma *casa* é fechada, ninguém é levado à delegacia. A cidade se divide e os espaços para o sexo pago definidos.

No batimento entre descrição e interpretação, considero a *organização* da discursividade urbana para compreender a *ordem* desse discurso, questionando como o simbólico no conflito com o político constituem sentidos para a (na) cidade. Considero a distinção estabelecida por Orlandi (2001, 2012) entre *ordem* e *organização*. Para a autora, *ordem* se refere ao "domínio do simbólico na relação com o real da história (a sistematicidade sujeita a equívoco), articulação necessária e contraditória entre estrutura e acontecimento" (2001, p. 13) enquanto *organização* "está ligada ao imaginário projetado sobre a cidade, tanto por seus habitantes, como pelos especialistas do espaço" que planejam a configuração urbana esquecendo-se, "silenciando as reais necessidades histórico-materiais do espaço" (2012, p. 199). Desse modo, a *organização* geográfica da cidade, as mudanças no solo citadino promovidas pelo poder público, apoiado no discurso urbanista, distribuem os sujeitos, ordena espaços de circulação, impede trajetos. Esse modo de *organizar* a cidade apaga seu *real*, apaga a *ordem* política, histórica e contraditória que está na base dessas mudanças, dessas imposições ao corpo dos sujeitos.

Espaço, corpo e (na) rua

Conforme Rodriguez-Alcalá (2014), nas sociedades capitalistas contemporâneas, a organização citadina está pautada na distinção *público/privado*, separação que institui uma memória no modo como os sujeitos se relacionam com o espaço urbano. Desse modo, o *público* se constitui em oposição às noções de intimidade e de família, ligadas a ideologia burguesa cristã, que se encontram no domínio do privado, da propriedade privada. Há, portanto, uma memória histórica que incide e organiza a divisão dos espaços, que distingue a *casa* da *rua* e os modos de ocupar/comporta-se nesses lugares. Para Orlandi (2012), o par *casa/rua* são elementos organizadores do espaço urbano e das relações sociais que tais espaços possibilitam, divisão que permite uma entrada analítica. Desse modo, a partir das divisões *público/privado* e *casa/rua* e da relação histórica que constitui tais noções, procuro pensar como se organiza o espaço do Jardim Itatinga, considerando que o bairro é uma zona de prostituição e que também é a morada de pessoas que não possuem envolvimento direto com a prática, e, como modo de distinção, escrevem em seus portões *Casa de família*, *Residência familiar*. Considero, ainda, seguindo a compreensão de Rodriguez-Alcalá (2014), que essa pretensa divisão não está isenta *de contradições, de superposições* e *de indistinções*, no Jardim Itatinga o *público* e o *privado* se imbricam.

Há, de fato, uma memória que se impõe sobre a *casa* e a *rua* que atravessa a história (e se constitui nela) e se materializa nos espaços urbanos.

> — Quem é esta senhora? Perguntei a Sá.
> **A resposta foi o sorriso** inexprimível, mistura **de sarcasmo**, de bonomia e fatuidade, que desperta nos elegantes da corte a ignorância de um amigo, profano na difícil ciência das **banalidades sociais**.
> **— Não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita....**
> — Compreendi e corei de minha simplicidade provinciana, **que confundira a máscara hipócrita do vício com o modesto recato da inocência**. Só então notei que aquela moça estava só, e que a ausência de um pai, de um marido, ou de um irmão, devia-me ter feito suspeitar a verdade (ALENCAR, 2004, p. 15).

Estar [só] na rua. No conhecido trecho de Lucíola, de José de Alencar, Paulo confunde Lucíola, uma *mulher bonita*, com uma *senhora*. Confusão logo desfeita por Sá e pela obviedade de que uma *senhora* não circularia à noite pela rua sem *um pai,*

um marido ou *um irmão*. Na história do crescimento citadino, os trajetos dos sujeitos eram (são) moral, política e historicamente (de)marcados, há constantes injunções do Estado para a circulação dos sujeitos que se materializam na cidade.

> **A rua**, entretanto, **reflete a transformação do espaço urbano e a ordenação da vida**. **O aburguesamento da cidade e a consolidação de uma nova ordem** trazia em seu bojo exigências, valores, critérios**. Impôs-se uma redefinição do solo urbano e de sua ocupação pelos indivíduos**. Era preciso dar aos cidadãos o seu lugar na urbe e normatizar a vida. Códigos de posturas municipais impuseram novas práticas, mais condizentes com o *status* de 'cidade'**. O caminho da modernidade passava pela adequação a padrões desejados** (PESAVENTO, 1992, p. 38 – grifos meus).

Essa transformação no modo de conceber, de estar, de ocupar e de transitar pela rua marca também a língua, visto que "a história da língua está intrincada na história da cidade", é o que vai afirmar Nunes (2001), em *O espaço urbano: a "rua" e o sentido público*. Nesse texto, o autor realiza uma análise histórico-discursiva de *rua* e seus derivados em dicionários de Língua Portuguesa dos séculos XVIII ao XX, constatando que ocorre um aumento significativo no número de palavras derivadas e compostas a partir do século XX: em Bluteau (1712), há três termos relacionados à rua (*arruado*, *arruar*, *rudo*), já no último dicionário consultado, Aurélio (1975), as palavras derivadas e compostas aumentam para quatorze. Efeito na língua que vai ao encontro, segundo Nunes (2001), da consolidação da República e da intensificação do processo de urbanização nesse período. Ainda, o aumento dos termos diz respeito à modificação histórica na relação entre o *público* e o *privado* que implicam novos modos de ocupar a rua e de circular pela cidade.

É importante destacar que *casa* e *rua* são espaços constituídos historicamente e contraditoriamente pela divisão de sexo e de classes. Segundo Rago (2008, p. 44), "o homem no espaço público foi sempre percebido positivamente, através da imagem do trabalhador e do político, segundo o ideário liberal", por outro lado, a mulher fora do lar, principalmente se desacompanhada, "precisou prestar atenção aos seus gestos, aparência, roupas, para não ser confundida com a figura dissoluta, excêntrica da prostituta, 'mulher pública".

Se o espaço se constitui discursivamente, no encontro da memória sobre a *casa* e a *rua* nesses lugares incide a memória sobre ser mulher *de família*, ser

prostituta, ser homem. O espaço urbano, constituindo historicamente, atravessado pela ideologia, produz sentidos a partir da ocupação e da circulação dos sujeitos (e seu corpo). As práticas sociais e discursivas funcionam com e a partir dos espaços, atribuindo sentidos a esses lugares do mesmo modo que o urbano produz sentidos para as práticas sociais e discursivas.

Apesar de o discurso moral burguês perpetuar fortemente através da história sentidos sobre a mulher na *rua* (apoiado no discurso jurídico que também reiterava o poder do pai e do marido, determinado, assim, espaços de circulação), é preciso considerar que a história se constitui pela/na contradição, por isso é importante ressaltar que nem todas as mulheres eram/foram impedidas de transitar pelas ruas, nem todas as mulheres deveriam ficar retidas em seus lares a mando de seus maridos/pais/irmãos. Como destacam Mary Del Priori (2013) e Rago (2008), as mulheres pobres estavam nas ruas, circulavam por elas para trabalhar, para socializar, bem como ecoavam em suas práticas outros sentidos sobre o casamento institucionalizado pela Igreja.

> **Nos setores populares**, em que **a mulher tinha maior autonomia e menos controle familiar**, a sexualidade era menos reprimida. **O tabu da virgindade, violado**. O contato físico não era ocultado. Casais se abraçavam e se beijavam pelas ruas. Na casa das famílias tradicionais, contudo, a intimidade física era proibida (DEL PRIORE, 2013, p. 62 – grifos meus).
>
> Certamente, **as mulheres pobres dessa cidade modesta circulavam em maior número pelas ruas estreitas, como as quitandeiras negras**; as vendedoras de tolas de variadas cores, feitas de cera finíssima e cheias de água, que se rompiam facilmente quando atiradas sobre um adversário **ou as negras que vendiam legumes e outros produtos e se agrupavam na rua da Quitanda** (RAGO, 2008, p. 61).

Ou seja, a distinção dos espaços está ligada ao sexo, mas também, como forma histórica capitalista, à divisão de classes[154]. Del Priore (2013) registra inúmeros casos de mulheres pobres que dividiam a casa com o parceiro sem necessariamente se casarem e também se separavam deste com facilidade: nem virgindade, nem a

[154] No sistema capitalista, a divisão de classes é tão comum, normal, e o sistema ideológico de produção tão eficaz que os sujeitos não se dão conta do real. A cidade funciona pela divisão: condomínios de luxo, bolsões de estacionamento (práticas citadas por Orlandi (2004), acesso a teatros, restaurantes, shows. Praças cercadas, privatizadas, como analisado por Souza (2001). Na cidade, somos impedidos o tempo todo de circular por determinados lugares, o acesso nos é negado.

cerimônia religiosa do casamento se impunham com a mesma força do que para as camadas mais privilegiadas. Desse modo, apesar de a histórica se apresentar ao sujeito e funcionar sob o efeito de homogeneidade e universalidade, nem todas as mulheres possuíam a mesma relação com os espaços da *casa* e da *rua*, é preciso considerar as *descontinuidades na história dos discursos,* como defende Foucault (2010). Para o autor, é necessário questionar a individualização dos discursos, considerando-os em sua dispersão, substituindo, assim, os temas da história totalizante por critérios em que se possa descrever não a grande história, mas tipos de história.

Todo processo discursivo, diz Pêcheux (2014, p. 92), *se inscreve numa relação ideológica de classes*, inscrito no *complexo* funcionamento dos aparelhos ideológicos do Estado de uma formação econômica social determinada. Dessa forma, esse *complexo* funcionamento é formado por *relações de contradição-desigualdade-subordinação* (2014, p. 145), isso significa que as relações de produção e de transformação funcionam de maneira desigual, contraditória[155]. Para Pêcheux (2014, p. 145), "seria absurdo pensar que, numa conjuntura dada, *todos os aparelhos ideológicos de Estado* contribuem *de maneira igual* para a reprodução das relações de produção e para sua transformação (grifos do autor)". Além disso, é importante ressaltar que os aparelhos ideológicos não são "*expressão* da dominação da ideologia dominante", mas são o lugar e meio de realização: "é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante] é realizada e se realiza, que ela se torna dominante..." (p. 144). Assim, no espaço de determinação histórica e ideológica, as relações desiguais de força e de poder que se dão no espaço discursivo impõem sentidos e, sob a forma da repetição, funcionam produzindo apagamentos, silenciamentos. É por isso que a História institucionalizada perpetua uma História e, ao apagar outras versões, produz a homogeneização, a naturalização sobre determinada memória. Nesse constante jogo de paráfrase, repete-se sentidos para *casa* e para *rua*, e sobre como a *mulher* pode/deve ocupar tais espaços. É importante dizer que na tensão com os discursos

[155] E daí advém *o todo complexo das formações ideológicas,* nas quais funcionam uma ou mais *formações discursivas*, o *interdiscurso intricado nesse processo.* Desse modo, as palavras adquirem sentido segundo a posição sustentada por aqueles que as empregam em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

institucionalizados, outros trabalham constantemente em seu próprio apagamento, ainda que não funcionem no interdiscurso como dominantes.

No funcionamento histórico e ideológico do espaço urbano, reverbera a pretensa divisão entre *moças de família* e prostitutas, demarcando espaços destinados às *boas* e especificando os lugares em que as *más* podem/devem circular. A partir de uma política de higienização e sob apoio do cerceamento moral, as *casas de prostituição*, *donas de casas* e prostitutas foram empurradas pelo poder público para os portões da cidade. Cicatrizes se materializam no urbano inscrevendo essas transformações geográficas, significando sujeitos, trajetos e sua relação com o espaço.

Em minha primeira visita ao bairro, pedimos informação a algumas pessoas, perguntando onde era o Jardim Itatinga. Uma das respostas, de um menino que jogava futebol num terreno vazio, foi: "É logo ali, onde começa o asfalto". Avançamos na direção indicada, mas o que DISSE que se tratava do bairro não era o início de uma rua asfaltada (em contraponto com a estrada de chão em que estávamos), mas a nudez feminina em toda a extensão da rua indicada. De fato, um choque. E é considerando esse espanto que me questiono: como se entrelaçam os sentidos entre espaço e o corpo (semi)nu que ocupa a rua? De que modo corpo, espaço, sentidos e sujeitos significam?

Considerando as divisões *público/privado*, *casa/rua* (RODRIGUEZ-ALCALÁ, 2014; ORLANDI, 2012) que organizam o espaço urbano, há uma especificidade na significação desse corpo (semi)nu que ocupa a rua, visto que, desse modo, o privado invade o público, as divisões se sobredeterminam, se mesclam, produzindo outros sentidos. É preciso, ainda, considerar que esse corpo (semi)nu que ocupa a rua significa na relação que estabelece com os demais moradores que escrevem em seus muros e portões *Casa de família*, *Residência familiar*. Há uma disputa por determinar os espaços, definindo, com isso, diferentes formas de interpretar os corpos que ou ocupam a rua ou ocupam a *casa de família*. Nesse caso, trata-se de uma disjunção, ou se ocupa a rua (no sentido de ocupar mesmo, tomar conta) ou se ocupa a *casa de família*, o mesmo corpo não transita, não adentra, não cabe nos mesmos espaços.

Orlandi (2004) também defende que a quantidade é constitutiva do processo de significação da cidade e da cidadania: a cidade supõe muitos do mesmo no mesmo lugar" (ORLANDI, 2004, p. 64). Enquanto característica da organização urbana, no Jardim Itatinga sobrepõem-se muito mais *casas de prostituição* do que *casas de famílias*, é

preciso dizer também que são quase duas mil mulheres que se prostituem no bairro, ou seja, as ruas de fato são tomadas por esses corpos que esperam, que dançam e que convidam quem por ali passa de carro a entrar nas *casas*. Nas entrevistas é relatado que as crianças (ou *moças de família*) não saem na rua, a rua é interditada:

> (SD 01) E quando ela era pequena, ela não brincava na rua...?
> **NUNCA brincou na rua**[156].
>
> (SD 02) Essa mulher do Cepromm, a Arlete, a Arlete tem duas moças, tem uma com 36 e outra com 22, **você não vê as meninas da Arlete no portão**. As duas trabalham fora, **eu nunca vi essas meninas sentadas nessa varanda, como a minha não vai também**[157].

Nas sequências acima reverbera a separação, seja no caso das crianças por serem impedidas de circularem em meio à nudez, seja no caso das *meninas* que não vão nem ao *portão*, nem à *varanda*. Na sequência 02, materializa-se o discurso moral burguês familiar no qual as mulheres (de família) devem se manter longe da prostituição (para não serem confundidas, como destacado por Rago (2008) e Pereira (2004) anteriormente). Os processos históricos-ideológicos disciplinam e subordinam o corpo, o copo da mulher (de família) deve restar em casa, não pode descansar na varanda, parar no portão. O corpo é coagido a se resguardar, visto que sua circulação nesse espaço produziria outros sentidos para esse corpo, para essa mulher. O bairro se constitui e se divide nessa tensão: na perpetuação histórica que divide *família* e prostituta, nos valores morais atribuídos aos membros familiares, efeito ideológico que se materializa também nas placas e, por outro lado, na disputa por sentidos outros para mulher, para casa, para a rua, que se movimentam no interior da própria paráfrase e abrem para a polissemia (ORLANDI, 2001). Segundo a autora, todo o discurso se faz nessa tensão: "é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam" (ORLANDI, 2001, p. 36). Assim, a paráfrase, colocada ao lado da estabilização, sinaliza o que se

[156] Moradora do bairro há 11 anos.
[157] Moradora do bairro há 11 anos – os nomes foram substituídos conforme os parâmetros do Comitê de Ética em Pesquisa.

mantém, trata-se do dizível que intervém pela memória, já a polissemia joga com o equívoco, é a ruptura dos processos de significação.

O corpo (semi)nu é parte constitutiva do espaço. É esse corpo (semi)nu que significa os sujeitos e modo como estes estabelecem relações com o bairro.

> (SD 03) [...] dentro dessa cultura que...hã... **dentro do bairro** se a gente olhar, **tudo pode, mas você saiu do bairro, aí nada pode**, então que discrepância é essa, né? Que falta de...de...de... num lugar pode, no outro lugar não pode, quer dizer, **aqui você olha uma mulher nua**, só que você sai...ali na passarela, por exemplo, não pode ter uma mulher nua, porque se você for...tiver nua na rua você vai ser preso por atentado ao pudor, e **aqui pode, né?** (grifos meus).
>
> (SD 04) O povo acha esquisito quando fala que na Holanda, assim, as mulheres ficam numa vitrine, né, e **aqui no Brasil ficam na rua, ué** (risos)[158] (grifos meus).
>
> (SD 05) Essas mulheres aqui são guerreiras. E o comércio... elas têm que concorrer, então jogam com tudo, né? **Você vê mulher nua, seminua, de tudo aí**[159] (grifos meus).

O corpo é compreendido por Orlandi (2012) como *forma material*, constituído no entrelaçar da história, da ideologia e da língua. Para a autora, o "corpo do sujeito está atado ao corpo da cidade, ao corpo social" (p. 86), desse modo o corpo não é exterior, mas constitutivo do processo de significação. O corpo da garota de programa significa no (e para a constituição simbólica do) Jardim Itatinga. Além da vestimenta, a apropriação do espaço da rua, gestualidade e expressão corporal relacionada tanto à exposição quanto à negociação do programa com os clientes, e, ainda, a movimentação pelos espaços de sociabilidade citadina demarcam as regras do espaço, significando sujeito e bairro. O corpo nu no espaço público produz sentidos para o Jardim Itatinga.

O corpo (semi)nu nas ruas do Itatinga desorganiza as interpretações estabilizadas sobre *público/privado*. Prostituição e cidade amarram-se. Deixar o corpo à mostra pode não ser diferente em outras zonas de meretrício, mas o que se torna significativo para a constituição dos sentidos do Jardim Itatinga é o espaço

[158] Voluntária na Pastoral.
[159] Idem.

público estar diretamente relacionado à nudez e, ainda, a nudez ser uma composição que impera no dia a dia do bairro, visto que se pode entrar na padaria, frequentar bares e lanchonetes usando somente uma calcinha fio dental, por exemplo. "A utilização e a exibição do corpo no trabalho sexual são defendidas como direitos concedidos pela Zona, e também são percebidas como demonstração de poder e apropriação daquele espaço" (TAVARES, 2014, p. 23).

Em *Discurso e cidade: a linguagem e a construção da 'evidência do mundo'* (2011) e em *Memória e movimento no espaço da cidade: para uma abordagem discursiva das ambiências urbanas* (2014), Carolina Rodríguez-Alcalá analisa imagens de vídeo e entrevistas realizadas com moradores de rua[160], em São Paulo. A autora, que concebe o espaço como dividido, constituído por uma memória histórica sobre o *público* e o *privado*, dá visibilidade, em sua análise, à desestabilização dessa distinção, pensando as consequências disso no espaço urbano.

No Jardim Itatinga, as fronteiras entre *público* e *privado*, *casa* e *rua* se invadem, se mesclam, se imbricam. A narratividade urbana[161] (ORLANDI, 2004) materializa esse processo. No bairro, a palavra *casa*, sem complemento explícito na ordem da língua, significa *casa de tolerância, casa noturna, boate, bordel*. No entanto, quando *casa* deixa de significar *casa de tolerância* é necessário explicitar com um complemento: *casa de família, residência familiar*. Para o funcionamento moral e político burguês, há a necessidade de reiterar e perpetuar a divisão *púbico/privado*, visto que tais distinções corroboram para determinar e delimitar espaços, para guardar a intimidade no interior da casa, para defender a propriedade privada. Porém, não há controle quando o que está na base dos processos discursivos é o funcionamento ideológico; trata-se de um ritual com falhas, defende Pêcheux (2014).

Casa é, então, empregada por moradores, prostitutas e comerciantes como referência a bordel. De um lado, na designação funciona uma elipse, *de prostituição*, assim como nas designações *dono de casa*[162] [*de prostituição*], *dona de casa* [*de*

[160] O material usado como *corpus* foi coletado por Cíntia Okamura e por Hélio Solha.
[161] "A narratividade é tomada aqui como palavras *da* cidade, parte da cena" (ORLANDI, 2004, p. 30).
[162] Nota-se que *dono de casa* [de prostituição] advém do feminino *dona de casa* [de prostituição]. Entretanto, enquanto no feminino coexistem em *dona de casa* dois sentidos diversos: aquela que

prostituição]. De outro, essa elipse só funciona desse modo porque há em jogo relações de força que atuam no discurso, por isso na disputa pelos sentidos nessas condições de produção não é necessário explicitar o qualificador, a palavra *casa* funciona na evidência de significar bordel[163]. Assim, as designações *casa* ou *casa de família* funcionam na divisão política desigual da sociedade (GUIMARÃES, 2005).

Ainda, as designações *marido, pai, painho, mãe* e *vó* também são formuladas e circulam entre as casas de prostituição:

> (SD 7) Quando a gente estava chegando, uma delas falou: "ah, o que você vai falar com meu **marido**?". Elas chamam **você** de **marido** também?
> N...é... elas chamam de **pai, painho**, né? É porque você sabe, a gente tem um.... carinho por elas, **é como se fosse isso aqui uma casa familiar... A minha casa, ela assim é vista como uma casa tipo familiar**, todo mundo é amigo [...]. (grifos meus)[164].

> (SD 8) Eu vejo que você se tornou uma referência para as meninas também, né? Porque eu vejo elas te chamando de **vó**, né?
> Eu era bem novinha naquela época elas me chamarem de **mãe**, mas elas associavam aquela questão do cuidado como o cuidado que tem da **mãe**. Aí agora, assim, nesse momento, aí eu mudei, **agora eu não sou a mãe** porque... o que que acontece, nessa militância eu capacitei outras pessoas a fazerem a militância e essas pessoas mais jovens que fazem a militância, elas ficaram com esse papel da mãe, e aí **eu fiquei agora com o papel da vó**... (risos)[165] (grifos meus).

Há uma memória que coloca a família em relação de correspondência com *casa* e *lar*, inclusive os próprios dicionários perpetuam esses sentidos[166]. No Jardim Itatinga a divisão história (política e ideológica) desses espaços se dilui, fazendo com que o *privado* do *lar* passe a fazer parte da *casa de prostituição*. Na contrapartida histórica que separa *mãe*, *vó, pai* da prostituta, como mostrado por Del Priore (2013)

---

cuida dos afazeres domésticos e aquela que gerencia uma casa de prostituição, para *dono de casa* há apenas um sentido possível: gerente.

[163] É claro que esse efeito de evidência falha e a disputa de sentidos se materializa no equívoco da língua.

[164] Dono de casa de prostituição.

[165] Prostituta e representante da Associação Mulheres Guerreiras (Campinas-SP).

[166] *Novo Aurélio do século XXI* (1999, p. 420): Casa. [Do lat. *casa*.] S. f. 1. Edifício (2) de um ou poucos andares, destinado, geralmente, a **habitação**; **morada**, vivenda, moradia, **residência**. **2. Cada uma das divisões de uma habitação;** dependência, **quarto**, sala: *O porão tem três casas*. **3. Lar; família.** 4. conjunto de bens e / ou negócios domésticos: *o governo da casa*. **5. O conjunto dos membros de uma família; instituição familiar: *a casa dos Andradas; A ilustre casa de Ramires*** (título do romance de Eça de Queirós) [...].

e Rago (2008), no bairro os dois lugares perpetuados como opostos se mesclam e passam a circulam num outro modo de significar *casa*. Desse modo, língua, espaço e corpo produzem a desestabilização da histórica divisão *público*/*privado*.

Espaço, língua, corpo e sujeito se imbricam. Pelo percurso desenvolvido neste trabalho, foi possível compreender como os espaços estão investidos de sentidos, como o simbólico e o ideológico funcionam na cidade e a constituem. Os sujeitos, inscritos no espaço urbano, ao se deslocarem, ao circularem, ao residirem, inscrevem sentidos nesses lugares do mesmo modo que o urbano, enquanto local de memória, fornece sentidos para esses sujeitos. O corpo do sujeito, de fato, está amarrado ao corpo da cidade.

Considerações finais

Há a necessidade de governar o espaço, ordenar passagens, permitir locais de morada, delimitar trajetos, decidir quem pode ou não circular e de que maneira, quem deve ser expulso e quem deve ser acolhido. A cidade se constitui da (na) divisão: de classes, de posses, de gênero, de poder. No trajeto de memória desenvolvido na primeira parte deste trabalho, busquei dar visibilidade às disputas pelo espaço citadino, considerando cidades e períodos diversos, mas nos quais a história repousava e perpetuava-se a divisão moral burguesa que busca, constantemente, segregar a prostituição, confinando-a, segregando-a, mas, por outro lado, mantendo-a. Movimento geográfico desigual que encontra resistência, afinal a relação do sujeito com o solo, com o espaço no qual mora ou no qual trabalha é afetiva; laços se estabelecem com o espaço no processo de identificação do sujeito, até porque a cidade não é apenas um pano de fundo. O espaço significa para e por sujeitos na contradição da história. Interessa, com esse gesto, dar visibilidade à organização citadina pensando em sua *ordem*, abrindo espaço para seu *real* equívoco.

Referências

ALENCAR, José de. Lucíola. São Paulo: Martin Claret, 2004.

DEL PRIORE, Mary. *Conversas e histórias de mulher*. 1ª. Ed. – São Paulo: Planeta, 2013.

FEDATTO, Carolina Padilha. *Um saber nas ruas*: o discurso histórico sobre a cidade brasileira. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: *Ditos e escritos VI*: Repensar a política. [organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta]. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. Campinas, SP: Pontes, 2ª edição, 2005.

HELENE, Diana. *"Preta, pobre e puta":* a segregação urbana da prostituição em Campinas – Jardim Itatinga. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, Programa de Pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional, 2015. 334 f.

_____. "Box 11 - Criminalização das Prostitutas nos Projetos de Reestruturação Urbana: o Caso de Niterói". In: COMITÊ POPULAR da Copa e Olimpíadas do Rio de Janeiro, Dossiê Megaeventos e Violações dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, junho de 2014.

NUNES, José Horta. O espaço urbano: a 'rua' e o sentido público. In: Eni P. Orlandi (Org.) *Cidade atravessada*: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes, 2001. 190p.

ORLANDI, Eni. *Discurso em Análise*: sujeito, sentido, ideologia. 2ª edição. Campinas-SP: Editora Pontes, 2012.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Fontes, 3ª edição, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso:* uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PEREIRA, Ivonete. *As decaídas*: prostituição em Florianópolis (1900-1940). Florianópolis: Ed.da UFSC, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.). *O espetáculo da rua*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS; Prefeitura Municipal, 1992.

RAGO, Margareth. *Os prazeres da noite*: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo (1890 – 1930). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

RODRIGUEZ-ALCALÁ. *Discurso e cidade:* a linguagem e a construção da 'evidência do mundo'. *In:* Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre – uma homenagem a Eni Orlandi. Rodrigues, Eduardo Alves; Santos, Grabriel Leopoldino dos; Castello Branco, Luiza Katia Andrade (Orgs). Campinas, Editora RG, 2011.

_____. *Memória e movimento no espaço da cidade:* para uma abordagem discursiva das ambiências urbanas. *In:* Revista RUA [online]. 2014, Edição Especial – ISSN

1413-2109. Consultada no Portal Labeurb – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade. P-259-293.

RUBINO, Silvana. "Os dois lados da linha do trem: história urbana e intervenções contemporâneas em Campinas", SP. In: FRÚGOLI JR, Heitor; ANDRADE, Luciana T. de; PEIXOTO, Fernanda Areas (Org.). As cidades e seus agentes: práticas e representações. São Paulo: EDUSP 2006 (p. 68-97).

SOUZA, Pedro de. Espaços interditados e efeitos-sujeito na cidade. In: ORLANDI, Eni. P. (org.). *Cidade atravessada*: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001. p.71-81.

TAVARES, Aline. *A organização da Zona*: notas etnográficas sobre relações de poder na zona de prostituição Jardim Itatinga, Campinas – SP, 2014. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

http://correio.rac.com.br/_conteudo/2015/02/capa/campinas_e_rmc/242311-mercado-do-sexo-avanca-no-centro-e-irrita-vizinhanca.html Acesso em: 25 de setembro de 2017.

http://correio.rac.com.br/_conteudo/2017/07/campinas_e_rmc/487222-casa-de-prostituicao-e-fechada-no-bairro-castelo.html Acesso em: 25 de setembro de 2017.

ERA UMA VEZ... A AMAZÔNIA...

Roberto MIBIELLI
UFRR, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, rmibielli@yahoo.com.br, rmibielli@pq.cnpq.br, Boa Vista, Brasil

Resumo:

O que é a Amazônia? Como se constituiu a imagem que fazemos dela hoje? Qual a influência mais marcante de seus prosadores e poetas nesta construção simbólica? Para muitos trata-se de um lugar longínquo constituído unicamente do que se diz, do que se construiu como imagem simbólica da região. No entanto, para aqueles que ali vivem e trabalham boa parte do que tem sido dito sobre a Amazônia e mesmo do que conhecidos de outras paragens reproduzem sobre este espaço é fictício. Este trabalho, fruto de minha pesquisa de Pós-doutoramento na Universidade Federal Fluminense (com supervisão do Professor José Luis Jobim e bolsa FAPERJ), busca elucidar se há materialidade discursiva que justifique suas posições, nas vozes de alguns dos escritores que, desde o final do século XIX até o final do século XX, estudaram e escreveram sobre a Amazônia. Para tanto, embora reconheçamos a existência de inúmeros discursos que tentam definir em termos identitários esta região, nos centraremos em duas vertentes ideológicas mais específicas, o discurso desenvolvimentista/integrador e o discurso exotizante/selvagem que, por seu turno se alternam entre duas construções discursivas sobre o ambiente distintas, a do inferno verde e a do paraíso perdido. Serão inquiridos e observados os discursos, em suas obras, de alguns dos mais conhecidos ensaístas da Amazônia (Márcio Souza, Péricles Moraes, Peregrino Júnior, Agnelo Bittencourt, Leandro Tocantins, Marcos Krüger, Euclides da Cunha, Gastão Kruls, Raimundo Morais, Anísio Jobim e Djalma Batista, entre outros). Também serão discutidos alguns trechos de relatos de viajantes e sua contribuição para a consolidação destes discursos em obras de autores como: Nenê Maccagi (Roraima), Dalcídio Jurandir (Pará) e Márcio Souza (Amazonas).

Palavras-chave:

Amazônia; Discurso e literatura; Literatura Amazônica; Desenvolvimento e exotismo; Cânone Amazônida

A maior maldição da Amazônia talvez seja a sua própria salvação. Terra de 'muito nada pra pouco tudo', esse pedaço de selva a céu aberto padece da ganância de uns pela sua exploração (em seus múltiplos sentidos, inclusive o capitalista), e do desejo preservacionista de outros (em seus múltiplos sentidos, inclusive, no que há de mais conservador do pensamento conservacionista ocidental). Salva das garras de um discurso produtivista, em modos de produção do capital, mas vendidas em nacos, à granel, a terra em transe transita, de paraíso a inferno verde, no seu laborar de saúva em tempo de chuva. Muito nada, vazio, escuridão, terras do sem-fim, terra-de-índio, mata densa, terra caída, a amazônida misteriosa e lendária açula o imaginário do homem comum, fazendo-o crer que há em seus rios, em sua flora, segredos que jamais serão conhecidos, dada a vastidão e a impenetrabilidade de seu território. 'Muito nada' será o desconhecido, *l'inconnu,* espaço no qual a sobrevivência humana depende do razoável no irracional, do acaso na vastidão, de uma chance em mil, milhão.

'Pouco tudo' conhecido, a terra das icamiabas aceitou, no imaginário que a enfeita, mitos e lendas das mais variadas espécies, de visitantes ilustres, que aqui, ou comovidos com a minúcia diante da enormidade; ou mordidos pela zanga da incapacidade de dominar, deram nova voz e roupagem aos seus monstros ancestrais e um tanto de terra e mata e rio, onde pudessem se esconder, para todo o sempre, de outros olhos, existindo como tudo o mais, porém, sem que ninguém lhes pusesse as mãos em cima do couro. De desconhecida e desabitada a selva *selvaggia* logo adquiriu fama de tudo comportar em seu bojo de cobra-grande, fato que lhe rendeu ainda mais exotismo, na conta corrente do discurso maravilhoso.

Para entendermos esse maravilhamento do qual é fruto, precisaremos, inicialmente, pensar que sua gênese talvez esteja na literatura de viagens. Embora, contemporaneamente se pense na literatura de viagem como algo técnico, fruto da pena de navegadores e navegantes, cheia de detalhes de navegação e rotas, com termos de cabotagem e numerário comercial, enfim, relatórios técnicos e parafernália de pesquisadores naturalistas e antropólogos, nem todos os que escreveram no gênero pertenciam ao meio marítimo, ou, eram cientistas, ou, mais

recentemente eram blogueiros de internet, interessados em gordos patrocínios para suas aventuras turísticas.

Ademais, é preciso que se diga que a Literatura de viagens não surgiu, no ocidente, como muitos afirmam, com o ciclo de navegações que encerra a Idade Média e abre a Idade Moderna, apresentando à Europa o novo mundo e reencontrando o caminho perdido das Índias. Ela apenas se tornou um pouco mais técnica e científica e foi se dissociando um pouco mais da crônica literária nesse momento. A Literatura de viagens, no entanto, ou o que mais se aproxima deste tipo/gênero de narrativa, é muito mais antiga que isto e remonta, do ponto de vista sincrônico da história da ocidentalidade, a muito antes de Marco Pólo (pelo lado histórico) e da Odisséia (pelo lado literário). Mas não se limita a estes.

Se quisermos pensar em termos de relatos de viagens, teremos, já na antiguidade longínqua, segundo SILVA-CASTILHO (1984), a chamada *Epopeia de Gilgamesh*, um poema épico cuja versão "padrão" foi compilada no último terço do segundo milênio AC em acádio (em tabuletas de barro de escrita cuneiforme), e que conta a história da viagem de busca deste rei sumério pela imortalidade.

Nas tradições persa e síria e árabe, não são poucas as aventuras de viajantes (sem data definida, mas anteriores ao nascimento de cristo) compiladas, por exemplo, nas mil e uma noites. A mais conhecida delas trata do ciclo de navegações do marinheiro Simbad e de sua tripulação que foram acrescidos às *Mil e Uma noites* pelo seu primeiro tradutor para o ocidente, o francês Antoine Galland entre os anos de 1696 e 1717(data da publicação do último dos quatro volumes em francês).

Embora a maioria destas histórias só tenha vindo a público durante o período galante do romantismo inglês (Sir Richard Francis Burton - 1885 - que é o mais famoso tradutor e popularizador das Mil e Uma Noites para o ocidente) elas já existiam para aqueles que tinham contato com as coisas do oriente antes disso, principalmente no meio náutico e entre os comerciantes das caravanas, responsáveis pela difusão de muitas dessas histórias e de outras “maravilhas”.

O fato é que, embora haja uma disparidade entre o nascimento no oriente destas histórias e sua inclusão no imaginário europeu, algumas delas, quer em função do comércio com o oriente, originado pelas nove (09) cruzadas de 1096 a 1272 (anteriores à tomada de Constantinopla pelos turcos e que forçou o ciclo das

circum-navegações), quer em função do contato forçado pelas guerras santas, chegaram até nós influenciando a visão de mundo de nossos navegadores.

Cristovam Colombo, por exemplo, é um grande engano. Ele chega aqui pensando estar chegando à terra do Gran Kahn que ele conhecia de ter lido: Marco Pólo; Prestes João (um lendário soberano cristão do Oriente, de um lendário reino utópico, que detinha funções de patriarca e rei, correspondendo, na verdade, ao Imperador da Etiópia); Tito Lívio, o velho (a história natural); Santo Isidoro de Sevilha (séc. I D.C.); e um dos textos mais populares do fim da Idade Média que foi o relato de viagem do cavaleiro inglês Jean de Mandeville ao Oriente (Seus registros falam de cinocéfalos, homens com cabeça de cachorro que latem em vez de falar, homens sem cabeça cujo rosto aparece no peito e pessoas que se alimentam do cheiro das frutas.); além deste também constavam do seu cardápio formativo: Abade Pierre d'Ailly - Homem de letras, escreveu cerca de 170 obras entre os séculos XIV e XV. Na Imago mundi levantou o problema - nessa época de capital importância - da forma redonda da Terra e pressentiu, antes de Copérnico, o movimento de rotação do nosso planeta em volta do próprio eixo.

É, pois, alimentados destas leituras que os primeiros europeus, aqui chegados, se deparam com o novo mundo e, dentro deste, com a Amazônia. No caso dos outros navegadores e missionários, de todas as eras, é preciso que juntemos aqueles textos lidos por Colombo, alguns destes, veiculados entre os estudiosos e alguns navegantes mais cultos de sua geração, assim como das futuras: a famosa Demanda do Santo Graal - As lendas arturianas - parte da Matéria da Bretanha - tem sua origem nas Ilhas Britânicas, mas tornaram-se populares em toda a Europa devido a romances em verso escritos a partir do século XII na França e na Inglaterra. Já no século XIII surgem também versões em prosa das lendas. Duas prosificações importantes ocorreram entre 1220 e 1240 na França, denominadas atualmente Lancelote-Graal e Post-Vulgata, logo traduzidas e adaptadas para outras línguas europeias.

Na própria Europa a Literatura de viagens, a partir de Montaigne, influenciará Willian Shakespeare para que ele escreva *The Tempest* entre 1610 e 1611 (e na ilha do naufrágio coloque a figura de Caliban – o nosso canibal antropófago), da qual, uma das falas de Gonçalo foi praticamente toda derivada de um dos ensaios de Montaigne, *Sobre os Canibais (De cannibalis)*, e boa parte do

discurso de renúncia de Próspero é uma citação literal de uma fala de Medeia no poema Metamorfoses, de Ovídio.

Em nossa gênese há todo tipo de criatura assustadora, assim como há maravilhas e, principalmente, um véu labiríntico de silêncio e vastidão inexplorada, que permite ocultá-las até mesmo da evolução. Nesse sentido, uma das vertentes mais produtivas da literatura é, desde muito, aquela pela qual opta um Arthur Conan Doyle, ao revelar aos olhos do mundo a existência de dinossauros e outras anomalias temporais e históricas nesse 'tudo' da Amazônia. Enredo de aventuras recheado de alguns dos jargões cientificóides da época, o texto doyliano transforma o mistério em maravilha, ambientando ali a sua versão do paraíso natural, perdido com o fim do jurássico.

Mas esse 'véu' a que nos referimos não é de todo fruto do imaginário, nem obra de ficção. Há em nossa tradição editorial um estranho fato, que parece justificar parcialmente a existência deste véu de silenciamento.

É que nosso descobrimento foi encoberto pelos portugueses, em sua própria língua, por muitos anos, o que fez com que os respectivos documentos desta descoberta só fossem divulgados trezentos anos depois da chegada dos primeiros portugueses em nossas praias. Ou seja, quase nada do que os viajantes portugueses viram, ou mesmo de outras nacionalidades conheceram, foi publicado em português. São os franceses os que primeiro darão importância ao Brasil. Aqui viviam centenas de bucaneiros, piratas, corsários e mercenários em harmonia com os índios. A maioria eram franceses, que aliás eram os pilotos prediletos dos ingleses, pois eram os que melhor conheciam o centro-sul do novo continente.

Nossos documentos só vieram à tona graças a Homens como Varnhagen e Capistrano de Abreu e a *Carta de caminha*, apenas graças à publicação da *Corografia Brasílica* do Aedes Casal no século XIX. Assim como eles, os *Diálogos das Grandezas do Brasil*, de Ambrósio Brandão, em 1618 e o *Tratado Descritivo do Brasil* 1587 – Gabriel Soares de Souza; e *A História do Brasil* de Frei Vicente Salvador de 1627, só foram conhecidos dos brasileiros no século XIX.

Os Jesuítas publicam em 1551 e 52 um grupo de cartas e relatos de suas missões no novo mundo – Brasil – que nunca foram republicadas em Portugal,

apenas na Espanha, na França, etc... somente em 1576 Pero de Magalhães de Gandavo publica a *História da Província de Santa Cruz* que também não será reeditada graças à politica de sigilo da coroa portuguesa. Também foram publicados: *Singularidades da França Antártica* de 1557, e *Cosmografia Universal* 1575 de Andrés Tevet e o livro *Viagem à Terra do Brasil* de Jean de Léry de 1578. O mercenário Hans Staden Publica na Alemanha *Duas Viagens ao Brasil* em 1557 (é quase uma narrativa de suspense e aventura). Grand Voyage de 1590, é uma coletânea de textos de viagens que com seus 13 volumes, ajuda a popularizar ainda no XVI o Brasil que os portugueses queriam esconder.

Deste modo fomos construídos, na Europa, não a partir do olhar do colonizador português, mas de outros viajantes e espias que aqui estiveram, cujo discurso, ainda hoje tem mais influência sobre nossa identidade do que os próprios navegadores e viajantes portugueses.

Terra de ninguém cujo imaginário foi constituído de fora para dentro (viajantes exploradores), mitos e lendas do velho mundo sobre monstruosidades aqui existentes, o novo mundo e em especial a Amazônia foram constituídos de um misto de encantamento com o maravilhoso (com a fauna, a flora e os mitos e criaturas fantásticas que se acreditava existirem por aqui) e de um discurso de descobertas e redescobertas da mais variada espécie, em especial descobertas científicas que muito contribuíram para, ao mesmo tempo em que aferiam o vazio de conhecimento sobre a Amazônia, preencher seu imaginário de termos cientificóides e científicos, contribuindo para que ela se tornasse uma espécie de laboratório a céu aberto. Assim, boa parte da produção discursiva sobre a Amazônia oscilou, desde muito, entre o lendário/mítico e o científico/tecnicista/desenvolvimentista.

Nesse sentido, aliás, a Amazônia nunca negou a tendência do novo mundo, desde antes do período das grandes navegações, de ocultar entes e criaturas fantásticas, além de uma fauna voraz e uma flora perigosa. De paraíso perdido, espaço de alteridades estranhas e até fantásticas, a região passa facilmente à condição de ré, ainda indômita e misteriosa, no trato e na sustentação da existência humana.

Para isto também contribuiu a impressão de que nada nela é duradoiro ou permanente. Mesmo o solo, símbolo de segurança, no mais das vezes, que deveria encarcerar os rios em seus leitos, formando margens resistentes, é móvel, é passível de ser arrastado pela torrente, modificando paisagem e observador. Suas terras caídas, tema de mais de um relato, dão conta da impermanência, não apenas da obra humana, mas também da monumentalidade do natural. Desta forma, tudo o que para alguns é, ou pode ser considerado, paradisíaco, aqui também pode se tornar pesadelo e ruína. Tudo o que aqui se constrói pode ser arrastado pela torrente. Mesmo o homem, sua psiquê, sua memória, sua resistência, seu engenho e arte.

Grande é a migração e a miscigenação enfrentada pela região no final do século XIX e início do XX. Tanto no Amazonas, quanto no Pará, assim como no Acre, regiões em que a produção do látex culminava, trazendo levas e levas de migrantes que transformaram a face cultural destes lugares, a ponto de se crer que não havia nenhuma cultura aqui. Esta sensação, aliada ao vazio demográfico das densas extensões florestais, gerou a crença de que nada havia de culto e belo na vazia Amazônia da maleita e do beribéri. Por este motivo, Anísio Jobim, faz esta importante e pertinente advertência aos seus leitores nas primeiras linhas da introdução de sua "A intelectualidade no Extremo Norte" em 1934: "O Amazonas, com estar afastado da metrópole do país centenas de léguas, e até poucos anos possuir uma população nômade, para bem dizer, não ficou alheio às correntes do pensamento, nas ciências como nas letras. Não falamos dos representantes das diversas profissões: advogados, engenheiros, médicos, arquitetos, pintores, músicos. Nestas linhas nos referimos ao movimento literário propriamente dito, aos rumos das manifestações estéticas, às criações da imaginação, ainda que com variantes pelo campo científico. Amazonenses ou não, filhos da terra ou ádvenas os seus nomes figuram nos prélios da imprensa e em livros de significativa expressão." (Jobim 1934: 9)

O reconhecimento do fato de que mesmo que a população amazonense tenha sido nômade, durante um dado período de sua história, isto não teria influenciado negativamente o surgimento de uma intelectualidade no Norte, deixa claro a crença num dado conceito da época de civilização (que pretendia a fixação do homem à terra como sinônimo de princípio civilizatório), fazendo com que Anísio Jobim se

veja obrigado a contestar o nomadismo como algo já passado. Por outro lado, a mesma afirmação parece apontar a herança ou eco da frase quase lapidar de Euclides da Cunha no seu *A margem da historia*, segundo a qual na Amazônia tudo ainda está por ser feito (neste caso, a produção literária também). A percepção deste último fato é possível a partir da enumeração (reafirmativa) que o autor faz de todas as profissões e profissionais que já existem na Região, explicando que fará menção aos que fazem parte do "movimento literário propriamente dito [...] aos rumos das manifestações estéticas, às criações da imaginação, ainda que com variantes pelo campo científico" (Jobim 1934: 9). O argumento passa pela ideia de que mesmo havendo uma percepção por parte do senso comum de que havia pouca produção literária na Amazônia, não se pode dizer que não houvesse vida intelectual, ou profissional.

Tanto que, enquanto no eixo Rio-São Paulo a semana de arte moderna ocorreu em 1922, em Belém já havia manifestos pela arte moderna desde 1923. Segundo FARIAS (2010), são eles: O *Manifesto da Beleza*, de Francisco Galvão (setembro de 1923); *A Geracao que surge*, de Abguar Bastos (outubro de 1923); e *o Manifesto Flamin'assu*, de Abguar Bastos (setembro de 1927), o mais importante dos três. Embora o primeiro ainda rescenda a uma mal disfarçada reelaboração dos princípios parnasianos em relação ao belo, os demais avançam no sentido brasileiro do termo modernista, em especial o de 1927.

O fato comprova que havia uma forte sintonia entre a região e o eixo Rio-São Paulo, mas que, embora houvesse um ou outro escritor como Abguar Bastos, de Moraes e Dalcídio Jurandir, por exemplo, cujas obras têm características modernas, com traços de estilo vanguardista, a grande maioria não o era.

Desta provável sintonia, resulta uma forte influência das vanguardas literárias sobre a produção posterior à década de 20, muito embora haja quem advogue que a verdadeira modernidade de vanguarda só tenha chegado a Manaus, efetiva e estruturadamente a partir do Clube da Madrugada, quando as influências modernistas vão se fazer presentes na obra de diversos escritores locais, culminando no movimento.

Outro que defende posição similar, diferindo apenas nas indicações que dá de que é necessário mesclar os discursos científico e exótico em favor da "pintura" é Péricles de Moraes, em seu livro Legendas & Águas-fortes (ensaios críticos), de

1935. O autor defende a ideia de que uma boa imagem da região só pode ser constituída a partir da junção das duas vertentes.

Ainda que houvesse grande afluência de brasileiros das demais regiões para a Amazônia, boa parte destes eram considerados intrusos, pessoas cujo conhecimento sobre a selva era pequeno, o que os tornava reféns do meio.

Nesse sentido, colonizado e colonizador, às vezes, se viam frente a frente na desigualdade da luta com a natura. Nesses casos, quase nunca havia vencedores, apenas vencidos, desiludidos, desafortunados. A Amazônia se fez onipotente. Ela era o Inferno Verde. Cheia de mistérios que levam à desilusão e à dor. Lugar de vazio demográfico, da falta de ajuda, da ausência de socorro, em caso de urgência, cujo discurso sobre si mesma ora repete o jargão exótico, ora aponta para um cientificismo quase incompreensível. Terra de povos isolados, cujas culturas são em boa parte incompreensíveis (em suas lógicas narrativas e linguagem), assim como em seu modo de perceber o mundo (ideologia). Espaço de incomunicabilidade, de incompreensão e de ódios que integram quatro diferentes segmentos da sociedade em permanente conflito: O garimpo, o agrário (produtor rural), o indígena e o urbano. Lugar em que a própria terra muda o tempo todo (terras caídas), no qual, mesmo que se deseje, não se pode ignorar a natureza exuberante e o seu domínio sobre a obra humana.

Há momentos, porém, em que a força do homem triunfa sobre a mata. Ou pelo menos é a impressão que se tem a partir das narrativas que dão conta do fausto amazônico. Nesses relatos a selva se subsume ao tecnológico, ao arquitetônico, ao ufanismo nacional-integralista, ao progresso científico em sua forma mais sedutora e cândida. É a terra de ninguém, domada e redimida, das grandes obras e do elogio rasgado à elite local. Mais discurso, que literatura; mais otimismo acrítico, que lógica histórica. É a Amazônia do ciclo da borracha e da Zona Franca de Manaus. Dos rios de dinheiro que se cria jamais cessariam de correr. Local de franco desenvolvimento (sustentando inclusive obras na capital - Avenida Rio Branco e a reurbanização do centro do Rio de Janeiro) durante o ciclo caucheiro, retoma esse viés nas décadas de 60/70 com a instalação da Zona Franca de Manaus, apenas para sucumbir ao seu próprio peso nas décadas seguintes.

Talvez por isso, seu contraponto, a estagnação que se seguiu à violenta onda de progresso do ciclo da borracha, seja, de todas as quatro, a mais deprimente das expressões narrativas da Amazônia.

É, pois, a partir destas quatro vertentes que se pode constituir o gráfico que expressa determinadas expectativas discursivas, presentes nas narrativas, na poesia (e, quiçá, no teatro) que dominam certos períodos da história local, de modo a coincidir com os contextos econômicos e sociais vividos pelo homem amazônida. Embora essa esquematização pretenda enquadrar determinados textos e autores, do ponto de vista do tom discursivo utilizado em relação à Amazônia, é sempre bom lembrar que tentativas desta natureza não abarcam o todo da produção literária da Região, no período, nem são, obviamente, totalmente precisas, uma vez que apontam o discurso que prevalece nas obras e não a totalidade dos discursos de cada obra. É bastante provável que todos os tipos aqui possam ser encontrados em menor ou maior grau, dependendo da época em que o texto houver sido escrito, numa mesma obra, fruto do discurso deste ou daquele personagem.

No gráfico anterior estão designadas por zonas, como nos gráficos matemáticos que se utilizam dos eixos de “X” e “Y”, quatro perspectivas discursivas nas quais procuramos enquadrar uma tipologia do caráter de algumas obras de escritores que estiveram na, ou que escreveram sobre a, Amazônia. O eixo de “X” recebe as denominações que transitam do “Inferno Verde” ao “Paraíso Amazônida”, o eixo de “Y”, por seu turno, recebe as denominações que transitam entre o “Exótico” e o “Desenvolvimentista”.

Cada quadrante, formado pela combinação destes discursos, em textos de alguns autores amazônicos das últimas duas décadas do século XIX a meados do século XX, possa ser enquadrado e discutido a partir da perspectiva predominante

em sua narrativa. No primeiro quadrante, teríamos, então, textos de extração Exótico/ Paradisíaca, escritos por aqueles cuja leitura do espaço amazônico sempre se pautou pelas suas belezas, pelo seu lendário, pelo deslumbramento com o diferente. Trata-se, em sua maioria, de viajantes europeus, interessados em vender uma imagem de suas próprias aventuras, a um só tempo exóticas e maravilhosas, de uma terra perdida no tempo-espaço. Nesse sentido, muto relevante é a contribuição de Sheila Praxedes Pereira CAMPOS (2012) na análise que faz da atuação de Theodor Koch-Grünberg na construção de suas imagens da Amazônia quando de sua expedição ao Orinoco (via Roraima) no início do século XX.

Até mesmo nomes consagrados da crítica local, vez por outra integram essas fileiras, com o intuito de tornar seu trabalho um pouco mais importante do que possa parecer. Ficcionistas e poetas (alguns dos quais sem nunca terem vindo à Amazônia) também integram esse grupo.

No caso daqueles que se enquadram numa vertente "Desenvolvimentista/ Paradisíaca" (segundo quadrante – a contar da porção positiva do eixo "Y") Percebe-se uma posição que fala utilizando o ponto de vista de um discurso que vê na Amazônia um espaço disponível para o desenvolvimento, tendo como pedra de toque a necessária integração territorial (nacionalista). Neste caso, temos: a literatura dos anos da borracha, da última década do século XIX e primeira do XX, apesar de incipiente, quando de boa qualidade (o que era raro, como veremos abaixo) segundo Márcio Souza (1977), dá conta de um discurso do desenvolvimento, ao mesmo tempo ufanista e paradisíaco. Críticos historiadores percebem, na década de 70 do século XX o retorno deste mesmo tipo de discurso e produção literária em função da criação e implantação da Zona Franca de Manaus e do ufanismo da ditadura militar em sua sanha integralista.

Segundo Márcio Souza, quase tudo o que se produziu na velha Amazônia antes e depois da derrocada da borracha ou era ostentação ou comercial. Conjunto de lamentos e memórias decaídas, para ele, muito pouco há que salvar do que foi produzido e publicado durante anos após o ciclo da borracha, nesse sentido, poucos são poupados às suas críticas: "Poetas como Raimundo Monteiro preferiram a absolvição da região pela importação, transitaram como dissimuladores numa terra sacrificada. Não queriam nenhum mundo novo e preferiram sempre a recriminação à rebeldia. E por essa atitude comportada, muito mais exótica que a sintaxe das

lendas indígenas, tomaram a arte como uma etiqueta gratuita e como gesto de abandono. Porém, no desdobrar do trabalho poético de Raimundo Monteiro, o *vaudeville* acaba, novos cenários para um novo dramalhão estão sendo preparados." (Souza 1977: 121) E segue denunciando que "a sociedade do Látex obteve o consumo do entulho europeu" (Souza 1977: 121) se expressando pela via de uma retórica vazia, a que ele chamou de "construções retóricas de palavras que pretendem simbolizar um indefinido sofrimento, mas que na verdade eram a demonstração de uma aberração: a cultura como uma forma de exploração" (op. cit. 123).

Já o terceiro quadrante do gráfico, Desenvolvimentista/Infernal, é consequência imediata do segundo e se dá na literatura dos anos 20/30 quando a classe dominante amazônida se dá conta de um período em que o desenvolvimento abandona a Amazônia e esta se torna socialmente infernal, ou seja, um inferno desenvolvimentista, com grande contingente de desempregados e problemas estruturais graves. As queixas constantes da elite e uma nostalgia do tempo do fausto são algumas das características desta vertente discursivo-narrativa, que domina os períodos de declínio e decadência da região.

O quarto e último quadrante é formado por construções cujo caráter é ao mesmo tempo Infernal e Exótico, do homem como ser infenso ao meio, sujeito a todo tipo de contratempo e decepção, em meio ao diferente, ao que não pode ser dominado. É o inferno verde que, do ponto de vista de Djalma Batista (2006), é visto por alguns como espaço mágico-exótico, que para o bem ou para o mal, domina a cena e o contexto humano. Há, nesse contexto os que, fugindo ao comum da extração do látex, a apontam como terra de exploração agrária, do homem pelo homem - década de 30/40 do romance paraense (de extração neo-realista).

Observando o quadro exposto acima, percebe-se a força, ainda onipresente do exotismo em nossa produção literária durante toda a primeira metade do século XX.

Para muitos este é um fator prejudicial na construção qualitativa de uma literatura amazônica. Argumenta-se aqui e ali que uma literatura que tem como mote o exotismo, não tem autenticidade, uma vez que é fruto do olhar alheio/externo sobre o diferente/interno.

Esta é, no entanto, uma questão cuja discussão merece um pouco mais de vagar. É certo que o olhar sobre o misterioso, o desconhecido, o vazio amazônida é, em grande medida, fruto da falta de conhecimento do estrangeiro, da existência de culturas e modos de vida aqui existentes. É fato, também, que, boa parte do que esses mesmos estrangeiros preferiram qualificar como inexistente/desconhecido, era já conhecido, com outros nomes e significações culturais, por nossos aborígenes, ribeirinhos e gente simples do campo, que convive com estes elementos há eras. É provável que uma literatura que dê voz a esses nativos possa, de algum modo, representar mais claramente a Amazônia em si, desfazendo um pouco esta imagem por demais exótica e rechaçando a ideia do desenvolvimento pelo desenvolvimento, como forma de integração ao nacional.

Por outro lado, mesmo as constituições discursivas cujos sentidos apontam na direção mais pessimista, ainda revelam uma perspectiva ufanista em relação ao futuro desta região e às riquezas que contém, causando o temor de que a Amazônia nos seja roubada, em função dos interesses econômicos internacionais, pela falta de integração e pelo domínio dos povos indígenas na região. Isto equivale dizer, que há uma vertente que julga importante retirar o poder dos indígenas (por entendê-los como apátridas) e, a modos de D. João VI, aconselha a tomarmos as riquezas (explorando-as, claro!), antes que um "aventureiro" estrangeiro "o faça". Significa também, retirar ainda mais a voz destas comunidades, integrando-as (nem que seja à base da força) ao território e ao patrimônio nacionais.

Há, no entanto, um problema a ser vencido: os parâmetros estéticos para que se possa considerar a insipiente produção local, não exótica, como literária, são um problema ainda a ser resolvido. Fato observado também por Carvalho (2005) quando observa haver pouca contribuição da literatura amazônica para o cânone nacional. Pelos padrões estéticos e de escrita (dentro da norma culta) cultivados pela escola, no eixo do Sudeste do País, boa parte dos escritores indígenas, e mesmo urbanos, desta periférica região Norte estão abaixo da crítica. Como fazer então?

Em comunicação na ABRALIC de 2016, com o título: "Entre versos e prosa, como se fabrica uma Região chamada Exótico", no simpósio Literatura e Cultura na/da Amazônia, pensando um pouco sobre esta questão, além de entender que era necessário, cada vez mais fomentar a discussão em termos do que é literatura, do

que é o cânone, de como esse cânone pode abarcar a voz das periferias, nos vimos discutindo, também, o papel do exotismo em nossa produção acadêmica.

Um dos pontos que ressaltamos, foi o fato de que, o pertencimento à tradição ocidental também nos legou um olhar externo sobre nossa cultura, sendo, muito difícil, sem a aplicação contínua do senso crítico, separar a exotização do que é próprio da Amazônia.

Deste modo, utilizando o exemplo de uma situação vivida pela maioria daqueles que trabalham com a literatura, procuramos exemplificar o porquê de ser necessário, ainda em nossos dias cultuar e pesquisar também o exótico. O exemplo que buscamos foi o da bandeira de luta que muitos de nós defendiam nas décadas de 80 e de 90 de que a literatura não fosse utilizada como pretexto para o ensino da gramática e que não fosse sistematizada em esquemas no vestibular. Quando logramos êxito, percebemos que algumas instituições, alegando diferentes problemas (entre eles o grau de subjetividade das questões atinentes à literatura), simplesmente extirparam paulatinamente a literatura de seus vestibulares. Em decorrência deste fato, a importância do estudo da literatura no Ensino Médio decaiu, fato que fez com que escolas e, às vezes, Estados inteiros retirassem a literatura de seus currículos escolares.

Uma das lições que extraímos de tal fato é que, embora nossa bandeira de luta estivesse correta, os efeitos da vitória foram o enfraquecimento da área e a perda de algum poder em nossas próprias instituições, uma vez que socialmente perdemos um pouco de nossa funcionalidade. Utilizando este exemplo, concluímos não ser de todo desejável fazer movimentos muito bruscos, em relação à abolição, em nossos estudos, de textos exóticos, uma vez que, sendo a Amazônia tão grande, ainda há lugar para todo mundo, e não se perde esse importante filão. O que nos leva à conclusão final, de que o exotismo ainda nos é necessário, pois sem ele, sem a grife amazônida, boa parte da pesquisa e do interesse humanos na Região sucumbiriam aos interesses do capital.

Referências bibliográficas

BATISTA, Djalma. *Amazônia – Cultura e Sociedade*. 3ª ed. Manaus: Valer, 2006.

CAMPOS, S.P.P. *Entre o real, o ficcional e o poético: de como Theodor Kochgrünberg narrou a Amazônia*. Dissertação de mestrado, Boa Vista: PPGL/UFRR, 2012.

CARVALHO, João Carlos de. *Amazônia revisitada: de Carvajal a Márcio Souza*. Rio Branco: EdUFAC, 2005.

FARIAS, Gilson da Conceição Vitor. *Safra, retratos da vida e do homem amazônico na produção da castanha*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2010.

JOBIM, A. *A intelectualidade no Norte do Brasil* (Contribuições para a História da Literatura no Amazonas.) Manaus: Livraria Clássica/J.J. da Câmara, 1934.

MORAES Péricles. *Legendas & Águas-fortes* (ensaios críticos). Manaus: Livraria clássica, JJ da Câmara, 1935.

SOUZA, Márcio. *A expressão amazonense: Do colonialismo ao neocolonialismo*. São Paulo: Alfa-ômega, 1977.

SILVA CASTILLO, Jorge. *Gilgamesh en las tradiciones sumerias y en la tradición acadia. Estudios de Asia y Africa*. XIX: 3. 1984

~

AS MARCAS DO ENUNCIADO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO PELA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM EVENTOS AUDIODESCRITOS

Saulo César PAULINO E SILVA

USP- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Instituto de Física/ CNPq / FAPESP
saulosilva@usp.br , São Paulo, Brasil.

Resumo:

A primeira etapa desta pesquisa objetivou investigar o uso de expressões modalizadoras na construção de sentido pela pessoa com deficiência visual em eventos audiodescritos. A segunda, iniciando-se em breve, objetiva, por meio do uso da ressonância magnética funcional, mapear o cérebro dos participantes, procurando identificar quais áreas seriam ativadas pelos *inputs* do texto audiodescrito.

Durante a coleta de dados, foi empregado o método do protocolo verbal, a partir da organização de um grupo focal e um grupo de controle. Foram realizados alguns encontros, registrados em vídeo, nos quais houve a projeção de um filme audiodescrito. Os resultados das análises comparativas entre os protocolos do grupo de controle e focal revelou que os participantes com deficiência visual realizaram o uso de expressões modalizadoras de proximidade com funções discursivo-pragmáticas como estratégia cognitiva, inferindo-se diferentes graus de certeza. O resultado dessa análise nos levou à conclusão de que o emprego dessas expressões modalizadoras apresentou algumas semelhanças, quando comparadas com as sequências reveladas nos protocolos do grupo de controle. As convergências encontradas estão no uso de expressões modalizadoras de aproximação explícitas, ou seja, aquelas em que os participantes apresentam sua opinião, marcadamente, pelo emprego da primeira pessoa (eu), flexão do verbo modal epistêmico e o uso do pronome “que”. A expressão modalizadora mais empregada, dentre outras, no grupo focal, foi “acho que”, levando-nos a interpretar que os participantes com deficiência visual, ao usá-las com mais frequência, estariam assumindo um posicionamento mais seguro, mais “concreto”, em relação ao objeto audiodescrito.

Palavras-chave:

Construção de Sentido; Cognição; Modalização; Audiodscrição; Deficiência Visual.

INTRODUÇÃO

A ideia de investigar a construção de sentido pela pessoa com deficiência visual e as marcas modalizadoras em seu discurso, requer do pesquisador a percepção de um olhar diferenciado sobre o objeto analisado, que vai além das informações imagéticas que povoam nossas vivências. Durante a história da humanidade, o termo cegueira veio acompanhado de certo misticismo, seja nas sociedades ocidentalizadas como em algumas do mundo oriental. Nesse sentido, não raramente, despertou a atenção de algumas religiões, em períodos específicos, como, por exemplo, na Idade Média, quando a Igreja endemoninhava a ausência da visão, associando-a a práticas ocultistas, relacionadas a bruxarias e outras crendices.

No campo das ciências, a preocupação em investigar as pessoas cegas ou com comprometimento visual também despertou o interesse de diferentes segmentos acadêmicos. Particularmente, as investigações médicas, na área da oftalmologia, têm aprofundado suas pesquisas com a finalidade de identificar as diferentes causas da cegueira, assim como oferecer, na medida do possível, possibilidades de correção e reversão de quadros infecciosos ou traumáticos.

No campo da linguagem, que é a preocupação de nossa pesquisa, também foram realizados estudos a partir de enfoques teóricos diversos, associados, por exemplo, à área da psicologia, com a preocupação de se entender como a linguagem se desenvolve cognitivamente em pessoas com deficiência visual. No entanto, cabe ressaltar que as investigações entre deficiência visual e construção de sentido, em eventos audiodescritos, ainda é tema incipiente, que requer atenção da academia.

Nessa perspectiva, torna- se fundamental, em um primeiro momento, descrever resumidamente o conceito de deficiência visual e a importância da audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para a inclusão social.

O termo deficiência visual, não raro, é empregado pelo senso comum como sinônimo de quem "não enxerga nada e vive em um mundo de 'escuridão'". No entanto, um aprofundamento nos estudos relacionados ao assunto, remete-nos para definições, singularizadas em suas particularidades, que envolvem diferentes graus de comprometimento da acuidade visual. Nessa perspectiva, é importante observar que existem dois grandes grupos classificatórios, comentados a seguir.

O primeiro grupo é composto por pessoas cegas, que interpretam o mundo por meio da percepção tátil-cinestésica e auditiva. Esse grupo está subdividido em cegueira congênita e cegueira adquirida. Os cegos congênitos são aqueles que nasceram cegos e não apresentam memória visual. Os cegos adquiridos (tardios) se caracterizam pela perda da visão por ações externas como traumas no nervo ótico, perfurações do cristalino ou ainda ocasionada pela progressividade de doenças degenerativas como a retinose pigmentar, por exemplo. Alguns estudos defendem que a perda da visão a partir dos 05 anos de idade, aproximadamente, proporcionará ao indivíduo a organização de uma memória visual.

O segundo grupo é composto por indivíduos que apresentam grave comprometimento da visão denominado baixa visão[167]. No entanto, diferentemente do grupo anterior, a interpretação do mundo, assim como a execução de tarefas cotidianas, se faz também com o auxílio da visão residual. A despeito dessa organização em busca de uma concepção classificatória, ainda persiste, na prática, a falta de consenso. É o que depreendemos da oscilação de uso entre deficiente visual e cego, por exemplo, em Melo (1991). Por outro lado, a proposta de Amiralian (1992) dispõe esses rótulos em uma espécie de *continuum* baseado no impacto da deficiência que se refletirá na acuidade visual. Nessa concepção, portanto, "deficiente visual" estaria alocado num ponto de menor impacto se comparado à rotulação de "cego", o indivíduo com mais amplo comprometimento dos órgãos da visão. Para fins metodológicos, no entanto, empregaremos o termo "deficiente visual" como uma classificação mais abrangente que evolve os diversos tipos de comprometimento da visão e, a partir dessa generalização, a organização das seguintes subdivisões: a) cegos congênitos; b) cegos adquiridos e c) baixa visão (já mencionados anteriormente).

Historicamente, as pessoas com deficiência visual foram excluídas dos processos produtivos nas sociedades ocidentais, sendo relegadas ao isolamento ou a tratamentos meramente assistencialistas. Essa perspectiva segregacionista começou ceder espaço a partir do final dos anos de 1980, acentuando-se nos anos de 1990, chegando até os dias de hoje. Dentre inúmeros documentos importantes, relacionados à ideia de se incluir determinados grupos marginalizados socialmente,

[167] Anteriormente, denominava-se "visão subnormal", termo que não é mais utilizado.

são possíveis destacar a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF,1988); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Revisitando esses documentos, que impulsionaram o movimento inclusivo, na maioria das sociedades ocidentais, pode-se destacar a Declaração de Salamanca (1994), como o instrumento legal que alinhavou o comprometimento dos países signatários, dentre os quais o Brasil, no desenvolvimento de políticas públicas afirmativas em que as pessoas com alguma deficiência, dentre outros segmentos, passassem a ter oportunidades de participação social. Nesse contexto, as pessoas com deficiência visual conquistaram o direito ao desenvolvimento de atividades profissionais, ao lazer, frequentando eventos como peças teatrais, shows, filmes em cinemas, exposições fotográficas, entre outros, tornando-se, também, consumidores desses bens culturais. Sob essa nova perspectiva, começou a serem geridas diferentes ferramentas de acessibilidade com a finalidade de atender uma nova demanda, facilitando a interação dessas pessoas com o mundo que as cercam. A audiodescrição, embora ainda recente no Brasil, vem ao encontro dessa tendência, suprindo uma lacuna, que torna possível para a pessoa com deficiência visual compreender uma obra de arte, podendo, dessa maneira, realizar sua própria construção perceptiva.

A definição para audiodescrição está associada, segundo Motta e Romeu Filho (2010), ao recurso de acessibilidade que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em eventos culturais, gravados ou ao vivo. Outra definição importante, apresentada por Vieira e Lima (2010), conceitua a audiodescrição como uma modalidade de tradução que permite passar de uma linguagem imagética para uma linguagem verbal, objetivando-se a fidelidade da informação original. Levando-se em consideração o novo modelo social no qual as pessoas com deficiência passaram a ter vez e voz proporcionou um contexto em que a audiodescrição ganhou significado, pois permitiu passar de uma linguagem imagética para uma linguagem verbal, objetivando-se a fidelidade da informação original. Levando-se em consideração esse novo modelo, em que as pessoas com deficiência, em particular visual, passaram a ter vez e voz, a participação social foi dinamizada, abrindo espaço para o uso da audiodescrição como recurso acessível relevante. A especificidade dessa ferramenta que transforma imagens em texto (falado) proporcionou investigar a ativação dos mecanismos linguísticos na

recepção das informações audiodescritas a partir do projeto discursivo-pragmático (efeitos de sentido e intenções comunicativas).

Isso justificou nossa preocupação com a elaboração de um projeto que teve como principal objetivo identificar o emprego de expressões modalizadoras de proximidade na construção de sentido pela pessoa com deficiência visual a partir dos *inputs* proporcionados pela audiodescrição. Cabe salientar que essa construção poderá ocorrer por meio de diferentes estratégias cognitivas empregadas pelos participantes cegos e com baixa visão. A pessoa com cegueira congênita, por exemplo, não recorrerá a sua memória visual, por não tê-la construído durante sua vivência, conforme Sacks, (2005). O cego adquirido, assim como o indivíduo com baixa visão, por outro lado, poderá recorrer a essa memória em algum momento. Para a análise das expressões modalizadoras, foram consideradas as funções discursivo-pragmáticas, referidas anteriormente, levando-se em conta a intenção do falante. Durante a análise dos protocolos, tanto do grupo focal, quanto do grupo de controle, foi possível identificar diferentes usos dos verbos epistêmicos de opinião, na construção e uso de expressões aproximativas. A respeito desses verbos, Neves (2006), apresenta a seguinte afirmação: "uma expressão tende menos para uma interpretação deôntica, quando está na terceira pessoa, e mais quando está na primeira, enquanto a modalidade epistêmica se associa mais com a terceira pessoa e menos com a primeira. Entretanto, os verbos de opinião (epistêmicos) são característicos de primeira pessoa (...). (NEVES, p. 189, 2006) (Grifo Nosso)".

É preciso ressaltar, por sua vez, que as expressões modalizadoras não estão limitadas aos verbos, podendo-se classificá-las como implícitas ou explícitas (Bally, 1942, apud Neves, 2006, p. 170). Contudo, dado o caráter funcionalista desta investigação, trataremos tão somente das explícitas como, por exemplo, "acho que", "parece que", "talvez". Observamos que os falantes, ao descreverem a história do filme, consomem maior tempo para as expressões aproximativas, em que há uma dúvida implicada, do que para as necessidades e possibilidades. Essa é a razão por que decidimos nos deter na análise da gradação das expressões aproximativas.

I. Justificativa da Classificação das Expressões Modalizadoras e sua Função no Enunciado

Partindo do pressuposto de que a definição de expressões modalizadoras, particularmente no português, ainda é controversa, devido ao número de diferentes linhas teóricas que as estudam, tem-se, como resultado, certa "flexibilidade" conceitual a seu respeito, conforme assinala Neves (2006). Nesse sentido, é importante observar que a modalização, a partir do universo linguístico, caracteriza o uso das línguas naturais nos mais diversos contextos sociais e culturais. Nessa perspectiva, faremos a delimitação, como já apontado anteriormente, de nos concentrarmos nas expressões modalizadoras explícitas, embora essas expressões não sejam estáticas, caracterizando-se ora com valor pragmático de incerteza, ora com valor de incerteza na própria elaboração do falante. Em outras palavras, há momentos em que o falante apresenta alguma dúvida em relação ao objeto interpretado (heteroavaliação) e em outras situações apresenta incertezas a partir de uma autorreflexão na construção argumentativa (autoavaliação). Os contextos em que essas expressões foram construídas possibilitaram ao pesquisador mensurar, ainda que subjetivamente, as intencionalidades que o seu uso procura garantir, quando do emprego de estratégias que visam aceitabilidade. Para sustentar essa mensuração, é fundamental partir de dois pontos imbricados: a intencionalidade do ponto de vista linguístico e o processo de gramaticalização do verbo "achar" nas expressões modalizadoras aproximativas tanto de incertezas pragmáticas, quanto de dúvidas e incertezas na própria elaboração do falante. Do ponto de vista comunicacional o processo interacional a intencionalidade está baseada na intenção do produtor, a aceitabilidade compreende o modo com que o receptor reage à informação. Nesse sentido, a aceitabilidade dependerá da aceitação da produção por parte do parceiro linguístico como um processo informacional coeso e coerente (KOCH, 2009, p. 43).

II. Metodologia

A metodologia empregada está baseada no uso do diário do pesquisador e no método do protocolo verbal. Com relação aos diários, Nunes e Dourado (2009) fazem referência à importância dos diários como instrumento de observação dos participantes, pois estes registram os processos interacionais, durante toda a pesquisa. Os protocolos verbais em grupo, de acordo com Zanotto (2017), são

importantes na coleta de pesquisas qualitativas, pois se definem como uma prática sóciocognitiva na qual os leitores interagem face a face, negociando diferentes leituras. Para esta etapa de nossa pesquisa, foram organizados os seguintes grupos: 1. grupo de controle, composto por alunos universitários videntes do curso de pós-graduação da USP com idades entre 18 e 30 anos; 2. grupo focal, composto por alunos da LARAMARA[1], com diferentes comprometimentos na acuidade visual, com idades semelhantes.

Durante o segundo semestre de 2015 e primeiro de 2016, foram realizados alguns encontros na LARAMARA[168] e na Universidade de São Paulo. O procedimento para a coleta de dados se deu da seguinte maneira: os participantes do grupo focal foram orientados a assistir o vídeo audiodescrito "Perfeito", com duração de 3 minutos. Posteriormente, foi aplicado o método do protocolo verbal em que o pesquisador realizou entrevista, aplicando questionário com perguntas fechadas e abertas com o intuito de explorar a percepção interpretativa desses participantes. Todas as entrevistas foram registradas em vídeo e, posteriormente, transcritas para análise. O mesmo processo se deu com o grupo de controle, ressaltando-se que os participantes foram orientados a usarem uma venda nos olhos para trabalharem com a audição.

É pertinente observar que todos os participantes da pesquisa assinaram o TCLE[169], consentindo a coleta. Todo o procedimento metodológico está respaldado pela autorização da Comissão de Ética em Pesquisa da EACHA/USP, por meio do parecer consubstanciado 1.830.880.4.

A seguir, apresentaremos, resumidamente, a análise dos protocolos dos participantes de ambos os grupos e os resultados.

III. Análise: Identificação das Expressões Modalizadoras nos Grupos sob Investigação

A noção de gramaticalização, de acordo com Gonçalves et. al (2007), se justifica porque o verbo achar apresenta um processo de gramaticalização que, no uso da

[168] Associação de Assistência ao Deficiente Visual.
[169] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

modalidade epistêmica, o torna mais abstrato e presente nas expressões aproximativas nas duas modalidades analisadas neste estudo. Essas modalidades foram organizadas em dois grupos: 1. Expressões de dúvidas e incerteza pragmáticas, relacionadas como o objeto interpretado; 2. Expressões relacionadas com dúvidas e incertezas na produção do próprio falante. Partindo-se dessas perspectivas, então, pode-se afirmar que durante as análises dos protocolos, tanto do grupo focal, quanto do grupo de controle, foi possível identificar que as expressões aproximativas compostas pelo verbo achar, em detrimento de outras expressões, foram empregadas em maior número nos dois grupos. Esse uso denota a importância de seu emprego como elemento linguístico no processo comunicacional e interacional. Embora quantitativamente o seu emprego seja maior no grupo de controle, isso não significa, em tese, que o emprego em menor número pelos participantes do grupo focal se torne menos significativo. O verbo achar apresenta diferentes graus de gramaticalização indo do menos abstrato para o mais abstrato. Nessa perspectiva, Gonçalves et. al (2007) apresentam a seguinte classificação: Achar 1 [Sn achar Sn] verbo pleno – descobrir; tentar encontrar; procurar. Achar 2 [Sn achar que]: verbo pleno – perfomativo modalizador – opinar, Achar2': [sn achar 0 Sadj]: verbo pleno performativo-modalizador, forma reduzida de achar2, Achar3: [sn achar] [que S]: verbo modalizador epistêmico– supor, Achar4: [S] achar; achar [S]; [S]achar[S]: elemento modalizador que tem o comportamento semelhante ao dos modalizadores epistêmicos quase-asseverativos talvez, provavelmente. No entanto, para fins deste estudo, as expressões modalizadoras compostas com os verbos "Achar2, Achar 3", por exemplo, na concepção de Casseb-Galvão, (2000, apud Santos et al, 2013), são identificadas como expressões aproximativas de incerteza pragmática ou de dúvida pessoal. Durante as análises das ocorrências das expressões modalizadoras, objeto de nossa preocupação, foi possível identificar que os participantes do grupo de controle e focal as empregaram de maneira mais significativa a expressão aproximativa "Acho que", se comparada a outras expressões. A Gramática Funcional, em suas bases teóricas gerais, possibilita uma análise que objetiva o uso pragmático da língua natural, integrando-se, na concepção de Neves (1994), a uma teoria global de interação social. Nesse sentido, poder-se-á realizar uma leitura comparativa entre diferentes recortes dos protocolos tanto do grupo focal, quanto do grupo de

controle, possibilitando-nos identificar a modalização da expressão aproximativa "'achar que", funcionando como articulador na construção dos argumentos no momento de interação, ou seja, da leitura e dos comentários em voz alta sobre o vídeo audiodescrito "Perfeito".

Portanto deve-se observar, ainda, que essa articulação funciona como uma espécie de estratégia dos participantes, apresentando certos traços comuns que são identificados na organização do enunciado durante o processo comunicacional.

IV. Resultados

Ao final de nossas investigações, nesta primeira etapa, foi possível chegar a algumas considerações a respeito da construção de sentido a partir do estudo dos protocolos verbais, durante as sessões de audiodescrição, observando que esses resultados não são conclusivos, mas indicativos, que poderão contribuir para futuros estudos referentes ao tema.

O emprego das expressões modalizadoras de proximidade pelos participantes com deficiência visual, quando comparados com o grupo de controle, apresentou algumas sequências que se aproximaram dos videntes. As convergências encontradas estão no uso de expressões modalizadoras de aproximação explícitas, ou seja, aquelas em que os participantes apresentam sua opinião, marcadamente, pelo emprego da primeira pessoa (eu), flexão do verbo modal epistêmico e o uso do pronome "que". A expressão modalizadora de aproximação mais empregada no grupo composto por indivíduos com deficiência visual foi "acredito que". Esse resultado nos leva a inferir que o uso de expressões modalizadoras, formada por "acho que", por esses participantes, evidencia um posicionamento mais "concreto", em relação ao objeto audiodescrito, levando em conta que a percepção de mundo do deficiente visual se caracteriza por um processo auditivo, tátil-cinestésico, ou seja, há o emprego do sentido da audição, além da necessidade de tocarem o objeto em suas mãos para interpretá-lo. Dessa maneira, quando há o posicionamento discursivo em primeira pessoa, manifesta-se por meio de um perceber em que o deficiente visual se sente seguro, pois tem como referências suas próprias experiências a sobre a percepção sensorial para a construção de significados.

Atualmente, como já mencionado na introdução deste artigo, estamos iniciando a

segunda etapa de nossa pesquisa, que tem como finalidade mapear o cérebro da pessoa com deficiência visual, por meio da ressonância magnética funcional, no momento em que participa de um evento audiodescrito. De acordo com estudos preliminares, é possível inferir que as informações a serem obtidas, durante a realização de tarefas com filme audiodescrito, na máquina de ressonância magnética funcional, poderão fornecer dados que contribuirão para se identificar as áreas dinamizadas pelos *inputs* da audiodescrição, oferecendo possíveis respostas para se compreender, de forma mais consistente, o processo que envolve os aspectos linguísticos, por meio do uso de expressões modalizadoras, na construção de sentido pela pessoa com deficiência visual nos eventos audiodescritos.

V. Referências Bibliográficas

AMIRALIAN, M. L. (1992) T. M. Tese de Doutoramento em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia *Compreendendo o cego através do procedimento de desenhos-história: uma abordagem psicanalítica da influência de cegueira na organização da personalidade.*

GONÇALVES, S. C. L. LIMA-HERNANDES, M. C. & CASSEB-GALVÃO, V. C. (org.).(2007). *Introdução à gramaticalização: princípios teóricos e aplicação*. São Paulo: Parábola Editorial.

KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. (2009). *Texto e coerência.* São Paulo: Cortez.

MELO, H. F. R. de.(1991). *Deficiência visual: lições práticas de mobilidade.* São Paulo: Unicamp/Pontes.

MOTTA, L.M.M. e ROMEU FILHO, P. (org.)(2010) . *Audiodescrição: transformando palavras em imagens*. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf .

NEVES, M.H.M. (2006). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. (1994). Uma Visão Geral da Gramática Funcional. *Revista Alfa (online).* 38,

109-127. Disponível em:
http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959.
Nunes, I. e E.; Dourado, L. (2009). Concepções e práticas de professores de Biologia e Geologia relativas à implementação de ações de Educação Ambiental com recurso ao trabalh
o laboratorial e de campo. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias,* 8/2, 671-691.
SACKS, O. (2005). *Um antropólogo em marte*. São Paulo: Cia das Letras.
SANTOS, G. L. et al (2013). A gramaticalização do verbo achar no português do Brasil sob um ponto de vistas diacrônico. *Revista Virtual dos Estudantes de Letras*. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/revele/article/view/4351/4165
UNESCO (1998). Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Disponível em:
http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
_____. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.
Disponível em:
http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf
UNICEF (1990). Convenção sobre os direitos da criança.
Disponível em:
https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
VIEIRA, P.A.M. e LIMA, F. J. (2010). Teoria na Prática: uma inovação no material didático. *Revista brasileira de tradução visual*. 02.
Disponível em:
http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/search/titles.
ZANOTTO, M. S. e SUGAYAMA, A.M.(2017). Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. *Sgnum.* 19/1, 11-39. Disponível em:
www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/22044/19289

Anexos

1. Sessão de cinema com recurso da audiodescrição.

Fonte: http://noticiasdatv.uol.com.br/noticia/televisao/recurso-para-deficientes-visuais-evolui-a-passos-lentos-na-tv-aberta-1153. Acesso em 01/10/2017.

2. Participantes do grupo focal no momento da coleta de dados.

3. Participante do grupo de controle no momento da coleta de dados.

4. Distribuição dos participantes por idade, sexo e tipo de deficiência visual.

PARTICIPANTES	IDADE	SEXO	TIPO DE DEFICIÊNCIA
1. AAF	22	F	CEGUEIRA CONGÊNITA
2. ACS	22	F	CEGUEIRA CONGÊNITA
3. EBS	18	M	CEGUEIRA CONGÊNITA
4. FPV	20	F	CEGUEIRA CONGÊNITA
5. JNF	24	F	CEGUEIRA CONGÊNITA
6. JRP	21	M	BAIXA VISÃO
7. MUF	30	M	BAIXA VISÃO

8. NSV	30	M	CEGUEIRA ADQUIRIDA
9. SAA	22	M	CEGUEIRA ADQUIRIDA
10. THR	20	F	BAIXA VISÃO
11. VPM	30	F	CEGUEIRA ADQUIRIDA
12. WSA	22	M	BAIXA VISÃO
13. WSS	20	M	CEGUEIRA ADQUIRIDA
14. WFR	19	M	BAIXA VISÃO

5. TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Esse Termo será lido para a pessoa com deficiência visual, assinado, com o acompanhamento de um responsável e gravado em vídeo. Será entregue também uma versão em braile)

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da pesquisa: "Audiodescrição como instrumento de acessibilidade e a construção de sentido pela pessoa com deficiência visual", sob a responsabilidade do pesquisador Saulo César Paulino e Silva, a qual pretende identificar quais as estratégias empregadas pelo deficiente visual para a construção de sentido a partir da interpretação de vídeos audiodescritos.

Sua participação é voluntária e ocorrerá em diferentes encontros com o grupo focal, nos quais serão apresentados vídeos com o recurso da audiodescrição. Após apresentação do vídeo, você será convidado a discutir o conteúdo do vídeo, de modo a contribuir com sua interpretação. Todo encontro será documentado em vídeo para posterior transcrição e análise e, a cada registro, pediremos sua autorização para uso exclusivo em pesquisa científica. Seus dados pessoais não serão divulgados, sendo o a análise restrita a fins científicos.

A sua participação é fundamental para que se possa compreender como a pessoa com deficiência visual constrói o sentido a partir de informações audiodescritas. Nossa motivação é contribuir para que sejam desenvolvidas ações pedagógicas em ações de capacitação de professores, no trabalho com o aluno deficiente visual em sala de aula ou ainda o desenvolvimento de materiais audiodescritos adaptados para fins educacionais.

Se, posteriormente, houver desistência de continuar participando desta pesquisa, terá toda liberdade para retirar o seu consentimento seja antes ou depois da coleta de dados, não importando o motivo e sem que isso acarrete qualquer prejuízo a sua pessoa. Informo, ainda, que você não terá nenhuma despesa ou remuneração por

sua participação. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados em momento oportuno, relembrando que todas as informações de identificação serão preservadas.

Todos os esclarecimentos adicionais podem ser obtidos junto ao Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição, sediado no Prédio de Letras, da FFLCH-USP, com o pós-doutorando Saulo César Paulino e Silva, responsável pela pesquisa. Caso necessite estão disponibilizados, abaixo, também os contatos do Comitê de Ética - EACH – USP.

DADOS DE CONTATO DO PESQUISADOR

Pesquisador: Saulo César Paulino e Silva

Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição/FFLCH-USP

Avenida Professor Luciano Gualberto, 403 – Cidade Universitária

Gabinete 6 – 3º andar do Prédio de Letras

Cep: 05508-010

Fone: (11) 3091-46260

Cel. (11) 991693596

saulo.silva@usp.br

ENDEREÇO E CONTATO DO CEP EACH USP

COMITÊ DE ÉTICA (EACH)

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo – São Paulo – Capital

Cep: 03828-000

Telefone: 11- 3091-1-46

cep-each @usp.br

FFLCH/USP

Consentimento pós-informação

Eu, _____, fui informado sobre o trabalho desenvolvido pelo pesquisador, qual será minha contribuição e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não terei nenhuma remuneração e poderei desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa. Além de assinado, este documento foi lido e gravado em vídeo para as garantias legais. Essas gravações serão mantidas em duas cópias: uma ficará em posse do pesquisador Prof. Saulo e outra me será entregue.

_____ São Paulo, ___/____/ 2016.

Assinatura do participante

_____

Assinatura do pesquisador

Impressão do dedo polegar

Caso não saiba assinar

O ÍNDIO AINDA ESTÁ NU? A FOTOGRAFIA COMO CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DO ÍNDIO EM KOCH-GRÜNBERG

Sheila Praxedes Pereira CAMPOS

UFRR/UFF, Universidade Federal de Roraima (Coordenação de Letras) e Universidade Federal Fluminense (Doutorado em Estudos de Literatura). sheilapraxedes@hotmail.com . Boa Vista, Roraima, Brasil.

Resumo:

Eni Orlandi, em *Discurso fundador*, exclama: "Que terreno fértil esse que confunde a realidade, a imaginação (a ficção, a literatura) e o imaginário (a ideologia, o efeito de evidência construído pela memória do velho mundo)" (1993, p. 17). É no entrelaçamento da realidade, da imaginação e do imaginário que, entrecortado por rios e coberto pela densa floresta, o vasto ambiente amazônico oferece ao viajante um abundante cabedal simbólico para exprimir as histórias que circulam nos rios, lagos, igarapés e matas. Essa é a Amazônia como espaço ainda a ser conhecido e decifrado que se revela aos olhos de Koch-Grünberg, cientista alemão que percorreu a região circum-Roraima no início do século XX. As sensações hiperbólicas provocadas pela paisagem e pelo contato com o outro são apresentadas ao leitor de forma extremamente sensorial e o viajante, entre outros instrumentos de coleta de dados, faz uso da fotografia. No processo de composição da imagem fotográfica, é possível perceber indícios de algumas intenções dentro do discurso do narrador, como fazer o leitor "experimentar" o vivido pelo heroico viajante, destacar a grandiosidade da natureza exótica, estabelecer parâmetros ideológicos comparativos entre a civilizada Europa e o "bárbaro" campo de pesquisa, reiterando conceitos etnocêntricos tradicionalmente arraigados. Seja como for, as imagens construídas revelam como o alemão, com o olhar oblíquo das lentes europeias, eterniza o índio em sua exótica estrangeiridade que, embevecido e ingênuo, ainda se oferece como espetáculo, posando para as fotografias em cenários forjados e montados para a apreciação do público europeu.

Palavras-chave:

Amazônia; Theodor Koch- Grünberg; Construção discursiva do índio; Imagem fotográfica.

Introdução

Desde o século XVI, quando o Brasil passou a receber viajantes estrangeiros, de várias maneiras teve muitas vezes sua imagem arquitetada pelos relatos escritos e notícias que circulavam na Europa. Nesse período, a Amazônia se torna o alvo maior de uma intensa movimentação de viajantes estrangeiros em busca de conhecer as riquezas e mistérios da floresta tropical.

As viagens, que inicialmente tinham como objetivo a busca do Eldorado e da Terra das Amazonas, já no século XVIII passam a ter a pesquisa científica como finalidade, tendo o viajante naturalista e seus registros documentais como figuras centrais. No século XIX, auge da ciência e da aplicação do método científico, pautado nos mecanismos da observação e comprovação, é a riqueza de espécimes vegetal e animal e de diversas nações indígenas que atrai os inúmeros pesquisadores europeus ao Brasil.

Deste modo, se nos séculos XV e XVI o encanto da viagem pelo Novo Mundo remetia à descrição do encantado e do maravilhoso, o atrativo da viagem dos séculos XVIII e XIX residia na possibilidade de consolidar uma Ciência Natural em fase de fortalecimento. Por possuir outro estatuto, o discurso do cientista natural se contrapõe (com sua busca escrupulosa da exatidão) ao "exagero" dos primeiros viajantes pela América: é assim que uma expedição naturalista do séc. XVIII atendia ao desejo de inventariar o mundo, ao lado do desafio de lidar com o improvável e o indescritível.

Estes viajantes, naturalistas e artistas, além de retratarem a riqueza da flora e da fauna americanas, estabeleceram relações entre paisagismo, ciências e literatura, concedendo ao Ocidente, à maneira dos viajantes quinhentistas, a construção de imagens dos territórios visitados, discussão realizada por Neide Gondim em seu livro *A invenção da Amazônia* (2007). Merecedoras de destaque são as descrições que fizeram sobre o conjunto de práticas, ritos, relações de parentesco, costumes, crenças e sociabilidade das populações pobres mestiças, indígenas e negras das várias regiões brasileiras por onde passavam.

Entretanto, esses relatos trazem consigo uma das formas mais incisivas de acarretar a diluição da memória histórica da cultura das classes subalternas. Assim, as crenças e rituais populares encontrados no Brasil eram descritos como algo para ser visto e consumido a fim de divertir, deixando de lado aspectos caracterizadores da devoção coletiva de um povo. Sob a perspectiva do olhar europeu etnocêntrico, essas manifestações eram frequentemente tratadas com menosprezo, desconsiderando sua importância e valor cultural.

Movidos por interesses diversos, os viajantes (cronistas ou naturalistas) deixaram suas marcas na região de forma física ou em forma de instauração de discursos, alterando de maneira substancial o modo como a Amazônia passou a ser vista e "construída" a partir dos relatos e diários de cronistas como Pero Vaz de Caminha, Padre Anchieta, Hans Staden, André Thevet e Jean de Léry, e de viajantes como frei Gaspar de Carvajal, Spix e Martius, Alfred Wallace, Henry Bates, Alexandre Rodrigues Ferreira, La Condamine, Henri e Octavie Coudreau.

Embora essas crônicas e diários ainda hoje sirvam como fonte de pesquisa em diversas áreas (servindo inclusive para reinterpretações de intelectuais como Sérgio Buarque de Holanda), é necessário perceber que eles não são a expressão do real, mas representações construídas com base em elementos ideológicos, conceitos, pré-conceitos, noções, concepções e uma vasta carga cultural capazes de guiar o olhar e as impressões dos viajantes.

Em *Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*, Mary Louise Pratt (1999) contextualiza as viagens de europeus com foco no contato do estrangeiro com o nativo, investigando igualmente interesses e momentos distintos em que se deram, tomando como ponto de partida o espanto como descoberta, o olhar curioso sobre o exótico e o desejo de atingir o leitor ideal do Velho Mundo. Ao destacar a importância dos relatos de viagem no estímulo aos empreendimentos expansionistas e sua repercussão junto ao público leitor metropolitano, a autora critica a ideologia imperialista e "como os livros de viagem de europeus sobre regiões do mundo não europeu chegaram (e chegam) a criar a 'temática doméstica' do euroimperialismo" (Pratt, 1999, p. 28).

Associado ao fenômeno da "zona de contato", Pratt analisa esse contato problematizando a interação entre colonizador e colonizado e as práticas de subordinação e resistência resultantes do processo do expansionismo político e econômico imperialista. Não é isso o que acontece, sob a ótica do narrador Koch-Grünberg, em sua relação com o índio:

> Eles amam o branco que veio de longe até sua terra, tão diferente dos brasileiros mestiços que, de tempos em tempos, visitam sua aldeia e levam consigo os rapazes para trabalhar para eles, os quais só voltam depois de alguns anos e não querem saber mais nada dos costumes antigos. Amam o branco porque não se julga melhor do que eles, porque vive com eles, como um dos seus, caça com eles, bebe com eles, dança com eles. (2006, p. 67)

Entretanto, a partir dessas reflexões podemos avaliar aspectos como a preponderância do discurso do colonizador sobre os povos subordinados, as dimensões interativas e improvisadas entre os "sujeitos anteriormente separados por descontinuidades históricas e geográficas" (Pratt, 1999, p. 32), as práticas de representações dos europeus e a legitimação da ideologia imperialista pelas narrativas de viagem. Sob esta perspectiva, é possível assinalar como o discurso do exótico presente nos relatos dos séculos XVII a XIX ainda hoje é perceptível nas visões e interpretações sobre a região amazônica.

O olhar guiado, enviesado, traspassado por outras e diversas construções culturais impõe, assim, limites ao real, que passa a ser constituído por 'representações da realidade', dada a impossibilidade da escrita traduzir com precisão o visto e ouvido. Sobre este processo de tradução do real, Günther Augustin (2009, p. 29) ressalta que "Para não parecer um relato fantástico, é necessário um procedimento de mediação intercultural, já que o olhar costuma constituir o novo a partir do velho, nos termos e nas categorias do velho", e isso desafia o narrador viajante a descrever o novo mundo para o velho mundo com o olhar do velho já marcado pelas experiências do novo.

Nesse aspecto, é possível pensar o discurso presente na narrativa do etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg como resultado das influências sofridas

por ele pela leitura dos relatos de viagem de viajantes que o antecederam (como os irmãos Schomburgk, Von Martius e Coudreau,) e que são, em certa medida, fortemente responsáveis pela formação discursivo-ideológica dele.

Esta discussão é ponto de partida para este ensaio, em que a narrativa deste viajante é observada sob a perspectiva de como as imagens discursivas são por ele elaboradas via construção linguística e/ou via fotografia, cujos elementos passam a ser teorizados e analisados no relato de sua expedição à Amazônia, entre 1911 e 1913, resultando na publicação da obra *Do Roraima ao Orinoco*, em 1917. Para tanto, as inferências aqui feitas tomam como base o diário de viagem que integra o volume I da obra.

O olhar que lançamos sobre estas imagens retorna com resquícios e sinais de elementos que passam a fazer parte da elaboração de uma imagem do índio, do encontro com o outro e a natureza amazônica, construindo, assim, e a partir daí, um novo olhar. Este novo olhar oriundo do encontro com o outro e calcado no olhar europeu e, apesar do discurso científico-naturalista, e talvez pela própria força do "novo" lugar, revela que o etnógrafo acaba construindo imagens para a Amazônia (ou para o que ele supõe como Amazônia) que terão grande influência nos discursos identitários (e imaginários) sobre/da região.

Um Alemão na Amazônia e seu Diário

Interessado nos povos indígenas de língua Karib, Theodor Koch-Grünberg (Grünberg-Alemanha, 1872 - Vista Alegre-Roraima, 8/10/1924) veio à Amazônia e, com um olhar característico de quem está somente de passagem, narrou suas "impressões" sobre o país e a região visitados de forma observadora, minuciosa e privilegiada. De forma afetiva ou etnográfica, suas observações foram registradas em seu diário, fotografias e gravações sonoras, de extrema importância para os estudos antropológicos sobre a região.

Entre 1898 e 1900, participou como etnólogo da segunda Expedição ao Xingú de Hermann Meyer, atingindo o Ronuro, um afluente do Xingu. Em 1903, financiado pelo Museu de Etnologia de Berlim, realizou uma viagem própria ao noroeste do Brasil, ao Amazonas e Rio Negro, alcançando o território do Caiary-Uaupés, passando pelo Apaporis e Japurá e retornando em maio de 1905 a Manaus.

Como resultado destas viagens, realizou observações em grupos que ainda conservavam costumes consuetudinários, registrando ainda quarenta dialetos com a finalidade de, através da língua e da arte, compreender a vida dos índios. Para tanto, participou de festas com danças, rituais e cerimônias fúnebres, objetivando colher informações detalhadas sobre diversos aspectos da cultura material e imaterial. E é objetivando ampliar sua pesquisa que ele retorna à América do Sul em 1911, dirigindo-se ao Norte do Brasil e à Venezuela, subindo, a partir de Manaus, o Rio Negro e o Rio Branco.

De forma mais clara, sua meta está posta em todo o relato de sua viagem: percorrer o trajeto até o Monte Roraima e alcançar o rio Orinoco, na Venezuela. E é nesse diário que ele narra "suas aventuras": no volume I de sua obra, composta de 5 volumes, denominada *Do Roraima ao Orinoco – Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913*.

Os cinco volumes que integram essa obra pertencem, cada um, a um gênero literário-científico diferente. O primeiro volume é um diário de viagem com todas as características pertencentes a um diário e suas marcas linguístico-enunciativas. O segundo volume reúne uma larga coleção de contos e mitos dos Taurepang, Macuxi e dos Wapixana. O terceiro é dedicado ao registro etnográfico do povo Taurepang e à análise musicológica de suas canções. O quarto livro volta-se para a linguística comparativa das variadas línguas indígenas faladas nas regiões dos rios Branco e Orinoco. O quinto e último volume traz um ensaio fotográfico realizado pelo etnógrafo alemão, numa espécie de contribuição ao campo da antropologia física.

A diversidade de gêneros em que se insere cada um dos volumes da obra *Do Roraima ao Orinoco* revela a tentativa do pesquisador de ater-se aos princípios do projeto etnográfico alemão, a *Völkerkunde*. Embora Koch-Grünberg logre êxito em sua empreitada, realizada por conta de seu empenho, paciência e talento, seu

esforço não foi suficiente para que os resultados de sua viagem científica conseguissem dar continuidade ao programa.

Em direção a Boa Vista, ele parte de Manaus, em junho de 1911, em uma pequena embarcação lotada de passageiros de origens diversas, levando-o a refletir sobre o modo como se relacionam e convivem harmoniosamente, lição que deveria ser aprendida pelos europeus de "nariz empinado":

> Os passageiros são, em parte, funcionários públicos, em parte, latifundiários, em parte lavradores pobres do alto rio Branco; a cor de sua pele traz todos os matizes entre o branco e o negro. Reina aí, coisa tão agradável nestes países, apesar de toda a cortesia, uma absoluta irreverência para com toda e qualquer diferença social e racial. Quão benéfica seria uma viagem dessas para muitos que, no Velho Mundo, andam por aí de nariz empinado, tão cônscios de sua dignidade! (Koch-Grünberg, 2006, p. 61-62)

Durante a viagem, estabelece conversas com passageiros e, em contato com a alteridade, reflete sobre os artificialismos da chamada "civilização", cujo excesso seria responsável por esses artificialismos. Sua opinião acerca disso, logo no início da viagem, já era reveladora de que possuía contatos anteriores com os índios, mas, ainda assim, mantinha seu olhar conformado à percepção europeia acerca do índio americano, além de colocar em xeque, como bom etnógrafo, a dimensão positiva inerente ao modelo civilizado de vida. Assim é que, ao encontrar no barco alguns índios pertencentes à tripulação, descritos como "sujeitos feios de rostos grosseiros", o alemão desculpa: "Como estão há muito tempo a serviço dos brancos, já foram bastante contagiados pela 'cultura'" (Koch-Grünberg, 2006, p. 31).

Essa "cultura" a que ele faz referência tem relações, no seu entendimento, com a vida "civilizada" do homem branco urbano. Assim, o índio, visto por ele como um homem natural, em contato com essa civilização e cultura sofre mudanças que não lhe parecem positivas, pois já desfrutam de uma "cultura interior" muito melhor: "Alegria e paz reinam em toda esta grande aldeia. Aqui não há discussões ou brigas, nem entre os velhos, nem entre os jovens. Essa inofensiva gente morena tem incomparavelmente mais cultura interior do que os brasileiros mestiços que pretendem civilizá-la!" (Koch-Grünberg, 2006, p. 95).

Sob a perspectiva da alteridade, Todorov (1999) baseia seus estudos nas intenções e atitudes dos viajantes, avaliando o contato das culturas europeia e americana, cuja conquista "anuncia e funda nossa identidade presente" (1999, p. 6). Desse modo, Koch-Grünberg, como viajante estrangeiro, traz a novidade, a diferença, podendo provocar a mudança e modificar a estrutura também. Assim, para remediar esse conflito e tornar esse processo menos doloroso, é necessário tratar o viajante com ações que neutralizem sua presença, considerando o risco que ele representa, capaz de ameaçar o outro.

Partindo do princípio já explicitado que o cientista também parte das suas reservas para interpretar as suas observações, entendemos melhor os indícios encontrados e as estratégias utilizadas pelo narrador que busca conferir ao local visitado um exotismo que o distingue da Europa, conferindo a ele, como narrador, o estatuto de conhecedor de uma realidade desconhecida pelo leitor:

> Todos aguardam ansiosos. Hoje veremos o Roraima! Subimos uma íngreme cadeia de arenito, que segue de leste a oeste e cai em terraços para o sul. Ofegantes, subimos até a borda. "Roroíma! Roroíma!", os índios exultam. Ainda a grande distância, mas nitidamente visível através do ar limpo, temos nosso destino diante de nós. O olhar embevecido passa pela extensa região montanhosa e se prende no enorme grupo do Roraima, que se ergue acima dos arredores e surpreende por sua forma singular. Parecendo castelos gigantescos, erguem-se dois colossos de rocha, separados um do outro por uma profunda depressão, cerca de 1.500 m acima do planalto à sua volta. (...). É um quadro indescritivelmente grandioso, que jamais se esquece! (Koch-Grünberg, 2006, p. 102)

Chegar ao Roraima é, além de alcançar um dos objetivos da viagem, uma realidade tão ansiosamente aguardada pelo viajante (ele inclui seus companheiros índios nessa ansiedade também) que descrevê-la de forma objetiva não conseguiria traduzir a grandiosidade do visto e do sentido. Ao usar expressões adjetivas como "castelos gigantescos" e "dois colossos de rocha", o narrador hiperboliza o texto, construindo-o conforme os horizontes de expectativas do leitor.

Para tanto, o narrador emprega metáforas e adjetivos grandiloquentes para, a partir deles, elevar a realidade objetiva a um patamar descritivo que a faça capaz de ser também percebida e sentida pelo leitor de seu relato. E é na linguagem poética

que ele vai buscar os efeitos pretendidos na captação e descrição de suas impressões como viajante. O exotismo, nesse caso, também surge como forma de elevação da realidade vivenciada pelo etnógrafo em seu campo de pesquisa e a distingue da Europa:

> Longe, a leste e a oeste, vêem-se cumeadas azuis, as serras do Tacutu e do Uraricoera. Atravessamos a vau numerosos riachos, todos eles correndo para a esquerda, para o Parimé. São acompanhados por magníficas palmeiras em leque, em cujo verde escuro os olhos, torturados pelo ar cintilante, descansam por pouco tempo. (Koch-Grünberg, 2006, p. 47)

Descansar os olhos torturados no verde escuro das palmeiras é uma imagem construída que revela o efeito que uma descrição como essa pode ter sobre o leitor. Por outro lado, pintar uma imagem assim também é uma forma de valorização epistemológica do seu trabalho: já que ele não pode ser mais científico do que já é, ele "exagera heroicamente" pretendendo sensibilizar o leitor: "somente muita força de vontade nos ajuda a prosseguir" (2006, p. 47).

Flora Süssekind, no ensaio *O Brasil não é longe daqui: o narrador, a viagem*, distingue este viajante cientista como sendo um observador atento sempre em busca de novos objetos para observar e que pudessem ser descritos para uso da ciência. Dessa forma, descrever o cotidiano pode parecer simples. Mas não é tarefa fácil para um viajante que precisa reconstruí-lo detalhadamente para o leitor de seu relato. Principalmente do relato como um dos documentos mais importantes no cumprimento das premissas da *Völkerkunde*. E Koch-Grünberg faz isso de forma magnífica ao usar de estratégias retóricas que encontram na linguagem poética e na referência ao exótico os elementos necessários para o preenchimento das lacunas que seu texto poderia ter, cumprindo, de certa forma, as propostas do projeto etnográfico alemão, ao passo que, talvez ingenuamente, também colabora para dar continuidade ao imaginário europeu construído sobre a Amazônia.

No início da expedição, partindo de São Marcos para visitar os índios do norte, Koch-Grünberg percorre os imensos campos da savana (viagem relatada no capítulo 3 de seu diário). Essa caminhada é descrita como repleta de obstáculos que o viajante precisava enfrentar junto com seus companheiros, já acostumados com o

trajeto. Longos trechos inundados, travessia com água na cintura e lama mal cheirosa, sol escaldante, ausência de qualquer tipo de sombra, inúmeros mosquitos, a carga pesada, o solo que tortura e machuca os pés: esses são alguns dos obstáculos que o alemão precisou transpor.

Em suas observações da viagem, ele não podia descrever seu enfrentamento da natureza selvagem de maneira simples e objetiva. Era preciso que o leitor partilhasse com ele as mesmas sensações que havia sentido. Era preciso deixar claro que seu impulso inquiridor de cientista sabia conviver com sua atitude pessoal ao chocar-se com o diferente, o novo, o imprevisto, com o não-civilizado. Era preciso que o leitor percebesse nos detalhes de sua narrativa a consubstanciação entre as dimensões plural e singular do Koch-Grünberg cientista e do Koch-Grünberg homem, ambos capazes de grandes feitos, como só os heróis são.

Diante do exótico, sua capacidade de constante estranhamento é revelada nas descrições sensoriais e emocionais que realiza desses obstáculos: "longos trechos inundados e quase intransponíveis"; "incubadora de inúmeros mosquitos de todo tipo e tamanho"; "campos faiscando de calor"; "lama mal-cheirosa que prende nossos pés"; "língua gruda no céu da boca"; "pouca saliva é amarga como quinino"; "pensamentos também secam"; "inúmeros cupinzeiros pontiagudos"; "olhos torturados pelo ar cintilante"; "vegetação é quase mais desanimadora do que a fauna"; "sensação de uma enorme tristeza e abandono" (2006, p. 47-48)...

Enfim, essas sensações hiperbólicas são provocadas pela paisagem e passagem pelas savanas, campos que parecem infinitos e cujo encanto e beleza são provavelmente decorrentes de sua "angustiante tristeza". Nessas descrições apresentadas ao leitor de forma extremamente sensorial percebemos indícios de algumas intenções dentro do discurso do narrador, como fazer o leitor "experimentar" o vivido pelo heroico viajante, destacar a grandiosidade da natureza exótica[170], estabelecer parâmetros ideológicos comparativos entre a civilizada

[170] Descrever a natureza não é objetivo da viagem, mas a natureza é, em grande medida, responsável pelos obstáculos à pesquisa, o que engrandece ainda mais o projeto científico. Em 'defesa' dela, Koch-Grünberg afirma: "Os homens são a nota dissonante na alegria que essa natureza grandiosa provoca". (2006, p. 198).

Europa e o "bárbaro" campo de pesquisa, reiterando conceitos etnocêntricos tradicionalmente arraigados.

Um Alemão na Amazônia e sua Máquina Fotográfica

Bastante discutida nos textos bachelardianos, a chamada imagem poética estabelece uma relação entre arquétipos adormecidos no inconsciente e a imagem poética recém-criada, que não é mais aquela que o indivíduo observou como imagem primeira, posto que já transformada pela memória. Sob este prisma, a imagem primeira liga-se diretamente à imagem dita poética através de lembranças passadas:

> A imagem poética não está submetida a um impulso. Não é o eco de um passado, é antes o inverso: pela explosão de uma imagem, o passado longínquo ressoa em ecos e não se vê mais em que profundidade esses ecos vão repercutir e cessar. Por sua novidade, por sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. (Bachelard, 2000, p. 183).

A repercussão destes ecos vai distanciar a imagem poética da realidade que a originou, tornando-se independente e assumindo um significado muitas vezes diferente do primeiro. Essa nova imagem, assim, passa a constituir outra realidade, criando um universo poético novo e diferente que pertence em grande parte à realidade do mundo imaginário.

É assim que, no relato de Koch-Grünberg, diversas imagens retomadas de discurso anteriores ou construídas em seu diário passam a integrar o imaginário sobre a região: "Nas baías tranqüilas, o *manati*, a disforme sereia dos rios, estica seu focinho engraçado para fora d'água, para comer as plantas das margens com ímpeto insaciável" (2006, p. 35).

Estas imagens, em sua simplicidade poética, por fazerem referência à Amazônia e suas interpretações, adquirem caráter muito mais complexo, tendo em

vista que "diante do rio e da mata amazônicos, quase genericamente, nenhum [narrador viajante] se isentou de externalizar sentimentos que variavam do primitivismo pré-edênico ao infernismo primordial" (Gondim, 2007, p. 77).

Isso porque, para muitos pesquisadores e viajantes interessados pela Amazônia, a selva apresenta-se como um manancial inesgotável onde ocorre o choque entre imaginários, resultando em um processo de aquisição de uma linguagem mestiça marcada pela tradicional imposição. Com Koch-Grünberg não foi diferente. Todavia, contrariando o rigor científico da descrição impessoal, assume-se um narrador consciente da realidade que o cerca, interpretando-a também a partir das sensações e emoções que poderiam decorrer de suas experiências.

Nesse aspecto, destacamos que essas experiências são resultantes da vivência em um lugar da região amazônica (a região Circum-Roraima, compreendida entre o Brasil, a Venezuela e a Guiana). E ainda que essa Amazônia grunbergniana seja diferente da Amazônia tal qual a concebida pelo imaginário em geral, tanto do europeu quanto do próprio habitante das Américas, trata-se de uma Amazônia de savanas e planaltos, mas ainda assim inóspita e exuberante.

> O tempo passa uniforme e monotonamente. Estamos presos aqui como numa cadeia, isolados do resto do mundo. Essa longa época de chuvas, com sua inconsolável uniformidade, esses dias de chuva nublados, frios e úmidos, nos quais não se vê o sol, têm um efeito esmorecedor sobre o ânimo da gente. Há momentos em que nos desesperamos, em que pensamos que as coisas nunca mais serão diferentes. Quando, finalmente, seguiremos viagem? (Koch-Grünberg, 2006, p. 293)

Por conta da chuva que o impede de seguir adiante, o viajante sente-se angustiado e esmorecido com o tempo que não passa. A ideia de chuva como provocadora de desânimo já é conhecida. A essa imagem, o narrador associa a descrição de elementos repletos de adjetivos, captando, como numa imagem fotográfica, a cena e os sentimentos deprimentes decorrentes de tão desesperadora situação.

O sentido da imagem poética alia-se às expectativas e tem o diferencial da novidade, aspectos que invadem os que se aproximam do texto para apreender o

sentido das criações imaginárias. Assim construídas, as imagens oferecidas pelo narrador insinuam um envolvimento maior do leitor com as imagens poéticas escritas, levando-o a vivenciar os momentos experimentados pelo viajante.

Para a captação de instantes poéticos Koch-Grünberg também faz uso da fotografia, recurso que ele conhece muito bem, ainda que não necessariamente utilizando a máquina fotográfica. Com o poder de isolar o objeto do mundo por meio de sua imobilização, como aponta Roland Barthes (1984), a imagem fotográfica captada com as estratégias da linguagem poética dá vida a esse mesmo objeto aos olhos do leitor/expectador. Usar a linguagem para que isso aconteça é uma forma de substituir a incapacidade que a máquina fotográfica tem de registrar um momento tão ímpar como as inesquecíveis cores do amanhecer do sol, por exemplo:

> Esses amanheceres e nasceres do sol permanecerão inesquecíveis para mim. Através das elegantes miritis, que escondem o horizonte, vê-se o céu mudar do vermelho-escuro, passando pelo roxo, até chegar ao verde-esmeralda. Toda vez, lamento não poder fixar essa sinfonia de cores. Como a fotografia é insuficiente! (Koch-Grünberg, 2006, p. 293)

Em outra ocasião, o viajante descreve a aventura enfrentada para conseguir fazer uma boa fotografia: “Pulo numa rocha que se ergue do fundo e me arrasto, então, de barriga, com cuidado, até encontrar o ponto adequado. Nessa posição um tanto perigosa, tiro as fotos. E, no entanto, como a fotografia reproduz mal esse quadro de colorido magnífico!” (2006, p. 106).

É assim que Koch-Grünberg, para captar a realidade de forma não superficial, mas minimalista e fragmentada, a fim de melhor compreendê-la, focaliza seu olhar na observação de detalhes reveladores dessa realidade. Não se pode esquecer que esse olhar aproximado faz uso das lentes do projeto no qual estava inserido.

Para a realização desse grandioso empreendimento, inserido no projeto da *Volkerkunde* alemã, um dos instrumentos de coleta de dados utilizados pelo viajante é a fotografia, recurso com o qual buscava melhor captar momentos e situações, embora montados em muitas ocasiões, que representassem a natureza, a vida e o índio dessa região da Amazônia:

> Os índios são fotografados sozinhos e em grupos. Ninguém tem medo do aparelho misterioso. Na verdade, eles até se atropelam para essa tarefa, pois, como pagamento, há tabaco e anzóis para os homens, miçangas e faixas coloridas para as mulheres e crianças. (Koch-Grünberg, 2006, p. 59)

Entretanto, para mostrar que essas fotografias estavam a serviço do propósito pretendido, aos olhos do leitor o narrador revela que o uso desse recurso o faz vivenciar diversas circunstâncias, como o risco de perda do material devido a algumas catástrofes ou ao clima da região, trazendo-lhe grandes aborrecimentos:

> Embora eu proceda com o máximo cuidado, só revelando fotos à noite e molhando-as no fresco riacho da montanha, em algumas delas a camada se solta em grandes pedaços. Perde-se, assim, um bom número de fotos, que têm de ser tiradas novamente. (Koch-Grünberg, 2006, p. 72)

O viajante cientista, porém, não desiste, pois os trabalhos científicos precisam continuar e ele tem consciência dos efeitos causados por uma boa fotografia, especialmente entre os europeus, público a que inicialmente se destinava seu trabalho:

> As damas e cavalheiros que, lá na Alemanha, vêem as fotos nas preleções, não fazem idéia das dificuldades com que foram feitas. [...]. a quantas causalidades e perigos elas ainda estão expostas! Transportes por terra em caminhos escorregadios na mata, por cordilheiras íngremes, viagens vertiginosas por cachoeiras bravias, passando por escolhos dentados e redemoinhos que bramem. E, no entanto, fotografar é o trabalho mais proveitoso de uma viagem como esta, e uma boa fotografia muitas vezes diz mais do que muitas palavras. (Koch-Grünberg, 2006, p. 302)

Para a efetivação desses registros, bem aos moldes do que a Europa esperava "ver", algumas situações precisam ser criadas, com a montagem de cenários, escolha de personagens e momentos adequados para a perfeição da imagem fotográfica a ser captada:

> Manda [o chefe Pitá] que os moradores se pintem festivamente, pois eu disse que queria tirar algumas fotos. Manda todo o seu povo se alinhar. Algumas moças vestiram saias européias de chita. Dou-lhes a entender que não acho isso nem um pouco bonito. Imediatamente, deixam as saias cair e mostram as bonitas tangas de miçangas que estavam usando por baixo da "civilização". (Koch-Grünberg, 2006, p. 59)

Ainda, podemos inferir que a montagem da cena fotográfica tem uma intencionalidade visual, de sentido, do que era esperado pelo público europeu. Solicitar que as índias tirem as "saias européias de chita" e revelem as "bonitas tangas de miçanga" escondidas por baixo da "civilização" nos dá uma ideia de como Koch-Grünberg pretende compor uma cena caracterizando as índias tal qual elas já apareciam caracterizadas no imaginário europeu.

Cerca de 60 anos antes, Edgar Allan Poe já havia discutido em sua Filosofia da Composição[171] como a criação artística é um processo meticulosamente planejado. De maneira análoga, o alemão compõe a fotografia como forma de composição artística e, tendo por base um pressuposto poético, organiza personagens e cenários poeticamente, relegando a segundo plano o caráter científico da composição da cena fotográfica. É possível entender que, sob a perspectiva da filosofia da composição de Poe, ele pretende provocar um efeito poético sobre o público, em um processo de identificação organizado pela via poética arquitetada, composta especialmente para corresponder às expectativas do leitor europeu.

De forma planejada, ele recorre à imaginação a fim de realizar a poetização de elementos bem ao gosto do público europeu e já arraigados no imaginário construído sobre o índio amazônico. Ao narrar a cena, a experiência imaginária em Koch-Grünberg resulta na elaboração de uma imagem literária (subjetiva e simbólica) em que a foto como composição é indício de um princípio poético. Pode-se pensar em um planejamento científico que visava à criação de um produto poético.

[171] No ensaio A Filosofia da Composição, escrito em 1846, o poeta americano Edgar Allan Poe (1809-1849) trata do *modus operandi* de uma de suas obras, O Corvo (The Raven, 1845), procurando mostrar como o poema não foi construído ao acaso ou intuitivamente, mas com precisão e rigor.

Em diversas situações como essa, ele conta com o apoio de Pitá, chefe Macuxi, que faz e traz tudo o que o alemão deseja, já que este havia lhe dito ter sido incumbido pelo governador em Manaus de visitar as tribos e observar os chefes (ele assegura que essa informação não é mentira). Assim, contando inicialmente com o apoio irrestrito e subordinado do chefe Pitá, tem início a coleta de dados do etnólogo, que busca levar adiante seu empreendimento científico com base em diversas formas de registro, entre eles o fotográfico.

Algumas Considerações

É assim que, no registro do outro, as imagens construídas revelam como o alemão, com o olhar oblíquo das lentes europeias, eterniza o índio em sua exótica estrangeiridade. Embevecidos e ingênuos, os índios ainda se oferecem como espetáculo, posando para as fotografias em cenários forjados e montados para a apreciação do público europeu, como nos exemplos citados neste texto.

Seja a natureza ou o índio, o que se vê nessas imagens, fotografadas via máquina ou linguagem, é o clichê. E os rastros deixados pelas imagens poéticas no texto grunbergniano, além das intenções anteriormente apontadas, são reveladoras também das perigosas e tradicionais imagens estereotipadas projetadas sobre a Amazônia e sobre o Brasil desde os primeiros viajantes. A construção de imagens deformadas da realidade, repercutidas e reiteradas discurso após discurso, são resultantes de um olhar etnocêntrico.

A formação desse olhar etnocêntrico encontra explicação ao entender que é por meio de estudos de investigação histórica na perspectiva do imaginário cultural que é possível ampliar o conhecimento sobre como os europeus representaram a Amazônia e o Brasil. Podemos inferir, a partir daí, que o discurso presente no diário de Koch-Grünberg é também resultado da tradição de séculos passados, produto de representações mentais e concepções históricas há muito estabelecidas.

Nesse aspecto, entendemos que as imagens formuladas pelos primeiros viajantes que narraram a Amazônia são parte do desenvolvimento da humanidade e seu processo histórico e dialético. Dessa forma, são condicionamentos históricos de uma longa tradição da ação humana, e não simplesmente uma construção literária sem nenhum contexto.

Assim, encontramos indícios dessas imagens expressos em palavras e em temas influenciados pelas vicissitudes da história, responsáveis por sua formação, modificação e transformação, produto que são, como fenômeno social, da percepção individual da realidade e da imaginação criadora de um viajante, como Koch-Grünberg, por exemplo, em seu diário e suas fotografias.

Referências bibliográficas:

Augustin, Günther (2009). *Literatura de Viagem na época de Dom João VI*. Belo Horizonte: EdUFMG.

Bachelard, Gastón (1974). *A poética do espaço*. Trad. Antonio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural.

Gondim, Neide (2007). *A invenção da Amazônia*. Manaus: Valer.

Koch-Grünberg, Theodor (2006). *Do Roraima ao Orinoco* – Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913, Vol. I. Trad. Cristina Camargo Alberts-Franco. São Paulo: Unesp/Instituto Martius-Staden.

Puccinelli, Eni Orlandi (org.) (1993). *Discurso fundador*: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes.

Poe, Edgar Allan (1999). A Filosofia da Composição. *In*: _____. *Poemas e Ensaios*. Trad. Oscar Mendes e Milton Amado. São Paulo: Globo.

Pratt, Mary Louise (1999). *Olhos do Império*: relatos de viagem e transculturação. São Paulo: Unesp.

Süssekind, Flora (1990). *O Brasil não é longe daqui*: o narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras.

Todorov, Tzvetan (1999). *A conquista da América Latina*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes.

SIMPÓSIO

08

IDENTIDADE E LUGAR NA POESIA DE ELIAKIN RUFINO, RORAIMA/BRASIL

Carla Monteiro de Souza
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Curso de História e Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF/UFRR). carlamont59@uol.com.br . Boa Vista/RR, Brasil.

Cátia Monteiro Wankler
Universidade Federal de Roraima (UFRR). Curso de Letras (UFRR) e Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Estadual do Amazonas (PPGICH/UEA). cmwankler@gmail.com . Boa Vista/RR, Brasil.

Resumo:

Este trabalho trata da poesia produzida em Roraima/Brasil, mais especificamente da obra do poeta roraimense Eliakin Rufino. Situa-se na convergência entre Literatura e História, espaço em que os estudos sobre/e das práticas culturais e artísticas amazônicas vem adquirindo um novo sentido, que questiona as abordagens englobantes e homogeneizadoras acerca da Amazônia, problematizando a diversidade social e cultural nela presente. As formas de expressão artística produzidas na região são aqui entendidas como manifestações de um olhar para si, que expressam múltiplas identidades engendradas historicamente. O poeta roraimense se alinha a esta visão, que obscurece as diferenças entre os lugares e os grupos sociais, culturais e étnicos que habitam a região. A partir disso, abordaremos a coletânea *Cavalo Selvagem* (2011), pontuando as seguintes questões: a relação tropofílica de Eliakin Rufino com o lugar Roraima, a partir de Y Fu Tuan; o engajamento destas produções na constituição de uma identidade roraimense e a busca por estabelecer um diálogo entre esta identidade local e uma identidade amazônida. Assim, evidenciamos que estas produções carregam em si uma força programática e um caráter político: por um lado, questionando a visão totalizante e totalizadora de Amazônia e a noção tradicional de região e de regional em sua relação com o nacional; por outro, constituindo uma identidade, que, de certa forma, também busca neste contexto a completude, a integralidade para o lugar Roraima.

Palavras-chave:

Eliakin Rufino; Roraima; Identidade; Topofilia; Região

Este trabalho aborda a poesia produzida em Roraima/Brasil pelo poeta Eliakin Rufino, a partir da leitura de alguns poemas que integram a coletânea *Cavalo Selvagem* (2011). Nossa abordagem situa-se na convergência entre Literatura e História e nos diálogos que vem se estabelecendo entre os dois campos disciplinares, que tem como foco o estudo da chamada literatura regional amazônica.

Neste sentido, nosso objetivo é discutir a obra do poeta roraimense no âmbito das práticas culturais de forte cunho identitário e que, no seu rastro, problematizam as abordagens englobantes acerca da Amazônia em contraponto à "diversidade social e cultural presentes nesta imensidão territorial". Ao jogarmos um foco de luz na obra deste poeta nascido e criado em Roraima, buscamos discutir as "variadas formas como esta sociedade complexa se vê, se conta e se expressa, iluminando as múltiplas relações e as múltiplas identidades de suas gentes" (Souza, 2013).

Por outro lado, problematizamos também as visões sobre a região produzidas a partir do que Carvalho chama de "grande rede intertextual" e discursiva, "que reúne desde crônicas exageradas aos relatos mais realista sobre o tema selvático", chegando até a literatura de ficção contemporânea (2005, p. 67). Historicamente, estes textos de cunho variado ganham forma, sentido e significado e referenciam-se em grande parte em olhares exógenos, tendo como matrizes os relatos dos cronistas e viajantes, iniciados nos primórdios da conquista colonial da Época Moderna.

Esta visão sobre e da Amazônia a concebe como um todo homogêneo, que desconsidera o plural, o múltiplo, o diverso. No senso comum, as várias representações que a compõem se embaralham: a região é tida como "pulmão do mundo" e "celeiro da biodiversidade", como um imenso vazio, como uma terra de oportunidades e riquezas sem fim, com o mítico *El Dorado*, pronta para ser ocupada e explorada, enfim, como paraíso e inferno. Esta visão que, infelizmente, ainda prevalece no imaginário e na vida material, como, por exemplo, nas políticas públicas voltadas para a região amazônica, "nubla as sensíveis diferenças existentes entre os grupos sociais, culturais e étnicos" e que se apresentam em toda a sua pujança em cada do canto da vastidão amazônica (Souza, 2013). Junto a isso, passa por cima dos direitos históricos de suas populações, ignora as tradições, as

expressões culturais e étnicas, atravessa o cotidiano de indivíduos e grupos sociais, eivando-o de contradições e violências, materiais e simbólicas.

Por isso, cada vez mais é verificável o uso do termo *Amazônias*, flexão no plural que rivaliza e se contrapõe a esta homogeneidade redutora, empobrecedora e perversa. Em nossa leitura, o poeta Eliakin Rufino é uma dessas vozes que se apresentam neste contexto, pois ao chamar atenção para o lugar Roraima, individualiza-o ao mesmo tempo em que o coloca em diálogo com o regional e o universal.

Neste caminho, nossa abordagem envereda pelo questionamento de uma visão de regionalismo mais tradicional, cuja matriz teórica repousa nos escritos de Afrânio Coutinho, a qual classificou, e ainda classifica, os chamados artistas e obras regionais. Wankler e Nascimento, defendem que este ponto de vista "pode ser tomado como inadequado para os estudos literários contemporâneos", pois há nele "uma hierarquização" entre os ciclos definidos pelo autor, nos quais "alguns, sobretudo o nortista, são tratados com certo desdém" (2013, p. 78). Há nesta concepção de literatura regional um essencialismo, ao localizar a obra, e uma fixidez, quando aponta costumes, temas, linguagens, tipos humanos, natureza etc., que lhe seriam intrínsecos.

Chiappini será o nosso contraponto a essa visão, pois em suas dez teses discute a questão a partir da constatação, em meados da década de 1990, do "reaparecimento dos regionalismos, como decorrência só aparentemente paradoxal da chamada globalização" (1995, p. 153), assim como do crescente interesse pelo estudo da chamada literatura regional.

Suas "dez teses", se fundamentam na constatação de que o regionalismo é um fenômeno universal" e, como tal, "se é verdade que o regionalismo como movimento e criação de obras serviu a políticas nacionalistas estreitas e totalitárias", também é fato que "têm contestado essas mesmas políticas, "auxiliando-nos a vencer preconceitos, respeitar a diferença e alargar nossa sensibilidade ao descobrir a humanidade do outro de classe e de cultura" (1995, p. 153).

Não especificaremos as teses de Chiappini, mas traremos o que para nós é o seu sentido geral, ou seja, de que o quê se apresenta nas obras regionalistas "é o sentido de regionalidade construído a partir da visão de mundo vivido e subjetivado" pelos

seus autores. A "região" trazida na obra "não é necessariamente uma região geográfica, pois é também ficcional, por mais que seja nomeada como um lugar existente de fato e "localizável no mapa", trata-se de uma criação ficcional simbólica". Assim, argumentam Wankler e Nascimento, que o que define a "perspectiva local/regional" é a "visão de mundo que sustenta e que é sustentada por ela, e não como peculiaridades de um determinado espaço geográfico, (...) porque o lugar de expressão literária, simbólica e subjetiva da obra estará preservado e poderá ser compreendido". (2013, p. 81).

A obra e o poeta aqui estudado, se encaixam na categorização de regionalista e regional. A trajetória de Rufino, seus escritos e suas falas acerca de si mesmo e de sua produção utilizam-se deste epíteto, não obstante revindicarem a universalidade e a conexão direta como o múltiplo e a diversidade, afinado, portanto, com a perspectiva de Chiappini e na contramão da visão mais tradicional.

Nascido em 1956, na cidade de Boa Vista, capital do então Território Federal do Rio Branco (renomeado Território Federal de Roraima, em 1962, elevado à estado de Roraima, em 1988) Rufino é poeta e músico, professor e filósofo, animador e produtor cultural. Sua trajetória pessoal e artística liga-se à cidade de Boa Vista, onde sempre viveu, como afirmou na entrevista concedida à Gilvan Costa: "optei por viver na cidade onde nasci" (Overmundo, 2006). Suas conexões profissionais, regionais e nacionais, têm possibilitado realizar apresentações e shows individuais e em grupo em várias partes do país e do exterior.

Como poeta, Rufino participou de várias antologias e coletâneas e tem oito livros autorais publicados: Pássaros Ariscos (1984), Poemas (1987), Escola de Poesia (1990), Brincadeira (1991), Poeta de água doce (1993), Versão Poética do Estatuto da Criança e do Adolescente (1995), Poesia para ler na cama (1997), Poeta de Água Doce (1999) e a antologia Cavalo Selvagem (2011). Como músico e cantor, tem oito álbuns autorais: Amazônia Legal (1997), Me toca (1998), Eliakin em Porto Alegre ao vivo (2006), Mestiço (2008), Eliakin Diz (2011); e participa dos álbuns: Trio Roraimeira – Eliakin Rufino, Neuber Uchôa e Zeca Preto; Roraima (1992); O canto de Roraima e suas influências indígenas e caribenhas (2000), Roraimeira - O canto de Roraima - Projeto Pixinguinha (2009).

Sua produção tem sido constante, com destaque para a poesia e grande parte de seus poemas se tornaram canções, musicados por ele e/ou por seus parceiros. Rufino se diz "fundamentalmente um poeta. Um poeta/letrista." Em várias ocasiões, se declara "um homem plural". Em entrevista recente reafirma esta sua condição: "o meu estilo é ser articulado. A arte me remoça, o amor me rejuvenesce" (Amazônia Real, 2016).

Foi um dos fundadores do Movimento Roraimeira, que define sua carreira artística até hoje. O Roraimeira iniciou-se em meados década de 1980, em Boa Vista/RR, e segundo Oliveira, Wankler e Souza (2009, p. 28), "aglutinou músicos, escritores, dançarinos, poetas, fotógrafos, entre outras expressões artísticas voltados para construção cultural de uma identidade para o povo de Roraima, calcado, sobretudo, nos elementos da cultura e da paisagem natural existentes no estado". Neste texto, os autores citam Rufino que define o Movimento como "uma espécie de Modernismo tardio, com influências Tropicalistas".

Segundo Rufino, Roraima é "uma sociedade plural e de fronteira", aonde "vivem brasileiros de todas as partes do país e mais os estrangeiros da Venezuela e Guiana". Explica que "a proximidade com o Caribe, a forte influência nordestina em Roraima, a marcante presença dos povos indígenas e a distância do resto do Brasil" configurou o Roraimeira como um movimento cultural "que reconhecia e acomodava todas as diferenças e apontava para a pluralidade como marca da nossa identidade" (Oliveira & Wankler & Souza, 2009, p. 29) .

Rufino, Zeca Preto e Neuber Uchôa, também fundadores do Movimento, integraram o Trio Roraimeira, o mais perene traço do Movimento. Seus integrantes têm carreiras solo, e esporadicamente se reúnem para uma apresentação especial. Sua trajetória artística, portanto, está profundamente referenciada no Movimento Roraimeira.

Segundo Wankler e Nascimento, "a grande diversidade cultural sustentou, durante décadas, o argumento de que não existiria uma "cultura roraimense de fato" e que tampouco poder-se-ia pensar em "identidade roraimense" (2013, p. 75), fato que explica o Movimento Roraimeira. Justifica também a postura engajada e militante de Rufino em relação às práticas e discussões acerca da cultura roraimense, notadamente se atentarmos para o que diz Cuche, de que "não se pode, pura e simplesmente, confundir as noções de cultura e de identidade cultural ainda que as

duas tenham uma grande ligação". A cultura existe independente da "consciência de identidade" e as "estratégias de identidade" podem manipular e reverter esta situação, pois a "cultura depende em grande parte de processos inconscientes", ao passo que a "identidade remete a uma norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas". (2002, p. 176).

Assim podemos inferir que o Movimento Roraimeira, assim como a produção de Rufino, se insere em um projeto estratégico de construção de uma identidade cultural, a partir da valorização de alguns elementos da cultura regional e da vinculação destes produtores ao lugar Roraima. Isso se expressa quando o poeta avalia o Movimento, passados 30 anos: "... mesmo com toda essa diversidade cultural, nós conseguimos algo impensável e que parecia, no primeiro momento, até impossível, que era esboçar uma fisionomia cultural para o nosso povo" (Amazônia Real, 2016). Afirma que "as novas gerações passaram a ter o movimento como uma referência fundamental" (Overmundo, 2006).

As palavras Rufino nos oferecem elementos para entendê-lo e ao Movimento que integrou. Segundo ele, o objetivo do Roraimeira foi atendido, no sentido de "ajudar na construção de uma identidade do povo de Roraima que é um povo muito diversificado, brasileiros de todas as partes do País e mais duas fronteiras internacionais, uma de língua inglesa (Guiana) e uma de língua espanhola (Venezuela) " (Amazônia Real, 2016).

Neste caminho, o poeta se vê como "um *cabocrioulo*", "um *caboco* preto metido a índio" (Overmundo, 2006) e, neste sentido, "exprime a resultante das diversas interações entre o indivíduo e seu ambiente social, próximo ou distante" (Cuche, 2002, p. 177). Assim, Rufino marca seus vínculos sociais e culturais localizando-se no cenário local quando, por exemplo, se define como índio e caboclo (referências para o rural, o do interior) ainda que seja um habitante desde sempre da cidade.

Isso dá sentido e significado a sua produção e a sua ação como indivíduo e cidadão. Segundo ele mesmo diz, "minha condição existencial de artista, roraimense e descendente de indígena me obrigou naturalmente a tomar uma posição em favor da promoção da igualdade racial nas terras de Makunaima" (Amazônia Real, 2016). Em nossa visão, Rufino se vê e se coloca como "produto desta confluência social, nem sempre harmônica, de gentes, de culturas, de etnias, que se dá em um canto do Brasil", como produtor e produto deste lugar Roraima, "plural e contraditório,

complexo e fluído" (Souza, 2013). E é a partir deste olhar para Roraima que lemos a obra *Cavalo Selvagem*.

Este lugar de onde fala o poeta, localiza-se no ponto extremo norte do Brasil. Boa parte da área estadual encontra-se no hemisfério norte, inclusive a capital Boa Vista. Sua extensa fronteira internacional, coloca em diálogo três línguas nacionais, português, espanhol (Venezuela) e inglês (Guiana), e várias línguas indígenas. Com o Brasil faz fronteira apenas com os estados do Amazonas e do Pará.

O atual estado de Roraima já foi município do Amazonas, até 1943, quando foi desmembrado para dar lugar ao Território Federal do Rio Branco. Em 1962, passou a chamar-se Território Federal de Roraima, sendo transformado em estado em 1988 (Souza, 2013).

Nos dias de hoje, Roraima ainda tem a menor população do Brasil, a qual se concentra na capital, Boa Vista, contando com mais 15 grandes municípios. Neste território fronteiriço, vive uma população formada por não índios, migrantes nacionais e internacionais e seus descendentes, e indígenas de várias etnias, (Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai, Taurepang, Waimiri-Atroari, Yanomami) (Souza, 2013). Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA), existem 33 Terras Indígenas demarcadas em Roraima, as quais ocupam grandes extensões territoriais, resultante "luta e da organização dos povos indígenas de Roraima", e que se configuram "como espaços de afirmação da presença e da cultura indígena, mas, também, como lugar de conflitos e de contradições políticas e culturais" (Souza 2013).

Barbosa, Kleizer e Pinto (2010) informam que "os sistemas 'florestais' originais ocupam 81,42% de todo espaço físico de Roraima, enquanto que os 'não florestais' 17,78%", explicando que estas "fito paisagens" constroem um verdadeiro mosaico de vegetação no estado. A área das savanas e dos campos naturais (chamado de Lavrado), que recobrem cerca de 20% da área estadual é a área mais densamente povoada, localizando-se aí a cidade de Boa Vista.

Sua principal bacia hidrográfica é a do Rio Branco, que deságua no rio Negro (AM), e que percorre 80% do estado. Historicamente, constituiu-se no principal eixo de acesso à região até a década de 1970, quando foi aberta a BR 174, que liga Manaus à fronteira com a Venezuela (Souza, 2013).

Neste cenário, Harr de Souza, Wankler e Souza argumentam que os artistas locais

costumam dizer que Roraima é um grande "caldeirão". Esse conjunto de aspectos fisiográficos, humanos e sociais e a diversidade cultural daí decorrente "proporciona um leque de possibilidades para 'cantar o lugar', como também a necessidade de buscar uma identificação", o que é feito "a partir dos elementos que em sua concepção, identificam e caracterizam-no como singular" (2013, p. 42), ou seja, aspectos e elementos que marcam de forma indelével o imaginário e as representações sobre e do lugar.

A coletânea aqui abordada, empresta seu título de um dos mais famosos poemas de Rufino. O poema Cavalo Selvagem foi escrito em 1989, homenageia o chamado cavalo lavradeiro – encontrado nas savanas e campos de Roraima – e que foi tombado como patrimônio artístico-cultural do estado. Nas palavras de Rufino, "eu queria fazer um livro só para ele" (Amazônia Real, 2016), e isso se realizou com a publicação pela editora amazonense Valer, em 2011, que ganhou organização e apresentação do escritor Tenório Telles.

Segundo Telles, *Cavalo Selvagem* "é uma obra síntese da produção literária de Eliakin Rufino", uma reunião de poemas representativos das várias fases e dos livros já publicados, alguns esgotados. Para ele, o poema que dá título ao livro "é um tributo à liberdade, um manifesto em defesa de um estilo de vida libertário e de afirmação do ser" (2011, p. 11-15).

Neste sentido, o poema título da coletânea, além de ser muito conhecido e reconhecido pela sociedade local, "se constitui como uma declaração de pertencimento e de vinculação ao lugar Roraima" (Souza 2013):

(...)

eu sou cavalo selvagem
selvagem é a minha alegria
de ser livre noite e dia
selvagem é só apelido
meu nome mesmo é cavalo
cavalo solto no pasto
veloz carreira eu faço
lavrado todo atravesso

caminhos no campo eu traço
eu corro livre galope
(...)
eu sou rebelde alazão
sou personagem de lendas
sou conversa nas fazendas
sou filho livre do chão
eu sou cavalo selvagem
meu mundo é a imensidão (2011, p. 19-20).

Nele se apresentam alguns elementos fulcrais da produção de Rufino: a vinculação ao lugar Roraima e, em especial, ao Lavrado; a liberdade que deve mediar a criação poética, assim como a liberdade de expressão e o inconformismo, elementos sempre ressaltados nas suas falas e textos; e a representação da diversidade da região, com a menção as várias paisagens e gentes que nela habitam. A referência ao animal característico e único, e quase lendário, das savanas roraimenses, mais do que um título, é um diacrítico, um elemento marcador de uma identidade do lugar e do poeta.

O poema título desvela o apego ao lugar e os profundos laços que ligam Rufino a Roraima. Tuan explica que "a manifestação do amor humano" à certo lugar, topofilia, engloba "todos os laços afetivos dos seres humanos como o meio ambiente material", podendo variar em "intensidade, sutileza e modo de expressão" (1980, 106-107). No contexto do poema, o apego ao lugar traduz de modo intenso e visceral, notadamente no uso da expressão "eu sou", o homem se confunde com o cavalo e eles pertencem ao lugar.

A coletânea, em suas páginas iniciais, traz a apresentação de Telles e o poema Cavalo Selvagem. Seguem-se as várias seções: Guerra na Selva; O Fazedor de Versos; Asa de Borboleta; Estatuto da Criança e do Adolescente; Escola de Poesia; Brincadeiras; Aquarela; Jogo Rápido (haikai); Poeta de Água Doce. Ao todo são mais de 130 poemas, sem incluir nesta contagem as dezenas de haikai.

Nossa abordagem se deterá na seção intitulada **Guerra na Selva**, a partir de um recorte que tem como parâmetros as noções de região/regional e de topofilia. Nela se apresenta um elenco de poemas que cantam o lugar Roraima de forma explícita,

assim como o sentimento de pertencimento, com um viés crítico militante, do seu autor a este lugar.

Em **Guerra na Selva** (2011, p. 21 a 48), os 22 poemas têm títulos bem diretos e se remetem a certas conjunturas, passadas e presentes ao momento da produção dos textos poéticos. Demarcamos basicamente dois núcleos temáticos, que convergem para uma identificação do e com o lugar Roraima, a partir da explicitação de certos aspectos que na leitura de mundo do autor o definem e marcam sua paisagem, relações sociais, cultura.

Assim, se apresentam poemas que tratam das origens do Brasil e das contradições decorrentes dos contatos entre os habitantes originários e os conquistadores, como no poema *Estilo Colonial*:

> um dia
> os europeus subiram o rio
> trazendo na canoa
> um canhão
>
> os índios
> que viviam nesta região
> descobriram que a flecha
> não era nada diante do canhão
>
> os europeus então
> cobriram os índios de bala
> de canhão
>
> e celebraram uma missa
> em comemoração (2011, p. 27).

Outros se seguem, como, por exemplo, *Primeiro Espelho*, *Primeira Missa*, *Anhanguera, Pindorama.* Pode-se dizer que estes poemas compõem um núcleo que busca as origens do (des)encontros entre índios e não índios que marcam a realidade amazônica e roraimense. Nestes poemas, percebe-se que o recorte regional (Amazônia/Roraima) está imbrincado no todo, ou seja, indicando o processo histórico de conquista colonial como fundador do Brasil e determinante

das relações sociais vigentes na nação e de forma especial na região amazônica. Neste sentido, Chiappini argumenta que a obra de cunho regionalista expressa uma "tensão entre idílico e realismo (...) entre nação e região, oralidade e letra, campo e cidade, estória romanesca e romance; entre a visão nostálgica do passado e a denúncia das misérias do presente" (1995, p. 156). Ao buscar uma "raiz" histórica, de certa forma, abre caminho para questões mais atuais que são os motes para os demais poemas.

Delimitamos, assim, um outro núcleo temático, no qual aspectos sociais, políticos e culturais que marcaram o cenário amazônico e roraimense nas décadas de 1980 e 1990 se apresentam de forma crítica.

Assim é em *BR174* e em *A Corrida do Ouro*, apresentado abaixo

> (…)
> o ouro brilha mas nem tudo que reluz é olho
> índios viajam em canoas encantadas
> mágicos remos impulsionam sonhos soterrados
> há um remanso estagnando a vida
> deuses da mata dançam revoltados
>
> o ouro brilha na bateia e na balança
> e o garimpeiro fuma fumaça de mercúrio
> camicazes pilotam voos desesperados
> brilha ouro amarelo malária
> homens incendeiam estonteados
> (…) (2011, p. 33)

A realidade dos garimpos amazônicos é aqui tratada por meio de uma linguagem direta, seca, contundente. No poema são apresentados os principais atores e sujeitos sociais do universo do garimpo amazônico, o garimpeiro e o índio, aqueles que mais duramente sofrem com a violência e a exploração desenfreada que revestem a atividade. Nele o cotidiano de indígenas e garimpeiros, braços e pernas desta atividade, que tem seus nexos e lógicas bem distante das áreas de extração incrustadas no meio das matas e florestas, se mostra insalubre e doentio, violento

e sonhador. Cumpre destacar que Roraima passou por um *rush* garimpeiro entre 1987 e 1991, período em que a vida local passou por sentidas alterações (Ver: Rodrigues, 2017).

Ainda neste núcleo temático, temos poemas que trazem "alertas" sobre a questão ecológica, enfocando as relações entre os grupos sociais e suas práticas e o meio ambiente. Aqui encontramos um número significativo de poemas, tais como *Mercúrio e Morte*, *Porque não Parar Agora?*, *Perigo*, *Acre*, *Tartarugas*, *Poema Vermelho e Bandeiras*, que lemos abaixo:

> as unhas do tamanduá bandeira
> não são capazes
> não são tenazes
> para agarrar
> o arame farpado
> incandescente das cercas
> na forja do campo
> no fogo do sol
> (...)
> as estradas
> os carros
> os homens
> as cercas
> abatem bandeiras
> tamanduás (2011, p. 40).

Em *Bandeiras*, a paisagem do Lavrado, habitat dos tamanduás bandeira, se transforma pela ação e pela lógica do homem "branco". As estradas, os carros, os homens e as cercas são elementos que se impõem à natureza, dominando-a e submetendo-a às suas regras.

Em *Mercúrio e Morte*, o tema dos garimpos se cruza com o das práticas sociais que se estabelecem a partir do processo histórico de ocupação da região por não índios:

> nos rios envenenados

mercúrio e morte
(...)
no peixe dos famintos
mercúrio e morte
(...)
nos bebês sem cabeça
mercúrio e morte
(...)
nas palavras do poema
mercúrio e morte (2011, p. 39).

Em *Poema Vermelho*, a tradicional prática da coivara (queima da vegetação para o plantio de lavoura ou de pasto), ganha sentido de tragédia:

criminosamente o fogo avança
desertificando a verde paisagem
espalha-se no ar o cheiro de fumaça
ouve-se o grito agonizante da folhagem
impunemente avança a violência
flores esquartejadas
e toda terra arde
com o feio fogo das queimadas
(...) (2011, p. 41)

Nestes, assim como em outros poemas que vão por este caminho, perpassa a crítica diante das práticas e ações da sociedade moderna que paulatinamente se impõem à natureza. Uma certa perplexidade, um sentimento de estupor, se traduzem em palavra fortes, em metáforas que chocam.

Por outro lado, merecem destaque dois poemas que integram **Guerra na Selva**. Ambos foram musicados e fazem grande sucesso nos shows de Rufino. Ambos têm características bem peculiares que os diferem dos outros poemas.

Tudo Índio, fala da migração indígena para a capital, Boa Vista, apontando as contradições deste processo:

eu conheço um wapichana que mora no 13
ele sabe de outros cem
que também moram lá
muita gente índia
muita gente
no conselho indigenista macuxi de são vicente

tudo índio
tudo parente
(...)
eu conheço yanomami que vende sorvete
e um pedreiro taurepang
que vive de biscate
as mulheres índias
longe da maloca e da floresta
sobrevivem como desempregadas domésticas
(...)
tudo índio
tudo parente (2011, p. 44).

O poema sincopado com um refrão marcante é uma crítica social que pontua o processo de deslocamento de indígenas das suas comunidades para viver na cidade. O uso da expressão "eu conheço", além da citação das etnias e dos bairros da cidade (Treze de Setembro, São Vicente, Asa Branca), empresta um sentido de testemunho ao texto, de pertencimento a esta realidade.
Já *Mosquito da Malária*, tem sua força na ironia e no humor:

hoje quem conhece a amazônia
é o mosquito da malária
se não fosse esse mosquito
a floresta virava palha

salve salve salve ele

viva sua febre incendiária
o maior ecologista da amazônia
é o mosquito da malária

não adiante sucam
jogar DDT na sua área
super defensor da amazônia
é o mosquito da malária (2011, p. 46).

Nele, o tom de crítica social ganha uma nova roupagem, ao inverter a lógica quando atribui ao mosquito que transmite a temida e sofrida malária um papel positivo na preservação das florestas amazônicas. Diante do descaso frente a devastação, o mosquito seria, de certa forma, um guardião da floresta, que faz justiça e que atrapalha a exploração e o desmatamento desenfreado.

Tudo Índio e *Mosquito da Malária* lidos em conjunto com os outros poemas que compõe **Guerra na Selva**, apresentam um quadro da ocupação de Roraima, intensificada nas últimas quatro décadas, que trouxe mudanças significativas para a área rural e a urbana. As temáticas dos poemas refletem o que aponta Chiapini, quando argumenta que diante da globalização e dos processos de modernização contemporâneos, definitivamente a "aldeia global" não suplantou a "aldeia", tendo em vista "que a questão regional e a defesa das particularidades locais hoje se repõem com força, quanto mais não seja como reação aos riscos de homogeneidade cultural, a destruição da natureza e às dificuldades de vida e trabalho no 'paraíso neoliberal'" (1995, p. 156).

Por outro lado, o elevado grau de intimidade do poeta com o lugar, e que se percebe com muita clareza na leitura dos poemas, não enclausuram a sua obra, tendo em vista que "a identidade cultural é ao mesmo tempo inclusão e exclusão", sendo uma forma de "categorização da distinção entre nós/eles, baseada na diferença cultural" (Cuche, 2002, p. 177).

Rufino ao falar de si e do seu lugar, fala para e do mundo, situando-se no contexto do mundo globalizado em que, segundo Hall, "as identidades nacionais tendem a se sobrepor a outras fontes, mais particularistas, de identificação cultural" (2005, p. 70). Vale dizer que este movimento que particulariza, que ressalta peculiaridades e

marcas do lugar, especificando os vínculos de grupos e indivíduos com ele, constitui-se conscientemente como uma estratégia de identificação no bojo das relações entre o universal e o nacional com o regional/local.

Nesta seara, o caráter marcadamente regional e regionalista dos poemas estudados se explicam a partir do que Chiappini defende, de que "no limite, toda obra literária seria regionalista, enquanto, com maiores ou menores mediações, de modo mais ou menos explicito ou mais ou menos mascarado, expressa seu momento e lugar" (1995, p. 155).

> Os poemas estudados têm como fundamento a crítica social, o tom de denúncia e de alerta, assim como a reflexão e a busca do fundamento das coisas, expressando um marcante sentimento topofílico que, segundo aponta Tuan, se constitui na convergência de quatro elementos espaço, lugar, tempo, experiência. No processo de construção de um lugar, "percepção, experiência e valores", vão tornar o lugar um "núcleo de valor" (Souza, 2013). Os sentimentos topofílicos de Rufino para com Roraima, se definem pela sua relação de pertencimento, decorrente não só por ter nascido na região, mas também das suas experiências de toda uma vida naquele espaço e sociedade.

Rufino vive com Roraima, desde sempre, uma "experiência total", que, segundo Tuan, envolve "órgãos sensoriais" e experiências variadas, as quais "permitem aos seres humanos ter sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais". Assi explica que experienciar é aprender e compreender com a própria vivência, o que "significa também atuar sobre o dado e criar a partir dele" (1983, p. 13). O sentimento topofílico de Rufino para com Roraima, entendido como "um *constructo* da experiência" (1983, p. 10) nos ajuda a entender a sua produção e o seu engajamento a certas questões. Em suas falas, ele se auto atribui a necessidade de se posicionar, justificando-se pela sua condição de descendente de índios ou de *cabocrioulo*, por seu pertencimento de nascimento, mas, também, por suas escolhas políticas, sociais e culturais.

Em suma, os poemas que compõem **Guerra na Selva** nos remetem, principalmente a partir de suas temáticas e também das escolhas estéticas que lhes conferem seu valor literário, ao que Tuan afirma que "o lugar é a segurança e o espaço é a liberdade", explicando que nesta relação complexa estamos vinculados ao lugar, mas

desejamos o espaço (1983, p. 3). Neste sentido, Rufino e seus poemas se movimentam no lugar e no espaço Roraima com desenvoltura e naturalidade. O espaço e o lugar Roraima são para Rufino uma espécie de "porto seguro", a partir de onde se define, se mostra, cria, opina, diverge e converge, se comunica com o mundo.

Referências Bibliográficas

Carvalho, J. C. (2005). A Amazônia como tema. In *Amazônia Revisitada: de Carvajal a Márcio de Souza*. Rio Branco: EDUFAC.

Barbosa, R. I., Kleizer, E. & Pinto, F. (2010). Ecossistemas terrestres de Roraima: área de modelagem espacial da biomassa. In R. I. Barbosa & V. Ferreira. *Roraima: homem, ambiente e ecologia*. Boa Vista: FEMACT.

Chiappini, L. (1995). "Do beco ao belo": dez teses sobre o regionalismo na literatura". *Estudos Históricos*, 8(15), 153-159.

Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2 ed. Bauru: EDUSC.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Harr de Souza, G., Wankler, C. M. & Souza, C. M. (2014). Sentimentos topofílicos, ugar e memória em Neuber Uchôa. In L. M. Nascimento R. Mibielli, & D. Fiorotti (Eds.). *Nós da Amazônia: literatura, cultura e identidade na/da Amazônia*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

http://amazoniareal.com.br/idealizador-do-movimento-roraimeira-eliakin-dedica-novo-livro-ao-publico-infanto-juvenil/ (Publicado em 12/04/2016*)* . Acesso em 02/10/2017.

http://www.overmundo.com.br/overblog/eliakin-50-voltas-ao-redor-do-sol (publicado em 30/05/2006). Acesso em 30/09/2017)

https://terrasindigenas.org.br/. Acesso em 08/10/2017

Oliveira, R. S., Wankler, C. M. & Souza, C. M. (2009). Identidade e Poesia Musicada: Panorama do Movimento Roraimeira a Partir da Cidade de Boa Vista como uma das Fontes de Inspiração. *Revista Acta Geográfica*, Boa Vista, ano III, (6), 27-37, jul./dez.

Rodrigues, F. S. (2017). *Garimpagem e Mineração no Norte do Brasil*. Manaus: EDUA.

Rufino, E. (2011). *Cavalo Selvagem*. Manaus: Valer.

Souza, C. M. (2013). Lugar e identidade nos poemas Quentura e Roraima de Eliakin Rufino. *Anais do XIII Congresso Internacional da ABRALIC: Internacionalização do Regional.* Campina Grande/PB.

Tuan, Yi-Fu. (1983). *Espaço e Lugar: A perspectiva da experiência***.** São Paulo: DIFEL.

Wankler, C. M. & Nascimento, C. A. (2013). Margens, Centralidades e Novos Paradigmas Conceituais: a Literatura de Roraima, Regionalismo e Topofilia. *Cadernos de Literatura Comparada* (Instituto de Lietratura Comparada Margarida Losa)**,** (29).

Wankler, C. M. & Souza, C. M. (2013). Topofilia à beira rio: Boa Vista em Beiral, de Zeca Preto. In F. B. Silva & L. M. Nascimento (Eds.). *Cartografias Urbanas: olhares, narrativas e representações*. Rio de Janeiro: Letra Capital.

A ETNOMÚSICA DOS AFRO-SAMBAS DE VINÍCIUS DE MORAES: A ÁRDUA VISITAÇÃO À CASA AFRO-BRASILEIRA

Fábio Rodrigo PENNA.

Instituto Federal Fluminense. fabio.penna@iff.edu.br. Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

No ano de 2017, a obra *Os Afro-sambas*, de Vinícius de Moraes e de Baden Powell, completa 41 anos de lançamento. As músicas desse long play põem em transe todo sujeito sensível à paixão pela musicalidade afro-brasileira. Antes desse disco vinil, Vinícius de Morares, consagrado escritor modernista, já era um dos principais compositores da Bossa Nova, movimento da música popular brasileira do final dos anos 50. Com “Chega de Saudade”, parceria com Tom Jobim, em 1958, os dois consagram esse estilo musical lançado por jovens de classe média da zona sul carioca. A proposta da Bossa Nova é a reformulação estética dentro do moderno samba carioca urbano. Assim, o samba popular, que tinha seu espaço destinado a indivíduos à margem, passa por uma reformulação musical, ao ser produzido em espaço social privilegiado, tendo seu nome e musicalidade alterados. Segundo a crítica, “Os Afro-sambas” de Vinícius/Baden apresentam uma inovação: reinserção da musicalidade afro-brasileira nas letras elitizadas da Bossa Nova. Porém, por que a presença afro-brasileira não possui a mesma credibilidade poética que as letras de "Chega de Saudade", “Eu sei que vou te amar” e "Garota de Ipanema”? Procurando contribuir para a construção das relações étnico-raciais, no campo artístico, a presente comunicação pretende analisar como a revisitação à casa do outro (poética de temática afro-brasileira) pode ser uma tarefa árdua, ainda que a mesma seja feita por Vinícius de Moraes, renomado escritor da literatura brasileira.

Palavras-chave:

Literatura brasileira; Relações étnico-raciais; Etnomúsica; Samba.

1. Introdução

A bênção, todos os grandes
Sambistas do Brasil
Branco, preto, mulato
Lindo como a pele macia de Oxum
("Samba da Bênção" - Vinícius de Moraes e Baden Powell)

Rio de Janeiro, 2017. No ano em que casos violentos de intolerância religiosa e de racismo vêm ocorrendo abertamente no Rio, a obra *Os Afro-sambas*, de Vinícius de Moraes e de Baden Powell, completa 41 anos de lançamento. As músicas desse long play põem em transe todo sujeito sensível à paixão pela musicalidade afro-brasileira. Antes desse disco vinil, Vinícius de Morares, consagrado escritor modernista, já era um dos principais compositores da Bossa Nova, movimento da música popular brasileira do final dos anos 50. Com "Chega de Saudade", parceria com Tom Jobim, em 1958, os dois consagram esse estilo musical lançado por jovens de classe média da zona sul carioca. A proposta da Bossa Nova é a reformulação estética dentro do moderno samba carioca urbano. Assim, o samba popular, que tinha seu espaço destinado a indivíduos à margem, passa por uma reformulação musical, ao ser produzido em espaço social privilegiado, tendo seu nome e musicalidade alterados.

Segundo a crítica, "Os Afro-sambas" de Vinícius de Moraes/Baden Powell apresentam uma inovação: reinserção da musicalidade afro-brasileira nas letras elitizadas da Bossa Nova. Porém, por que a presença afro-brasileira não possui a mesma credibilidade poética que as letras de "Chega de Saudade", "Eu sei que vou te amar" e "Garota de Ipanema"? Procurando contribuir para a construção das relações étnico-raciais, no campo artístico, a presente comunicação pretende analisar como a revisitação à casa do outro (poética de temática afro-brasileira) pode ser uma tarefa árdua, ainda que a mesma seja feita por Vinícius de Moraes, renomado escritor da literatura brasileira.

2. Modernismo brasileiro: as duas primeiras gerações

No início do século XX, começa a ocorrer uma grande revolução nas artes em geral, acompanhando as mudanças profundas em diferentes segmentos, como a economia, a política, o social, a cultura. No campo da literatura, como reflexo a esse momento, os escritores voltam-se de forma irreverente contra o academicismo e padrões estéticos vigentes. As manifestações literárias serão conhecidas como Modernismo. No Brasil, o movimento modernista consolidar-se-ia na década de 1920, após a realização da Semana da arte Moderna, em 1922.

O Modernismo brasileiro produziu uma completa mudança de mentalidade no campo artístico; destacamos o aspecto literário. Devido ao seu impulso inovador e transformador, a literatura revelou conquistas definitivas. Havendo uma autonomia de espírito, à luz dos interesses dos artistas brasileiros, foi aguçada a capacidade de pensar por si, de refletir sobre os problemas sem servidão à cultural universal.

Segundo Alfredo Coutinho, o Modernismo propiciou a redescoberta do Brasil, por meio do despertar da consciência para realidade brasileira:

> A intelectualidade brasileira integrou-se, amadureceu, tomou posse de si mesma e do país, radicou-se na terra, passando a ter 'participação ativa na vida nacional', graças a uma 'identificação total com os problemas sociais, políticos e econômicos do Brasil'. (Coutinho, 1983, p. 283).

Houve uma introspecção nacional: revitalização do regionalismo, do tradicionalismo, do folclore: "As tradições indígena e negra, o lendário regional, a linguagem popular com as contribuições também indígena e negra, passaram a ter direito de cidade incontroverso na literatura – poesia e ficção." (Ibidem). Elementos e pessoas do cotidiano foram valorizados, afetando as artes, como a literatura, a música e a pintura. Assim, temas marginais, sem rosto, corpo, voz, ganham vez e

valor na literatura. A poesia moderna passou a confundir e romper com a normatividade dos gêneros literários; valorizando a livre associação de ideias, os temas do cotidiano, as expressões coloquiais.

Enquanto os escritores da primeira fase do movimento modernista no Brasil (1922 – 1930) tentavam solidificar a proposta renovadora e divulgação de suas ideias críticas à realidade brasileira, os modernistas da segunda geração modernista (1930 – 1945) voltam-se para denúncia social e engajamento político. A poesia da segunda geração modernista já possuía maturidade advinda da primeira, não precisando mais escandalizar os meios culturais acadêmicos. Assim, ela prossegue, sem ser classicista, ampliando a temática na direção da inquietação social, filosófica, religiosa, sensual, histórica. Preocupação com o destino do homem e com as dores do mundo. Entre os escritores renomados a partir desse momento temos Vinícius de Moraes.

3. Vinícius de Moraes: escritor

O carioca Marcus Vinícius de Melo Moraes (1913 – 1980) foi crítico de cinema, poeta, dramaturgo, cronista, jornalista e diplomata. Na apresentação de sua *Antologia Poética* (1954), Vinícius escreve uma advertência sobre seus poemas, explicando a construção da antologia. Segundo a autocrítica, seus poemas se encontram divididos em duas fases[172]. Os primeiros livros de poemas foram escritos sob o signo da religiosidade, angústia existencial diante da condição humana e da transcendência espiritual. São poemas geralmente longos, em linguagem abstrata, alegórica. Porém, o eixo temático muda para "intimidade dos afetos e para a vivência erótica"[173]. Esse momento está nitidamente marcado pela aproximação com o mundo material, explorando temas cotidianos, as coisas simples da vida, o sensualismo, o amor e a mulher. São poemas de grande variação formal, verso livre, comunicação mais direta, tom coloquial.

[172] Moraes, 1987, p. 5.
[173] Bosi, 1985, p. 514.

Além desses temas, o poeta manifesta preocupação com os problemas sociais e preconceitos de sua época. Vivendo em um país de clara desigualdade social e de velado preconceito racial, o poeta se mostra contrário ao racismo, como no poema "Auto-retrato": "As coisas / Que mais detesto: viagens / Gente fiteira, fascistas, / Racistas, homem avarento / Ou grosseiro com mulher." Em 1955, na cidade do Mississipi, Sul dos Estados Unidos, um jovem negro de 14 anos foi brutalmente assassinado por dois homens brancos, por ele ter supostamente assobiado para a mulher de um deles. O menino foi espancado, teve um olho arrancado, levando um "tiro de misericórdia".[174] Comovido com o triste episódio da criança e com a absolvição dos criminosos, escreve o poema "*Blues para EMMETT LOUIS TILL" (1962).*

Ainda sobre a antologia, embora grande parte da crítica siga essa divisão em fases sugerida pelo poeta (e é importante considerar a leitura dessa introdução), não se pode ignorar o fato de que não se trata de uma verdade absoluta. Esta divisão, ainda que sirva de orientação para análise, leva a abordagens críticas frágeis, como se a poesia de Vinicius de Moraes fosse definida em apenas duas categorias cristalizadas, sem considerar relativizações.

4. Vinícius de Moraes: compositor

"Eu, por exemplo, o capitão do mato / Vinícius de Moraes / poeta e diplomata / o branco mais preto do Brasil / na linha direta de Xangô, saravá"[175]. Assim ele se define em "Samba da bênção". Vinícius também foi boêmio inveterado, cantor e compositor. O famoso Poetinha, apelido dado por Tom Jobim, de múltiplas faces. Grande Poeta. Inquieto. Um apaixonado. Um homem à frente do seu tempo. Viveu intensamente seus 67 anos. Casou-se nove vezes. Teve cinco filhos. É considerado um dos maiores sonetistas do Brasil.

[174] A morte de Emmett Till: 60 anos depois, sua acusadora diz que jovem era inocente. http://www.esquerdadiario.com.br/A-morte-de-Emmett-Till-60-anos-depois-sua-acusadora-diz-que-jovem-era-inocente
[175] Moraes, 2008, p. 188.

A partir da década de 1960, o poeta aproximou-se mais de corpo e de alma à música[176]. A poesia passa andar mais aberta e assumidamente imbricada à música popular. Um dos poetas mais conhecido e amado do público brasileiro passa a levar aos bares, aos teatros e às rádios literárias composições. Segundo Anazildo Vasconcelos da Silva (1977), a música popular apresenta-se com características do lirismo paraliterário. Em termos estruturais, música popular

> Reduplica as estruturas líricas românticas, já esgotadas, produzindo mensagens redundantes como convite à evasão das relações cotidianas. Reafirma a perspectiva subjetiva diante das paixões não correspondidas, das traições sentimentais, dos arrufos com as namoradinhas. Tecnicamente, utiliza canal de comunicação de massa, o que garante sua rápida difusão, facilitada, em termos de penetração popular, pelas informações redundantes de sua mensagem.
>
> De acentuado caráter comercial, sua valoração depende da consagração pública, daí a propaganda que se faz do produto, cujos traços simplificadores apontados são a garantia de seu sucesso de consumo. Pelo caráter de evasão, mediante a alienação da realidade circundante, é que se pode explicar o consumo da música popular estrangeira, em que o não entendimento da letra carece de qualquer importância. É que o vazio da significação verbal já vem preenchido pela redundância da mensagem, que é o vazio maior do produto. (Silva, 1977, p. 79).

Entretanto, o objetivo de Anazildo Silva, em seu texto, é apresentar a presença da poesia entrelaçada à música popular como projeto poético brasileiro. E para isso,

[176] A musicalidade é presente na produção poética de Vinícius desde os seus primeiros passos literários. Logo, não consiste em uma terceira fase de sua produção, como se apenas na década 1950 eclodisse na música.

entre outros autores, ele assinala a presença do consagrado poeta Vinícius de Moraes.

No caso do Poeta, o fato é que não se sabe qual produção é anterior: a música ou a poesia. Talvez as duas já andassem juntas. Vinícius nunca concordou que houvesse diferença entre seus sambas e seus poemas escritos, pois para ele tudo era igual. Sobre a musicalidade dos poemas de Vinícius de Moraes, Eucanaã Ferraz (2006) escreve:

> E, de fato, seus poemas são marcados pelo que se pode chamar de musicalidade, graças a um conjunto de características que incluem ritmo, timbre, manipulação de deslizamentos sintáticos, fluidez melódica na vocalização, recurso da fala cotidiana etc. (Ferraz, 2006, p. 49).

As poesias e as canções de Vinícius de Moraes tocam o público porque têm a ver com a vida. Por isso elas resistem ao tempo. As obras de Vinícius continuam a ser lidas e ouvidas, porque têm temas atemporais. Ele levou a riqueza da palavra para a música, na qual praticamente inaugurou um ritmo com a cara do Brasil: a Bossa Nova.

5. Vinícius de Moraes: bossa nova, o novo samba

Na crônica "O novo samba", de 1953, Vinícius (2008) sugere que a crítica ao novo samba, "divórcio formal entre a burguesia e o povo", seja feita com prudência, pois nasce de novas conjunturas como o contingente de estrangeirismos musicais na música popular: "Sinatra, Copacabana, be-bop, boite, microfone: eis o novo samba." (Vinícius, 2008, p. 57) Como a música popular deve evoluir, involuir e mudar, fazer samba de morro ou de batucada seria falso para quem não vive nesses espaços. O novo samba surge porque a linha pura e orgânica do samba carioca estava em

declínio. Raros eram os casos de sambistas que mantinham a defesa carioca de Donga, Pixinguinha, Sinhô, Bide, Heitor dos Prazeres, Ismael Silva, Noel Rosa, Almirante, Wilson Batista, Cartola e outros.

Em 1956, Vinícius busca um músico para em parceria fazer os sambas de sua peça teatral. Por razões óbvias - seu pensamento sobre os compositores do samba-, não queria nenhum "monstro sagrado"; queria sangue novo, que unisse o popular ao erudito, que conhecesse e estudasse música profundamente. Assim, convida o jovem Tom Jobim, o qual aceita prontamente. Em 1953, um ano antes da publicação do livro de poemas *Antologia Poética* e o drama *Orfeu da Conceição*, ambas de Vinícius de Moraes, o escritor modernista conhece o jovem maestro Tom Jobim no Clube da Chave. E desde então guarda boas recordações. Dias depois de receber a peça, Tom entra em contato Vinícius para apresentar suas ideais musicais. Desse encontro surge "Se todos fossem iguais a você":

> Era exatamente o que eu sonhava, aquela música poética em modo plagal, profundamente amorosa no seu lirismo.
>
> Estimulado pela conversa, e depois de discutirmos um pouco a situação da personagem no primeiro ato, Tom ensaiou ao piano os primeiros acordes de "Se todos fossem iguais a você". O samba saiu ali mesmo, na hora, nós procurando juntos as harmonias, o encadeamento das frases musicais como fazemos comumente. [...] E ali mesmo eu fiz a letra, logo que a composição foi estruturada. Era, de certo modo, assistir ao nascimento do novo samba. (Moraes, 2008, p. 136).

Na crônica "Certidão de Nascimento"[177], Vinícius chama "Se todos fossem iguais a você" de samba, que, em 1965, já possuía mais de 30 gravações. É a certidão do

[177] Moraes, 2008, p. 137.

nascimento do novo samba. No mesmo ano de composição das melodias para a peça, em 1956, a fecunda dupla compõe “Chega de saudade”.

Se todos fossem iguais a você	Chega de saudade
Vai tua vida	Vai minha tristeza
Teu caminho é de paz e amor	E diz a ela que sem ela não pode ser
A tua vida	Diz-lhe numa prece
É uma linda canção de amor	Que ela regresse
Abre os teus braços e canta	Porque eu não posso mais sofrer
A última esperança	
A esperança divina	Chega de saudade
De amar em paz	A realidade é que sem ela
	Não há paz não há beleza
Se todos fossem	É só tristeza e a melancolia
Iguais a você	Que não sai de mim
Que maravilha viver	Não sai de mim
Uma canção pelo ar	Não sai
Uma mulher a cantar	
Uma cidade a cantar, a sorrir,	Mas se ela voltar
a cantar, a pedir	Se ela voltar que coisa linda
A beleza de amar	Que coisa louca
Como o sol, como a flor, como a luz	Pois há menos peixinhos a nadar no mar
Amar sem mentir, nem sofrer	Do que os beijinhos
	Que eu darei na sua boca
Existiria a verdade	
Verdade que ninguém vê	Dentro dos meus braços, os abraços
Se todos fossem no mundo iguais a você	Hão de ser milhões de abraços

	Apertado assim, colado assim, calado assim Abraços e beijinhos e carinhos sem ter fim Que é pra acabar com esse negócio De você viver sem mim Não quero mais esse negócio De você longe de mim Vamos deixar esse negócio De você viver sem mim

Em 1958, a parceria lança o álbum *Canção do Amor Demais*, gravado pela cantora Elizeth Cardoso. Esse disco vinil, que é o marco fundamental da Bossa Nova, é constituído por treze músicas: poemas e músicas da dupla Vinícius de Moraes e Tom Jobim. A música "Chega de saudade", além de ser torna-se o carro chefe do "long play", passa a ser a canção fundamental para a Bossa Nova, principalmente pela interpretação de Elizeth Cardoso e pela inovação musical do violonista João Gilberto.

Surgindo como movimento imposto pelo desejo de reformulação musical aos padrões da época, a Bossa Nova é lançada por jovens brancos de classe média da zona sul carioca como estilo novo de cantar e tocar samba. Samba de apartamento e dos meios acadêmicos. É a renovação estética dentro do moderno samba carioca urbano. Assim surge a proposta melódica da Bossa Nova, aberta às possibilidades de criação e renovação. Segundo Silva (1977), "toda essa inquietação criativa atingiria a letra que deveria veicular uma criatividade à altura das inovações musicais"[178].

Em "O que é bossa nova", escrito em 1965, Vinícius apresenta a bossa nova como o samba carioca em nova roupagem e localização geográfica outra, samba de Ipanema, de Copacabana e do uísque, e não mais da cachaça, do morro e da batucada:

[178] SILVA, 1977, p. 80.

> Bossa nova é mais a solidão de uma rua de Ipanema que a agitação comercial de Copacabana. Bossa nova é mais um olhar que um beijo; mais uma ternura que uma paixão; mais um recado que uma mensagem. Bossa nova é o canto puro e solitário de João Gilberto eternamente trancado em seu apartamento, buscando uma harmonia cada vez mais extremada e simples nas cordas de seu violão e uma emissão cada vez mais perfeita para os sons e palavras de sua canção.
>
> Bossa nova é também o sofrimento de muitos jovens, do mundo inteiro, buscando na tranquilidade da música não a fuga e alienação aos problemas de seu tempo, mas a maneira mais harmoniosa de configurá-los. Bossa nova é a nova inteligência, o novo ritmo, a nova sensibilidade, o novo segredo da mocidade do Brasil: mocidade traída por seus mais velhos, pais e educadores, que lhe quiseram impor os próprios padrões, gastos e inaceitáveis. Bossa nova foi a resposta simples e indevassável desses jovens a seus pais e mestres: uma estrutura simples de sons super-requintados de palavras em que ninguém acreditava mais, a dizerem que o amor dói mas existe [...] (Moraes, 2008, p. 145-146).

Ainda com Antônio Carlos Jobim, Vinícius produziu canções como "Ela é Carioca" (1963), "Garota de Ipanema" (1962).

GAROTA DE IPANEMA	ELA É CARIOCA
Olha que coisa mais linda	Ela é carioca

Mais cheia de graça É ela, menina Que vem e que passa Num doce balanço A caminho do mar Moça do corpo dourado Do sol de Ipanema O seu balançado é mais que um poema É a coisa mais linda que eu já vi passar Ah, por que estou tão sozinho? Ah, por que tudo é tão triste? Ah, a beleza que existe A beleza que não é só minha Que também passa sozinha Ah, se ela soubesse Que quando ela passa O mundo inteirinho se enche de graça E fica mais lindo Por causa do amor	Ela é carioca Basta o jeitinho dela andar Nem ninguém tem carinho assim para dar Eu vejo na luz dos seus olhos As noites do Rio ao luar Vejo a mesma luz Vejo o mesmo céu Vejo o mesmo mar Ela é meu amor, só me vê a mim A mim que vivi para encontrar Na luz do seu olhar A paz que sonhei Só sei que sou louco por ela E pra mim ela é linda demais E além do mais Ela é carioca Ela é carioca

Nessa época, Vinícius estreita parceria com o compositor e violonista Baden Powell (1937-2000). É a partir desse momento que as bossas, os sambas de apartamento da zona sul carioca, passam a retomar uma musicalidade como pode ser auscultado em “Canto de Ossanha” e “Samba da Bênção”. O próximo passo da parceria: *Os afro-sambas*.

6. Os afro-sambas: Vinícius de Moraes & Baden Powell

No começo de 1962, segundo o próprio Vinícius de Moraes, ele conheceu Baden, seu futuro parceiro, quando foi assistir ao show de seu parceiro Tom Jobim, na boate Arpège. Baden Powell estava "com a cachorra" fazendo "misérias" com a guitarra elétrica. No final da noite, já com a boate vazia, Vinícius aceita pôr letras nas músicas do jovem de Varrei e Sai, munícipio do Estado do Rio de Janeiro, localizado no Noroeste Fluminense[179]. Tornaram-se amigos íntimos, indo Baden morar no apartamento do Poetinha. A partir desse momento, eles criam juntos um punhado de temas poéticos musicais de grande força e originalidade, dando o nome de afro-sambas. A temática negra neles parecia uma obediência em seguir os impulsos da afro-brasilidade que tinham dentro de si cada um ao seu modo:

> Um disco folclórico que tinha recebido de meu amigo Carlos Coqueijo, da Bahia, foi a pedra de toque para darmos partida aos afro-sambas, como os designei. Nele havia sambas de roda, pontos de candomblé e toques de berimbau que nos sideravam. Baden partiu pouco depois para a Bahia e andou escutando in loco os cantares do candomblé baiano e frequentando os terreiros. Voltou mil, inteiramente tomado pelos cantos e ritos dos orixás, e me explicava horas seguidas os fundamentos da mitologia afro-baiana. Assim fui absorvendo o que há de mais rico e orgânico nessa bela religião, e quando os temas de Baden vieram, eu estava, mesmo sem ser um crente (pero que las hay, las hay...), preparado para formulá-los a meu modo. Pouco a apouco,

[179] Um dos motivos para o projeto de extensão "Poética da etnomusicalidade afro-brasileira: uma análise a partir dos 'Afro-sambas', de Vinícius de Moraes e de Baden Powell", desenvolvido com alunos bolsistas e voluntários do Instituto Federal Fluminense Campus Santo Antônio de Pádua - Noroeste Fluminense / Rio de Janeiro.

> surgiram “Canto de Xangô”, “Tristeza e solidão”, “Bocoché”, e outros ainda; e finalmente “Canto de Ossanha” (que realmente se escreve Ossain, mas a pronúncia popular fixou daquela forma) e agora “Desafio”, ainda inédito. (Moraes, 2008, p. 147).

No início de 1966, com o repertório escolhido (músicas e letras da parceria), a dupla passa para fase de produção e gravação das músicas num Long Play intitulado “Os Afros-Sambas”: 01 - Canto de Ossanha; 02 - Canto de Xangô; 03 - Bocoché; 04 - Canto de Iemanjá; 05 - Tempo de amor; 06 - Canto do caboclo; 07 -Tristeza e solidão; 08 - Lamento de Exu. Esse disco vinil é considerado ontológico e inovador ao misturar “instrumentos típicos do candomblé, atabaques, bongô, agogô e afoxé com outros da música tradicional como flauta, violão, sax, bateria e contrabaixo”[180]. O próprio escritor modernista, na contracapa do LP, explica essa inovadora inserção dos temas afros na música brasileira:

> Essas antenas que Baden tem ligadas para a Bahia e, em última instância para a África, permitiram-lhe realizar um novo sincretismo: carioquizar dentro do espírito do samba moderno o candomblé afro-moderno, dando-lhe ao mesmo tempo uma dimensão mais universal (...). Nunca os temas negros de candomblé tinham sido tratados com tanta beleza, profundidade e riqueza rítmica (...). É esta sem dúvida a nova música brasileira e a última resposta que dá o Brasil, esmagadora, à mediocridade musical em que se atola o mundo. E não digo na vaidade de ser letrista dos mesmos; digo-o em consideração a sua extraordinária qualidade artística, à misteriosa trama que os envolve: um tal encantamento em alguns que não há como sucumbir à sua

[180] http://www.luizamerico.com.br/fundamentais-baden-vinicius.php

> sedução, partir em direção ao seu patético apelo. (Vinícius de Moraes, na contracapa do LP Afro-sambas).

O Texto de Vinícius de Moraes para contracapa do LP apresenta “Os Afro-sambas” como um trabalho divisor de águas, vanguardistas para o seu tempo. Para ele, carioquizar seria inserir uma versão moderna do candomblé na Bossa nova, o samba moderno. Além disso, diz que até aquele momento nenhum outro músico tinha tratado com tamanha poeticidade, tão cara à bossa nova, os temas negros de candomblé. Os Afro-sambas, modernização da bossa nova, dariam uma sacudida na música brasileira que tinha sido embranquecida e elitizada, tornando-se a mais nova música brasileira.

Enquanto Baden, aproximando-se de raízes negras, inaugura um estilo de violão mais comunicativo, Vinicius pega a referência do candomblé, com metáforas sobre o amor e a existência. É nesse momento que Vinícius se considera o “branco mais preto do Brasil”. A religiosidade de matriz afro-brasileira viram música e poesia. A contribuição dos “Os afro-sambas” para sociedade brasileira é incontestável, pois, ao produzir música e poesia de temática afro-brasileira ligada à religião, conectando-a ao ambiente da bossa nova, expôs as informações estéticas de matriz africana para o centro da música popular brasileira, o que poderia servir de instrumento de combate ao preconceito. Dessa forma, deixavam “clara” a admiração pela comunidade negra do Brasil e do mundo. Música requintada para o povo, diferentemente da Bossa nova.

Do LP “Os Afro-sambas”, destaca-se “Canto de Ossanha”, que possui uma africanidade em sua estrutura rítmica, de melodia simples e harmonias desconcertantes. Essa música é o destaque da sensibilidade afro-brasileira de Vinícius, não só por ser melodicamente superior, às outras canções, mas porque ganhou vida própria, muito além do disco.

Canto da Ossanha

O homem que diz dou - Não dá!

Porque quem dá mesmo - Não diz!

O homem que diz vou - Não vai!

Porque quando foi - Já não quis!

O homem que diz sou - Não é!

Porque quem é mesmo é - Não sou!

O homem que diz tou - Não tá

Porque ninguém tá - Quando quer

Coitado do homem que cai

No canto de Ossanha Traidor!

Coitado do homem que vai

Atrás de mandinga de amor

Vai! Vai! Vai! Vai! - Não Vou!

Vai! Vai! Vai! Vai! - Não Vou!

Vai! Vai! Vai! Vai! - Não Vou!

Vai! Vai! Vai! Vai! -Não Vou!

Que eu não sou ninguém de ir

Em conversa de esquecer

A tristeza de um amor - Que passou

Não! - Eu só vou se for prá ver

Uma estrela aparecer

Na manhã de um novo amor

Amigo sinhô - Saravá

Xangô me mandou lhe dizer

Se é canto de Ossanha - Não vá!

Que muito vai se arrepender

Pergunte pr'o seu Orixá

O amor só é bom se doer

Pergunte pr'o seu Orixá

O amor só é bom se doer

Vai! Vai! Vai! Vai! - Amar!

Vai! Vai! Vai! Vai! - Sofrer!

Vai! Vai! Vai! Vai! - Chorar!

Vai! Vai! Vai! Vai! - Dizer!

Em respeito à religiosidade de matriz afro-brasileira, tema do long play, Baden Powell visita um famoso sacerdote em Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro, com o intuito de pedir permissão para gravar as músicas. O famoso Joãozinho da Gomeia, que incorporava o Caboclo Pedra Preta, dá sua benção e aprovação às homenagens que as canções representavam.

Canto do Caboclo Pedra Preta

Pandeiro não quer que eu sambe aqui

Viola não quer que eu vá embora

Olô pandeiro, Olô viola

Olô pandeiro, Olô viola

Pandeiro quando toca faz Pedra-Preta chegar

Viola quando toca faz Pedra-Preta sambar

O pandeiro diz: Pedra-Preta não samba aqui, não

A viola diz: Pedra-Preta não sai daqui, não

Pedra-Preta diz: Pandeiro tem que pandeirar

Pedra-Preta diz: Viola tem que violar

O galo no terreiro fora de hora cantou

Pandeiro foi-se embora e Pedra-Preta gritou:

Ainda que "Os afro-sambas" tenham sido produzidos pelo renomado poeta modernista e um dos responsáveis pela bossa nova, os mesmos não se transformaram em um novo gênero musical a ser seguido nos mesmo formato em que Baden e Vinicius os pensaram. Porém, influenciaram alguns músicos. Há uma questão séria na sociedade brasileira que obstrui essa aceitação.

7. Sambas da antiga: a presença da etnomúsica afro-brasileira

Antes da década de 1930, o rádio, o mais moderno meio de comunicação de massa da época, ainda não tinha completado dez anos, e o samba não tinha se cristalizado como música fora dos espaços marginais do Rio de Janeiro. Nesta cidade, autores, músicos e intérpretes de samba ou choro como Pixinguinha, Noel Rosa, Almirante, João da Baiana, Donga, Ismael Silva, Sinhô.

Por volta de 1915, na região conhecida por "Pequena África" (região do compreendida pela zona portuária, Gamboa, Saúde, no Rio de Janeiro), assim nomeada por Heitor dos Prazeres, os músicos já citados e outros frequentavam constantemente. Entre saraus e batuques, lá surgiram os sambas afro-brasileiros, ou, sendo vanguardista e honesto, os afro-sambas. Ali os ritmos ancestrais eram tocados, evoluídos, mesclados e mudados constituindo a música popular da sociedade carioca. Em "O samba é carioca e não nasceu no morro", Vinícius de Moraes escreve sobre esse fato:

> Para falar mais especificamente, o samba nasceu na rua Visconde de Itaúna no. 117, no terreiro em frente à casinha de porta e janela da famosa tia Ciata.
>
> Tia Ciata era uma baiana velha que trouxera de sua cidade natal os ritmos e danças afro-brasileiros das festas religiosas e a tradição do fetichismo negro em que fora educada (Moraes, 2008, p. 11).

Nessa época, vários sambas já usavam da musicalidade de religiosidade afro-brasileira e sua temática. Por exemplo, "Macumba gêge", de Sinhô, samba meio maxixado cantado por Bahiano, em 1923, dizia: "Estás falando de mim / Eu não ligo não / é a mágoa que tens / no teu coração / Eh! Gegê / meu encanto / Eu tinha medo / se não tivesse bom santo / A inveja é um fato / que nunca tem fim / Podes vir de feitiço / pra cima de mim". O samba "Dona Clara", de Donga, gravada em 1927, cita temas da religiosidade afro-brasileira: "Fui em Dona Clara / Numa macumba / Com Exu falar / Fazer um feitiço / Pra cima de ti / Pra você me deixar / Mas tu, mulher / Tens o santo forte / Não quer me largar / É filha de Ogum / Sobrinha de Xangô / Neta de Oxalá / Se o feitiço não te pegar / Meus santos vão te amarrar".

Mas é a partir de 1930, ano da segunda geração modernista que esses autores marginais encontram o reconhecimento musical por meio da rádio. Muitos compositores encontraram o auge pela voz de um cantor branco. Em 1929, surge a batucada "Na Pavuna", de Almirante, para gravação em estúdio com toda precursão do samba. A canção "Yaô" foi composta na década de 1930 por Pixinguinha, em parceria com Gastão Viana, que escreveu a letra. O texto mistura o português com o iorubá, língua usada por africanos escravizados trazidos para o Brasil. Ao fazer uso do iorubá nessa composição, o autor apresenta a temática religiosa afro-brasileira:

Yaô João da Bahiana	Quê quê rê quê João da Baiana
Aqui có no terreiro,	Oi quê, quê rê, quê, quê, oi ganga
Ô pelu, adié,	Chora na macumba, ô ganga
Faz inveja pra gente	Oi quê, quê rê, quê, quê, oi ganga
Que não tem mulher	Chora na macumba, ô ganga
No jacutá de preto velho,	Oi mucamba, mucamba, cambida só
Há uma festa de yaô.	Chora na macumba ô ganga
Oi tem nega de Ogum.	Eu sou filha de Ogum, oi ganga

De Oxalá, de Iemenjá. Mucamba de Oxossi é caçador, Ora viva Nanã, Nanã Borocô Yo, yooooooo. No terreiro de preto velho, iaiá, Vamos saravá, A quem meu pai? Xangô	Chora na macumba, ô ganga Eu sou neto de Xangô, oi ganga Chora na macumba, ô ganga Que é que vamos refazer, oi ganga? Chora na macumba, ô ganga Quando eu caminjogô, oi ganga Chora na macumba, ô ganga Olôi na macumba, oi ganga Chora na macumba, ô ganga Olôi na macumba, oi ganga Chora na macumba, ô ganga Oi mucamba, mucamba, cambida aê Chora na macumba ô ganga

E não para por aí. O próprio chorinho "Lamento", de Pinxinguinha, é uma inspiração a partir de um caso de racismo institucional que sofrera juntamente com Donga, ao tentarem entrar pela porta da frente de um hotel no Rio de Janeiro. Foram obrigados a adentrarem pela porta dos fundos. Nesse episódio, o termo "lamento" foi bastante repetido pelo artista. Anos mais tarde, Vinícius de Moraes compõem um poema para essa melodia, abordando tema de amor.

Se as composições da década de 1930, de Pixinguinha, Donga, João da Bahiana e outros, já mesclavam ao samba a musicalidade e religiosidade afro-brasileira, como "Os afro-sambas" de Vinícius de Moraes e Baden Powell podem ser considerados divisor de águas? Por quê?

Dando um salto temporal. O escritor Gene Lees, em ensaio escrito, no início de 1990, para revista *JazzLetter*[181], escreve sobre sua longa amizade com Tom Jobim. Quando este esteve em Nova Iorque, Jobim lhe disse:

[181] http://jazzprofiles.blogspot.pt/2011/10/antonio-carlos-jobim-call-me-tom.html

> O autêntico samba negro no Brasil é muito primitivo. Eles usam talvez dez instrumentos de percussão e quatro ou cinco cantores. Eles gritam e a música é muito gostosa e maravilhosa. Mas a bossa nova é legal e contida. Conta a história, tentando ser simples, séria e lírica. João e eu sentimos que a música brasileira tinha sido uma tempestade no mar e queríamos acalmá-la para a gravação em estúdio. Você poderia chamar a bossa nova de um samba limpo e lavado, sem perder o impulso. Não queremos perder coisas importantes. Temos o problema de como escrever e não perder o balanço. (Lees, 1990)[182]
>
> .

Tom Jobim conheceu Pixinguinha, Donga e outras influências negras da musicalidade brasileira do Rio de Janeiro. Tom aprendeu muito com eles para ser simplesmente displicente nessa entrevista. O conceito "negro" associado a "primitivo" e "sujo" são casos de manutenção de preconceito. Essa concepção de depuração seria mais um traço de discriminação musical vigente nessa época.

"Os Afro-sambas" não são vanguardista, do ponto de vista de quem há 30 anos já o fazia: a inserção da temática e musicalidade religiosa afro-brasileira na música popular brasileira. Essa inovação, a mistura com a sonoridade afrorreligiosa, já era feita por compositores pobres e negros, como João da Bahiana, Pixinguinha, Donga, Sinhô e outros. Porém, não foram devidamente reconhecidas. Os magníficos "Afro-sambas" de Vinícius/Baden musicalizaram essa tendência para outra classe, a dominante. Aqui está uma boa resposta para a significação de "divisor de águas".

[182] (http://jazzprofiles.blogspot.pt/2011/10/antonio-carlos-jobim-call-me-tom.html)

Conclusão

Ponha um pouco de amor numa cadência
E vai ver que ninguém no mundo vence
A beleza que tem um samba, não
Porque o samba nasceu lá na Bahia
E se hoje ele é branco na poesia
Se hoje ele é branco na poesia
Ele é negro demais no coração
(Samba da bênção)

Em relação a esses versos de "Samba da Bênção", de Vinicius, seria possível interpretar uma conotação racista? Seria um versus entre "branco na poesia", intelectualidade, e "negro no coração", emoção? É importante ressaltar que relativizar esses versos pode significar atenuação da gravidade do tema. Ou a letra aborda "branco na poesia" falando dos versos brancos, não tendo os mesmos apegos à formalidade, sem obrigação de rima, liberdade, e "negro no coração" como origem e antítese ao branco? E não há nenhum problema em questionar se Vinícius possui versos preconceituosos, ainda que detestasse racismo, pois ele não está isento de posturas como essas. Apontar ações preconceituosas não significa odiar alguém. A luta é contra atitudes.

Vinícius de Morais era um intelectual marginal. Homem branco, burguês, morador da Zona Sul do Rio de Janeiro. Teve educação conservadora, católica, foi diplomata (carreira destinada à mais alta "elite"), escritor renomado, mas ficou bastante conhecido pela boemia e lado artista. O que podemos ver em sua trajetória é que ele tenta romper ou negociar com essas identidades. Por exemplo, tenta não ser racista ou preconceituoso ou machista. Adentrando o mundo do samba, conhece a religiosidade afro-brasileira. Antes ateu, depois filho de Oxalá. O poeta branco do candomblé, o branco mais preto do Brasil, por meio de suas letras, possibilitou que adentrasse a casa da sociedade brasileira a cultura religiosa afro-brasileira,

divulgando o candomblé em um momento de muito preconceito e perseguição aos adeptos dessa religião. E quando no Brasil eles não estão nesse momento?

A partir da música popular, Vinícius de Moraes e Baden Powell atuaram na construção e manutenção de uma visão sobre a arte e a cultura afro-brasileira, negociando aqui e renegociando lá. Era a oportunidade dessa musicalidade, produzida desde o início do século XX, ter o seu devido valor em outra roupagem e orquestra por pessoas de privilégios sociais. Assim deveria ser com "Os afro-sambas". Contudo, não importa o quanto o artista seja homem, branco, de classe média, morador da Zona Sul, heterossexual, cristão (cercado pelos privilégios sociais), famoso e renomado; no Brasil, toda manifestação tematicamente voltada à cultura afro-brasileira sofre o peso do preconceito racial, o racismo. Por isso, nem os afro-sambas fizeram tanto sucesso e tiveram tantas gravações como os grandes hits de Vinícius da Bossa Nova. "Os afro-sambas" representam a árdua visitação à casa afro-brasileira.

Referências bibliográficas

Bosi, A. (1985). *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Editora Cultrix.

Coutinho, Afrânio. (1983). *Introdução à Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Ferraz, E. (2006). *Vinícius de Moraes*. São Paulo: Publifolha.

Moraes, V. (1987). *Antologia Poética*. São Paulo: Círculo do Livro.

Moraes, V. (2008). *Samba falado - Crônicas musicais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial.

Moraes, V. & Powell, B. (1966). *Os Afro-sambas*. Rio de Janeiro: Elencos.

Silva, A. V. (1977). *Lírica Modernista e Percurso Literário Brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora Rio.

MONUMENTALIDADE E IDENTIDADE COLETIVA EM *A ABÓBADA* DE ALEXANDRE HERCULANO: DA INDIVIDUALIDADE DE AFONSO DOMINGUES AO SENTIMENTO IDENTITÁRIO NACIONAL

Isabel Maria Reis Alegria

Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro - Oliveira de Azeméis, Mestre pela Universidade Aberta. isabel.alegria@netcabo.pt. Aveiro, Portugal

Resumo:

A construção de monumentos arquitetónicos configura-se como um dos elementos constitutivos da memória coletiva de uma nação e do fortalecimento da sua identidade. Tal deriva do facto de essa construção estar geralmente associada a determinados acontecimentos históricos que, de alguma forma, são o corolário de uma ação vivida ou sentida como partilhada pelos elementos de uma coletividade. A construção arquitetónica do Mosteiro de Santa Maria da Vitória em *A Abóbada* enquadra-se nesta aceção enquanto monumento representativo da "independência e glória" de Portugal, conquistadas na Batalha de Aljubarrota, mas também na qualidade de uma obra singular de um português que a ela se dedica até aos limites da sua existência física. Assim, a identidade individual de mestre Afonso Domingues, na sua vertente de herói romântico, funde-se no sentimento nacional e nos ideais de amor pátrio e religiosidade ancorados na Idade Média e recuperados por Herculano nas suas *Lendas e Narrativas*. Por sua vez, uma análise imagológica da representação do estrangeiro na narrativa, personificado em David Ouguet, permite perscrutar o seu contributo para a sedimentação do sentimento nacional.

Palavras- chave:

Identidade; Nacionalidade; Memória; Imagem.

Identidade nacional: alguns elementos fundamentais

Memória histórica e identidade: dois vetores que desde sempre nortearam a construção e a existência de uma nação e o percurso dos indivíduos que com ela criaram uma relação de pertença e/ou de identificação. Desde logo, surge, naturalmente, a necessidade de representar a noção de identidade nacional com base num "suporte objetivo", nas palavras de José Mattoso (2008, p. 7), que concretize o conceito para que este não seja sentido como uma mera abstração.

Deste modo, o historiador refere a existência de uma forma de expressão política, sob a configuração de um poder autónomo, um Estado, e um território demarcado, ainda que as suas fronteiras possam variar ao longo do tempo. A autonomia política e a continuidade territorial devem permanecer, segundo o autor, por um período de tempo considerável, condição indispensável a uma formação consistente da identidade nacional.

Em Portugal, o facto de as suas fronteiras territoriais se terem mantido quase inalteráveis desde o fim do século XIII foi um fator que contribuiu para a consolidação da identidade nacional.

A este fator acresce a coincidência entre o território político português e a língua que aí é falada, muito embora esta situação possa radicar-se, na opinião de Mattoso, numa questão de ordem política e não propriamente numa questão de identidade: "De facto, a eficácia do poder político resulta em boa parte de as suas práticas administrativas serem veiculadas por meio de uma determinada norma linguística, o que garante necessariamente a sua difusão." (Mattoso, 2008, p. 8).

Segundo este historiador, persistiu até final dos anos sessenta, a ideia de que Portugal tinha uma unidade cultural, que não pode deixar de ser considerada aparente, quer no que diz respeito à cultura letrada quer em relação à cultura popular. A diversidade linguística, assente na existência de variedades dialetais, também contraria o fenómeno de uma relativa uniformidade, bem como uma excessiva centralização da produção cultural no Norte do país que acentuou a

diferença entre o Sul e o Norte, resultando num certo atrofiamento cultural do primeiro.

Como vista a acautelar uma certa estabilidade que se afigura necessária, o poder político procurou assegurar a sua continuidade através de práticas que garantem o controlo do Estado sobre os seus membros. Mattoso apresenta o caso das "práticas administrativas, como a cobrança de impostos, a permanência do aparelho judicial, a existência do poder legislativo, a efetividade do exército" (Mattoso, 2008, p. 11).

Estas práticas encontram-se essencialmente corporizadas em três suportes, publicamente visíveis: um chefe de Estado (o rei, ao longo de grande parte da História de Portugal), um emblema (o escudo das armas nacionais) e uma moeda (com a efígie do rei e as armas nacionais).

Para além da delimitação territorial, do poder político, das práticas administrativas, judiciais e legislativas, a construção da identidade nacional também se alicerça e faz-se representar em suportes de face mais concreta e materialmente visível como é o caso, segundo Anthony Smith (1997, p. 31), das bandeiras, dos hinos, das moedas, dos uniformes, das cerimónias e dos monumentos.

Este conjunto de tradições e símbolos expõe, de forma mais percetível, o repositório comum de uma nação, posicionando-a numa perspetiva de distinção e diferenciação face às outras, pela demonstração do seu legado cultural e histórico específico.

O pensamento romântico na esteira da identidade nacional

Neste contexto e dirigindo o nosso olhar para as construções arquitetónicas monumentais, elas assumem-se como elementos que perpetuam o repositório de um coletivo, constituindo-se como "lugares de memória" por excelência do devir histórico de uma nação no que ele tem de mais significativo.

No período do Romantismo, esta condição ganha contornos relevantes, uma vez que, de acordo com Bernardette Capelo Pereira (1997, p. 17), "a arquitetura constitui […] uma espécie de matriz: como referência e símbolo da origem e da História; como

objeto de reflexão que sustenta uma consciência artística nacional e se constitui como impulso para a criação; como metáfora da obra e do génio criador ou simplesmente metáfora descritiva; e ainda como metalinguagem privilegiada para uma reflexão estética e uma crítica artística."

É ainda de referir, de acordo com esta autora, "uma espécie de equivalência entre literatura e arquitetura enquanto campos simbólicos, projetos e práticas estéticas." (Pereira, 1997, p. 17), pelo que se assiste, em ambos os domínios, a uma reformulação do pensamento e da tradição cultural, assente na recuperação do passado, em particular do período medieval. Na verdade, este interesse da corrente romântica pela Idade Média surge associada, segundo Helena Buescu (1997, p. 41), "à descoberta, pelo campo literário, da vertente popular e das tradições literárias orais e populares, quer em termos de formas quer em termos de imaginário".

É nesta reativação da tradição literária medieval que se inscreve a publicação, por parte de Alexandre Herculano, de narrativas históricas em *O Panorama,* jornal literário e instrutivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis, a partir de 1838. Mais tarde, estes textos são agrupados sob o título *Lendas e Narrativas* e publicados em 1851. Sobre a índole desta obra, diz- nos Carlos Cunha (2011, p. 2):

> […] nas *Lendas e Narrativas* é patente na reconfiguração da Idade Média
>
> o
>
> idealismo religioso e cavaleiresco, o amor pátrio e a coragem dos portugueses face a um presente visto como degenerado. Mas também aí se mostra a adesão à "monarquia liberal" de D. João I, que serve de modelo a uma monarquia representativa.

Estes preceitos de conhecimento e recuperação do passado enquadram-se, de acordo com Leonardo Pereira (2013, p. 118), na "vertente romântica de seu pensamento [de Herculano], já que para o movimento romântico, de um modo geral,

o passado era o local da busca do sentimento de comunidade e da origem do *espírito do povo*." Será este conhecimento do passado, nomeadamente dos seus monumentos e textos, que permitirá ao povo uma vinculação à comunidade nacional, pelo que o estudo das fontes e da História constituem, para Alexandre Herculano, a pedra angular da sua produção narrativa ficcional.

Porém, a questão que se coloca não é a da procura e revelação da verdade histórica, mas "aquela que conduziria a um conhecimento dos valores coletivos do corpo social" (Pereira, 2013, p. 119), o que nos encaminha para um equacionamento do contributo do imaginário histórico na reconstrução do passado. Colocando a imaginação ao serviço da interpretação histórica, Herculano pretendia imprimir um cunho pedagógico à sua ficção, uma vez que "recriar ficcionalmente o passado era para ele escrever de modo sugestivo, capaz de agradar a um público sem preparação histórica específica […]" (Cardoso, 2003, p. 170).

Para que este objetivo fosse cumprido, era imprescindível uma pesquisa apurada sobre a época a reconstituir, no sentido de obter um conhecimento alargado sobre os espaços, carateres, comportamentos e situações passíveis de criar um clima de verosimilhança que, segundo o próprio Herculano, podia ir mais longe do que o trabalho do historiador, "se as qualidades imaginativas e estéticas estivessem apoiadas por um saber seguro". (Cardoso 2003, p. 172).

O autor procurava, através desta ancoragem no passado, um compromisso com os seus ideais liberais pela demonstração de que o presente está corrompido e que é em épocas mais recuadas da História que devem ser perscrutados a génese e os valores axiais da nação. Além disso, o retorno ao passado e a procura das raízes nacionais mais remotas também foi tema dominante do Romantismo.

A Idade Média, "época a que atribuía sentimentos vigorosos e um sadio crescer social" (Monteiro, 2013, p. 10), surge assim como o período histórico eleito por Herculano para radicar nele a origem da nação naquilo que ela tem de mais dignificante. Sobre os valores que Herculano reconhece serem a essência da época medieval e que urge reativar para o presente – século XIX – encontram-se, na opinião de Amélia Pinto Pais (2004, p. 54), "os da religião, da nacionalidade, da liberdade […] valores que, transcendendo a época, são ensinamentos para os tempos

da escrita, que são os tempos conturbados da implantação dos ideias liberais, anticlericais e municipalistas de Herculano".

A construção da identidade nacional em *A Abóbada*

Em *A Abóbada*, publicada entre 16 de março e 13 de abril de 1839, nas páginas de *O Panorama* (Cruz, 2010, p. 10), Herculano posiciona cronologicamente a sua narrativa no dia 6 de janeiro do ano da Redenção de 1401 (correspondente, na era atual, ao ano de 1439), tendo como fonte a *Primeira Parte da História de S. Domingos,* de Frei Luís de Sousa, que narra as circunstâncias da edificação do Mosteiro da Batalha.

Sobre a presença da arquitetura na obra literária de Herculano, Bernardette Capelo Pereira refere que "É […] em *A Abóbada* que a arte arquitetónica se torna fulcro da obra literária e ganha a dimensão de paradigma da arte, constituindo-se a narrativa como uma espécie de encenação e condensação da teoria estética romântica de Herculano." (1997, p. 22).

Assim, tendo como ponto de arranque uma obra e um contexto medievais, Herculano procurou centralizar na construção do monumento representativo da vitória dos portugueses na Batalha de Aljubarrota, símbolo da independência nacional, um conceito mais abrangente de construção da identidade coletiva, que era urgente reavivar numa época conturbada onde escasseava o espírito nacional.

Deste modo, em *A Abóbada*, o Mosteiro de Santa Maria da Vitória "vulgarmente chamado da Batalha" (Herculano, 2010, p. 148) doado por D. João I aos frades dominicanos, é apresentado, no capítulo I do conto, como "magnífico" (Herculano, 2010, p. 148) e metaforicamente equiparado a uma "maravilhosa fábrica" (Herculano, 2010, p. 148), alusões que evidenciam a admiração do narrador pela grandeza e magnitude do monumento, para o qual se dirigia o povo para assistir à representação do auto dos reis magos.

De seguida, o narrador especifica "a inumerável porção de pedras, lavradas, polidas e prontas para serem colocadas em seus lugares", esculpidas pelos "mais hábeis

escultores e entalhadores" (Herculano, 2010, p. 149), numa precisão vocabular que demonstra o rigor e a exatidão postos ao serviço da construção do edifício.

É de salientar que estas referências apologistas em relação ao Mosteiro da Batalha se encontram um pouco por toda a narrativa, mas em maior número no capítulo I. É ainda neste ponto, e com o surgimento de Mestre Afonso Domingues, arquiteto de Santa Maria da Vitória, que o monumento ganha contornos mais animistas, em virtude da sua associação a uma "página do imenso livro de pedra que os espíritos vulgares chamam simplesmente o Mosteiro da Batalha" (Herculano, 2010, p. 150). Assim, a construção arquitetónica transforma-se metaforicamente em discurso, em narrativa, sendo ela portadora direta dos acontecimentos gloriosos da nação que representa.

A singularidade do Mosteiro ganha maior amplitude simbólica quando Afonso Domingues intervém na ação: é Frei Lourenço Lampreia que se lhe dirige e lhe atribui a construção da "oitava maravilha do mundo" (Herculano, 2010, p. 152) e é o próprio arquiteto que lhe imprime um teor mais intimista e emotivo em que o edifício se confunde com o seu ser:

> […] este mosteiro que se ergue diante de nós era a minha Divina Comédia, o cântico da minha alma: concebi-o eu; viveu comigo largos anos, em sonhos e em vigília: cada coluna, cada mainel, cada fresta, cada arco era uma página de canção imensa […] (Herculano, 2010, p. 153)

> Os milhares de lavores que tracei em meu desenho eram milhares de versos; (Herculano, 2010, p. 154)

> Este edifício era meu; porque o gerei; porque o alimentei com a substância da minha alma; (Herculano, 2010, p. 154)

> […] o filho da minha imaginação […] (Herculano, 2010, p. 154)

Paralelamente a esta conceção do edifício enquanto resultado de uma "gestação" do seu autor, o que lhe confere uma relação quase física e umbilical, numa perspetiva de identidade individual, Afonso Domingues não esquece, porém, o significado mais abrangente da *sua* edificação: a representatividade coletiva e nacional.

> […] para entender o pensamento de Santa Maria da Vitória cumpre ser português; cumpre ter vivido com a revolução que pôs no trono o Mestre de Avis; ter tumultuado com o povo defronte dos paços da adúltera; ter pelejado nos muros de Lisboa; ter vencido em Aljubarrota. Não é este edifício obra de reis […] mas nacional, mas popular, mas de gente portuguesa […] (Herculano, 2010, p. 155)

> […] o monumento da glória dos nossos; (Herculano, 2010, p. 155)

Mais adiante, no capítulo IV, após o desabamento da abóbada da Casa do Capítulo, erguida por David Ouguet, é D. João I que, em diálogo com Afonso Domingues, o tenta convencer a retomar o trabalho que lhe tinha sido retirado devido à sua cegueira e atribuído ao mestre irlandês. Na argumentação dirigida ao arquiteto português, o rei evoca igualmente o valor nacional da edificação:

> […] grande monumento da independência e da glória desta terra. (Herculano, 2010, p. 181).

> […] e negar-vos-eis a prosseguir na edificação desta memória, desta tradição de mármore, que há de recordar aos vindouros a história dos nossos feitos? (Herculano, 2010, p. 181).

Perante as alegações de D. João I, o mestre português acede ao seu pedido manifestando-se em consonância com os valores de "pátria e glória" (Herculano, 2010, p. 182) partilhados por ambos, sugerindo, uma vez mais, a dupla vertente do monumento: individual e nacional.

> Que me restituam os meus oficiais e obreiros portugueses; que português sou eu, portuguesa a minha obra! (Herculano, 2010, p. 182)

Após a reconstrução bem-sucedida da abóbada, Mestre Afonso Domingues profere o "voto fatal"´(capítulo V) de ficar durante três dias sem comer nem beber, sentado numa pedra, quando fossem retirados os simples à construção, preferindo a sepultura nas ruínas, em caso de desabamento, à infâmia de ver, já velho, a sua obra destruída.

É Martim Vasques, "o melhor oficial de pedraria" (Herculano, 2010, p. 190) nas palavras de Mestre Domingues, quem anuncia a morte do velho arquiteto que não resistiu ao jejum prolongado e as suas últimas palavras: "A abóbada não caiu… a abóbada não cairá" (Herculano, 2010, p. 195).

Estas palavras enunciadas "pela alma generosa que, até ao último arranco, escrevera sobre o mármore o hino dos valentes de Aljubarrota" (Herculano, 2010, p. 195) parecem também elas profetizar a firmeza e a consolidação do "edifício" que é a identidade nacional e que Herculano se esforçou por recuperar através da narrativa histórica ficcional.

A alteridade na relação Afonso Domingues/David Ouguet

Na verdade, os valores de nacionalidade que a narrativa herculaniana exalta encontram-se corporizados na ação do herói romântico Afonso Domingues. Se atendermos à circunstância de que o herói romântico se posiciona numa perspetiva de "conflito virtual ou efetivo com a sociedade, com as suas convenções e constrições" (Reis e Lopes, 1991, p. 188), até pela "radicalidade com que assume determinados valores românticos" (Reis, 1997, p. 231), então conseguimos enquadrar o mestre português numa esfera de superioridade e de distinção face ao arquiteto irlandês David Ouguet, chamado a substituir Afonso Domingues na conclusão da construção da abóbada da casa do Capítulo, devido à sua cegueira.

A exploração, na narrativa, desta dualidade – a excecionalidade do mestre português *versus* a mediocridade do arquiteto irlandês – inscreve-se claramente numa abordagem imagológica das relações de alteridade.

Sobre esta questão, vejamos o que nos diz Maria Ema Ferreira, na introdução às *Lendas e Narrativas:*

> Na defesa dos valores nacionais e populares, que considerava sinónimos, Herculano evidencia o contraste entre Afonso Domingues e Mestre David Ouguet, ridicularizando o irlandês, como homem e como arquiteto, por meio de uma caricatura, que poderá considerar-se a expressão da anglofobia do autor, mas serve também de pretexto para criticar com ironia um vício bem português: a preferência, ou o respeito, pelo que é estrangeiro, mesmo que de inferior qualidade, em comparação com o que o país possui ou poderá produzir. (1988, p. 66).

Assim, a leitura d' *A Abóbada* permite evidenciar desde logo um acentuado contraste entre as duas personagens, nos seus caracteres físicos e psicológicos.

Sobre Afonso Domingues, destacam-se as seguintes informações:

> […] um velho, venerável de aspeto que parecia embebido em profundas meditações. Pendia-lhe sobre o peito uma comprida barba branca […] as suas feições revelavam que dentro daqueles membros trémulos e enrugados morava um ânimo rico de alto imaginar. […] Tinha a testa enrugada, como quem vivera vida de contínuo pesar […] (Herculano, 2010, pp. 149-150).

Ouçamos agora a voz do narrador em relação a David Ouguet:

> David Ouguet era um irlandês, homem mediano em quase tudo: em idade, em estatura, em capacidade e em gordura, salvo na barriga cujos tegumentos tinham sofrido grande distensão em consequência da dura vida que a tirania do filho de Erin lhe fazia padecer havia bem vinte anos. Desde muito moço que começara a produzir grande impressão no seu espírito a invetiva do apóstolo contra os escravos do próprio ventre, e, para evitar essa condenável fraqueza, resolvera trazê-lo sempre sopeado. […] se em Inglaterra o fizera muitos anos vergar sob o peso de dez atmosferas de cerveja, em Portugal submetia-o ao mais fadigoso mister de canjirão permanente.[…] De resto, David Ouguet era bom

> homem, excelente homem: não fazia aos seus semelhantes senão o mal absolutamente indispensável ao próprio interesse; [...] seria capaz de se empoleirar sobre o cadáver de seu pai para tocar a meta de qualquer desígnio ambicioso. Com três lições de frases ocas, dava pano para se engenharem dele dois grandes homens de estado. (Herculano, 2010, pp. 160-161).

Partindo do retrato físico de Afonso Domingues, podemos entrever a sua respeitabilidade, consolidada pela idade que a "comprida barba branca" contribui para acentuar e pela venerabilidade do seu aspeto, numa evocação do intertexto camoniano. Por sua vez, no mestre irlandês, a mediania que o narrador imputa a vários aspetos do seu corpo fazem de Ouguet uma figura caricatural.

Quanto aos traços do domínio psicológico, destaca-se no arquiteto português a sua excecionalidade, visível na característica tipicamente romântica de "ânimo rico de alto imaginar", que faz de Afonso Domingues um ser superior, inteligente, mas também sofrido. Em Ouguet, por oposição, temos uma vulgaridade consubstanciada na alusão à sua faceta interesseira e ambiciosa.

Poder-se-á dizer que o retrato de ambas as personagens construído pelo narrador se consolida ao longo da narrativa quer através dos enunciados que proferem quer pelas ações desenvolvidas.

Assim, em diálogo com o rei D. João I, Afonso Domingues manifesta a sua humildade - "Afonso Domingues é apenas uma sombra de homem [...] um velho tonto, de quem já ninguém faz caso." (Herculano, 2010, p. 152) -, honra e mérito – "Com sangue comprei essa honra!" (Herculano, 2010, p. 153); "Dos títulos que me dais só me cabe hoje o de honrado" (Herculano, 2010, p. 179); Em Aljubarrota foi escrito o documento à ponta de lança por mão castelhana: a essa mão devo meu foro, que não ao Mestre de Avis." (Herculano, 2010, p. 153).

A humildade de Afonso Domingues dá lugar, em Ouguet, à soberba e altivez:

> Dizendo isto, sem cerimónia tomou a dianteira (Herculano, 2010, p. 160);

> Dizendo isto, o arquiteto metera ambas as mãos no cinto, estendera a perna direita excessivamente empertigada e, com a fronte ereta, volvera os olhos solene e lentamente para os circunstantes. (Herculano, 2010, p. 162);

> Com as mãos metidas no cinto de couro preto que trazia, e o passo mesurado, o arquiteto caminhou até ao meio daquela desconforme quadra. (Herculano, 2010, p. 163).

Acresce a presunção de ter alterado o traçado inicial do mestre português para a conclusão da abóbada da Casa do Capítulo – "Tomei a ousadia […] de seguir outro desenho no fechar da imensa abóbada que cobre o Capítulo" (Herculano, 2010, p. 162) -, sem consultar Afonso Domingues, por, segundo a sua opinião, estar "cego, e por isso inabilitado para levar a cabo a edificação […]." (Herculano, 2010, p. 162).

Para além das diferenças de caráter que colocam as duas personagens numa dialética permanente de oposição, a construção da alteridade faz-se também pelas referências que Afonso Domingues e David Ouguet enunciam em relação ao Outro.

Assim, temos Afonso Domingues, que se funde com o próprio edifício do Mosteiro, o seu "livro de pedra", e que se revolta face à entrega da sua conclusão a Ouguet, por entender que este não partilha do sentimento de amor pela pátria fundamental à edificação do monumento:

> […] e porque ceguei arrancaram-me das mãos o livro, e nas páginas em branco mandaram escrever um estrangeiro! Loucos! […] O estranho a quem deram meu cargo não me entendia, e ainda hoje estes dedos descobriram nessa pedra que o meu alento não a bafejara. (Herculano, 2010, p. 154)

> Não é este edifício obra de reis […] mas nacional, mas popular, mas da gente portuguesa, que me disse "não seremos servos do estrangeiro" e que provou seu dito. (Herculano, 2010, p. 155)

> Mestre Ouguet, escolar na sociedade dos irmãos obreiros, trabalhou nas sés de Inglaterra, de França e de Alemanha: aí subiu ao grau de mestre, mas a sua alma não é aquecida à luz do amor da pátria; nem, que o fosse, é para ele pátria esta terra portuguesa. (Herculano, 2010, p. 155)

Pela voz de David Ouguet, acedemos à enunciação de uma imagem muito depreciativa dos portugueses, intensificada pelos insultos proferidos em "mudo solilóquio" (Herculano, 2010, p. 164), pela personagem, aquando da representação do auto dos reis:

> Pobres ignorantes! Que seria do vosso Portugal sem estrangeiros, senão um país sáfaro e inculto? Sois vós, homens brigosos, capazes dos primores das artes ou, sequer, de entendê-los? […] Miseráveis

> selvagens, antes de tentardes representar mistérios, fora melhor que mandásseis vir alguns irmãos da Sociedade dos Escrivães de Paróquia de Londres, que vos ensinassem os verdadeiros momos, ademanes e trejeitos usados em semelhantes autos. (Herculano, 2010, pp. 163-164)

Julgamos pertinente salientar que, apesar de nos confrontarmos com dois enunciados desfavoráveis face ao Outro, as diferenças linguísticas entre os mesmos, nomeadamente o uso de vocabulário injurioso por parte de Ouguet, contribuem para a representação de uma imagem pouco abonatória do estrangeiro na narrativa.

Embora a representação do Outro esteja essencialmente ancorada nos traços que opõem Afonso Domingues a David Ouguet, entendemos que importa também salientar algumas passagens do texto que evidenciam um desfavorecimento dos castelhanos por parte dos portugueses.

Temos assim a voz popular que se faz ouvir à chegada de D. João I ao Mosteiro de Santa Maria da Vitória: "Viva D. João I de Portugal; morram os castelhanos!" (Herculano, 2010, p. 159).

Frei Lourenço, no ato de exorcismo dirigido a mestre Ouguet, invoca as várias designações injuriosas de Satanás, rematando-as com "enfim, castelhano" (Herculano, 2010, p. 173), evidenciando a intenção de associar o inimigo dos portugueses a uma entidade demoníaca. É ainda Frei Lourenço que, dialogando com o rei, lhe diz que "Os príncipes pios […] são sempre ajudados de Deus, principalmente contra hereges e cismáticos, como os perros castelhanos […]." (Herculano, 2010, p. 189).

A designação de "perros castelhanos" é novamente enunciada, desta vez pela tia Brites de Almeida, que a História consagrou como a Padeira de Aljubarrota, à qual acresce o epíteto de "excomungados" (Herculano, 2010, p. 193). Estes comentários vêm no seguimento da decisão de D. João I de enviar um grupo de criminosos e cativos castelhanos para debaixo da abóbada, quando os simples fossem retirados:

se a abóbada caísse, morriam, caso contrário, seriam libertados. Face ao sucesso da construção e perante a iminência da libertação dos castelhanos, Brites de Almeida manifesta a sua "grande raiva" (Herculano, 2010, p. 194) por presenciar a liberdade do inimigo.

A subserviência face ao estrangeiro é outra das representações do domínio da imagologia que se faz ouvir por João das Regras que, contrariado pelo facto de D. João I ter escolhido Afonso Domingues para completar a abóbada, após a sua queda, comenta que "é preciso lisonjear os ingleses, porque carecemos deles." (Herculano, 2010, p. 183) e que estes se orgulhavam de ter David Ouguet como mestre da edificação.

Refira-se, por fim, que o próprio narrador veicula uma imagem desfavorável da realidade estrangeira, ao levantar a suspeita de os castelhanos terem levado alguns documentos portugueses "por pirraça às nossas glórias" (Herculano, 2010, p. 161).

É igualmente o narrador quem alude ao despedimento de oficiais portugueses por David Ouguet, julgados "como menos habilidosos que os estrangeiros" (Herculano, 2010, p. 186) e quem refere, no final do conto, a reposição do cargo do arquiteto irlandês, após a morte de Afonso Domingues, "porque, enfim, era estrangeiro" (Herculano, 2010, p. 195), denotando, com um olhar crítico, o favorecimento que, não raro, os portugueses manifestam em relação aos estrangeiros.

Considerações finais

Em *A Abóbada*, o culto da busca das origens e da afirmação identitária, com o Romantismo de Alexandre Herculano, leva à recriação de símbolos nacionais, como é o caso do Mosteiro de Santa Maria da Vitória. A monumentalidade desta edificação é equacionada enquanto projeto da vontade individual e patriótica de um mentor, Mestre Afonso Domingues, mas, acima de tudo, a face mais visível da coletividade nacional, naquilo que ela tem de mais glorioso e edificante.

Assim, a arquitetura da construção do mosteiro e da abóbada da Casa do Capítulo, que segundo o seu autor, não caiu nem cairá, traduz, de forma mais material e, por

isso, visual, a premência de evocar uma época que, de acordo com Herculano, representaria o auge da nacionalidade.

Por sua vez, a presença da alteridade na narrativa focalizou-se essencialmente nas personagens de Afonso Domingues e David Ouguet e na exploração dos caracteres que os opõem. Deste modo, a imagem dos portugueses encontra-se favorecida, em detrimento da representação do estrangeiro, personificada no mestre irlandês.

Neste contexto, o narrador apresenta igualmente o povo castelhano com matizes negativos, associando-os a vocábulos injuriosos e imputando-lhes a suspeita de terem furtado documentos portugueses a fim de encobrirem as glórias nacionais. A excessiva valorização de tudo o que é estrangeiro é ainda pretexto para criticar uma característica bem portuguesa: uma certa subserviência e dependência face ao que vem de fora.

Este quadro imagológico representado em *A Abóbada* é facilmente compreensível se atendermos a que a sua publicação, em 1839, se enquadra na necessidade de reacender valores patrióticos, num momento em que as sequelas da guerra civil de 1832-1834 fragilizavam a estrutura identitária nacional. Por isso, a exaltação de uma imagem superior da nacionalidade, ancorada em Afonso Domingues, nos valores que representa e na ampliação do seu caráter individual na esfera do coletivo nacional, constituiu, para Herculano, um meio privilegiado para demonstrar e divulgar o exemplo no qual a nação se devia rever.

Referências Bibliográficas

Buescu, H. C. (1997). Identidade nacional no Romantismo. In Carlos Reis (dir.) *História crítica da literatura portuguesa [O Romantismo]* (pp. 40-43), vol. V, Lisboa: Editorial Verbo.

Cardoso, M. (2003) Alexandre Herculano. In *História da Literatura Portuguesa*, Vol. 4 (pp. 169-173). Lisboa: Publicações Alfa.

Cunha, C. M. F. da (2011). Alexandre Herculano e a construção da cultura/literatura nacional, pp. 1 – 11, disponível em http://hdl.handle.net/1822/14804 [consultado em 07 de abril 2016].

Ferreira, M. E. T. (1988). Introdução. In A. Herculano. *Lendas e Narrativas*. Lisboa: Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses**.**

Herculano, A. (2010). A Abóbada. In *Lendas e Narrativas*, Lisboa: Leya SA.

Mattoso, J. (2008) *A Identidade Nacional*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.

Monteiro, O. P. (2013). Herculano: da arte narrativa do ficcionista. In M. F. Marinho, L. C. Amaral, & P. V.-B. Tavares (coord). *Revisitando Herculano – no bicentenário do seu nascimento* (pp. 7 -18). disponível em http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12594.pdf [consultado em 16 de abril de 2016].

Pais, A. P. (2004). *História da Literatura em Portugal – Uma perspetiva didática*, vol. 2, Porto: Areal Editores.

Pereira, B. C. (1997). Arquitetura (e a literatura romântica). In H. C. Buescu (coord.). *Dicionário do Romantismo Literário Português* (pp. 17-23). Lisboa: Editorial Caminho.

Pereira, L. A. (2013). A escrita cosmopolita de Alexandre Herculano: ecletismo e interpretações românticas. *Revista Athena*, *5*(2), 117 – 134. Disponível em http://periodicos.unemat.br/index.php/athena/article/view/87 [consultado em 25 de maio de 2016].

Reis, C. & Lopes, A. C. M. (1991). *Dicionário de narratologia.* Coimbra: Livraria Almedina.

Reis, C. (1997) "Herói". In H. C. (coord.). Buescu *Dicionário do Romantismo Literário Português* (pp. 17-23). Lisboa: Editorial Caminho.

Smith, A. D. (1997). *Identidade Nacional* (Tradução de Cláudia Brito). Lisboa: Gradiva.

CIDADE E O IMAGINÁRIO NO CINEMA E NA LITERATURA

Maria Teresa Negrão Ogando

UAb, Departamento de Humanidades. teresa.ogando@gmail.com. Lisboa, Portugal

Resumo:

O imaginário da cidade tem sido vivenciado pelo Homem, desde a cidade da Era Industrial até à cidade nossa contemporânea. Entre as cidades da Revolução Industrial e as cidades contemporâneas surge um novo imaginário. O que o carateriza e as razões por que se manifesta, bem como o próprio conceito de imaginário, são abordados de uma forma breve na primeira parte. Na segunda parte, serão apresentados alguns dos seus reflexos nomeadamente no âmbito da Literatura e, especialmente, do lugar privilegiado que as metrópoles têm tido no Cinema. Na definição do conceito de imaginário, regista-se a relação entre o imaginário e o simbólico. O modo como símbolos e mitos se integram, se transformam e se multiplicam, ao ritmo da evolução das cidades. Literatura e Cinema testemunham em que medida o explosivo crescimento das metrópoles veio criar múltiplos e novos problemas da mais diversa natureza. Através de alguns exemplos, vemos como aquelas artes refletem estes problemas, e como transmitem o questionamento e a reação do Homem Urbano face ao seu mundo.

Palavras-chave:

cidade, imaginário, cinema, literatura.

Imaginário da Cidade e a vivência do Homem

"Le vocable fondamental qui correspond à l'imagination, ce n'est pas image, c'est imaginaire." (Bachelard, 2009)

Entende-se por imaginário, a capacidade humana de transformar as imagens reais que a perceção das coisas nos dá a cada momento (nomeadamente dos seus conteúdos culturais e antropológicos), em imagens visuais, literárias/ poéticas, esquemas ("símbolo motor" para Bachelard), símbolos e arquétipos. No nosso imaginário construímos imagens mentais alternativas, que não são uma antítese do Real mas resultam do seu questionamento e reinterpretação, integrando símbolos e mitos num processo permanente de criação de um "outro" mundo.

Ao longo desta breve comunicação iremos mostrar como o imaginário da cidade tem sido vivenciado pelo Homem, desde a cidade da Era Industrial até à cidade nossa contemporânea; e iremos aperceber-nos como este imaginário específico reflete medos e esperanças da Humanidade e quais os mitos e símbolos que transporta consigo, em contextos como a Literatura e Outras Artes e, nomeadamente, no Cinema e na Literatura.

Imaginário da Cidade --- desde a Revolução Industrial aos nossos dias

Nas primeiras cidades industriais que surgem durante a Revolução Industrial, com início nos finais do século XVIII (em Inglaterra) e início do XIX (na América do Norte), a cidade era essencialmente constituída por fábricas, vias de comunicação (o caminho de ferro nalguns casos), e habitações rudimentares construídas em espaços não necessários para as indústrias. Este mundo de novas tecnologias e de necessidade de mão de obra conduziu a uma sobrepopulação, e levou os operários e famílias a habitarem em condições deficientes e degradantes. As imagens das cidades dessa época são escuras e tenebrosas, cheias de fumo e sujidade, mas considerados nessa época como efeitos secundários inevitáveis. Em termos de espaço, estas cidades foram crescendo desmesuradamente, criando enormes

problemas de administração e controlo social, bem como de qualidade ambiental, higiene e saúde pública. Nestas cidades industriais surgiram os grandes problemas aliados ao avanço da tecnologia e da sobrepopulação urbana.

Novos medos tiveram origem e multiplicaram-se nestas cidades, entre outros o da mecanização/ alienação excessiva do Homem, do impacto ambiental negativo, das novas doenças, dos cataclismos urbanos. Também nas cidades contemporâneas, estes medos e problemas continuam a ser sentidos. A par dos *ghettos*, a ameaça da desordem social e do caos tem dado origem, dentro de muitas cidades que cresceram descontrolamente, a enclaves que são verdadeiros casulos onde as classes mais abastadas "imaginam" um mundo de estabilidade e segurança, à margem dos conflitos sociais. Um imaginário alternativo ao das consequências imaginadas dos malefícios urbanos.

Conquistada à Natureza a Cidade congrega, no mesmo espaço, indivíduos e grupos sociais de diferentes convicções políticas ou religiosas, perfis socio-económicos e, interesses convergentes ou divergentes. O Homem urbano questiona-se sobre o seu lugar nesse novo mundo real e concreto que criou porque, se por um lado aprecia e desfruta do que na cidade pode identificar como progresso (as tecnologias, por exemplo), por outro lado também aspira à estabilidade e segurança que, mais precárias na urbe, suscitam novos medos como os que já referimos. Os aspetos problemáticos do desenvolvimento urbano suscitam, por sua vez, novas perspetivas e imaginários. É por essa razão que o homem citadino sonha com o mito da casa de campo e da vida bucólica e campestre, sonhos de oásis imutáveis de paz e tranquilidade. Como representações que partiram deste imaginário, e também da esperança numa melhor ordem política e social, temos exemplos de cidades reais, e outras apenas imaginadas, da autoria do urbanista britânico Sir Ebenezer Howard, e dos arquitetos Frank Lloyd Wright e Le Corbusier.

São exemplos de cidades projetadas por estes homens: *Letchworth Garden City* de Sir Ebenezer Howard (1850-1928), uma pequena cidade a cerca de 50 km a Norte de Londres inaugurada em 1903, que juntava os espaços verdes às amenidades do urbano, sendo propriedade dos seus habitantes e gerida por eles; a *Broadacre City*

de Frank Lloyd Wright (1867-1959), um projeto de vida registado no livro *The Disappearing City* (1930) mas que nunca passou de uma maquete, apesar desta ter chegado a ser apresentada ao público em Nova Iorque em 1934; a *Cidade Contemporânea* de Le Corbusier (1887-1965) em ferro e betão, com um plano centralizado, sonhada para três milhões de habitantes, e apresentada em 1922 no salão de outono em Paris.

Dinâmicas diferentes foram criadas a partir da evolução da cidade industrial e, entre as cidades imaginárias, podemos distinguir ainda dois tipos de lugares: as cidades utópicas, perfeitas de ordem social e livres de malefícios urbanos, e as cidades distópicas, onde esses malefícios e erros de percurso servirão como exemplo e chamada de atenção para o futuro.

Cidades Imaginárias e Cinema

Desde o início do século XX que o imaginário da cidade e as suas conceções espaciais têm atraído o cinema. Algumas cidades do cinema foram criadas como utopias e outras como distopias, acentuando estas visualmente os medos, atuais e futuros, através dos aspetos arquitetónicos e da organização social. Para nos limitarmos a três exemplos escolhemos os filmes *Metropolis* de Fritz Lang, (1927); *Blade Runner* de Ridley Scott (1982); *Matrix* de Andy e Larry Wachowski, (1990).

Metropolis é considerado um ícone do cinema expressionista alemão e mostra-nos, no contexto de uma "cidade do futuro", a vida separada dos ricos e dos trabalhadores: os primeiros num espaço de claridade e de divertimento, os outros nas profundezas da terra agindo como autómatos. No filme, um autómato é criado para ser idêntico à personagem Maria e confundido com ela. O ano em que decorre a história não é referido e está em aberto, não esqueçamos porém que aquela cidade imaginária foi criada por Lang, em 1927, e possivelmente inspirada no seu deslumbramento quando visitou Nova Iorque pela primeira vez. Através de alguns efeitos técnicos utilizados de forma inovadora, de uma geometria fortemente baseada na perspetiva e de uma manipulação exímia dos claros-escuros, como foi caraterística do cinema que seguia a corrente estética do expressionismo alemão,

Metropolis será a fonte de inspiração primordial para outras "cidades futuras" do Cinema.

Em 1982, Ridley Scott cria, em *Blade Runner,* outra cidade do futuro: Los Angeles em novembro de 2019. É uma cidade onde coexistem dois mundos: um mundo futurista recheado de novas tecnologias, e um outro de salas escuras e fumarentas, artefactos velhos e obsoletos, carrinhas de comida de rua, mostrando-nos sempre o paralelismo e contradição entre avanço tecnológico e falta de qualidade de vida. Este universo dualista é reforçado pela estética do claro-escuro, utilizada pelo cinema expressionista alemão. Inclui temas como a possibilidade de colonização do espaço, o domínio da Inteligência Artifical e da engenharia genética, com a criação de androides, a quase extinção de vida animal e o desmesurado crescimento da cidade.

Ambientes de decadência urbana dominam: frios, escuros e sujos. Como Fritz Lang em *Metropolis*, também Ridley Scott utiliza a luz para acentuar determinados efeitos, como a perspetiva dos arranha-céus. Além da cidade imaginada num futuro

--- que se encontrava a trinta e sete anos de distância --- surgem também os "replicantes" que, apesar de saberem que foram criados pelos humanos, não sabem, ao contrário do espetador, o tempo que vão durar (sabem, contudo, que a sua "vida" é limitada). A engenharia genética desenvolveu-os para o trabalho, mas permanece ao longo do filme a grande interrogação: apesar de serem uma criação do homem, os implantes de memórias dão-lhes sentimentos e emoções? Esta narrativa, inspirada numa obra do escritor Philip K. Dick intitulada *"Do Androids Dream of Electric Sheep?"* (1968) apresenta por um lado o desejo de imortalidade (os "replicantes" foram programados para viverem apenas quatro anos) e, por outro, o propósito da utilização da máquina para um maior desenvolvimento social.

Matrix, realizado em 1990 pelos irmãos Wachowski, é um sistema de vigia e de controle permanente para prevenir eventuais anomalias nos humanos. Numa cidade estereotipada, fria e limpa, no ano de 1999, temos um contraponto nas ruínas, nas naves e na tecnologia do ano de 2199. No mundo de *Matrix* os vigilantes são todos anónimos e semelhantes, vestidos de igual e de óculos escuros. Os personagens, que se consideram os libertadores, caraterizam-se por

identidades diferentes. Os humanos, são projeções mentais do seu eu digital, vivem.uma realidade virtual e são utilizados pelas máquinas como fonte de energia. Neste filme, uma das mais importantes questões levantadas é a de saber se há veracidade na afirmação de Morfeus *"as pessoas têm ilusão de viver uma vida normal mas são apenas energia para as máquinas".* Este é um dos medos nascidos do progresso em áreas como a da engenharia biomecânica. Morfeus diz também a Neo que *"o Matrix está em todo o lado. Tal como toda a gente nasceste na escravidão".* No filme, e na sua ideia principal de um poder intitulado *Matrix,* é difícil distinguir o que é simulacro do que é real. Hoje com o avanço tecnológico, e conhecimento do mesmo, esse é um dos grandes medos da humanidade: quais os limites da realidade? Quais os interesses dos "libertadores"? Somos como máquinas que nos comportamos e agimos como eles pretendem?

Cidades imaginárias e Literatura

As metrópoles, grandes cidades, têm tido sempre um lugar privilegiado no Cinema. Mas as cidades imaginárias também têm assumido uma enorme importância como tema literário.

Na época pós-Revolução Industrial, como reação a uma época de conquistas tecnológicas, a literatura escolheu a ficção científica como forma de extrapolar imaginários e novos valores num espaço cósmico ainda por conquistar, de imaginar sociedades mais aperfeiçoadas, assim como para mostrar o que esse novo e superior conhecimento das tecnologias poderia trazer ao mundo destruindo-o, ou deixando-o num estado de ruína. Philip K. Dick e muitos outros autores, como por exemplo, Ray Bradbury, J. G. Ballard e Ursula Le Guin, exploraram na literatura esses mundos.

No entanto, como afirma Baudrillard, *"Já não é possível partir do real e fabricar o irreal, o imaginário a partir dos dados*); *do real. (...) O processo será antes o inverso: será o de criar situações descentradas, modelos de simulação e de arranjar maneira de lhes dar as cores do real, do banal, do vivido, de reinventar o real como ficção,*

precisamente porque ele desapareceu da nossa vida." (Baudrillard, 1991) e Italo Calvino, em *As Cidades Invisíveis*: "*As Cidades como os sonhos são construídas de desejos e de medos".* (Calvino, 2009) Se o imaginário da ficção científica desapareceu, continuamos no entanto, sempre, a precisar de outras cidades imaginadas.

Como primeiro exemplo, o conto *O Imortal* de Jorge Luís Borges, escrito em 1949, começa: *"num jardim de Tebas Hecatômpilo, quando Diocleciano era imperador"*, e conta-nos da *"secreta Cidade dos Imortais"* (Borges, 1989). Exemplo do imaginário de Borges, o conto é um autêntico palimpsesto percorrido por inúmeras referências desde Francis Bacon a Kant, passando por Salomão e Platão.

Em 1962 Anthony Burgess, escreveu a obra *The Clockwork Orange*, uma fábula sobre sexo, drogas e criminalidade, inspirada por toda uma literatura distópica --- desde *Nineteen Eighty Four* de Orwell a *Brave New World* de Huxley, entre outras obras --- e por todas as transformações da sociedade inglesa de que se apercebeu no regresso a Inglaterra, após longa ausência do país. A narrativa decorre numa cidade imaginária composta por diversas cidades --- Leninegrado, Manchester, Nova Iorque --- mas sempre assente numa realidade urbana, que nos é transmitida através da personagem principal, o adolescente Alex, um delinquente. E o autor interroga-se, e aos seus leitores, sobre a possibilidade de inserção social dos jovens criminosos e delinquentes..

A Cidade dos Prodígios de Eduardo Mendoza foi escrita em 1986 e, embora inspirada na cidade real de Barcelona, reinventa esta a todo o momento: ao lado de acontecimentos reais como as Exposições Universais, que ocorreram nessa cidade em 1888 e 1929, surgem figuras extra-contexto como Rasputine, a Imperatriz Sissi e a espia Mata Hari.

Como último exemplo e paradigma, das cidades imaginárias de que falámos, não poderíamos deixar de mencionar a obra-prima de Italo Calvino *As Cidades Invisíveis*. Uma prosa poética com um percurso imaginado/ imaginário através de várias cidades, com nomes femininos e símbolos diversos, que são narradas ao imperador mongol Kublai Khan pelo célebre viajante veneziano Marco Polo como sendo aquelas que viu e percorreu ao longo das suas viagens., mas que têm nelas

muito do imaginário de Marco Polo. O próprio Khan se interroga por diversas vezes se tais cidades existiram mesmo. As pequenas memórias destas cidades vão construindo, por sua vez, cidades "outras" nascidas da imaginação e da linguagem do narrador.

Conclusão

A concluir, desejaríamos considerar este projeto como um ponto de partida para uma futura investigação, onde serão analisadas e comparadas as cidades do cinema de Wim Wenders, e as cidades imaginárias da obra de Calvino *As Cidades Invisíveis*. Assim como este nomeia partes das cidades para as guardar na memória, também Wenders representa nos seus filmes lugares que muitos não veem, quando por eles passam.

Os personagens dos filmes de Wenders que percorrem as cidades dos seus filmes *Alice nas Cidades* (1974), *Paris, Texas* (1984), O Amigo Americano (1977), *As Asas do Desejo* (1987) e, *Lisbon Story* (1994), procuram uma identidade, através das suas experiências urbanas. Dos lugares invisíveis da cidade, e do invisível que nelas acontece.

Referências bibliográficas

Aumont, J., Marie, M. (2011). A análise do filme como narrative. In *A Análise do Filme* (pp. 117-154). Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.

Bachelard, G. (2005). *La poétique de l' espace*. 9éme éd.. Paris: Presses Universitaires de France.

Bachelard, G. (2009). *L'Air et les Songes,* Paris: Éditions José Corti.

Baudrillard, J. (1991). Simulacros e ficção científica. In *Simulacros e Simulações* (pp. 151-158). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Borges, J. L. (1998). Obras Completas 1923-1949, Vol.I. In *O Imortal in Aleph* (pp.553-564). Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

Burgess, A. (1992). *A Clockwork Orange,* London: Penguin Books.

Calvino, I. (2009). As Cidades Invisíveis, Sant Vicenç dels Horts: Industria Gráfica Newco S.L.

Deleuze, G. (2006). *A Imagem-Tempo – Cinema 2*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Durand, G. (1993). Les structures anthropologiques de l'imaginaire, 11éme éd. Paris: Dunod Éditeurs.

Mendoza, E. (1989). A Cidade dos Prodígios, 2ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Webgrafia

Berriel, C. E. O. (2004). *Cidades Utópicas do Renascimento.* [Em linha]. Ciência e Cultura, *56*(2) São Paulo, abril/ junho 2004, [Consult. em 3 Fev. 2015]. Disponível na Internet: <URL: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252004000200021&script=sci_arttext . ISSN 23176660.

Prata, A. F. P. (2010). *Práticas Narrativas da Cidade --- Crónicas urbanas de Carlos Drummond de Andrade, Maria Judite de Carvalho e Jacques Réda*, [Em linha]. Lisboa: [s.n.]. Tese de Doutoramento, 280 pp. [Consult. em 3 Fev.2015]. Disponivel na Internet: <URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3048/1/ulsd60208_td.pdf.

Vievard, Ludovic, (2012). *Dix imaginaires des sciences et des techniques,* [Em linha], Lyon: Millénaire 3, 58 pp., [Consultado em: 20 dezembro 2015]. Disponível na Internet : <URL:

http://www.millenaire3.com/content/download/2418/39174/version/1/file/DI X_imaginaires_des_sciences_01.pdf.

Filmografia

Lang, F. (1927). *Metropolis,* 2h33min: peb, [Em linha]. https://www.youtube.com/watch?v=LB-awsZAOjk, Consult. em 20.01.2016.

Scott, Ridley (1982) --- *Blade Runner*, 1h57min.: color. [Registo televisivo].

Wachowski, Andy & Larry (1990), *Matrix*, 2h16min

DO CONSTRUCTO LITERÁRIO DA FIGURA DE D. LOURENÇO VICENTE À (RE)CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE COLECTIVA

Natália Albino Pires

IPC - Escola Superior de Educação / Uev - Cátedra UNESCO em *Património Imaterial e Saber-Fazer Tradicional: Interligar Patrimónios* / NOVA FCSH - Instituto de Estudos de Literatura e Tradição –EISI. npires@esec.pt. Coimbra, Portugal

Resumo:

De entre as inúmeras figuras históricas importantes para o final da Idade Média portuguesa, salienta-se a figura de D. Lourenço Vicente. Destacado Arcebispo de Braga, segundo o seu primeiro biógrafo, D. Rodrigo da Cunha, partícipe directo na guerra de sucessão dinástica de 1383-85 ao lado da facção portuguesa, segundo Fernão Lopes, a figura histórica e lendária D. Lourenço Vicente sobrevive no imaginário colectivo dos lourinhanenses. Tendo em conta a importância desta figura histórica (tanto para a história de Portugal, como para a identidade de uma localidade), procuraremos perscrutar e debater a (re)construção de uma identidade colectiva a partir da figura de D. Lourenço Vicente. Assim, partimos do episódio da construção das galés que ajudam a libertar Lisboa do jugo castelhano narrado por Fernão Lopes na *Crónica de D. João I*; analisamos uma lenda deste episódio, literariamente construída por Emília de Sousa Costa durante o Estado Novo, e examinamos os traços identitários constructo literário que sobrevivem no imaginário popular.

Palavras-chave:

D. Lourenço Vicente; Identidade; Emília de Sousa Costa; Fernão Lopes; Imaginário

1 – Introdução

As questões em torno da existência ou não de uma identidade nacional portuguesa ou em torno do seu constructo têm ocupado diversos investigadores do âmbito da filosofia, da historiografia ou da sociologia[183]. Reflectir sobre o processo de construção de uma identidade colectiva implica, segundo Cabral (2003), entrar num campo controverso, mas, simultaneamente, implica percorrer um caminho sinuoso e indefinido cuja origem não pode precisar-se com exactidão. Se, reconhecidamente, durante o Estado Novo pensadores e educadores insistem na existência de uma identidade nacional, não podemos obliterar o papel desempenhado pelos pensadores românticos para a construção de um conceito de identidade nacional (Cunha 1994; Ribeiro 2012; Torgal 2009) nem o papel do racionalismo iluminista, ligado à Academia Real das Ciências, para a sustentação de uma tese de identidade nacional (Matos 2002; Silva e Hespanha 1993; Sobral 2003; Torgal 1981). A elaboração de um conceito de identidade portuguesa (nacional ou colectiva) não pode rastrear-se, no entanto, apenas a partir do século XVIII. Com efeito, a partir de Fernão Lopes a cronística régia e a subsequente historiografia de seicentos em diante cumprem um papel fundamental para a construção de um espaço imagístico de unidade nacional[184]. Sendo, no entanto, o *escrito* um espaço por excelência de legitimação e de conceptualização da unidade/identidade nacional, o constructo imagístico de uma identidade, processo comum a diversas culturas, pode também rastrear-se, para a cultura peninsular, por exemplo, já nos textos da Alta Idade Média que validam a monarquia visigoda.

Para a constução deste espaço literário imagístico, "ideográfico, cultural e plenamente assumido pela consciência colectiva" (Franco 2012, p. 372), formula-se frequentemente uma etnogenealogia (Leal *apud* Cabral 2003): ora baseada em figuras mitológicas (como no caso da fundação da cidade de Lisboa por Ulisses ou

[183] Lembramos, a título de exemplo, as reflexões de José Gil, de Eduardo Lourenço, de José Mattoso, de Jaime Cortesão, de Jorge Dias ou de Orlando Ribeiro, entre muitos outros pensadores e estudiosos que merecem ser lembrados.

[184] Salientamos, por exemplo, a construção mítica do espaço nacional de Frei Bernardo de Brito na *Monarquia Lusitana* (Ferro 2014) ou de Fernando de Oliveira no *Livro da Antiguidade, Nobreza, Liberdade e Imunidade do Reino de Portugal* ou na sua *História de Portugal* (Franco 2012).

no caso do primeiro povoamento do território português por Tubal, neto de Noé, que teria aportado na região de Setúbal); ora baseada em figuras históricas reais cujos feitos são exaltados (como no caso de D. Afonso Henriques ou de D. Pedro I ou D. João I) ou mitificados (como no caso de Inês de Castro ou D. Isabel de Aragão); ora baseada em entidades (múltiplas vezes sobrenaturais) concebidas para funcionar como elemento identitário de um grupo social (como no caso da figura de D. Marinha nos textos linhagísticos).

Um dos traços significativos da cultura portuguesa, erudita e/ou popular, que nos tem interessado em termos investigativos assenta na transformação de figuras históricas em personagens míticas e cujas heroicidades ou magnanimidades (con)formam o imaginário cultural português. Bastar-nos-ão os exemplos de D. Inês de Castro, de D. Sebastião ou da Rainha D. Isabel de Aragão para que na mente de qualquer português, mais ou menos erudito, pululem histórias (ouvidas ou lidas). Não obstante, outras figuras históricas há que povoam o imaginário cultural português, tanto erudido como popular.

De entre as inúmeras personagens históricas importantes para a História da cultura portuguesa, temos vindo a centrar a nossa atenção com particular interesse na figura de D. Lourenço Vicente, Arcebispo de Braga e partícipe directo na guerra de sucessão dinástica de 1383-85 ao lado da facção portuguesa. Trata-se de uma personalidade histórica que sobrevive no imaginário colectivo dos lourinhanenses e que inspirou um conjunto de narrativas e de lendas, cuja análise nos permitirá perceber em que medida contribuíram, e têm contribuído, para a configuração da sua faceta heróica e para a estruturação do imaginário colectivo de uma região.

Por falta de espaço, não podemos discutir aqui a configuração da faceta heróica de D. Lourenço Vicente na literatura ao longo de um tão vasto período[185]. Trazemos, por isso, à luz apenas algumas reflexões sobre a construção mítico-lendária da sua figura histórica, procurando ampliar outros trabalhos já publicados sobre esta matéria (Pires 2012 e 2014). Para tal, partimos do episódio da construção das galés

[185] Estamos a preparar um trabalho sobre a construção literária da figura de D. Lourenço Vicente ao longo dos séculos, desde Fernão Lopes à narrativa do século XX, passando pelos artigos na imprensa escrita entre os séculos XIX e XX e sem esquecer a tradição oral, muito especialmente o conjunto de lendas sobre o Arcebispo.

que ajudam na libertação de Lisboa aquando do cerco castelhano durante a crise de sucessão dinástica de 1383-85, narrado por Fernão Lopes na *Crónica de D. João I*, e analisamos a evolução deste episódio até à lenda literariamente construída por Emília de Sousa Costa

2 – D. Lourenço Vicente: entre a história, o mito e a lenda

A figura histórica D. Lourenço Vicente é deveras intrigante porquanto, até ao presente, não se encontrou nenhuma fonte, escrita durante a sua vida ou imediatamente após a sua morte, que forneça informações fidedignas sobre a sua origem ou sobre a data do seu nascimento. Inclusive o original do testamento que mandou lavrar em 1391 encontra-se desaparecido (Torres 1998, pp. 478-480).

A documentação oficial, em particular a chancelaria de D. Fernando e de D. João I, comprova-nos a preeminência de D. Lourenço durante os reinados dos referidos monarcas e prova-nos a informação dada pelo seu biógrafo acerca dos feitos da sua vida adulta. Porém, todos os dados referentes à origem, ascendência e puerícia de D. Lourenço Vicente sabemo-los apenas graças ao labor do seu primeiro biógrafo, D. Rodrigo da Cunha (1635), que nos informa, também, que o Arcebispo estudou nas Universidades de Montpellier, Toulouse, Paris e, ainda, em Bolonha com Baldo[186].

Efectivamente, no tempo de D. Fernando, em 1373, é designado Arcebispo de Braga pelo Papa Gregório XI e, com a morte do monarca, toma o partido do Mestre de Avis, futuro D. João I, ao lado de quem luta na defesa do reino, participando activamente na Batalha de Aljubarrota e na defesa de Lisboa. Imediatamente após a aclamação do Mestre de Avis como Regedor e Defensor do Reino, D. Lourenço Vicente torna-se,

[186] Cunha (1635: 194) escreve: "inclinouse de pequeno, às letras, e foi nelle taõ acezo o dezejo de saber, que o tirou da patria, e leuou por Reynos estranhos, a fim de ouuir mestres famosos. Auia os então de grande nome nas Vniuersidades de Mompelher, Tolosa, e Paris, onde continuou por alguns annos. Passou depoes a Italia, e em Bolonha foi discipulo de Baldo, aquelle famoso Iurisconsulto de quem diziam Iasam, *que nada ignoraua*" (itálico do autor). Cardoso (1666) e Sylva (1731) secundam Cunha (1635) e as suas descrições reiteram os pormenores por ele veiculados, acrescentando um elogio à erudição do Arcebispo e lembrando o reconhecimento régio que lhe foi dado por parte de D. João I.

tal como regista Fernão Lopes[187], um dos seus principais conselheiros. Como reconhecimento pelos serviços prestados, D. João I doa-lhe a Lourinhã[188] e, em 1385[189], participa nas Cortes de Coimbra.

D. Lourenço morre em 1397, estando o seu corpo desaparecido até ao dia 4 de Junho de 1663, data em que se reencontra incorrupto numa capela adjacente à Sé de Braga que ele próprio mandara reconstruir para sua sepultura. Depois de reencontrado e devido à sua incorruptibilidade, o corpo é trasladado para uma urna de vidro, passando a ser alvo de veneração por parte dos fiéis e havendo inclusive registo de milagres por si obrados[190].

Sobre a figura do Arcebispo ou em torno dela, encontrámos, até à data, exactamente cinco lendas. Assim, destacamos a lenda relativa às suas origens humildes, na qual se narra a infância de D. Lourenço Vicente, o motivo pelo qual foi levado para a corte, facultando-se-lhe os estudos, e o seu regresso à terra natal para visitar a sua avó, Maria Vicente, a Longa da Fonte. Aquando da sua morte, salienta-se a lendária frase que terá sido proferida por D. João I de que "tinha já menos hũ olho da cara, porque hum delles era o Condestable D. Nuno Aluarez e o outro o Arcebispo D. Lourenço Vicente" (Cardoso, 1666, p. 534)[191].

Na sequência do achamento do corpo de D. Lourenço Vicente incorrupto, Cardoso (1666, pp. 542-543) descreve-nos o culto dos fiéis ao Arcebispo e os milagres por si operados, asseverando que estes se encontram registados nos anais da Sé de

[187] "E fez ho Meestre seu Chamceller moor o doutor Joham das Regras que era mui gram leterado (...). E tomou pera sseu Comsselho este Doutor que dissemos; e dom Louremço, Arçebispo de Bragaa" (Lopes, s/d: 55 da Primeira Parte).
[188] A data da doação apresenta alguma controvérsia. Referindo-se à mesma fonte (Chancelaria de D. João I, Livro I, fl. 54v do ANTT), Pereira (1991: 22) afirma que a doação se fez em 1386 e Perdigão (1997: 33) em 1384. Pereira, no entanto, na mesma obra (1991: 47) contradiz-se e apresenta 1384 como data da doação e 1385 como dada da confirmação da doação.
[189] Perdigão (1997: 35) afirma categoricamente que D. Lourenço proferiu o discurso inaugural das Cortes de Coimbra de 1385. No entanto, Fernão Lopes, na *Crónica de D. João I*, atribui-o a D. Nuno Álvares Pereira (cf. caps. 183-187 da Primeira Parte).
[190] Cf. Cardoso (1666: 542-543).
[191] Cunha (1666: 207) diz-nos que "ElRey D. Ioaõ de boa memoria fez tambẽ grande sẽtimento por sua morte, affirmando, q[ue] jà lhe ficaua menos hũ olho, *porq*[ue] *os dous da sua cara*, dezia elle, *eraõ o Cõdestable* D. *Nuno Alures, e o Arcebispo D. Lourẽço*" (itálico do autor).

Braga[192] e confirmados segundo a "forma dos sacros Canones, e Concilio Tridentino, cõ grande numero de testemunhas" (Cardoso, 1666, p. 543).

Da sua participação na Crise de Sucessão Dinástica, surgem-nos, por um lado, a lenda em que ajuda a construir as embarcações que secundam na libertação de Lisboa e, por outro lado, a lenda em que, com a sua própria mão, coloca na escultura do seu retrato a cicatriz do golpe recebido na face durante a Batalha de Aljubarrota[193].

3 – Do constructo literário da figura de D. Lourenço

A referência mais antiga à figura de D. Lourenço Vicente na literatura encontramo-la na *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes. No texto, o cronista expõe em diversos momentos a participação activa do Arcebispo ao lado da facção do Mestre de Avis e deixa patente a estima que o D. João I nutria por ele. Em particular, Fernão Lopes descreve no cap. CX da Primeira Parte (Lopes, s/d: 212) o substancial contributo de D. Lourenço Vicente na supervisão da construção das galés que viriam a coadjuvar na libertação de Lisboa do jugo castelhano:

> [...] E pera armar as gallees foi dado emcarrego a dom louremço Arçebispo que emtom era de Bragaa, o quall o tomou muito de voomtade; e começou logo de as mamdar poer nos vasos e deitar a agua; e tall aficamento e tamtas gemtes fazia jumtar a este trabalho, que as mais dellas forom

[192] "O reuerendo Cabido Sede Vacante ex officio, com parecer de grauissimos Theologos, declarou por sua sentença a 20 de Dezembro de 1663 serem estes casos fóra das regras da natureza, e por consequencia milagrosos. E para que isto viesse á noticia dos fieis e crescesse cada vez mais a deuoção, e veneração, que se deue ás dittas Sanctas Imagens, passou hũa Pastoral a 15 de Janeiro de 64" (Cardoso, 1666: 543).

[193] Segundo Cunha (1635: 207), "he tradição, q[ue] entrando a ver a obra, e aduertindo q[ue] o retrato não tinha pello rosto a cotilada, q[ue] receberá na batalha, e de q[ue] tãto se prezaua, pedindo hũa espada, lha deu por aq[ue]lla parte onde a tinha, dizẽdo: *Agora sy, q*[ue] *fica ao natural* (itálico do autor). A ferida mostra não ser obra de official". Cardoso (1666: 534) diz-nos, também, que D. Lourenço marcou com a sua própria mão a esfinge do seu túmulo: "e mandou laurar no meio della hum sumptuoso tumulo de pedra, com sua esfigie no alto, reuestida em Pontifical. E depois de obrada com a perfeição, que daua de si a Escultura, vendo que lhe faltaua no rosto o giluàz, de que tanto se prezaua, pedio hũa espada, e com ella lho fez dizendo: *agora si que està ao natural*" (itálico do autor).

> deitadas aas mãaos na agua sem cabrestamte. E elle amdava pella çidade em çima dhuũ cavallo e duas cotas vestidas e o rroxete em çima, e huũa lamça na mãao, o ferro sempre por deamte. E posto que os da çidade com boom desejo se offereçessem aaquelle trabalho, aimda os elle mais aficava, nom leixamdo nehuũ de quallquer estado que fosse; em guisa que nom ficava clerigo nem frade, nem outra pessoa que todos alli nom fezesse chegar. E se lhe alguũ dizia que era clerigo, e ell rrespondia que assi era clerigo como elle; e o que lhe dezia que era frade: *E eu arçebispo que he melhor que frade* dizia elle. E tall aguça pos em nas armar, que em breves dias forom armadas doze gallees; e veherom mais huũa galle e huũa galliota armadas do Algarve [...].

Do relato lopiano, salienta-se o constructo literário da imagem de D. Lourenço Vicente. Trata-se de um homem fiel ao Mestre de Avis, mas, sobretudo, de um homem tenaz, resoluto e intrépido, um líder capaz de congregar um grande número de pessoas. Sobressai, no entanto, a capacidade pôr de lado a sua posição social em prol do trabalho comunitário, impedindo, através do exemplo de humildade, que aqueles que se encontram numa posição hierárquica inferior ou igual desistam de participar na construção das galés.

Na realidade, o relato lopiano caracteriza-se por conter já o embrião dos artifícios literários que viriam a ser reutilizados em diversas fontes escritas para a subsequente configuração de uma imagem heróico-mítica de D. Lourenço Vicente. Vejamos alguns exemplos inscritos em textos historiográficos do século XVII.

D. Rodrigo da Cunha (1635, pp. 193-209) dedica ao Arcebispo 5 capítulos nos quais narra diversos aspectos da sua vida, nomeadamente o episódio da construção das galés. Se atentarmos no relato feito por D. Rodrigo da Cunha[194], comprovamos que,

[194] Diz-nos D. Rodrigo da Cunha (1635, p. 202): "[...] Assistio com estremado valor ao cerco de Lisboa, quando sobre ella veyo com poderosa armada por mar, e grande exercito por terra, el-Rey D. Ioaõ o I. de Castella, tomou à sua conta preparar os nauios, e galles, que auiam de defender a barra, e porq*ue*

tal como no texto cronístico de Fernão Lopes, no seu relato são exaltadas a tenacidade e a intrepidez de D. Lourenço Vicente, assim como a sua capacidade de liderança, obrigando todos a participar na construção das embarcações. Da comparação de ambos os relatos, verificamos, porém, poucas diferenças ao nível da narração dos factos. Assim, D. Rodrigo da Cunha parafraseia Fernão Lopes e coloca uma tónica especial no número de naus e galeotas que coadjuvam as galés construídas sob supervisão de D. Lourenço Vicente.

Duarte Nunes de Leão, no cap. XXVIII de *Crónicas del Rey Dõ Ioam de gloriosa memoria o I* (1643, pp. 81-82) retoma o episódio lopiano[195]. Este relato destaca-se por ser mais breve do que os anteriores, mas, simultaneamente, por ser notória a supressão de elementos acessórios, mantendo-se apenas na narrativa os elementos fundamentais da caracterização de D. Lourenço Vicente e as frases que ele terá pronunciado. Na narração de Duarte Nunes de Leão, mantêm-se, portanto, os elementos que caracterizam D. Lourenço como intrépido e como líder afincado da protecção de Lisboa.

Pouco tempo depois, George Cardoso (1666, pp. 540-541) sintetiza as narrações anteriores[196], mantendo, no entanto, o pormenor relativo à auto-determinação de D. Lourenço Vicente na construção das embarcações e à sua demonstração de

ninguem se escusasse do trabalho, elle era o primeiro em trazer por sua propria pessoa a madeira, e outros materiaes necessarios à obra. Sobiase outras vezes sobre um caualo, armado de todas armas, com o roxete por cota, e com hũa lança na mão obrigaua a todos trabalhar naquela grande necessidade. Aos Clerigos que se lhe escusauão com as ordens, respondia, que tambem elle era Clerigo, e aos Religiosos, que era Arcebispo, e Primaz, e com tudo se não dava por escuso, como cõ seus proprios olhos vião. Montou tanto esta sua diligẽcia, que em breuissimo tempo lãçou ao mar doze Galles, fora outro graõ numero de naos, e galleotas, em que os inimigos acharaõ grande resistencia [...]".

[195] Na *Crónica de D. João I* de Duarte Nunes de Leão (1643, pp. 81-82), podemos ler "[...] ouue o Mestre de armar as Naos, e Galés, que auia no Porto, para estarem prestes para embargar a entrada nauios, se entretanto viessem, e pera segurança dos q*ue* para a Cidade se vinhão, e defensão do porto, com as mais q*ue* a Cidade do Porto esperaua, e deu o cargo disto a Dom Lourẽço Arcebispo de Braga, o qual cõ muita diligencia andaua em cima de hum caualo armado, cõ seu roxete sobre as armas, com hũa lança nas mãos, mandando todos trabalhar. E se algum escusandose dizia que era Clerigo, dizialhe que tambem elle o era, e se lhe dizia que era frade, respondia, e eu Arcebispo, que he mais. E em breue tempo foraõ armadas doze Galés, a fora certas Galeotas que vieraõ do Algarue. Sẽdo armadas sete naos e as Galés, fez capitaõ dellas a Gonçalo Rodriguez de Sousa [...]".

[196] Diz-nos Cardoso (1666, pp. 540-541): "[...] No cerco de Lisboa, quando veio sobre ella elRei D. João I de Castella, cõ poderosa Armada por mar, e copioso exercito por terra, tomou à sua conta preparar as embarcações, que auião defender a barra, obrigando a todos com sua assistencia a trabalharem naquela apertada necessidade. E montou tanto a dilligencia que breuemente lançou ao mar doze galés, alẽ de outro copioso numero de naos em que os inimigos acharão grande resistencia [...]".

capacidade de liderança no processo que viria a fustigar os castelhanos no cerco de Lisboa.

3.1 – O contributo de Emília de Sousa Costa para o constructo literário

Assim, de entre os relatos, posteriores ao século XVII[197], da participação do Arcebispo na construção das galés, revisitamos o trabalho de Emília de Sousa Costa no ano em que se comemoram os 140 anos do seu nascimento[198]. Muito particularmente, trazemos ao debate o texto "Frades ou Carpinteiros?", incluído em *Lendas de Portugal* (1935, pp. 43-45), por se tratar do último produto literário do episódio lopiano de que temos notícia, e procuraremos perscrutar o contributo que o seu texto aduz para o constructo literário da configuração de uma imagem heróico-mítica de D. Lourenço Vicente.

Se bem que este texto nos seja identificado pela autora como uma lenda e nele se assuma tratar-se de um texto vertido da tradição para a escrita ("E afirma a tradição"), identificam-se nele diversos aspectos característicos do processo autoral. Assim, quando comparado este texto com os anteriores relatos, imediatamente se constatam múltiplas diferenças. Antes de mais, o texto da autora é a maior versão do episódio da construção das galés. Em segundo lugar, contrasta a narratividade e a presença de modalizadores do discurso e de estruturas linguísticas específicos da linguagem literária não tradicional[199], em especial a

[197] Vários exemplos, coevos e posteriores, haveria a trazer à colação. Referimo-nos, por exemplo, a Joseph Soares da Sylva que, no capítulo CXII do Livro II das *Memorias para a Historia de Portugal, que comprehendem o governo delrey D. Joaõ I do anno de mil e trezentos e oitenta e tres, até o anno de mil e quatrocentos e trinta e três* (1731, pp. 569-580), narra a vida e obra de D. Lourenço Vicente ou a Ignacio da Costa Quintella que, nos *Annaes da Marinha Portugueza*, vol. 1, (1839, pp. 46-47), salienta a intervenção de D. Lourenço na construção das galés.

[198] Emília de Sousa Costa (1877-1959) possui uma vastíssima obra na qual deixa patente o seu pensamento sobre a educação da mulher e da criança. Da sua obra, que carece, no entanto, de estudos mais aprofundados, sobressaem diveros contos, novelas, romances, entre outros. O nosso trabalho não contempla especificidades sobre a vida e obra da autora pelo que, para informações específicas sobre a importância da sua obra para a cultura portuguesa, cf., por exemplo, Nogueira (2013), sendo possível a partir do seu trabalho conhecer a pouca bibliografia disponível sobre a autora.

[199] Importa ter presente que, embora apresentem semelhanças, o conto tradicional e o conto autoral se distanciam, sobretudo, na extensão, nas indicações espácio-temporais e na densidade ou quantidade das personagens intervenientes, para além de apresentarem a aspectos linguísticos que os diferenciam. O mesmo se passa com a lenda. Para informações mais específicas sobre as diferenças

adjectivação utilizada para a caracterização de D. Lourenço Vicente. Atente-se nos exemplos:

> [...] O arcebispo D. Lourenço, alma firmemente lusiada e homem de rara energia, segue o partido do Mestre de Aviz, vibrante de entusiasmo. D. João I conhece o arcebispo, a sua coragem inquebrantavel, o seu animo valeroso, a sua dedicação patriótica. [...]" (Sousa 1935, p. 43)

ou

> [...] D. Lourenço mede-os da cabeça aos pés com altivez, arrogancia e indignação. A custo domina a colera. E como andava sempre de um lado para outro, a cavalo, de lança em riste, a orientar e vigiar, desmonta rapidamente. Seus olhos faíscam. Os seus dentes entrchocam-se e rangem. Arregaça as mangas das vestes prelaticias. Toma nas mãos, ageis e fortes, a primeira ferramenta que lhe aparece. Majestoso e violento, carpinteira com habilidade e destreza, calefeta com ardor e precisão, emquanto responde [...] (Sousa 1935, p. 44).

Se, dos relatos anteriores, o leitor tem de subentender a caracterização do arcebispo a partir das acções descritas, neste texto o narrador adjectiva-nos a figura de D. Lourenço. Mantém-se a imagem de um homem tenaz, resoluto, intrépido e líder, mas ampliam-se as suas qualidades, mostrando-se-nos uma outra faceta menos positiva do seu carácter: a altivez e a arrogância. No texto de Emília de Sousa Costa, encontramos pela primeira vez a referência de que o arcebispo trabalha arduamente na construção das embarcações com as suas próprias mãos. Neste texto, o constructo literário do carácter humilde da personagem passa exactamente por mostrar como a sua condição social não o impede de deitar a mão ao trabalho e

entre conto/lenda tradicional e autoral, cf., por exemplo, Reis e Lopes (1990); Aguiar e Silva (1991); Proença Filho (2001).

exercer uma tarefa considerada própria das classes mais baixas. O texto do século XX contrasta com os anteriores, também e de modo significativo, na resposta que a personagem dá àqueles que questionam a adequabilidade da sua condição social à tarefa a desempenhar:

> [...] E eu que sou arcebispo não trabalho também? Para a frente, homens de animo frouxo! Por honra e gloria da nossa Patria sempre livre! Servir a Patria é louvar a Deus, homens de pouco brio e pouca fé! [...] (Sousa 1935, pp. 44-45).

Claramente, neste excerto, identificamos um incitamento nacionalista, um hino patriótico, totalmente ausente das versões anteriores. Mais ainda, no parágrafo final do texto o narrador identifica D. Lourenço como metáfora da devoção e amor patriótico:

> [...] A peste nos arraiais castelhanos e a bravura indomita dos portugueses completam a obra a que D. Lourenço deu a exaltada devoção do mais acendrado amor patriótico [...] (Sousa 1935, p. 45).

De facto, para se analisar este texto e para se compreender o contributo de Emília de Sousa Costa para o constructo literário da figura de D. Lourenço Vicente importa não perder de vista as palavras de Capelato (2009, p. 118) que, ao referir-se à educação escolar e particularmente ao livro didáctico, afirma: "os livros incorporam as concepções de história e os sistemas de valores dos autores e de seu tempo. Atuam, na realidade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e de história. Tanto a produção cultural como os meios de comunicação colaboram para a circulação e a apropriação de determinadas ideias, valores e comportamentos".

Indiscutivelmente, Emília de Sousa Costa deixa transparecer, neste texto e na construção da personagem D. Lourenço, o nacionalismo romântico que a viu nascer

e, simultaneamente, o nacionalismo cultural integralista e salazarista[200] da sua adultícia.

5 – Constructo imagístico de uma identidade colectiva

Na nossa óptica, a estruturação da imagem heróico-mítica de D. Lourenço Vicente tem início, exactamente, no episódio da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes. Os textos subsequentes, ao repetirem a sua intrepidez, capacidade de liderança e determinação, preservam os elmentos principais que suportam a formação da imagem heróica do arcebispo. Por seu turno, a falta de dados credíveis sobre as suas origens e puerícia alicerçam, até à actualidade, a construção de uma imagem mítica. Se, no caso particular que analisamos, o texto cronístico de Fernão Lopes inicia o processo literário da configuração heróico-mítica de D. Lourenço Vicente, o texto narrativo de Emília de Sousa Costa termina-o.

Face ao exposto, colocam-se-nos, no entanto, algumas questões: Como é que a figura, diríamos, literária de D. Lourenço Vicente se transforma num elemento identitário colectivo de uma região? Como é que a figura de D. Lourenço Vicente se mantém como elemento identitário dos lourinhanenses volvidos 600 anos?

Apesar de, como vimos, o processo de estruturação da imagem heróico-mítica de D. Lourenço começar no texto de Fernão Lopes, a configuração do arcebispo como elemento identitário, nacional e regional, deve-se, do nosso ponto de vista, ao labor dos pensadores românticos e ao dos do Estado Novo e, ainda, à sua conceptualização de nação e de identidade nacional. De facto, a imprensa periódica do século XIX inclui a figura de D. Lourenço Vicente nas listas de "portugueses que se tornaram célebres por feitos d'armas e outros serviços ao estado" desde o reinado de D. Afonso Henriques[201]. Para além disso, esta mesma imprensa resgata em anos consecutivos a notícia do achamento do corpo incorrupto do "ilustre lourinhanense", D. Lourenço Vicente, retomando os pormenores veiculados por

[200] Em palavras de Torgal (2009).
[201] Cf., a título de exemplo, *O Recreio – Jornal das Famílias* ou *O Civilizador – Jornal de Literatura, Sciencias e Bellas Artes*.

Cardoso (1666), e repete as referências à capela onde o corpo se encontra[202]. E, na 1ª metade do século XX multiplicam-se as referências[203]. Em suma, é irrefutável o papel da imprensa, durante cerca de um século, para a divulgação, consolidação e configuração da imagem de D. Lourenço Vicente em território nacional, e, por conseguinte, local.

É nossa convicção, portanto, de que existe uma estreita interdependência entre tradição escrita e tradição oral, e vice-versa, na inscrição dos factos históricos e histórico-lendários na memória colectiva de um grupo civilizacional. Por outras palavras, a imprensa escrita (do século XIX e de meados do século XX) reconfigura a imagem de D. Lourenço Vicente e reinscreve-o no imaginário colectivo português. A repetição dessas narrativas na literatura erudita avaliza a importância que o povo atribui à figura lendária. Consecutivamente, a manutenção oral de narrativas relativas aos feitos de D. Lourenço Vicente numa determinada região consolida a vinculação entre o valor das gentes e o valor da figura que aí nasceu (ou terá nascido), num jogo de complementaridade que estrutura o imaginário colectivo de um determinado grupo social, neste caso particular o dos lourinhanenses. Só deste modo se pode compreender que a D. Lourenço Vicente se mantenha como elemento identitário dos lourinhanenses volvidos 600 anos.

Referências bibliográficas

Aguiar e Silva, V. (1991). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

Cabral, M. V. (2003). A Identidade Nacional Portuguesa: conteúdo e relevância. *DADOS – Revista de Ciências Sociais, 46*(3), 513-533, [Consultado em 10/7/2017], http://www.scielo.br/pdf/dados/v46n3/a04v46n3.pdf

Capelato, M. H. R. (2009). Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*, *29*(57), 117-

[202] Cf., por exemplo, *Mosaico e Sylva de Curiosidades Historicas, Litterarias e Biographicas* de Camilo Castelo Branco (1868); *Gazeta Littreraria do Porto*, nº 1-16 (1868) ou *Museu Ilustrado*, volume 1 (1878).

[203] Durante a 1ª metade do século XX são dados à estampa vários artigos (em periódicos e de carácter científico) sobre a incorruptibilidade do corpo do Arcebispo. Deste período, salienta-se, ainda, o facto de alguns guias turísticos do Estado Novo incluírem, na visita à Sé de Braga, a imprescindível visita à urna de D. Lourenço Vicente.

143 [Consultado em 20/6/2017], http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6895/art_CAPELATO_Ensino_primario_franquista_os_livros_escolares_como_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cardoso, G. (1666). *Agiologio Lusitano dos Sanctos e Varoens Illustres em Virtude do Reino de Portugal*. Tomo III. Lisboa: Officina de Antonio Crasbeeck de Mello.

Cunha, D. R. (1635- 1989). *Historia Eclesiasitca dos Arcebispos de Braga*. In J. Marques (ed.) - reprodução fac-similada da Edição de 1635. Braga: Barbosa e Xavier.

Cunha, L. M. J. (1994). *A Nação nas malhas da sua identidade. O Estado Novo e a construção da Identidade Nacional*. [Consultado em 30/8/2017], https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6440/1/1994%20Provas%20APCC%20Tese.pdf

Ferro, M. (2014). O mito, a fundamentação da história e a configuração dos códigos épicos do Barroco: o caso da *Ulisseia*, de Gabriel Pereira de Castro. In A. L. Vilela, E. N. Esteves, F. M. Silva & M. Reffóios (org.). *Representações do Mito na História e na Literatura* (pp. 191-208). Évora: Centro de Estudos em Letras.

Franco, J. E. (2012). O pensamento proto-nacionalizante de Fernando Oliveira e António Vieira: fundamentos sacralizantes da ideologia da nação portuguesa. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões,* 369-385. Ano 9 (16/17).

Leão, D. N. (1643). *Crónicas del Rey Dõ Ioam de gloriosa memoria o I, deste nome, e dos Reys de Portugal o X. e as dos Reys D. Duarte, e D. Affonso o V*. Lisboa: por Antonio Alvarez, impressor Del Rey.

Lopes, F. (s/d). *Crónica de D. João I*. In H. Baquero Moreno (Intr.). 2 vols. Porto: Editorial Civilização.

Matos, S. C. (2002). História e Identidade Nacional: a formação de Portugal na historiografia contemporânea. *Lusotopie*. (9), 123-139.

Nogueira, C. (2013). Emília de Sousa Costa: educação e literatura. *Revista Lusófona de Educação*. (23), 158-178 [Consultado em 15/8/2017], http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3359

Patriarca, R. (2015). A Historia de Portugal como vehículo de identidade nacional nos libros infantís e xuvenís: algúns títulos entre 1880 e 1940. *ELOS – Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*. (2), 63-89 [Consultado em 20/5/2017], http://www.usc.es/revistas/index.php/elos/article/view/2566

Pereira, M. B. (1991). *Lourinhã, Contribuições para a sua História*. Lourinhã: Câmara Municipal da Lourinhã.

Perdigão, F. H. C., Santinho (1997). *D. Lourenço Vicente, filho e senhor da Lourinhã, Arcebispo de Braga e Primaz das Espanhas*. Lourinhã: Jornal Alvorada.

Pires, N. A. (2012). Leyendas de fundación como metáfora de la magnitud del universo: la tradición portuguesa. *Etudes Médiévales*, (13-14), 84-91.

Pires, N. A. (2014). D. Lourenço Vicente, Primaz de Braga: entre a história, o mito e a lenda. In A. L. Vilela, E. N. Esteves, F. M. Silva & M. Reffóios (org.). *Representações do mito na história e na literatura* (pp. 151-162). Évora: Universidade de Évora/CEL/Instituto de Investigação e Formação Avançada da Universidade de Évora.

Proença Filho, D. (2001). *A Linguagem Literária*. São Paulo: Ática.

Reis, C. e Lopes, A. C. M. (1990). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ribeiro, C. P. S. (2012). Cultura Popular em Portugal: de Almeida Garrett a António Ferro. *População e Sociedade*. (20), 167-183, [Consultado em 20/9/2017], http://www.cepesepublicacoes.pt/portal/pt/obras/populacao-e-sociedade-n-o-20/cultura-popular-em-portugal-de-almeida-garrett-a-antonio-ferro

Silva, A. C. N. & Hespanha, A. M. (1993). A Identidade Portuguesa. In A. M. Hespanha (coord.). *O Antigo Regime – vol. IV da História de Portugal*, dirigida por José Mattoso (pp. 19-37). Lisboa: Círculo de Leitores,.

Sobral, J. M. (2003). A formação das nações e o nacionalismo: os paradigmas explicativos e o caso português. *Análise Social*, vol. XXXVII, (165), 1093-1126.

Sobral, J. M. (2006). Memória e Identidade Nacional: considerações de carácter geral e o caso português. In Silva, M. C. (Eds.), *Nação e Estado: entre o Local e o Global* (pp. 27-49). Porto: edições Afrontamento.

Sobral, J. M. (2012). *Portugal, Portugueses: uma Identidade Nacional*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Torgal, L. R. (1981). *Ideologia e Teoria do Estado na Restauração*. Coimbra: Biblioteca Geral da Universidade.

Torgal, L. R. (2009). *Estados Novos. Estado Novo*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Torres, A. (1998). O trecentismo linguístico no testamento de D. Lourenço Vicente. *Humanitas*, *1*(50), 477-487.

ALINHAVOS DE IDENTIDADES COLETIVAS NAS NARRATIVAS E NA POESIA ORAL DAS MARGENS DO VELHO CHICO: TRADIÇÃO, MEMÓRIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Nerivaldo Alves Araújo

Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus I. E-mail: neriaraujo@hotmail.com . Salvador, Bahia, Brasil.

Resumo:

Os povos das margens do Rio São Francisco (o Velho Chico) na região de Xique-Xique, Bahia, Brasil, trazem marcadas nas diversas manifestações de sua cultura, identidades que se encontram na forma de alinhavos, isto é, provisórias e moventes. Este estudo, utilizando-se das narrativas orais – como a Serpente da Ilha do Miradouro e a Mãe d'Água – e da poética das cantigas do samba de roda de um grupo de ribeirinhos da referida região, pretende retratar um conjunto plural de gostos, símbolos, representações, fazeres, ideologias, crenças e opiniões, que permanecem vivos na memória de um povo, mantendo-se sempre em evolução, através de práticas contínuas de reinvenção de suas tradições. Foram adotados para este estudo, os princípios da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que partiu de um levantamento documental e bibliográfico até a prática da observação, coleta (gravação e transcrição das narrativas e cantigas) e análise de dados. Como embasamento teórico para as discussões apresentadas, foi fundamental, dentre outros, a companhia de estudiosos como: Alcoforado, Alvanita Santos, Bauman, Cascudo, Chevalier e Gheerbrant, Freixedo, Hall, Hobsbawm e Ranger, Idelete Santos, Leite, Lemaire, Neves, Ricoeur, e Serrano e Waldman. Ressaltou-se a diversidade e a transitoriedade das identidades dos povos em xeque e que a sua memória cultural tem, na confluência étnico-racial, sua força e riqueza, embora a visão etnocêntrica da cultura hegemônica, na maioria das circunstâncias, considere tal diversidade das práticas culturais como impureza e falta de originalidade, motivo utilizado para relegá-la a um patamar inferior, desmerecendo as identidades desses povos.

Palavras-chave:

Identidades; Narrativas orais; Poesia oral; Velho Chico; Memória.

As reflexões acerca da temática que se apresenta neste estudo não poderiam deixar, de modo algum, de ter o seu início a partir da apresentação de uma das quadras que compõem o cancioneiro de um grupo de samba formado por ribeirinhos das margens do Velho Chico na região de Xique-Xique, Bahia, Brasil, o qual se chama "É na pisada ê". Nos versos da referida quadra que segue, como também em muitas outras, a beleza exuberante de uma região, de um povo e suas tradições emerge na forma de uma cadência rítmica cultural que se constitui ao sabor de águas, ventos, sol, chuva e tantos outros fatores que são capazes de influenciar na composição do retrato identitário dessa região do São Francisco.

> No Rio São Francisco
>
> Tem duas coisinhas belas
>
> Cabeça de curimatá
>
> Beijinho de moça donzela

Mas, nesse momento, faz-se necessário discordar, mesmo que em parte, da cantiga supracitada, pois no Rio São Francisco, não tem somente duas coisinhas belas, como retrata esta cantiga. Vale ressaltar que, além da "cabeça de curimatá" e do "beijinho de moça donzela", tem toda a beleza das narrativas e da poesia oral do samba de roda das margens do Velho Chico, que retratam um conjunto plural de gostos, símbolos, representações, fazeres, ideologias, crenças e opiniões.

As manifestações da cultura popular ribeirinha trazem – sob a forma de seus diversos gêneros – tradições, memórias e representações sociais dos grupos que integram as comunidades localizadas nas margens do rio São Francisco, em especial as da região de Xique-Xique.

Os gêneros narrativo e poético, como se pode comprovar aqui nestas reflexões, fazem emergir as marcas das identidades culturais desses moradores – em maioria pescadeiras e pescadores – que, por meio de suas cantigas de samba de roda e de narrativas como a Serpente da Ilha do Miradouro e a Mãe d'Água, seguem tecendo as redes da sua memória para a preservação de suas tradições.

As águas culturais que navegam pelo Velho Chico são enriquecidas pela pluralidade de marcas, de influências e de elementos que compõem a trama das redes culturais, as quais integram a região, consoante se pode considerar: redes compostas pelos diversos fios étnicos, como o da cultura indígena, da portuguesa e da africana.

Personagens como a Serpente da Ilha do Miradouro e a Mãe d'Água estão inseridas no cotidiano dessas comunidades e carregam em seu discurso e atitudes uma série de princípios advindos do processo de colonização pelo branco europeu e acrescidos também da cultura dos autóctones (índios) e dos africanos que chegaram aqui no Brasil por meio de sua escravização.

São várias as versões de narrativas sobre a Serpente da Ilha do Miradouro e a Mãe d'Água. Nessas comunidades ribeirinhas, cada morador conta uma história na qual estes e outros personagens estiveram presentes em situações vivenciadas por eles mesmos ou por conhecidos. E se formos analisar, todas essas histórias trazem um cunho moralizante, formador de opinião, inclusive opiniões desfavoráveis aos próprios narradores em aspectos culturais e fenotípicos.

Esses moradores dessas margens do Velho Chico possuem identidades culturais moventes e provisórias e por isso, não são construídas de forma fixa, mas sob a forma de alinhavo[204]. Essa transitoriedade é ratificada por Hall (2000), em suas considerações acerca das identidades culturais dos indivíduos, quando aponta para a forma como estas identidades se estabelecem, a partir da interação do indivíduo com o outro, com o meio e suas influências.

Faz-se necessário construir uma visão dessas identidades amparada na forma de um processo contínuo de identificação, que, a cada momento, aprimora-se e se completa. Isso porque, "as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera" (Hall, 2003, p. 43). A identidade deve, portanto, ser entendida como "[...] uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

[204] Alinhavo é uma espécie de cosimento provisório. Alinhavar, de acordo com o *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*, significa uma forma de costurar com pontos largos, de modo temporário, como se traçando os lineamentos gerais, um certo tipo de esboço, de preparo (Weiszflog, 2009). No texto, tal verbo sofre uma alteração para "linhavar", devido ao modo em que aparece pronunciado nas cantigas (linhava), originando, ainda, outra forma verbal encontrada aqui: "linhavando".

representados ou interpolados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (Hall, 2000, p. 13).

Ainda nessa perspectiva conceitual, identidades como as desses ribeirinhos são, portanto, moventes, líquidas e fluidas, segundo Bauman (2005), chegando a assumir formas que se alteram e se modificam numa espécie de incompletude perene.

Sendo assim, construídas de modo alinhavado, dentro de uma trama que envolve uma série de elementos e influências, as identidades desses ribeirinhos não se estabelecem como fixas, estáveis, mas de modo provisório, numa tecedura perene, constante, como também é o movimento das próprias águas do rio, no qual jogam as suas redes na labuta diária da pesca. Redes que são tecidas pelas pescadeiras e pescadores, enquanto contam as suas histórias e cantam a sua poesia, como por exemplo:

> Ô linha, linhava ô
>
> Eu também sei linhar, ô linhava
>
> Ô linha, linhava ô
>
> Eu também sei linhar, ô linhava

Estes versos fazem parte dos repertórios das pescadeiras e pescadores que os utilizam como refrão para puxarem outras cantigas. É coisa muito bonita de se ouvir e de se ver: esses ribeirinhos tecendo redes, cantando suas cantigas e contando suas histórias. Tudo isso num alinhavar perene do que se pode, mais uma vez, se chamar, aqui neste estudo, de redes identitárias, feitas dos mais diversos fios étnico-culturais.

Como é possível observar já nesses versos apresentados e, posteriormente, em trechos das narrativas que serão também trazidos aqui, há uma relação do que eles cantam e contam, com o seu cotidiano, a sua lida, sentimentos, valores, crenças, religiosidade, ideologia. A cantiga que segue demonstra esta relação com a labuta diária de cortar, rachar a lenha para abastecer os fogões e as fogueiras. Também expressa o sentimento do eu lírico, que sofre por ter uma mágoa, uma ferida, uma coita de amor.

É machado no pau

É cavaco voando

Ai, menina, me chama

Eu não tou esperando

Uma ferida magoada, ai ai

E danada pra ver, ai ai

É machado no pau

É cavaco voando

Ai, menina, me chama

Eu não tou esperando

Uma ferida magoada, ai ai

Doi, dói, ó malvada, ai, ai

Na cantiga, em meio aos seus afazeres, o eu lírico dirige-se à amada, lamentando a sua mágoa, a dor que sente por causa de uma "ferida magoada". Nessa relação, uma ferida aparece causada, talvez, pela recusa do amor que o eu lírico dirige à amada, ou pelo abandono, desprezo ou impossibilidade de encontrar a amada e de provar do seu amor. E por essa instabilidade sentimental, o amante sofre em meio à sua labuta.

Nesta cantiga, como também em outras cantadas pelos moradores da região em suas rodas de samba e momentos de lazer, aparece retratado um sentimentalismo amoroso, o sofrimento pela distância ou rejeição do ser amado (nesse caso da amada). Tal marca identitária constitui uma forma de representação social dessas comunidades, cujos integrantes passam por decepções amorosas, são iludidos, desprezados, proibidos de amar. A cantiga a seguir nos aponta para isso:

Oh Santo Mariano

Me dê outro marido

O marido que vós me deu

Não quer falar comigo

Cantigas como estas nos proporcionam o entendimento de diversos aspectos inerentes à sociedade representada. Pode-se dizer que nas identidades culturais desses indivíduos estão presentes o jogo da conquista, da sedução, a luta para burlar os impedimentos que dificultam a união dos amantes, a consumação do amor, a realização do desejo. Desse modo, a sociedade aparece representada em versos dessas cantigas como também demonstra a que segue:

Menina, vamos jogar

O jogo da laranjinha

Se eu perder, você me ganha

Se eu ganhar, você é minha

Estes aspectos lírico-sentimentais perfazem todo o cotidiano social ribeirinho, pois cada pescadeira e pescador pintam, por meio de versos como esses, retratos de suas memórias afetivas, de suas emoções. São modos de expressão das suas vozes, pois, em suas cantigas, "estas vozes passam a constituir também um 'lugar de memória', como um modo privilegiado de manifestar a identidade e a diversidade de uma comunidade" (Santos, 2006, p. 16).

A devoção a santos católicos demonstrada na reverência que fazem nas cantigas, expressam a religiosidade, o respeito e a fé inerentes à cultura desses moradores. São santos como Santa Ana e Santo Mariano, os quais são trazidos nessas cantigas citadas nesse texto, dentre outros como São João e São José que são referenciados em outros versos e sempre cantados também pelos ribeirinhos. Além disso, outros elementos e referências também marcam essa religiosidade. Na cantiga seguinte, isso pode ser observado.

Ô piaba ê, piaba ê

Valei-me Nossa Senhora

Ô Piaba ê, piaba ê

Santana do Miradouro

Ô Piaba ê, piaba ê

Me bote daquele lado,

Ô Piaba ê, piaba ê

Nos braços do meu amor

Ô Piaba ê, piaba ê

Na cantiga supracitada, a súplica é feita à Nossa Senhora Santana, padroeira da capela da Ilha do Miradouro, localidade cuja colonização da região se iniciou, tendo ocorrido a fundação da capela no início do século XIX, como uma das primeiras ações dos colonizadores e da igreja. Por isso, na região, a maioria dos moradores é devota de Nossa Senhora Santana. Na comunidade, realiza-se grande festa para esta padroeira, na qual, além de missas e celebrações religiosas como a reza de ofícios (dos quais se destaca o *Ofício de Nossa Senhora*) e outras ladainhas, também há o lado profano como as rodas de samba que sempre se sucedem após as atividades sagradas. Todas estas atividades integram uma espécie de novena celebrada durante nove dias.

Outra cantiga como a que segue marca também essa religiosidade trazendo os elementos sagrados da religião cristã e a referência ao Deus cristão.

Deus vos salve, casa santa

Onde Deus fez a morada,

Onde mora o cálice bento

E a hóstia consagrada

Ela vem representar, através de objetos sagrados (como o cálice e a hóstia), a fé, o respeito e a devoção aos rituais católicos. A referida cantiga faz alusão à casa que se torna santa, por Deus fazer dela a sua morada, com o seu cálice bento e a hóstia, passando a ser vista como a casa de Deus, protegida, onde habita o bem. O cálice e a hóstia simbolizam o momento da eucaristia, um dos rituais mais importantes das celebrações católicas. Chevalier e Gheerbrant (2009, p. 859) destacam que "os cálices eucarísticos, que contêm o Corpo e o Sangue do Cristo, exprimem um simbolismo análogo ao do Graal".

Dentre uma diversidade de cantigas, estas aqui apresentadas podem nos dar uma ideia de todo um universo de representações, memórias e tradições. Antes de adentrar pelas águas da narrativa, a cantiga seguinte, assim como tantas outras, deixa emergir valores, normas de conduta, comportamentos sociais.

A laranja madura

Caiu na água e foi ao fundo

Triste da moça donzela

Que cai na boca do mundo

Nos versos da cantiga anterior, há uma referência ao comportamento social da mulher, da moça, da donzela. Uma marca da tradição dessas comunidades é a da virgindade da mulher, a qual deve casar-se virgem, pura e jamais ceder às tentações da carne. A mulher, aparece sempre cortejada, convidada para encontrar-se com o amado em lugares mais reservados como as fontes, rios, lagoas. Estes espaços da natureza em que as águas estão presentes se tornam comuns para estes encontros, pois "a água é o símbolo das energias inconscientes, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas" (Chevalier & Gheerbrant, 2009, pp. 21-22).

Nessas comunidades, o rio e suas águas estão inseridos em seu cotidiano, fazendo parte de suas histórias de vida, ora como cenário, ora até como personagem, já que muitas vezes, o Velho Chico assume qualidades, atitudes e características de um ser vivo, donos de memórias, sentimentos, intenções. Sendo assim, em suas cantigas e

histórias, tais elementos aparecem referenciados. Segundo Freixedo (2012), nas cantigas de tradição oral, a evasão para a natureza, a ambiência natural pode ser associada a uma busca da liberdade e ao desprendimento da coerção social que, muitas vezes, tolhia o eu poético de viver de acordo com seus desejos. Esta fuga da vigilância para a natureza, cujos elementos passam a lhe servir de companhias e confidentes, pode vir a representar também o perigo de cair em tentação.

A moça precisa manter-se pura e não deixar-se envolver pela rede das tentações e entregar a sua pureza, visto que tal fato lhe tornará mal vista e excluída da família e da própria sociedade. Nesse sentido, Freixedo (2012, p. 50, tradução nossa) versa que "como se pode comprovar, na poesia popular estabelece-se uma relação de causa e efeito entre a perda da virgindade e o fato de que a moça fique solteira".[205]

Na tradição oral das margens do Velho Chico os aspectos voltados à conduta da mulher na sociedade são fortemente marcados em versos e narrativas. Na narrativa da Serpente da Ilha do Miradouro, a personagem Mariá, acaba desobedecendo aos princípios cristãos que regem fortemente a vida da sociedade, e acaba entregando-se ao prazer, à realização dos desejos carnais, cedendo às tentações e perdendo a virgindade com um tropeiro que chega à região. Conforme expressa a cantiga já citada, Mariá, como uma laranja madura, caiu na água e foi ao fundo, caindo, portanto, na boca do mundo. A seguir, uma versão adaptada e resumida da narrativa para que se possa compreender os aspectos que consolidam a representação social por meio desses gêneros literários.

Segundo os próprios moradores contam, havia uma moça chamada Mariá que era filha de um fazendeiro muito rico das imediações da Ilha do Miradouro na região de Xique-Xique, Bahia, Brasil. Ela se encantou com um tropeiro que chegou na região e, mesmo contra a vontade de seus pais, acabou perdendo a virgindade e teve um filho com ele, escondendo a gravidez e jogando o filho recém-nascido no rio. Este filho se transformou numa cobra e vivia no rio. Mas era uma cobrinha de um jeito diferente e com um olhar de gente. Numa missa celebrada durante as Santas Missões, o mistério foi revelado depois que o padre convocou todas as mulheres da região para comparecerem à missa: uma cobra entrou na igreja e foi aninhar-se no colo de uma mulher, Mariá, a sua mãe, mamando em seu seio e se transformando novamente em

[205] "como se pode comprobar, na poesia popular estabelécese unha relación de causa efecto entre a perda da virxindade e o feito de que a moza fique solteira" (Freixedo 2012, p. 50).

uma criança. Neste momento, houve o revés: após ser chamada, pelo padre, de mãe desnaturada e de serpente, a mãe transformou-se numa serpente enfurecida que foi trancafiada nos porões da referida igreja. Conta a história que, em algumas noites, ainda é preciso que os moradores rezem o *Ofício de Nossa Senhora* para acalmar a serpente, a qual costuma esbravejar nas profundezas das águas do rio.[206]

A mulher ribeirinha, representada nessa história por Mariá, necessita estar dentro dos padrões de conduta estabelecidos pela sociedade cuja igreja tem sido o grande meio de propagação dessa conduta em todo o processo de colonização de territórios como é o caso do Brasil e de suas regiões, por mais isoladas que sejam. Distante dos grandes centros e de acesso difícil, o processo se deu da mesma forma nas margens do Velho Chico, na região de Xique-Xique, Bahia.

Mariá subverte tais normas de conduta, mantém relação às escondidas com um tropeiro, um desconhecido, desobedecendo seus pais. Entrega seu corpo e perde a sua virgindade com o respectivo desconhecido, conduta abominada pelas "famílias de bem". Além disso, ela engravida, esconde a gravidez e dá fim à sua cria, jogando-a nas águas do rio. Esta atitude é imperdoável para os princípios cristãos, também para as outras culturas como a afrodescendente e a indígena, pois uma mãe não pode deixar de cuidar de seu filho, assisti-lo, amamentá-lo, protegê-lo. Ela deixa de seguir os passos da Virgem Maria, mãe de Jesus, a qual é o maior exemplo de mulher e mãe a ser seguido, segundo os ensinamentos cristãos. Alcoforado comenta sobre o modelo feminino, intencionalmente defendido pelo discurso hegemônico nas narrativas populares:

> Os contos que dizem respeito à conduta da mulher insistem num modelo feminino que valorizando a beleza, a ingenuidade e a submissão ao pátrio poder, que não é apenas do pai, mas também do marido e da sociedade, nega-lhe iniciativas mais ousadas e independência de ação. (1990, p. 53)

[206] Ver trabalho do próprio autor, intitulado *Navegando nas margens:* narrativas orais do Velho Chico, o qual traz algumas versões narradas pelos próprios moradores sobre a serpente da Ilha do Miradouro.
Disponível em:<http://www.ppgel.uneb.br/wp/wpcontent/uploads/2011/09/araujo_neri.pdf>.

Mariá, como mulher, desconstrói todo esse propósito sinalizado pela autora supracitada e, como na maioria das histórias bíblicas, acaba sendo penalizada, amaldiçoada, transformando-se numa serpente e trancafiada nos porões da igreja. Torna-se exemplo de punição celestial para as outras mulheres, as quais necessitam estar contritas e fieis aos princípios cristãos, tomando a Virgem Maria como espelho. A serpente é uma representação muito utilizada pela igreja como forma de associação ao mal, à subversão, ao pecado, é condenada pela cristandade, que ressalta o seu aspecto maldito e negativo. Cascudo (2008) ressalta que, para o povo, ela é o símbolo diabólico da tentação do mal, e assim é retratada nas narrativas, por influência das formas exorcistas da igreja.

A transformação da mulher em serpente mostra uma forma de punição por sua desobediência, por cair em tentação e cometer o pecado. A igreja tem essa figura associada à libido, à luxúria, ao rompimento das normas, como na narrativa bíblica de Adão e Eva, pois o pecado da tentação do Jardim do Éden foi cometido por Eva, a mulher, e não por Adão, o homem, atribuindo-se assim mais uma culpa à mulher, pois segundo Lemaire (1999-2001), a ideologia cristã do pecado e da punição aparece presente também já nos textos do século XII.

A memória e as tradições se avivam em narrativas como esta e outras que permeiam o imaginário ribeirinho. Assim como a Serpente da Ilha do Miradouro, nas águas do Velho Chico e/ou em suas margens habitam ainda a Mãe d'Água, o Nego d'Água, o Minhocão, dentre outros seres. Em todas as versões narradas, pode-se observar marcas tradicionais presentes nessa memória coletiva, memória essa, que se mantém viva, agindo como instrumento de fortalecimento das tradições, as quais se perpetuam, conforme costuma afirmar Hobsbawm e Ranger (2002), por meio de suas reinvenções. Memória que se constrói nesta pluralidade cultural ribeirinha, a qual, portanto, aproxima-se também da visão trazida por Ricoeur (2007), como sendo aquela construída a partir de uma coletividade que une passado, presente e futuro, orientando a própria passagem do tempo e o posicionamento de um povo diante de sua cultura e tradições.

Os versos cantados e as narrativas proferidas pelos povos desses lugares passam, assim, conforme Santos (2012), a se constituírem num documento da memória coletiva, carregando em si, igualmente a todo texto oral, certos elementos formais como o ritmo, a enumeração e a repetição, considerados fundamentais para a sua preservação.

O posicionamento dessas pessoas diante de suas culturas e tradições aparece marcado em suas falas quando narram suas histórias. Na história da Mãe d'Água, por exemplo, é notória a presença da cultura afrodescendente advinda do continente africano e reinventada, ressignificada aqui em terras brasileiras. Mas, por conta de toda uma confluência histórica de desmerecimento do negro e sua cultura, há nas falas desses ribeirinhos também, uma série de referências e qualificações pautadas no afropessimismo que se instaurou nas colônias por influência do eurocentrismo. Segundo Serrano e Waldman (2010), a estereotipia negativa sobre a África e seus povos é chamada de afropessimismo, considerado como estratégia que opera com generalizações, preconceitos e falsas concepções, com o intuito de confirmar a submissão do continente, alegando que este seria incapaz de gerir seu próprio destino. Esse afropessimismo apresenta uma coleção de imagens negativas sobre a África, como fruto de um vetor ideológico de uma Europa, que ambicionava dominá-la, arrogando-se o papel de dominante.

Segundo Neves (2009), a presença da população negra e de sua cultura em todo o São Francisco é bastante remota e, desde o início da colonização de suas margens, os negros ocupavam uma posição de subalternidade dentro da estrutura social, mesmo depois da abolição da escravidão oficial, uma vez que continuaram, em troca de escassa remuneração, a se empregar na lavoura e em pequenos ofícios urbanos. Por toda essa conjuntura de fatores e ideologias subalternizantes, implantadas pelo processo de colonização, é comum, na própria fala do negro, perceber marcas dessa ideologia, posto que, conforme destacam Serrano e Waldman, tal realidade, em muitos casos, se aplica

> [...] aos segmentos da população brasileira de origem africana que, desde os primórdios da colonização, com o concurso da discriminação racial, tiveram

> as suas práticas ancestrais abafadas, marginalizadas e/ou deturpadas, comprometendo, assim, a sua inserção plena no processo social brasileiro mais amplo. (2010, p. 12)

Ao narrar sobre a Mãe d'Água, uma moradora da comunidade descreve que a Mãe d'Água é uma mulher muito bonita, branca e do cabelão bom na cintura, e por isso ela encanta os homens. O padrão de beleza estabelecido até mesmo para essa moradora, a qual é negra, é a da mulher branca, cabelo liso. Por isso que os homens se encantam pela beleza dela. Além desses, há outros trechos de narrativas em que outra moradora, ao falar do Nego d'Água, – um personagem que habita as águas do Velho Chico, o qual é bastante respeitado – afirma: "A moça era bonitona, cabelão bom, né? Ele só gostava de mulher bonita, de gente feia não, ele é negro preto e não gosta de preto não. A moça era morena, bonita do cabelão bom na cintura". Há, portanto, a reprodução pelo próprio afrodescendente, de um discurso preconceituoso, pautado em valores da cultura do colonizador (branco) que desmerece e desqualifica o negro.

Além desses aspectos que se reportam a esta subalternidade e desmerecimento a que o negro e sua cultura estão submetidos até os dias de hoje, vale ressaltar que, em meio a todo esse desfavorecimento, há marcas da cultura afrodescendente que se mantém fortes.

Para Leite (2003, p. 96), "o ciclo da Mãe d'Água é apontado nos estudos brasileiros, como assentado no cruzamento entre os imaginários indígena, português e africano. Entretanto, em certos casos, ele seria mais fortemente africano". Tal assertiva vem confirmar a força da figura da mãe africana, da deusa-mãe que chegou ao Brasil através de Iemanjá, que representa a Mãe d'Água. Para as culturas afrodescendentes, ela é a deusa dos rios, das fontes e dos lagos, "resultante de um sincretismo mítico, onde concorrem três orixás yorubás, principalmente Yemanjá, Oxum Anamburucu ou Nanan" (Ramos, 1940, como citado em Leite, 2003, p. 96).

Nas narrativas da Mãe d'Água, em suas várias versões, o comportamento dessa mulher sereia assume uma identidade da mãe africana no momento em que premia o pescador ofertando-lhe uma grande quantidade de peixes, conforme conta um pescador: "Era a Mãe d'Água que ajudava, que dava, só dava o peixe que a gente

botava a rede". Esse é o comportamento da deusa-mãe africana que ajuda seus filhos e que recebe ofertas de prendas, como no caso do sabonete que muitos também afirmam presenteá-la, em troca da sua ajuda. As histórias da Mãe d'Água trazem, ainda, como marca da religiosidade, o culto das oferendas, que está em todas as matrizes da cultura brasileira: indígena, portuguesa e africana. Para alcançar uma graça, nesse caso a boa pescaria, os peixes em abundância, deve-se presentear essa deusa-mãe encantada, isto é, desenvolver a prática da oferenda.

São inúmeros fatores que nos remetem à percepção de que, tanto as cantigas como as histórias e outras práticas da cultura dessas comunidades das margens do Velho Chico, representam uma rede de identidades, cujas tramas se alinhavam de modo provisório. Contudo, sem deixar de considerar que tal costura se constrói a partir da tecedura de diversos fios culturais, a saber aqueles formadores da cultura nacional brasileira já mencionados anteriormente.

Na perene construção dessas redes de identidades coletivas, fica latente a batalha cotidiana travada por esses povos com o intuito de fortalecimento e manutenção da memória e das tradições. São posicionamentos e condutas que se refazem e redimensionam para continuarem existindo, sendo, portanto, repassados de geração a geração por meios de manifestações literárias como estas cantigas e narrativas ou outros gêneros e práticas.

Embora essas redes identitárias sejam lançadas, muitas vezes, em águas turbulentas, desfavoráveis, as identidades ribeirinhas não se afogam, mas emergem cada vez mais forte, resistente e plural, por todo esse conjunto de marcas e elementos que se combinam e se reconfiguram na coletividade.

Neste trabalho, como pôde ser observado, procurou-se demonstrar, pautando-se em apenas alguns dos muitos exemplos que se pode comprovar, essa diversidade e essa fluidez que estão presentes nas identidades coletivas dos povos das margens do Velho Chico.

Por fim, pode-se concluir que ainda há muito alinhavo a ser desfeito, novas costuras a serem tecidas, mesmo que ainda sejam provisórias. O processo de colonização mental implantado em nossa sociedade foi muito bem alicerçado e os seus valores e práticas, ainda se encontram enraizados em muitas mentes por aí, inclusive em várias que são contrárias ao racismo e a todas as outras formas de discriminação, como fica claro nos exemplos trazidos nessa discussão.

Sem perceber, muitos acabam agindo de modo preconceituoso, silenciador, e negando a si mesmo, não se reconhecendo como uma vítima que, em muitos casos, sofre as consequências desses atos de violência cultural. Porém, é possível notar que estas marcas identitárias desfavoráveis são moventes e líquidas e podem ser reconfiguradas para novas representações sociais. As Identidades culturais dos povos das margens do Velho Chico, por não possuírem uma costura fixa, podem muito bem ser (des)alinhavadas, (re)costuradas numa trama perene capaz de fortalecer esses povos, sua memória, tradições e cultura, de fazê-los navegar, portanto, em outro sentido: das margens rumo ao centro do reconhecimento e à sua valorização e respeito.

Referências bibliográficas:

Alcoforado, D. X. (1990). *A escritura e a voz*. Salvador: EGBA/Fundação das Artes.

Bauman, Z. (2005). *Identidade***:** entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Cascudo, L. C. (2008). *Dicionário do folclore brasileiro***.** Edição revista, atualizada e ilustrada (2ª. reimp.). São Paulo: Global Editora.

Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (2009). *Dicionário de símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Tradução Vera da Costa e Silva [et al.] (23ª. ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.

Freixedo, X. B. A. (2012). Elos dunha longa cadea. Pervivência e variacións dalgúns motivos eróticos medievais na poesia galega de tradición oral. In: Freixedo, X. B. A., Clemente, X. M. G. & Durán, G. P. (Eds.). *Sementar para os que veñan*: homenaxe a Camiño Noia. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións.

Hall, S. (2000). *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro (4ª. ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Hall, S. (2003). *Da Diáspora***:** identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia Resende [et al.]. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Hobsbawm, E. & Ranger, T. (Orgs.). (2002). *A invenção das tradições***.** Tradução Celina Cardim Cavalcante (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leite, M. C. S. (2003). *Águas encantadas de Chacororé*: natureza, cultura, paisagens e mitos do pantanal. (Coleção Tibanaré de estudos matogrossenses; v. 4) Cuiabá: Cathedral Unicen Publicações.

Lemaire, R. (1999-2001). Melusine – Melusina / Mélusines – Melusinas: serpentes, sereias e dragões. *Revista Lusitana.* (Nova Série), 19-21, Lisboa: Centro de Tradições Populares Portuguesas Professor Manuel Viegas Guerreiro, Universidade de Lisboa – Faculdade de Letras, 81-107.

Neves, Z. (2009). *Rio São Francisco*: história, navegação e cultura. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF.

Ricoeur, P. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Santos, A. A. (2012). Texto oral, memória e reconhecimento. In: Telles, C. & Santos, R. B. dos. (Orgs.), *Filologia, críticas e processos de criação*, (265-273). Curitiba: Appris.

Santos, I. M. F. dos. (2006). *Memória das vozes:* cantoria, romanceiro & cordel. Prefácio Armindo Bião. (Tradução Márcia Pinheiro). Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia.

Serrano, C. & Waldman, M. (2010). *Memória D'África:* a temática africana em sala de aula (3ª. ed.). São Paulo: Cortez.

Weiszflog, W. (Ed.). (1998-2009). *Michaelis Moderno Dicionário Da Língua Portuguesa.* Coordenadora Rosana Trevisan. Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em:
<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues>.

IDENTIDADE RIZOMÁTICA NA LITERATURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

Patrícia INFANTE DA CÂMARA

UL, Faculdade de Letras, Centro de Estudos Comparatistas. anapatriciainfante@gmail.com, Lisboa, Portugal.

Resumo:

Este ensaio propõe uma breve análise crítica e comparativa de alguma produção ficcional de Nuno Camarneiro, Afonso Cruz e Gonçalo M. Tavares, na qual a contemporaneidade nacional e a transnacionalidade são traços fundamentais. Procurará evidenciar aspectos que, de diferentes maneiras, problematizam a ideia de "identidade pátria" enquanto tal e que permitem, aliás, identificar nos objectos literários em apreço um princípio de desestabilização da própria noção de "literatura portuguesa" – que, tentarei mostrar, se começa agora a desvincular das especificidades do seu local de produção e implica um pensamento aprofundado sobre as tendências mais actuais de construção narrativa e cultural (textos multilingues, acção decorrente em vários espaços geográficos ou em trânsito, nomenclaturas externas à portuguesa, fenómenos sociais nacionalmente transversais, etc.). Tentarei compreender e evidenciar as bases de uma nova tendência forte na literatura portuguesa e dos pressupostos epistemologicamente globais com os quais se alinha (Literatura-Mundo/*World Literature*), comuns a estes três autores cujas obras, creio, acompanham e reflectem um movimento de pendor transnacional e rizomático como aquele que parece orientar o desenvolvimento da identidade colectiva nacional.

Palavras-chave:

Literatura portuguesa contemporânea; Literatura Comparada; Literatura-Mundo; Circulação; Identidade.

> Corre uma história, entre os comparatistas, que julgo verdadeira, e pela qual gostaria de começar. Num congresso internacional, em que os vários intervenientes faziam questão em começar por se definir em termos de especialidade restrita dentro do âmbito dos estudos literários, alguém interrogou um comparatista sobre a sua área de especialização. Depois de hesitar, ele terá respondido: "Je suis spécialiste en courants d'air".
>
> Deixem-me começar com a exploração desta metáfora: a "corrente de ar" é suficientemente significativa de um estado de movimento e dinamismo que, além do mais, e como todos nós empiricamente sabemos, comporta alguns riscos. Enquanto metáfora, esta parece-me particularmente iluminante acerca daquilo que designamos como a disciplina da literatura comparada. (Buescu, 2001, p. 17)

Não sendo a discussão sobre o enquadramento epistemológico da Literatura Comparada que nos reúne, hoje, neste simpósio sobre identidades colectivas, a imagem metafórica da "corrente de ar" parece-me, de facto, particularmente feliz e produtiva, não apenas nesse contexto, mas também quando transportada para o âmbito de uma reflexão mais demorada sobre a identidade cultural portuguesa ou a sua expressão literária contemporânea. A metáfora serve bem o propósito de ilustrar a Literatura Comparada enquanto zona fronteiriça de saberes, discursos e disciplinas que se cruzam e convergem ao serviço de um estudo historicizado e cultural do fenómeno literário – não obstante, se atentarmos mais aprofundadamente na componente de circulação que lhe subjaz, e se à luz dessa ideia de circulação procurarmos entender a produção literária portuguesa contemporânea (também enquanto reflexo da identidade nacional), acredito que possamos torná-la ainda mais fecunda.

Consideremos o seguinte: a corrente de ar implica uma movimentação de fluxos de ar 1) que se encontram, 2) provenientes de origens diversas e 3) portadores de várias poeiras e partículas em suspensão na atmosfera. Ou seja, a imagem da corrente de ar dá-nos rapidamente a ideia de qualquer coisa em movimento contínuo, que circula e se cruza com outras, incorporando e misturando elementos díspares e repetindo constantemente esse gesto, renovando-se. Ora, pensar a literatura portuguesa contemporânea como um objecto dinâmico e "arejado", feito de partículas heterogéneas e em constante transformação é aquilo que gostaria de propor-vos, e é o que parecem, também, reflectir as obras dos autores sobre os quais gostaria, hoje, de falar-vos brevemente, a saber: Nuno Camarneiro, Afonso Cruz e Gonçalo M. Tavares. Escolho estes três autores porque as suas obras me parecem exemplos fortes da literatura que se produz, em Portugal, no séc. XXI, e que incorporam essa ideia de circulação nos moldes em que resumidamente acabo de descrevê-la, ou seja, enquanto espaço de cruzamento e reconfiguração de elementos diversificados e transnacionais.

As obras destes três autores movem-se, como veremos, entre um contexto nacional e um contexto global, entrando num «espaço elíptico» (Damrosch, 2013, p. 281) entre a cultura de origem e as culturas que alcançam e cujos elementos integram, sendo moldadas nesse trânsito e não podendo, por isso, circunscrever-se exclusivamente a nenhuma. Alinham-se portanto, na sua dimensão transnacional e no modo como consideram e comunicam com várias outras literaturas nacionais, com os pressupostos epistemológicos da Literatura-Mundo, conceito que gostaria de descrever sumariamente e que pode, de facto, iluminar a nossa leitura destas obras. O termo foi cunhado – Weltliteratur – pelo historiador alemão August Schlözer, em 1773, para se referir a várias expressões literárias mundiais, desde a épica medieval islandesa até outras obras anglo-saxónicas, irlandesas, russas, bizantinas, hebraicas, árabes e chinesas, numa altura em que a curiosidade crescente sobre "as margens" da Europa apontava para uma concepção de Weltgeschichte, ou história universal do desenvolvimento humano. Cerca de 50 anos mais tarde (1827), Goethe recupera-o e dá-lhe uma dimensão cosmopolita, utilizando-o para designar a circulação quase "comercial" de ideias entre escritores e intelectuais de vários países, defendendo portanto a possibilidade de um diálogo

entre as diversas literaturas nacionais. Nessa altura, o diálogo possível estabelecia-se apenas, contudo, entre os grandes pensadores europeus e as ditas grandes obras-primas da literatura, em estreita associação com a ideia de formação de um cânone literário mundial que, desde então, se vem afastando progressivamente de uma matriz eurocêntrica e abarcando produções literárias até recentemente menos consideradas. O gesto da Literatura-Mundo, tal como o do cânone, é, hoje, de inclusão dialógica a uma escala planetária e admite reconfigurar os mapas da produção literária, «relativizando a existência de uma hierarquia pré-fixa e sublinhando um movimento de natureza mais rizomática (em rede, com mudanças de direcção […])» (Buescu, 2013, p. 48).

Consolida-se, a uma escala global, a ideia de que a relação importa mais do que a posição, de que a possibilidade de pensar em rede importa mais do que a de estabelecer hierarquias. Trata-se de observar as várias literaturas e culturas nacionais e considerá-las a partir das relações comunicacionais que estabelecem entre si, de entendê-las como «entidades não autocontidas e que não se esgotam em si mesmas» (idem, ibidem, p. 34): todas fazem, hoje, parte de um processo crescente de sincretismo cultural e estético e nenhuma pode ser vista como absoluta, impermeável ou simplesmente autónoma. Vive-se entre o reconhecimento das tradições autóctones e a aceitação da multiplicidade de influências decorrentes das relações alóctones, numa tensão dialéctica entre o singular/local e o plural/global, entre a percepção da singularidade e ao mesmo tempo a inquietação integradora. O caso da identidade cultural portuguesa (e sua expressão literária contemporânea) não é diferente:

> Tem aberturas específicas, prolongamentos, interpenetrações, interviagens próprias, que afinal são o que de mais próprio há nela (…) [, e] não é nunca uma essência. É uma autocriação, uma negociação de sentidos que corre no sistema mundial e que, como tal, não é compreensível sem a análise da trajectória histórica e da posição desse grupo no sistema mundial. (Santos, 1994, p. 130).

Olhando para três dos maiores e mais jovens nomes da literatura portuguesa – Camarneiro, Cruz e Tavares –, é possível identificar nos vários elementos que compõem as suas obras aspectos que problematizam inclusive essa ideia de "identidade pátria" e que desestabilizam, igualmente, a de uma "literatura portuguesa". Os seus trabalhos ficcionais desvinculam-se, de várias formas, das especificidades do seu local de produção, abarcando uma componente forte de cosmopolitismo e articulando textos escritos em mais do que uma língua, acção decorrente em vários espaços geográficos ou em trânsito, nomenclaturas externas à portuguesa e fenómenos sociais transnacionalmente operantes, entre outros. O carácter transcultural e transfronteiriço dos espaços, personagens e temas-problemas ficcionais que atravessam as obras destes três autores, assim como as redes de circulação conceptual e tradução que têm vindo a estabelecer na última década, justificam que pensemos estas obras à luz de um conceito como a Literatura-Mundo e que possamos situá-las, justamente, no espaço da tal "corrente de ar", enquanto imagem metafórica de circulação, contacto e renovação.

Figura 1. Capas das obras em apreço (arquivo pessoal).

Veja-se o caso de Nuno Camarneiro, cujo romance de estreia, No Meu Peito não Cabem Pássaros (2011), narra o modo como três personagens, em três países (Portugal, Argentina e Estados Unidos da América), encaram a passagem de dois cometas pela Terra e partilham, entre si, várias afinidades apesar da distância geográfica que as separa – e essas três personagens são nada mais, nada menos do que Fernando Pessoa, Jorge Luis Borges e Franz Kafka, respectivamente, apesar de o narrador nunca o assumir de forma declarada. A forma como neste romance se procura equiparar as vivências de personagens (e, na verdade, personalidades literárias) separadas por milhares de quilómetros, ou o modo como em Se Eu Fosse Chão, romance de 2015 do mesmo autor, se tenta representar mundos pequenos feitos à imagem de outros maiores (toma-se um hotel pelo mundo, e as personagens-hóspedes por figuras variadas, nacionais e internacionais, de diversas épocas que ali se encontram), permitem antever e esboçar uma nova ideia de comunidade humana, mais planetária do que local ou nacional.

DAILY GLOBE SILVER

GLOBE, GILA COUNTY, ARIZONA, THURSDAY, MAY 19, 1910.

ND SPOTS ON SUN INTEREST STAR

Mexicans Frightened and Look for End of World

TOUCHING SCENES MARK DAY IN NEW YORK CITY

SAN FRANCISCO GET BIG FIGHT

Mexicans Frightened and Look for End of World

Mourning Changes to Joy as Day Passes Without Ex pected Horrors

EL PASO, Texas, May 18.— Hundreds of Mexicans from the villages along the Mexican border are gathered about crosses erected on the hills tonight, awaiting the appearance of the fiery comet they believe is hurrying to destroy the world.

For ten days the superstitious Mexicans have sought to avert the impending catastrophe with music, incantations and weird ceremonies and many have spent day and night in prayer.

Hundreds have sought refuge in caves and canyons in the moun-

MANY THOUSAN EDWARDS VI

LA CORRESPONDENCIA DE ESP

NUM. 19.000. Madrid.—Jueves 19 de Mayo de 1910. Ediciones Mañana, Te

ACTUALIDAD CIENTÍFICA

Tierra ha pasado por la cola del co

Lectores: estamos vivos.---En el Observatorio y en las calles.---Madrid se divier Impresiones de provincias.---En el extranjero.

EL COMETA

Una señora impresionada.

En algunas casas, las mujeres cerraron herméticamente las puertas y ventanas, con la idea de evitar que los gases deletéreos del cometa penetraran en las habitaciones.

Otras personas se encerraron en sus cuartos y llenaron varios pliegos de papel, para dejar hecho su testamento antes de las dos de la madrugada, hora fijada para el contacto

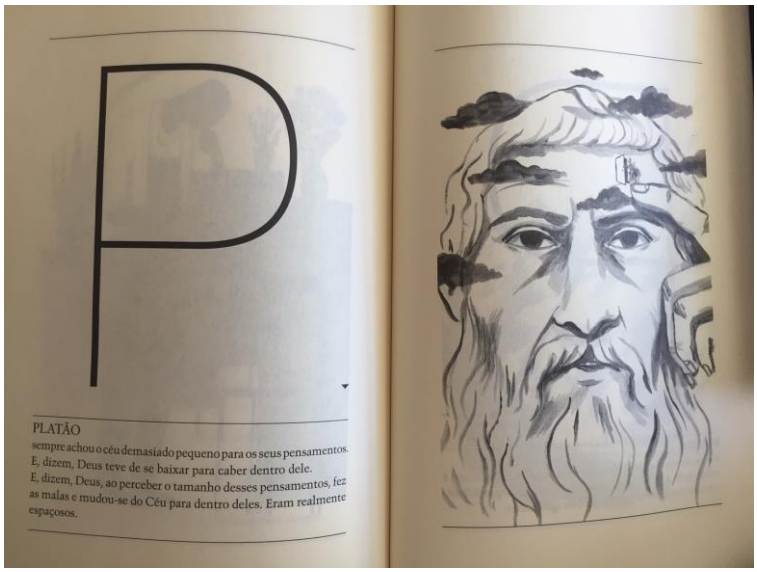
Los médicos tuvieron también que prestar asistencia facultativa á varias señoras, que se sintieron enfermas, dominadas por el miedo

Una de ellas, de distinguida familia, hace dos días que se halla presa de un horrible ataque de histerismo, sufriendo frecuentes accesos de locura, durante los que no hace más que pronunciar el nombre del cometa.

La familia se hallaba anoche consternada, temiendo que este estado nervioso de la enferma no sea pasajero.

Figura 2. Recortes de jornais norte-americanos e espanhóis sobre o aparecimento dos dois cometas que figura nas primeiras páginas do romance de estreia de Nuno Camarneiro, No Meu Peito Não Cabem Pássaros.

Ou Afonso Cruz, cujo protagonista circula através de clássicos da literatura mundial em Os Livros que Devoraram o meu Pai (2010), numa tentativa de reconstrução da sua própria história familiar, e que acaba de lançar o sexto volume da sua Enciclopédia da Estória Universal (2009-2016), que consiste num conjunto de textos breves e micronarrativas feitos de factos, burlas e citações de autores (empíricos ou fabricados) de todas as partes do mundo, interligados num complexo labirinto ficcional e que mesclam História e estória, comprometendo ambas.



Figuras 3 e 4. Duas entradas enciclopédicas sobre Platão e Xerazade, respectivamente (Cruz, A. (2015). Enciclopédia da Estória Universal – As Reencarnações de Pitágoras. Lisboa: Alfaguara, pp. 86 e 114).

Ou ainda Gonçalo M. Tavares, que publicou dez volumes para a sua série "O Bairro" (2002-2010), associando o título de cada um deles a um diferente autor empírico, nomeadamente O Senhor Valéry, O Senhor Henri, O Senhor Brecht, O Senhor Juarroz, O Senhor Kraus, O Senhor Calvino, O Senhor Valser, O Senhor Breton, O Senhor Swedenborg e O Senhor Eliot, que coabitam numa pequena comunidade e por cuja interacção, directa ou indirecta, acabamos por contemplar novas e inesperadas formas de intertextualidade. Há referências, em volumes como aquele dedicado a'O Senhor Brecht, a "um país", "uma língua" ou "um livro", que são todos e nenhum à força de nunca serem identificados. Entre 2003 e 2010, publicou a sua tetralogia "O Reino", na qual destaca a transnacionalidade de alguns mecanismos biopolíticos, e, em 2010, um romance como Matteo perdeu o emprego, onde podemos encontrar uma tabela periódica que, de modo aleatório, distribui cidades em vez de elementos químicos, desafiando a mundividência do leitor.

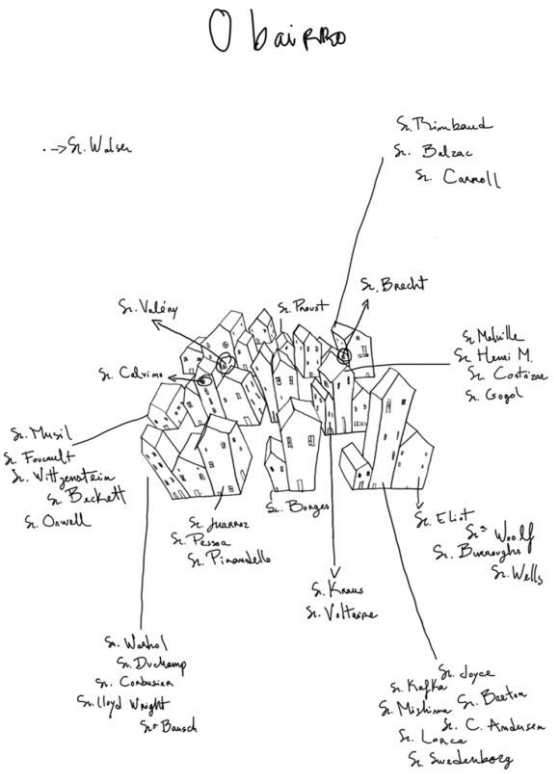


Figura 5. "O Bairro," ilustração de Rachel Caiano que consta na contracapa de todos os volumes da série.

Figura 6. "Tabela das Cidades" que consta nas últimas páginas de Matteo perdeu o emprego, romance de 2010 de Gonçalo M. Tavares.

Ou seja, apesar de o presente trabalho não permitir, pelas limitações impostas à sua extensão, entrar realmente nos textos que acabo de mencionar, analisando-os com a profundidade devida, creio que permite já, contudo, começar a lançar algumas bases de entendimento que viabilizem perceber que as criações literárias dos três autores reflectem, de várias maneiras, um movimento de pendor transnacional e rizomático, como aquele que parece orientar o desenvolvimento da identidade colectiva nacional que acompanham e espelham. Quer isto dizer que a ideia de identidade, individual ou colectiva, que estas produções literárias veiculam está longe de uma associação directa e nuclear ao contexto nacional, avançando, pelo contrário, em várias direcções e redefinindo-se a partir dessa circulação multiforme. Como um rizoma, que em botânica designa um tipo de caule que cresce horizontal e subterraneamente, pode ramificar-se em qualquer ponto, de modo diferenciado, polimorfo e sem uma direcção definida. Pelos novos pontos de contacto que vai estabelecendo, pode ligar-se a outros, aleatoriamente e continuar a mudar de direcção, libertando-se de uma unidade central e incorporando, a pari passu, elementos dos novos territórios em que penetra.

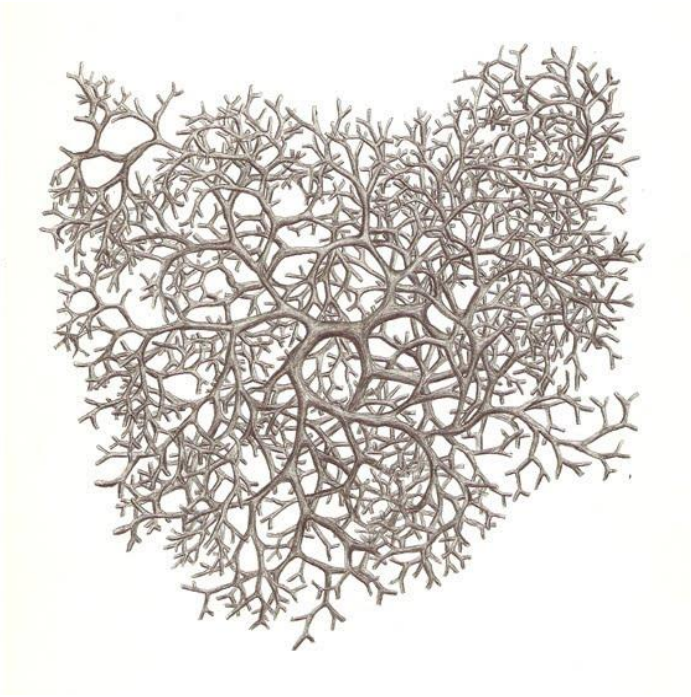


Figura 7. Representação gráfica de um rizoma (in blog Razão Inadequada, entrada "DELEUZE – RIZOMA", último acesso a 12 de Outubro de 2017)

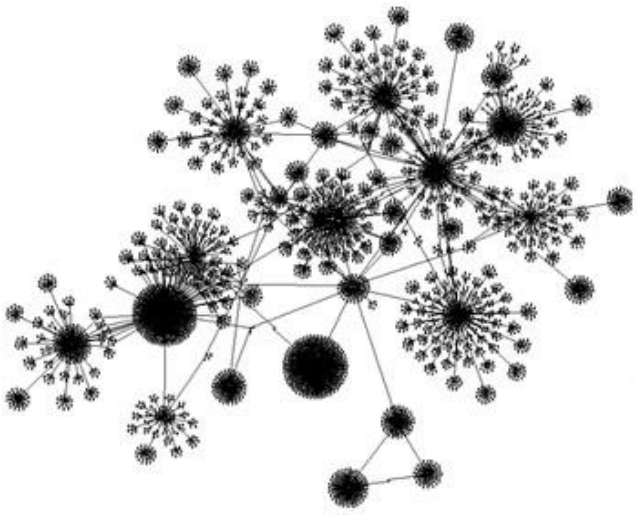


Figura 8. Representação gráfica de um rizoma (in blog CORPOPOLÍTICO, entrada "Rizoma, um labirinto sem fio de Ariadne", último acesso a 12 de Outubro de 2017)

Esta ideia de um crescimento em várias direcções, em que a noção de centro se esbate, não significa, todavia, que a literatura portuguesa deixa de o ser: qualquer

expressão literária é sempre pensada a partir de algum ponto no mundo, e quem a pensa pertence sempre a alguma nação por muito que a sua obra se projecte para fora dela. Será, precisamente, essa singularidade universalizável e dialógica a via privilegiada mediante a qual se negociará e reconfigurará, cada vez mais, qualquer identidade colectiva nacional, numa dinâmica de contacto com o outro e de incorporação da estranheza que a literatura, assim como outras formas de arte, desde logo intui e reflecte.

> Se a identidade de uma pessoa é uma realidade sempre trabalhada, sempre em negociação, multiforme, também a identidade colectiva terá de ser um conjunto de representações que, traduzindo a variedade dos grupos e dos interesses, aponte em cada momento para um tecido mínimo que sustente a coesão social, para ter de se reformular no momento seguinte, como decantação de múltiplas forças, múltiplas contradições e interesses que coexistem no seio da comunidade.
>
> Na sociedade contemporânea, (…) talvez que as identidades colectivas deixem de ser feitas por exclusão, de estado contra estado, mas por inclusão, por integração dos indivíduos e dos grupos em "escalas de identidade" sucessivamente mais abrangentes, desde a particular à planetária. Se nos sentimos portugueses, somos também ibéricos – e portanto já resultantes de um profundo cruzamento das tradições judaica, cristã e muçulmana. E somos ainda europeus, habitantes do Mundo Antigo. E cidadãos do planeta, cada vez mais articulado pela rede dos negócios, das comunicações, das viagens – e dos problemas da mais chã sobrevivência. Pensar na nossa cultura não deixará de ser pensar também nos modos como poderemos fazer dessa articulação "planetária" um mundo de sentido e convivência em que todos

> nos reconheçamos, na diversidade que é raiz mais funda na unidade da espécie humana. (Silva & Jorge, 1993, p. 15)

Referências bibliográficas:

Buescu, H. C. (2001). Grande Angular. Comparatismo e Práticas de Comparação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Buescu, H. C. (2013). Experiência do Incomum e Boa Vizinhança. Porto: Porto Editora.

Damrosch, D. (2003). What is World Literature? Princeton: Princeton University Press.

D'Haen, T. (2012). The Concise History of World Literature. London: Routledge.

Santos, B. S. (1994). Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade. Lisboa: Edições Afrontamento.

Silva, A. S. & Jorge, V. O. (orgs.) (1993). Existe uma cultura portuguesa? Lisboa: Edições Afrontamento.

[Este ensaio insere-se no âmbito de uma tese de doutoramento em curso, financiada pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa ao abrigo do Programa de Bolsas de Doutoramento UL (BD 2015).]

REPRESENTAÇÃO (DO FIM) DE UMA DERIVA IDENTITÁRIA EM ANATOMIA DOS MÁRTIRES DE JOÃO TORDO

Sara Quarantani

UNIMORE, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali. saraquarantani@gmail.com. Modena, Itália.

Resumo:

Tendo como pano de fundo a intuição de Isabel Cristina Rodrigues que, debatendo questões ligadas ao cânone, realça em *Anatomia dos Mártires* (2011) de João Tordo um *entre-dois*, ou seja, "o sentido de inovação e o peso de uma tradição" (2016), o objectivo deste contributo será, em primeira instância, encontrar esta mesma ideia a nível temporal. Na obra de Tordo são visíveis, pois, tanto os indícios de acolhimento da tradição, patente no debate de assuntos enraizados na memória histórica, designadamente, no questionamento do surgir do mito da camponesa Catarina Eufémia, como a vontade de colocar a tónica em temas contemporâneos, nomeadamente, retratar a sociedade portuguesa nos anos de crise económica que tem sido vivida até aos dias de hoje. Em segundo lugar, visarei estudar a forma como o autor – sobretudo através da construção ficcional da *quest* identitária do jovem jornalista protagonista do romance – se faz intérprete da questão de como é possível interromper o que José Gil chama de "não-inscrição" (2004) para descrever a falta de desejo e de reconhecimento do real, a ausência de valores e ideologias que afecta o Portugal contemporâneo. Por fim, poderei afirmar que, ao instituir um diálogo constante entre duas temporalidades (passado e presente), o autor consegue encontrar neste romance a fórmula para sustentar que a literatura surge, ainda hoje em dia, como uma das melhores formas de encarar temas ligados à cidadania ou, nas palavras de Luís Mourão, de pensar na literatura como "arte e cidadania" (2011).

Palavras-chave:

entre-dois; memória histórica; sociedade contemporânea; literatura; cidadania.

Em certas vidas… há circunstâncias que projectam o indivíduo para significações de domínio geral. Um acaso pode transformá-lo em matéria universal – matéria histórica para uns, matéria de ficção para outros, mas sempre justificativa de abordagem. Interrogamo-la, essa matéria, porque ela nos interroga no fundo de cada um de nós – foi assim que pensei este livro, um romance.

(José Cardoso Pires, *Balada da Praia dos Cães,* 1982, p. 256)

Introdução

O objectivo da presente comunicação será analisar as modalidades narrativas através das quais João Tordo consegue, no romance *Anatomia dos Mártires* (2011), encontrar a fórmula para sustentar que a literatura pode surgir, ainda hoje em dia, como uma das melhores formas de encarar temas ligados à cidadania e demonstrar como, graças a um posicionamento temporal instável, ou seja, incluindo quer uma reflexão sobre o passado histórico e sobre a formação do imaginário cultural, quer atentas ponderações concernentes à actualidade de Portugal, é possível adicionar uma nova visão sobre a construção identitária, demostrando que a capacidade de se relacionar com o Outro, que implica uma abertura e a procura de um mútuo confronto, é ainda a opção mais eficaz para se encontrar um posicionamento na nossa realidade contemporânea e nos libertarmos de uma condição de deriva existencial.

Baseando-se numa abordagem mista à escolha genológica, ou seja, usando em conjunto as práticas discursivas da escrita autobiográfica e do romance de investigação sobre temas históricos, a trama desta narrativa conta o fim da crise ontológica de um jovem jornalista que, graças à obsessão pela descoberta da verdade por detrás do crescimento da figura da camponesa Catarina Eufémia como mito, encontra uma forma de conduzir a sua existência para fora de um desenraizamento perante a realidade e, novamente, encontrar para si um lugar de *agency*[207] na sua sociedade e na sua cultura.

[207] Cf. Cometa, 2010. No léxico dos *Cultural Studies*, a palavra tem o significado de "capacidade do indivíduo agir independentemente".

Através da narrativa, evidencia-se que neste processo é imprescindível, antes de mais, o conhecimento histórico sobre o próprio país, convicção que emerge também das próprias palavras de Tordo: "[p]ara perceber o que nós somos enquanto povo, nação, país, temos que recorrer à história e aos nossos melhores exemplos", (Anatomia dos Mártires, FNAC Chiado, 2011, video file); mas, como revela à jornalista São José Almeida, está também ciente de que

> a minha geração é muito ignorante sobre a história e o passado. Nascemos num tempo de alguma liberdade – a liberdade que há é relativa, mas é alguma liberdade – e somos uma geração que se perde na ignorância. Muitas vezes saímos à rua com um cravo na mão sem sabermos como as coisas chegaram ao que chegaram. (Almeida, 2011, Dezembro 2)

Porém é evidente que, através de *Anatomia dos Mártires*, Tordo não tem como único objectivo uma operação divulgativa, isto é, simplesmente reconstruir a história de Catarina Eufémia e dá-la a conhecer; se por um lado emerge a tentativa de enfrentar questões históricas, por outro, o que é mais realçado é uma reflexão relacionada com os mecanismos de transmissão da memória, que contribuem para a formação do imaginário cultural, e uma indagação sobre os motivos pelos quais as representações discursivas que surgem desta transmissão podem ser alvo de transformações, seja em forma de omissão, instrumentalização ou censura de alguns aspectos.

Estas considerações podem ter lugar não só graças a um enfoque historiográfico, mas também através de uma experiência literária, pois, como pontualiza Helena Buescu (2013)

> A memória cultural, que a experiência literária permite reconfigurar sempre em termos pessoais e simultaneamente comunitários, encontra na literatura como experiência da arte (outra palavra que não devemos recear) um dos seus mais poderosos meios não apenas de sobrevivência mas, sobretudo, de construção, mesmo de invenção. (p. 15)

Sem cair em perigosas tentativas de revisionismo histórico, a nova leitura de João Tordo permite descobrir o quão lábil poderá ser a fronteira entre realidade e ficção e o emergir de aspectos de Catarina Eufémia que foram voluntariamente esquecidos. Porém, longe de se posicionar apenas no passado e na memória cultural, Tordo, a meu ver, consegue situar-se também no plano do presente; instituindo um debate sobre uma das figuras mais icónicas para a geração que viveu o 25 de Abril coloca em discussão a capacidade de Catarina Eufémia poder ser, ainda hoje em dia, representativa do imaginário cultural português, da mesma forma como ela se eleva das figurações que foram feitas dela no passado.

É preciso realçar que Isabel Cristina Rodrigues (2016) já tinha reconhecido no romance de Tordo – com enfoque na construção do cânone – a capacidade de agir simultaneamente em dois planos, o que, retomando a formulação do filósofo francês Sibony, seria um *entre-deux,* conceito cuja definição significa, para Rodrigues, posicionar-se um romance num espaço e num terreno neutro, em que podem conviver rupturas e ligações com a precedente produção literária e permeável à passagem de fluxos comunicantes[208].

Tendo como pano de fundo esta intuição e reconhecendo o seu papel fundamental para situar a obra ao longo da evolução literária mais recente, considero também

[208] Rodrigues, 2016 "A narrativa portuguesa dos últimos anos parece querer caminhar no sentido de legitimação de um entre-dois canónico, fazendo confluir, no espaço concreto da sua textualidade, o sentido de inovação que lhe é próprio e o peso da uma tradição acolhida em registo de simbólica convocação autoral [caracterizado por] uma distensão absolutamente inclusiva de nomes e de autores implícita ou explicitamente convocados no solo palpável da escrita, fundindo-se assim [...] o passado e o presente numa espécie de corpo textual único". (pp. 106-07)

possível expandir a função do instrumento hermenêutico do entre-dois para outros planos narrativos. Restituindo-lhe a sua acepção originária de vasto espaço móvel em que não se exercitam rupturas entre dois termos mas nem se origina um todo (Sibony, 2012)[209], irei usar o conceito de *entre-deux* para assumir neste romance a convivência não só de vários planos temporais, mas sobretudo, para afirmar o cancelamento das fronteiras entre os conceitos de História e Memória, e para definir a evolução da condição do protagonista de homem "não-inscrito" e "desnorteado"[210], a indivíduo que volta a adquirir a sua *agency*.

Estando ciente de que este conceito pode ser usado também para analisar a ambientação transnacional que se move entre espaços múltiplos e, ainda, para as características genológicas referidas mais acima no texto, gostava de sublinhar, finalmente, que este constante posicionamento em diferentes planos, permitir-me-á defini-lo como um romance capaz de exaltar a função cognitiva da literatura e de aliar o exercício da arte ao da cidadania, pois, instituindo um diálogo constante entre duas temporalidades, estabelecendo paralelismos e confrontos críticos entre o período antecedente ao 25 Abril – época de ditadura política – e o período actual – sobre o qual paira outro tipo de ditadura, mais financeira, mas capaz de influenciar do mesmo modo vidas humanas –, Tordo consegue, com *Anatomia dos Mártires,* encontrar a forma para afirmar que, também no nosso tempo, a literatura é uma das melhores fórmulas para encarar temas ligados à cidadania, ou melhor, nas palavras de Luís Mourão (2011), de poder pensar na literatura como num conjunto de "arte e cidadania" (p. 421).

Apoderamentos: História e Memória, um indissolúvel *entre-deux*

[209] Sibony, 2012 "L'entre-deux est une forme de coupure-lien entre deux termes, à ceci près que l'espace de la coupure et celui du lien sont plus vastes qu'on ne croit, et que chacune des deux entités a toujours déjà partie liée avec l'autre. Il n'y a pas un *no man's land* entre les deux, il n'y a pas un seul bord qui départage, il n'y a deux bords, mais qui se touchent, ou qui sont tels que deux flux circulent entre eux". (p. 11)

[210] Os termos usados pertencem ao léxico usado por José Gil, cf. *Portugal Hoje. O medo de existir*, (2004) e *Em Busca da Identidade. O desnorte* (2009).

No campo dos estudos sobre a memória têm-se verificado, nos últimos tempos, alguns desenvolvimentos fundamentais acerca do funcionamento dos processos mnemónicos. Não considerando que esta seja a sede mais apropriada para os referir de forma exaustiva, queria contudo assinalar que muitos especialistas têm-se encaminhado na mesma direcção, interpretando a memória como um mecanismo não só individual, e por isso biológico, mas sobretudo, identificando o seu carácter eminentemente colectivo e cultural (Halbwachs, 2016), e a sua capacidade de possuir dinâmicas comunicativas e uma dimensão simbólica (J. Assman, 2016a).

Além disso, o que também pretendo realçar – pois é relevante aos fins da exegese do romance de João Tordo – é que recentemente foram questionadas as posições de quem colocava numa relação dicotómica os conceitos de História e Memória. Os postulados de Pierre Nora (2016), que tinha endossado a categórica separação entre os dois domínios por pertencerem a duas colocações temporais diferentes[211], são rejeitados por Aleida Assmann (2016a) que, ao contrário, afirma que eles têm uma relação complementar, pois a Memória – com as suas características de falaciloquência, subjectividade e confusão –, assim como a História, ou melhor o acto historiográfico, não podem ser operações inocentes, comportando ambas intervenções selectivas, cujo mecanismo principal é identificado com o esquecimento.

O esquecimento, como dispositivo para conhecer as relações entre sujeito e objecto do conhecimento e interpretar as acções humanas dotadas de significado é, por sua vez, uma parte significativa da obra *Memory, History and Forgetting* (2006) de Paul Ricoeur, na qual o filósofo francês determina, na transição entre memória individual e colectiva, o nexo fundamental para esclarecer o elo entre os primeiros dois termos do título da sua obra. Considerando a História como uma memória colectiva, Ricoeur afirma que esta está sujeita às mesmas manipulações da memória individual, onde imagens, recordações acerca de pessoas ou coisas podem ser alvo de abusos,

[211] Cf. Nora, 2016. Nora acredita que a memória pertence ao presente, sendo um fenómeno actual, ao contrário da História, que se coloca no passado. Na sua opinião, se a memória está radicada no concreto e nas emoções, em contrapartida, a História apenas está ligada às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas, concluindo, surpreendentemente, que "[a] memória é um absoluto e a história só conhece o relativo". (p. 53)

imputáveis ao poder de subversão que têm as ideologias[212]; estas, por sua vez, podem ser interpretadas como uma tentativa de legitimação levada a cabo por um poder criador de uma memória comum, recorrendo a práticas narrativas baseadas numa selecção do que tem de ser lembrado ou esquecido[213]. O esquecimento, então, seguindo os postulados de Ricoeur, é formado por tudo o que representa uma ameaça e um desafio para a Memória e para a História e que, como existe uma história oficial, também existe um esquecimento oficial, formado por coisas proibidas a que não se tem o direito de lembrar.

Os mesmos mecanismos de selecção que formam as memórias colectivas pertencem, na opinião de Ricoeur (2006), também à operação historiográfica que apresenta problemáticas morais; debaixo dela, de facto, subjazem quer um projecto de explicação, quer uma hipótese de compreensão que utilizam como meio de expressão um processo de transformação das fontes numa forma literária que possui um carácter narrativo, retórico e imaginativo, através do qual são realizadas operações de interpretação de uma verdade. Durante estas operações alguns pormenores podem ser omitidos ou arquivados, mas, sucessivamente, é possível dar-lhe nova ocorrência através de operações de apropriação levadas a cabo graças a uma reflexão crítica sobre os próprios mecanismos de construção e difusão de tais actos narrativos.

Esta estreita interdependência entre História e Memória, e o facto de ambas poderem ser manipuladas através de precisas práticas discursivas, que tomam posse e restituem imagens falsas delas, é tratada neste romance no que diz respeito às vivências da camponesa alentejana Catarina Eufémia e da sua elevação a mito[214]

---

[212] Cf. lema "Ideologia" in *E-Dicionário de Termos Literários*. Retreived September 2017 from http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/5931/ideologia/; de forma particular na acepção dada ao termo por Louis Althusser, isto é, os temas, os conceitos e as representações através das quais os homens e as mulheres "vivem" numa relação imaginária com as condições reais de existência.

[213] Cf. ASSMANN, A. (2016b), onde a estudiosa, discutindo sobre a memória ativamente difundida, capaz de manter o presente e o passado, cuja manutenção requer o trabalho do artista (académico ou escritor), põe em guarda o factor esquecimento e afirma que a memória é altamente selectiva e distingue entre esquecimento activo e passivo, o primeiro intencional e o segundo involuntário.

[214] Cf. a definição de mito por José Carlos Seabra Pereira, atribuída ao acervo da revista *Seara Nova,* mas que, em meu parecer, pode ser usada também para a figura de Catarina Eufémia: "um mito […] enquanto acontecimento marcante e pregnante, ao mesmo tempo datado e de configuração indissociável da narrativa que o vai transmitindo e deslocalizando como "verdade" forte da experiência histórica", (Rocha, Buescu, Goulart, 2011, p. 247).

e a símbolo da luta dos trabalhadores agrícolas por parte do Partido Comunista Português (PCP), como se evidencia no seguinte trecho do romance:

> [...] a história de Catarina Eufémia ou, neste caso, aquilo que eu começava a suspeitar ter deixado há muito de ser uma história para se transformar numa lenda. Como as lendas são aquilo que sobra da realidade quando esta importa demasiado para ser apenas aquilo que é – na sua frieza, na sua indiferença, na sua crueldade –, de certa maneira acabam por a subtrair na sua natura equívoca e transformam-se em verdade. (Tordo, 2011, p. 86).

Da narrativa de Tordo, além disso deduz-se claramente que o estatuto de mito de Catarina Eufémia se deve a uma estrutura narrativa imposta à sua *persona* depois da sua morte, que foi capaz, através de um processo inconsciente, ou seja, ao qual a maioria das pessoas não prestou atenção, mas apesar disso intencional, porque levado a cabo por um poder, de modificar o seu *status* e as relações que ela viveu com o mundo, transformando-a de pessoa em personagem, adquirindo uma nova dimensão e outra forma de ser imaginada, ou seja, tornando-se parte do imaginário cultural português (ou de uma parte dele).

Para definir a complexa construção do imaginário cultural, considero oportuno recorrer aos postulados de Gilbert Durand (1992), que o define como um território colectivo e um lugar entre saberes suportado por um regime simbólico, ou seja, por uma série de imagens que remetem ao mito, cujo estudo – melhor dito, aquele das suas formações verbais, – pode ser fonte de conhecimento do domínio real.

Durand (1992) identifica o imaginário essencialmente com o mito, ou seja, uma produção textual cujas imagens se inserem num trajecto antropológico baseado num sistema dinâmico de símbolos, funcionando de forma aglutinadora e convergente, ou, como esclarece o antropólogo, em constelações estruturadas em

isomorfismo que polarizam as imagens que o transformam em narrativa, tornando-o promotor de um conto histórico e mítico.

No caso de Catarina Eufémia podemos afirmar que os seus atributos de mulher, trabalhadora e mãe foram carregados simbolicamente, porém distorcidos, pois foi-lhe conferido um valor político através de práticas discursivas enganadoras que, progressivamente, esbateram a possível fronteira entre verdade e ficção, e a tornaram numa mártir. Sobre a questão, o protagonista do romance reflecte nestes termos:

> *Qual a origem, a extensão e o perigo da nossa interpretação da vida de outrem? Porque a fazemos e para que a fazemos? É esta a condição dos mártires, serem o acontecimento primordial que une os elos de uma cadeia na direcção de um final feliz embora, na sua condição de mártires, não possam rejeitar ou confirmar aquilo que tomamos por evidente. Mas será que o martírio implica sempre que a verdadeira história – sempre mais cruel e muito menos fantástica – acabe por se diluir nas brumas de uma lenda? Quem são aqueles que se levantam do chão e exigem que os matem?* (Tordo, 2011, p. 135, itálico no texto)

Porém há mais uma possível explicação que pode ajudar a encarar a problemática relativa ao estatuto de mártir de Catarina Eufémia, isto é, para justificar o processo de apropriação de uma memória e de abolição da fronteira entre verdade e ficção. Mais uma vez, a dar-nos as directrizes para uma melhor compreensão, são as reflexões acerca da ontologia nacional postuladas por Eduardo Lourenço que reconhece como prática frequente portuguesa a contínua interferência do mito na história, capaz de influenciar a produção de imagens irrealistas, não só sobre o passado mas também da realidade presente (Vecchi, 2010). Segundo este eminente pensador, a tendência portuguesa a mitificar o próprio passado glorioso representa

uma forma de protecção para não se enfrentar o presente. Para Lourenço (1997), ainda, o passado carregado de mito mais não é do que uma "máscara mitificada do nosso presente" (p. 22), através da qual se pode justificar uma imanente instabilidade ontológica, que, por sua vez, é o motor da ausência de espírito crítico na interpretação da história portuguesa e da perpetuação de ficções que restituem uma visão infiel (Lourenço, 1999). Eduardo Lourenço fundamenta a sua convicção de que todas as leituras da história portuguesa foram viciadas pela interpolação da historiografia com a mitologia, chegando a afirmar que a história portuguesa nunca foi interpretada, mas antes, sempre foi alvo de um acto de imaginação. Numa frase do ensaio lourenciano (1999) podemos determinar, *in nuce*, a grande aporia face à qual também se encontra o jornalista protagonista do romance de Tordo ao investigar a história de Catarina: "[m]as do que se trata agora não é de "história" que a vários títulos está saindo da História... É mesmo de *memória.* É, sobretudo, de mitologia" (p. 60).

O protagonista do romance encontra-se a descobrir as "meias-verdades e meias-mentiras e lugares-comuns" (Tordo, 2011, p. 72), ou seja, a questionar a veracidade e as falaciloquências de que foi carregada a história sobre Catarina Eufémia e que tornaram a narração da sua vida cheia de aporias. Para cumprir esta operação hermenêutica, o protagonista do romance reflecte antes de mais sobre o significado da palavra mártir e fá-lo ao decidir comparar a história sobre Catarina com outros mártires, isto é, com histórias que se desenvolvem a partir de um mesmo esquema arquétipo, tendo como objecto principal uma entidade que passou por uma modificação (Durand, 1992).

Definir um mártir não parece ser simples. Tom Kapus, autor da bibliografia sobre o mártir religioso Francis Dumas (uma criação ficcional de Tordo), afirma: "Um mártir é um mártir é um mártir" (Tordo, 2011, p. 22); encontramos nestas palavras o eco da célebre frase de Gertrude Stein "uma rosa é uma rosa é uma rosa", que, se para muitos remete para uma simples constatação do que é um objecto, para outros, pode representar algo sem simbolismos, do qual se constata a essência. Nas palavras de Kapus adquire outro significado ainda: torna-se uma advertência para usar as palavras de forma correcta, para não arriscar uma perda de significação:

> Um mártir, una rosa, uma catástrofe. Se repetirmos as palavras demasiadas vezes, elas transformam-se em nada, em precisamente aquilo que são: sons sem qualquer significado. [...] Existem várias maneiras de destruir um assunto, de deteriorar a realidade até não sobrar coisa nenhuma. Passa-se com as palavras o mesmo que com as coisas: quantas mais vezes as proferirmos menos substâncias têm, as palavras e as coisas. (Tordo, 2011, p. 23)

Assim, inicialmente, a reflexão tem como fulcro o perigo de esvaziamento de significado, a necessidade de devolver importância à forma como se usam as palavras, cuja repetição pode ser promotora de equívocos, mas tem também um outro nível: o protagonista apercebe-se de que as palavras podem sofrer verdadeiras metamorfoses: "ao abandonar a necessidade de usar as palavras para entender o mundo e se fazer entender no mundo, estas ganharam um novo poder, metamorfosearam-se e deixaram de ser sons articulados para se transformarem nas próprias coisas" (Tordo, 2011, pp. 55-56). As palavras podem outorgar novos significados aos eventos e conseguem ser veículo de mentira, modificar a realidade, ampliar as incógnitas.

Além disso, para definir um mártir, o protagonista confronta-se também com Lorna Figgis, uma jornalista irlandesa, que, recorrendo à experiência da sua terra, e, em particular aos episódios ligados a Bobby Sands, afirma:

> os mártires são sobretudo política. Um homem morre, os jornais falam dele – e, depois, o que é que fica? Nada. Fica uma história para contar aos amigos em conversas de café. Relembramos os mártires, esquecemos a causa. (Tordo, 2011, p. 36)

Esta afirmação de Lorna encontra confirmação nos postulados de muitos estudiosos já citados; por exemplo, Jan Assmann (2016a) alerta que "[o] culto político dos mortos tem um papel muito significativo" (p. 93), acrescentando que existem memórias inventadas mais aptas a serem transformadas em símbolos, ou seja, em algumas ocasiões, o passado pode ser mais facilmente instrumentalizado. Neste mesmo teor, Aleida Assmann (2016a) afirma que: "[a] memória funcional está ligada a uma exigência política ou, noutros termos, por meio dela se desenha uma identidade definida" (p. 138).

O mesmo parece ter acontecido com Catarina Eufémia: usar um diferente ponto de vista, aproveitando um sujeito mais apto para ser transformado em símbolo, como dá conta o trabalho de estudo das fontes levado a cabo pelo próprio escritor e contido em forma de *mise em abyme* no romance. De simples camponesa, presente no lugar dos protestos naquele dia de 19 de maio de 1954 para obter um melhor salário para todos os trabalhadores agrícolas e, infelizmente, alvo acidental das balas disparadas pelo tenente Carrajola da GNR, torna-se, progressivamente, nas narrativas do acontecimento, em *leader* da reivindicação salarial de um grupo de mulheres já militantes do PCP. Como descobre o jornalista, protagonista da narrativa de Tordo, Catarina

> se transformou numa mártir do Partido Comunista, do qual se dizia ser militante (o que poderia vir a revelar-se verdadeiro) e representava todas as mulheres por, segundo a lenda, se encontrar grávida no momento em que morrera a tiros de metralhadora (o que veio a revelar-se extremamente falso). (Tordo, 2011, p. 58)

Correlacionando as palavras do romance aos estudos já citados, podemos afirmar que a figura de Catarina foi submetida a um processo de canonização (A. Assmann,

2016b)[215], que de mais importância – de forma selectiva e voluntária – alguns pormenores da sua existência. Através deste processo a sua memória sobreviveu, mas dela só permanece um *eikōn* (Ricoeur, 2006, p. XVII)[216], um ícone, uma forma que foi simbolicamente carregada pelas estruturas de poder capazes de criar memórias oficiais, graças a um processo de formalização, que fez com que a diferença entre história e mito pudesse ser anulada (J. Assman, 2016b).

O que mais ressalta da história de Tordo é que os mártires são sim protagonistas destes eventos míticos, mas não podem contar a própria versão; não têm palavra e é por isso necessário que alguém faça uma tentativa de lha devolver. Não é por acaso, então, que a terceira e última parte do romance se chame "Os Apoderados" que funciona como uma reflexão sobre quem detém a memória e pode oficializar uma versão partindo de "meias-verdades, meias-mentiras e lugares-comuns" (Tordo, 2011, p. 72).

Desvendando estes mecanismos que subjazem à construção e à apropriação da memória de Catarina Eufémia, João Tordo consegue fazer uma "operação excepcional", ou seja, recordar Catarina Eufémia; como afirma Aleida Assman (2016b): "[s]e admitimos que esquecer é a normalidade da vida pessoal e cultural, então recordar é a excepção que – especialmente na esfera cultural – exige precauções extraordinárias e dispendiosas" (p. 76). As modalidades desta operação de recordação prevêem várias fases; a primeira é que tudo seja questionado, como emerge desta frase: "*O que é um herói se não uma vítima a quem foi mudado de nome?*" (Tordo, 2011, p. 134, itálico do autor). E, em segundo lugar, é preciso acolher os conselhos dos outros que podem abrir novas perspectivas. Neste romance são as palavras do camponês alentejano João da Praça que fazem compreender ao jornalista que, para celebrar a imortalidade de Catarina, não se deve recordar a sua morte, mas sim a sua vida. Percebendo a diferença entre a "Catarina-mártir" e a

[215] Assmann, A., 2016: "A palavra significa 'santificação'; dotar textos, pessoas, artefactos e monumentos de um estatuto santificado é destacá-los do resto como impregnados do mais alto significado e valor", (p. 78).

[216] A reflexão sobre o termo *eikōn* está presente ao longo da obra de Paul Ricoeur (2006); na *Preface*, encontramos uma explicação da porosidade deste conceito: "Transferred from the sphere of memory to that of history, it reaches its height in the hermeneutics of the historical condition, where the representation of the past is found to be exposed to the dangers of forgetting, but is also entrusted to its protection" (pp. xvi-xvii).

"Catarina-mãe" (Tordo, 2011, p. 202), e como das duas versões tivessem tomado posse os homens do partido, cancelando-as da sua história, relembrando só a mulher "dedicada a morrer" e escondendo aquela "dedicada a viver" (Tordo, 2011, p. 202), Tordo desconstrói o mecanismo sobre o qual se regia este mito e encontra, para isto, uma outra leitura que funciona como propulsionadora de uma nova forma de encarar, como veremos, também a sua própria existência. Como enunciam as frases finais do romance:

> seguindo uma Catarina a partir daquele instante, uma Catarina dedicada a viver e não a morrer, uma Catarina que tem nome de rainha e a quem seguimos no dia da nossa sublevação, que seguimos desde sempre e para sempre, desde sempre e para sempre, desde sempre e para sempre, mesmo quando também a nós nos ceifarem deste mundo. (Tordo, 2011, p. 268)

Para concluir esta secção, volto a precisar que neste romance as estruturas conceituais estáveis da história sobre Catarina – que, em geral, são aquelas imagens identitárias positivas que não são mais do que "outro desses biombos atrás dos quais escondemos aquilo que não queremos ver" (Tordo, 2011, p. 135) – conseguem ser questionadas, e o passado, para muitos, intocável é sujeito a uma revisão. Esta desconstrução, enfim, a deslocação do mito levada a cabo por João Tordo, permite assim ter uma imagem mais verdadeira do que Catarina Eufémia pode representar para o Portugal de hoje em dia e confirma que, como emerge também do pensamento lourenciano, se deve passar pela memória com a ideia que esta possa ser desconstruída, para que, de lá, emerja a autenticidade do sujeito (Lourenço, 1988).

Por fim, pode afirmar-se que, voltando a abrir o arquivo sobre Catarina Eufémia, João Tordo questiona a sua canonização, redescobre o que dela foi esquecido e, através da problematização do seu mito – e da vertente ficcional deste –, permite

libertá-la da deriva em que a sua verdadeira vida foi colocada e dar-lhe nova rota, menos ao sabor das correntes ou dos ventos ideológicos.

A personagem num *entre-dois* identitário: o fim da deriva

Apesar de apresentar um *cast* variado de personagens, e apesar do conceito de "geração" ser constantemente invocado para marcar um conjunto de diferenças de atitudes políticas e sociais, a trama do romance está focada sobretudo nas vivências da personagem principal e, por razões de espaço a disposição, é também o enfoque desta secção.

Antes de me debruçar sobre as características principais do jovem jornalista, considero fundamental indicar que a personagem criada por Tordo é anónima. A inspiração, como o próprio autor afirmou, vem da recente tradição literária portuguesa. Numa entrevista com Sara Otto (2017), Tordo revelou:

> aprendi com alguns escritores, como Saramago, que em vários dos últimos romances escreve sem geografia e as personagens nem nomes têm. Quis fazer uma coisa parecida [...] tentar perceber como é que isto é universal. (2017, Maio 27)

Além da tentativa de tornar esta personagem mais universal – ideia que podemos reconduzir ao facto de este romance ser localizável num entre-dois (Rodrigues, 2016) e ter as características da literatura transnacional (Jay, 2006), pois aspira chegar a um público que vai além das fronteiras nacionais do espaço em que foi produzido –, sempre graças às declarações do escritor, descobrimos que por detrás da construção do protagonista e do seu anonimado existe outra razão. Tordo afirmou: "Não nomeio as personagens principais, são o meu *alter-ego* e muito do que

escrevo é autobiográfico" (Almeida, 2011, Dezembro 2). Reconhecendo a coincidência de alguns pormenores entre a vida do protagonista e a do autor e, sobretudo, sabendo que as investigações sobre Catarina Eufémia – de que dá conta a trama – foram verdadeiramente desenvolvidas por Tordo, estou, porém, convencida de que o teor inventivo tenha tido também um papel fundamental; como na história sobre Catarina Eufémia, onde o autor reflete sobre a coexistência de verdades e mentiras, na secção relativa à caracterização da personagem joga frequentemente com as categorias de verdade e ficção, ou seja, esbate as fronteiras entre o pacto autobiográfico e ficcional que o autor estabelece com o leitor.

Para descrever o entre-dois ontológico da sua personagem, a evolução da atitude passiva numa nova consciência de si, através de uma analepse, é possível uma vez mais combinar os indícios textuais com algumas reflexões de alguns importantes estudiosos.

No início do romance, emerge do texto a imagem de um jovem egoísta, fechado em si, completamente desinteressado perante o que o rodeia; aqui, nas próprias palavras do protagonista:

> dificilmente qualquer história que não fosse a minha me suscitaria interesse; era também exacto dizer que eu ia adormecido – num sentido quase literal do termo [...] eu ainda não compreendera nada, isto é, ainda não me dera conta de que a nossa existência era indissociável da memória dos mortos. (Tordo, 2011, p. 13)

A descrição transmite a ideia de um indivíduo que vive num torpor existencial que o mantém ileso de uma realidade plenamente vivida; da narração em retrospectiva, quase numa modalidade confessional, que funciona como uma autognose, percebemos que *a posteriori* está ciente das motivações que o levavam a manter esta atitude: "eu me esquivava a despertar [...] porque qualquer despertar é doloroso e

nos obriga a ver e porventura a tentar compreender a realidade" (Tordo, 2011, p. 13).

Além disso, no curso da narrativa, é possível identificar trechos em que o protagonista não hesita em dar de si e da sua geração um retrato cru, em que percebemos que a atitude do jornalista pode ser comparada a uma abdicação da vida, uma renúncia a ter um papel na colectividade, à negação constante de ser um indivíduo que luta por uma causa qualquer – mesmo que pessoal – para ter palavra e, enfim, que conduz a uma existência sem sentido e rumo, vivida como indivíduos "ébrios e esquecidos, contentes com a nossa alarvidade e pacificados com a nossa pacóvia ignorância" (Tordo, 2011, p. 51).

Pelas palavras de Zygmunt Bauman (1996), podemos definir a atitude do protagonista como um "commitment avoidance" (p. 18), uma fuga dos compromissos e das responsabilidades. É esta a opinião do protagonista sobre a sua geração:

> À semelhança de quase todos os que nasceram nos anos próximos da revolução de Abril em Portugal, também eu tinha ouvido falar de Catarina Eufémia. Era um nome que eu conseguia fixar num momento histórico de alguma importância para o País – embora não soubesse dizer a que distância exacta se encontrava da revolução – sem que soubesse dizer grande coisa acerca dele ou por que razão aquele nome, tão inesquecível como corriqueiro, tinha acabado por ficar eternizado na memória de quem vivera os tempos do fascismo. Todas as gerações pecam pela falta, pelo fracasso; no caso da minha, o pecado torna-se maior por ser voluntário, por ser uma ignorância sem causa, um vazio incontestado e lânguido nas nossas cabeças que nos fazia merecer os epítetos negativos que nos eram colados. (Tordo, 2011, p. 50)

De forma específica, relativamente ao caso português, são as análises de José Gil (2004) as que melhor se adaptam para descrever o protagonista. O filósofo, numa das suas obras recentes, caracteriza a atitude similar à do jovem jornalista de Tordo como a mais peculiar de todo o povo português. Descrita como um medo que desencadeia uma fuga das responsabilidades, esta atitude é definida como uma "não inscrição", uma falta de desejo e de reconhecimento da realidade, imputável a uma ausência de valores e ideologias:

> o Portugal democrático de hoje é ainda uma sociedade de medo. É o medo que impede a crítica. Vivemos numa sociedade sem espírito crítico – que só nasce quando o interesse da comunidade prevalece sobre o dos grupos e das pessoas privadas. […] estamos longe de expressar, de explorar, e portanto de conhecer e de reivindicar os nossos direitos cívicos e sociais de cidadania, ou seja, a nossa liberdade de opinião, o direito à justiça, as múltiplas liberdades e direitos individuais no campo social (Gil, 2004, p. 37).

Como no ensaio de Gil, também no romance de Tordo, a imagem do indivíduo contemporâneo que emerge é então a de um sujeito que não age na sociedade, de um sujeito afectado pela passividade (Gil, 2004), que vive numa "orgulhosa solidão" (Tordo, 2011, p. 63), que está feliz só quando está fechado em si. E este retrato do protagonista encontra uma sólida correspondência também com uma reflexão de Eduardo Lourenço (2013), que reconhece na profunda solidão cultural o trato mais marcante da plenitude cosmopolita portuguesa.

No curso da narração, como já afirmado, assistimos à descrição da mudança deste foco na vida. É oportuno esclarecer que as razões desta evolução não são directamente imputáveis a uma consciencialização, mas sim, como evocam as palavras de José Cardoso Pires (1982) escolhidas para a epígrafe, ao "acaso", que

"pode transforma[r o indivíduo] em matéria universal" (p. 256), e que emerge também da insistência semântica que se encontra ao longo do texto de Tordo: "[a]conteceu por acaso" (Tordo, 2011, p. 13); "os insondáveis processos do acaso colocam os outros no nosso caminho", (Tordo, 2011, p. 15); tudo pode ser atribuído "[à]s leis do acaso" (Tordo, 2011, p. 52), ou "[a]o incrível desígnio do acaso" (Tordo, 2011, p. 102). Os acontecimentos imprevistos, neste caso na sequência da obsessão por Catarina Eufémia, tornam-se assim, para o protagonista, "a origem da minha libertação e de todos os meus equívocos". (Tordo, 2011, p. 14)

O acaso e o evento fortuito são responsáveis – além do crescimento da figura de Catarina a mito – também pelo desencadear da crise identitária do jornalista que, longe de se resolver em curto espaço de tempo, o fará permanecer numa situação prolongada de entre-dois, não conseguindo deixar de uma vez a velha atitude de imobilidade existencial. Como um percurso *in fieri*, pode afirmar-se que o leitor acompanha a fase de transição do velho até ao novo si, uma mudança de paradigma capaz de provocar nele um forte sentimento de "inquietação, ansiedade ou curiosidade" (Tordo, 2011, pp. 135-136), que será superado quando o protagonista se abrir ao confronto consigo próprio e com o passado, com a intenção de lhe poder fornecer uma nova leitura.

Colocando de lado o "medo de agir, de tomar decisões diferentes da norma vigente, medo de amar, de criar, de viver. Medo de arriscar. A prudência é a lei do bom senso português" (Gil, 2004, p. 69) escreverá o artigo, que também é o título da obra, em que evidencia como as lendas se podem transformar em verdade, fazendo paralelismo à história de diferentes mártires.

Pode afirmar-se que, através deste artigo, a personagem de Tordo conseguirá adoptar uma forma mais responsável de viver o seu presente, tendo inevitavelmente que fazer as contas com os valores do passado; tornar-se-á, assim, um indivíduo capaz de afirmar as próprias opiniões e desenvolver uma consciência histórica, opondo-se à atitude de quem aceita um papel passivo de renúncia à participação na vida política, graças também ao inesperado apoio de Raul Cinzas, o único a perceber que o artigo não quer destituir o mito de Catarina Eufémia, mas sim abalar convicções fixas, sendo capaz de dar a própria opinião (Lourenço, 1988).

Possuindo uma memória histórica, tendo vivido os anos do Salazarismo, durante os quais o regime foi responsável de actos de violência, repressão, exploração dos trabalhadores, censuras e de todas aquelas injustiças que contribuíram para criar a condição de pobreza e ignorância a que amplas camadas de população foram relegadas, Raul Cinzas é ciente de que, sem a coragem para expressar as próprias opiniões, existe um risco: isto é, "oblitera-se a realidade para fugir a uma verdade desconfortável" (Tordo, 2011, p. 92); e, deste modo, resulta mais simples manter a ordem estabelecida das coisas, que é descrita como "uma democracia que 'se desviou da sua natural rota de pluralidade – na diversidade social e intelectual – e que, cada vez mais, se transforma numa ditadura de indignação raquítica, numa gerontocracia mascarada de moralismo'" (Tordo, 2011, p. 93). Ainda nas palavras escritas por Cinzas, em defesa aos ataques ao artigo que o acusavam de revisionismo histórico, evidencia-se uma leitura crua da realidade política do país; na opinião do editor-chefe, não aceitar uma revisão e uma desconstrução das convicções fixas significa perpetuar a "cegueira ontológica que hoje caracteriza a esquerda caduca e revanchista e que a aproxima conspicuamente da mais perigosa direita" (Tordo, 2011, p. 94), cujas consequências podem ser muito perigosas: "Estamos a criar uma nova ditadura, a do silêncio: vivemos com medo e, por causa do medo, não chegamos a viver" (Tordo, 2011, p. 94).

O jovem jornalista, quebrando o silêncio, voltando a questionar assuntos, abre espaço para novas perspectivas e toma consciência da sua *agency*. Dito de outra forma, podemos afirmar que esta personagem, e de forma indirecta o próprio autor, usam o "poder" que, na opinião de Umberto Eco e Stuart Hall, têm os intelectuais, ou seja, criam uma crise (Hall, 2006), isto é, desconstroem uma ideologia já radicada.

Por fim, parece-me também oportuno realçar que há outro mecanismo que permite a este indivíduo acabar com a sua deriva identitária e completar o seu mapeamento existencial; é a errância, ou seja, o atravessamento de um espaço que lhe permite estabelecer relações e, graças a estas, paralelismos com outras culturas e realidades. A possibilidade de deslocação torna-se uma forma produtiva para solucionar a sua crise identitária, proporcionando um alargamento dos modelos de percepção e conhecimento; o próprio João Tordo afirma que "[a] identidade está relacionada com o relacional […]. É complicado porque parece que nós não temos identidade

fora desta coisa relacional [...]. Esta interdependência é muito difícil de aceitar" (Santos, 2017, video file).

As numerosas errâncias de que o jornalista é protagonista por vários lugares da Europa (na trama do livro constam as suas viagens a Berlim e Dublin), junto com as vagabundagens pela própria cidade de Lisboa e pelo Alentejo, servem para recuperar os indícios de si e superar o conflito identitário pessoal e geracional.

A figura do protagonista pode ser definida como a de um "nómada urbano e metropolitano", que, na opinião de Emiliano Ilardi (2005), simboliza a condição do indivíduo contemporâneo que, para recuperar os pontos de referências, vagueia pelos espaços urbanos à procura de novos percursos para estabelecer conexões com os outros. Procedendo por vários confrontos, a personagem chega a uma nova negociação do seu próprio espaço e assim põe termo à sua deriva identitária.

Conclusão: literatura para falar de cidadania

Não podemos concluir sem dar mais uma vez atenção ao constante movimento que, dentro desta narrativa, se institui entre pólos aparentemente inconciliáveis, mas que criam entre sim um elo de mútuo pertencimento e se encontram num território de intersecção entre temporalidades diferentes.

Antes de tudo, queremos lembrar que *Anatomia dos Mártires* consegue situar-se num *entre-deux* temporal, encarando seja temas ligados ao passado como debatendo questões ligadas à actualidade. João Tordo, refletindo sobre o poder da memória e das acções de apoderamento que podem ser feitas sobre ela, e neste caso particular sobre a transformação em "mártir" de Catarina Eufémia, faz-se porta-voz de um discurso meta-histórico que nos permite compreender que a releitura de acontecimentos ligados ao passado serve também para sermos capazes de nos situarmos no nosso presente. Através deste romance, também, põe-na a salvo da deriva identitária a que estava sujeita e devolve-lhe aspectos que lhe tinham sido retirados.

Em segundo lugar, descrevendo o entre-dois ontológico, ou seja, a evolução do jornalista de indivíduo "não-inscrito" a pessoa capaz de ser parte da sociedade de forma civil e responsável, graças também às deslocações que são propiciadoras de encontros, de troca de opiniões e de abertura de perspectivas, nas páginas deste romance conseguimos perceber um apelo ao desenvolvimento do sentido de cidadania, que, tal como no passado, é hoje também indispensável.

Para concluir, como advoga Buescu (2013) e já sublinhara Martins (2002), a tarefa de construir ou desconstruir a memória de uma nação pode ser encarada também pela literatura; e, neste romance, como na produção de outros autores que Martins nomeia[217], podemos notar

> uma preocupação não só com a *(re)descoberta da História de Portugal*, como também com a sua *(re)escrita simbólica* no domínio do ficcional, o que veio a possibilitar a dinamização do diálogo entre os discursos histórico e ficcional [e] uma preocupação com a *correcção* e com o *redimensionamento* quer da memória da História portuguesa, quer da própria ideia de nação, subjazendo a este processo a busca de uma identidade individual e colectiva, sobretudo, após anos seguidos de contacto com um discurso oficial acentuadamente ideológico. (p. 184)

Finalmente, podemos afirmar que, através de uma acção de comparação entre várias temporalidades e entre as várias fases de desenvolvimento pessoal de um indivíduo ficcional, Tordo consegue, na tentativa de deslocalizar e relocalizar a actualidade portuguesa, ser porta-voz de uma crítica construtiva; enfim, criando uma história que se move em múltiplas direcções demonstra que a literatura é, ainda hoje em dia,

[217] O corpus de estudo do artigo consta com as obras de José Saramago, José Cardoso Pires, Teolinda Gersão, Almeida Faria, Agustina Bessa-Luís, Lídia Jorge, António Lobo Antunes e Mário Cláudio.

capaz de desenvolver um papel fundamental pela análise da sociedade e tornar-se num instrumento de cidadania (Mourão, 2011).

Referências bibliográficas

Albertazzi, S. & Maj, B. (2004). voce "Memoria/Storia". In S. Albertazzi & R. Vecchi, (a cura di), *Abbecedario postcoloniale*. *Venti voci per un lessico della postcolonialità*. (pp. 169-178). Macerata: Quodlibet.

Almeida, S.J. (2011, Dezembro 2). Temos medo dos mortos. Retreived july 2017, from https://www.publico.pt/temas/jornal/temos-medo-dos-mortos-23494190

Alves de Paula Martins, A. (2002) A literatura portuguesa contemporânea enquanto descoberta da memória da nação. In M. dos Santos Lopes (coord.), *Os Descobrimentos Portugueses nas Rotas das Memória* (pp. 183-203). Viseu: Universidade Católica Portuguesa. Retreived july 2017, from http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/rotas/rotas/adriana%20martins%20183a203%20p.pdf.

Anatomia dos Mártires FNAC Chiado (2011, Dezembro 16, Apresentação do livro, Video file). Retreived july 2017, from https://www.youtube.com/watch?v=DkfztqtYxdU

Assmann, A. (2016a). Espaços de recordação. Formas e mutações da memória cultural. In F. Mota Alves & L. Afonso Soares & C. Vasconcelos Rodrigues (org.), *Estudos de Memória. Teoria e Análise Cultural*. (pp. 129-160), V.N. Famalicão: Húmus.

Assmann, A. (2016b). Cânone e Arquivo. In F. Mota Alves & L. Afonso Soares & C. Vasconcelos Rodrigues (org.), *Estudos de Memória. Teoria e Análise Cultural*. (pp. 75-86), V.N. Famalicão: Húmus.

Assmann, J. (2016a). Memória comunicativa e memória cultural. In F. Mota Alves & L. Afonso Soares & C. Vasconcelos Rodrigues (org.), *Estudos de Memória. Teoria e Análise Cultural*. (pp. 117-127), V.N. Famalicão: Húmus.

Assmann, J. (2016b). O que é a 'Memória Cultural'?. In F. Mota Alves & L. Afonso Soares & C. Vasconcelos Rodrigues (org.), *Estudos de Memória. Teoria e Análise Cultural*. (pp. 87-116), V.N. Famalicão: Húmus.

Bauman, Z. (1996). From Pilgrim to Tourist, A Short History of Identity. In S. Hall & P. du Gay (eds.), *Questions of Cultural Identity*. (pp. 18-36). London: Sage.

Cometa, M. (2010). *Gli Studi Culturali*. Napoli: Liguori.

Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. (11° ed.). Paris: Dunod.

Gil, J. (2004). *Portugal Hoje. O medo de existir*, Lisboa: Relógio d'Água.

Gil, J. (2009). *Em Busca da Identidade. O desnorte*, Lisboa: Relógio d'Água.

Halbwachs, M. (2016). Memória individual e memória colectiva. In F. Mota Alves & L. Afonso Soares & C. Vasconcelos Rodrigues (org.), *Estudos de Memória. Teoria e Análise Cultural*. (pp. 17-50), V.N. Famalicão: Húmus.

Hall, S. & Eco U. (2006) Il ruolo dell'intellettuale è quello di creare crisi. In S. Hall, *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*, M. Mellino (a cura di). Roma: Meltemi.

Ilardi, E. (2005). *Il senso della posizione. Romanzo, media e metropoli da Balzac a Ballard*. Roma: Meltemi.

Jay, P. (2006). *Global Matters: the Transnational turn in Literary Studies*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Lourenço, E. (2013). *O labirinto da Saudade. Psicanálise Mítica do Destino Português.* (13º ed.) Lisboa: Gradiva.

Lourenço, E. (1988) Identidade e Memória. O caso português, in E. Lourenço, *Nós e a Europa ou as duas Razões*. (2º ed., pp. 9-15). Lisboa: Instituto Nacional-Casa da Moeda.

Lourenço, E. (1997). *Nós como futuro*. Lisboa: Assírio& Alvim.

Lourenço, E. (1999), *Portugal como Destino seguido de Mitologia da Saudade*, Lisboa: Gradiva.

Marques Santos, C. (2017, Abril). João Tordo (Video file). Retreived july 2017, from ifyouwalkthegalaxies.com/joao-tordo.

Mourão, L. (2011). Algumas imagens de Portugal na ficção pós-25 de Abril. In H. Carvalhão Buescu & R. M. Goulart & C. Rocha (org.), *Literatura e Cidadania no século XX. Ensaios* (pp. 419-38). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Otto, S. (2017, Maio 27). Com este livro estive quase a desistir. Retreived july 2017, from em http://observador.pt/2017/05/27/joao-tordo-com-este-livro-estive-quase-a-desistir/

Ricoeur, P. (2006). *Memory, History and Forgetting*, tr. by K. Blamey & D. Pellaner, Chicago, London: The Chicago University Press (ed or. fr. 2003. *La Mémoire, l'Histoire, l'Oublie*, Paris: Seuil).

Rodrigues, I. C. (2016). *Entre-dois*: tradição e inovação na narrativa portuguesa contemporânea, *Guavira Letras, 18,* 106-123.

Sibony, D. (1991). *Entre-Deux. L'origine du Partage*, Paris: Seuil.

Tordo, J. (2011). *Anatomia dos Mártires*. Alfragide: Dom Quixote.

Vecchi, R. (2010). Il molo estremo. *Limes, 5*, 79-85

.

SIMPÓSIO

09

HAGIOTOPONÍMIA EM MINAS GERAIS: O CASO DOS NOMES DE FAZENDAS

Ana Paula Mendes Alves de Carvalho

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Área de Linguagens. anapaula.carvalho@ifmg.edu.br . Ouro Branco, Brasil.

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Faculdade de Letras. candidaseabra@gmail.com . Belo Horizonte, Brasil.

Resumo:

Ao focalizar as denominações de fazendas, este trabalho tem por objetivo apresentar resultados da pesquisa de Carvalho (2014), em que se realizou um estudo descritivo do léxico hagiotoponímico dos 853 municípios do estado de Minas Gerais, Brasil. Adotando os pressupostos teórico-metodológicos da ciência onomástica – Dauzat (1926) e Dick (1990a, 1990b, 2004 e 2006) –, o estudo vinculou-se ao Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais, projeto em desenvolvimento, desde 2005, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Em sua primeira etapa, o ATEMIG fez o levantamento e a classificação toponímica de todos os acidentes físicos e humanos do estado, documentados em cartas geográficas – fontes do IBGE, com escalas que variam de 1: 50.000 a 1: 250.000, perfazendo um total de 85.391 topônimos. Desse total de dados, analisaram-se 5.649 hagiotopônimos, dentre os quais 2515, o que corresponde 44,5% dos dados, referem-se a nomes de fazendas. Além disso, através da consulta a mapas dos séculos XVIII e XIX, construiu-se um segundo corpus de dados históricos, composto de 647 topônimos. A análise comparativa desses corpora permitiu perceber como o processo designativo a partir de hagiotopônimos se deu diacronicamente no estado. Verificou-se, nessa análise, que os hagiotopônimos, em território mineiro, mantiveram-se ao longo dos séculos, sobretudo em acidentes rurais, como as fazendas, cuja motivação denominativa prende-se exclusivamente à subjetividade individual do denominador e, por serem referências em propriedades particulares, as alterações toponímicas tendem a ser mais raras.

Palavras-chave:

Léxico; Cultura; Hagiotoponímia; Minas Gerais; Fazendas.

Introdução

Os hagiotopônimos ou nomes de lugar formados por nomes de santos constituem um grupo especial de topônimos, uma vez que, nessas denominações, é possível perceber a comunhão de aspectos psicológicos do ser humano com a geografia e a paisagem.

De acordo com Gonzalez (2001, p. 65), dar aos lugares o nome de um santo é um costume muito antigo. Remonta à segunda metade do século VI, quando as igrejas catedrais e paroquiais não tinham patrono, mas as igrejas particulares, basílicas e oratórios já eram normalmente erigidas em honra de um santo. Assim, o santo passava a ser o símbolo da igreja e a lhe dar o nome, que posteriormente era atribuído também às terras e à freguesia que iam se organizando nos arredores do templo religioso.

No Brasil, esse costume, que teve início na antiguidade cristã, veio, ao longo dos séculos, sendo passado de geração para geração e pode ser observado ainda nos dias atuais, "sendo possível até mesmo verificar-se a preferência regional pelo emprego sistemático de determinados santos e santas". (Dick, 2010, p 187)

De acordo com Barbosa (1995), os portugueses que vieram povoar o Brasil eram originários de várias províncias de Portugal: Minho, Beira-Alta, Estremadura, Alentejo, e outros. Havia gente do Norte, do Sul, do Centro, entretanto, um sentimento comum a todos unia: muita religiosidade. Cada família recém-chegada ao Brasil tinha seu oratório, com a imagem do santo ou da santa, a quem dirigia suas preces.

Foi esse espírito de religiosidade que os portugueses, de um modo geral, transplantaram para os primeiros núcleos povoados em terras brasileiras, o que também ocorreu, no final do século XVII e início do século XVIII, na região onde se deu o início do povoamento de Minas Gerais, uma vez que, de acordo com Lima Júnior (1978, p. 87), também as primeiras povoações mineiras surgiram em torno de capelas. Nas palavras do autor, "mal começavam a prosperar, sem demora, surgia uma capelinha de taipa, em cujo altar se firmava a estátua que reproduzia o

padroeiro da vila ou aldeia distante em Portugal. Reuniam-se vizinhos e iniciava-se o culto [...]"

Assim, em território mineiro, o costume de atribuir aos lugares um nome religioso também veio, ao longo dos séculos, sendo perpetuado pelas gerações e pode ser observado, com nitidez, na contemporaneidade, conforme mostrou o trabalho de doutorado de Carvalho (2014).

Intitulada *Hagiotoponímia em Minas Gerais*, a pesquisa constituiu-se de um estudo descritivo – linguístico e cultural – da toponímia mineira, focalizando nomes de santos, nomes de santas e nomes de invocações à Virgem Maria que designam acidentes físicos e humanos nos 853 municípios do Estado.

Vinculado ao Projeto ATEMIG[218] – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais –, o estudo contou com um Banco de dados de 85.391 topônimos, dentre os quais 5649 hagiotopônimos foram analisados quantitativa e qualitativamente para que se verificasse a preferência regional pelo emprego sistemático dessas denominações em cada uma das doze mesorregiões mineiras. Além desses topônimos, que constituíram o corpus de dados contemporâneos, através da consulta a mapas dos séculos XVIII e XIX, construiu-se um segundo corpus de dados históricos, composto de 647 topônimos. Assim, por meio da análise comparativa, percebeu-se como o processo designativo a partir de hagiotopônimos se deu diacronicamente no Estado.

Desse modo, com o objetivo de retomar os resultados da pesquisa de Carvalho (2014), este estudo focaliza, dentre os 5649 hagiotopônimos analisados, 2515 nomes de fazendas, ou 44,5% dos dados analisados, o que justifica o nosso interesse, especificamente, nesse tipo de acidente geográfico, cuja motivação denominativa prende-se exclusivamente à subjetividade individual do denominador e, por serem referências em propriedades particulares, as alterações toponímicas são mais raras.

Fundamentação teórica: religiosidade e toponímia

[218] Coordenado pela Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG).

Os estudos toponímicos são de grande relevância para o conhecimento de aspectos históricos e socioculturais de um povo, uma vez que permitem a identificação de fatos linguísticos, de ideologias e crenças presentes no ato denominativo e, posteriormente, na sua permanência ou não em uma comunidade.

Destaca-se, por exemplo, a influência da religiosidade na motivação para a escolha dos nomes dados aos lugares ao longo dos tempos.

No léxico toponímico brasileiro, isso pode ser percebido desde o primeiro contato do colonizador europeu com as terras recém-descobertas, o que se justifica, sobretudo, pelas circunstâncias que levaram ao descobrimento da terra e pelo momento histórico representado pelo quinhentismo português, em que a difusão dos preceitos da Igreja Católica representava uma preocupação máxima.

A respeito dessa influência, Chaves (1957, p. 178), explica que os portugueses não podiam estabelecer um hiato histórico e de ação entre o que era nacional em Portugal e o que tinha de ser igualmente nacional para além do mar. Se as instituições metropolitanas foram o padrão da colonização e administração dos territórios ultramarinos e constituíam a força criadora dessa mesma atividade, era de esperar que toda a vida espiritual dos navegantes e colonizadores fosse transferida para as terras ultramarinas. Vale ressaltar aqui que a religiosidade cristã portuguesa não se limitou ao século XVI, pelo contrário, foi se fortalecendo ainda mais no decorrer dos séculos.

Assim, a religiosidade lusitana encontra, no novo continente, o clima fecundo ao seu expansionismo. Na carta de Pero Vaz de Caminha à Coroa Portuguesa, por exemplo, é possível perceber topônimos relacionados ao costume dominante entre os navegadores de nomear os acidentes geográficos de acordo com as inscrições do calendário religioso romano, como se verifica em Monte Pascoal (ou Pascal), já que a chegada à nova terra se deu na época da Páscoa.

Nessa perspectiva, concebido como uma forma lexical que tem a função semântica de identificar um ponto concreto da geografia, individualizando-o, o topônimo – nome próprio de lugar – detém íntima relação com o contexto histórico-político da

comunidade, pois "sua carga significativa guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida". (Dick, 1990a, p. 105). Consiste, dessa maneira, no resultado da ação do nomeador que, ao realizar um recorte no plano das significações, por meio da designação de determinado acidente geográfico, registra o momento vivido pela comunidade.

Os nomes de lugar formados por nomes de santos constituem, nessa perspectiva, um grupo especial de topônimos em que se percebe com clareza a comunhão de aspectos psicológicos do ser humano com a geografia e a paisagem. Conforme Gonzalez, 2001), são muitas as localidades que se honram de ser chamadas com o seu patrono e os oragos estão vivos no imaginário popular até ao ponto de existir com eles um trato igualitário e fraternal, em que o santo que está na igreja, é também um vizinho como outro qualquer a quem se pede favores e a quem se convida para participar das alegrias e das tristezas. Desse modo, "quando o santo dá nome à freguesia será por ter sido capaz de ganhar o apreço dos seus covizinhos, salvando-os das calamidades e acompanhando-os nos bons e maus momentos de suas vidas." (Gonzalez, 2001, p. 63)

Surgem aí os hagiotopônimos, vocábulo constituído dos elementos gregos hagios (santo), topos (lugar) e onoma (nome). "O esquema linguístico é sempre o mesmo: um hagiônimo (nome de santo) serve de determinante a um nome comum que exprime a noção de núcleo populacional: lugar, vila, aldeia, etc." (Gonzalez 2001, p. 65)

No âmbito dos estudos toponímicos, além da pesquisa de Carvalho (2014) sobre a hagitoponímia mineira, vários estudos têm mencionado a influência da devoção aos santos e à Virgem Maria na nomeação dos acidentes geográficos. Alguns deles referem-se especificamente a essa temática, dentre os quais citamos: i) na Espanha, "Influencia de la devoción popular em [en] la Onomástica", de Iríbar (1982); "Hagiotoponímia a la Segarra", de Rubinat (1985), "Alguns nomes de santos, do latim ao galego-português", de Gonzalez (2001); "Hagiotoponyms in Catalonia (Spain)", de Tort-Donada (2011) e "Contribuitions to Spanish Hagiotoponyms" de Sastre (2011); ii) em Portugal, "As influências religiosas na formação da Antroponímia e da Toponímia de Portugal" de Chaves (1957); e "Hierotoponímia portuguesa: os nomes

de Nossa Senhora", de Carvalhinhos (2005) e, iii) no Brasil, "A hierotoponímia no Brasil", de Dick (1990b).

Tantos pesquisadores se dedicarem a esse objeto de estudo evidencia o fato de que, venerados, desde os primeiros tempos da Igreja, como modelos de vida cristã e invocados como intercessores diante de Deus, os santos e, também, as diversas invocações marianas marcaram a história do cristianismo e, ainda hoje, são representativos em diversas esferas da sociedade. "Encontramo-los na piedade popular, nas devoções e no culto litúrgico, nos nomes de batismo das pessoas e nos nomes de lugares, nas tradições dos povos e no folclore, nas lendas e nos provérbios, na arte e na literatura". Fazem parte "do patrimônio religioso da humanidade, assim como do seu patrimônio cultural" (Daix, 2000, p. 11).

Procedimentos metodológicos

Orientado pelos pressupostos teóricos dos estudos do léxico que se fundamentam na inter-relação língua, cultura e sociedade (Sapir, 1961; Matoré 1953) e focalizando os nomes de fazendas, este trabalho constitui um recorte da pesquisa de Carvalho (2014), em que se observou, por meio de uma análise diacrônica, como ocorreu o processo designativo a partir de hagiotopônimos em Minas Gerais.

Para tanto, adotando-se o conceito de cultura de Duranti (2000) e os princípios da ciência onomástica – Dauzat (1926) e Dick (1990a, 1990b, 2004 e 2006) –, a pesquisa contou com dois corpora: o primeiro, que foi obtido a partir da consulta ao Banco de dados do Projeto ATEMIG, composto de 5649 hagiotopônimos; e o segundo, que foi organizado por meio da consulta a mapas dos séculos XVIII e XIX que integram o trabalho Cartografia das Minas Gerais: da capitania à província, organizado por Costa et al (2002)[219], constituído de 647 hagiotopônimos. Neste

[219] Trata-se de uma obra sobre a cartografia brasileira do período colonial e imperial composta de 31 pranchas cartográficas de Minas Gerais, sendo 25 do período colonial, das quais 6 referem-se a mapas regionais, 7 referem-se especificamente à área da Demarcação Diamantina, 9 tratam de Divisões Administrativas e 4 sobre as Capitanias, mas de modo amplo. As demais referem-se à Província.

trabalho, entretanto, foram levados em conta apenas os dados contemporâneos, isto porque, como nem sempre foi possível identificar nos mapas consultados, o tipo de acidente geográfico não foi considerado nos dados históricos.

De acordo com Dick (1990a, p. 311), os *hagiotopônimos* constituem uma subdivisão dos *hierotopônimos*, taxe toponímica referente aos nomes sagrados de diferentes crenças. Essa terminologia difere, em certa medida, daquela usada na Espanha por Luís Lopes Santos que define hagiotopônimo "como todo vocábulo do léxico religioso convertido em topônimo, isto é, vinculado ao geográfico e convertido em nome de lugar"[220].

A autora reconhece a divergência e esclarece que isso não invalida a classificação brasileira, "trata-se, tão somente, de uma inversão de conceitos: o que para um, é visto sob uma perspectiva particularizante, para o outro é percebido sob um caráter global e abrangente, o que, em absoluto, não desnatura a substância de conteúdo dos elementos pesquisados" (DICK, 1990a, p.311).

Retomando a explicação de Dick (1990b, p. 33) para a classificação toponímica dos nomes religiosos, observa-se que, além se referir aos **i)** aos nomes sagrados de diferentes crenças; **ii)** às efemérides religiosas; **iii)** às associações religiosas; **iv)** aos locais de cultos, os hierotopônimos podem apresentar, ainda, duas subdivisões: **v)** hagiotopônimos - topônimos relativos aos santos e santas do hagiológio romano e **vi)** mitotopônimos: topônimos relativos às entidades mitológicas. Desse modo, em relação às outras 26 taxes propostas pela autora, os hierotopônimos constituem uma taxe mais complexa por reunir, dentro do campo semântico dos nomes sagrados, as seis categorias distintas de topônimos relacionadas.

Neste estudo, adotou-se a terminologia de Dick, isto é, consideramos hagiotopônimos apenas os nomes de lugar que se referem aos santos e santas do hagiológio romano e não qualquer vocábulo do léxico religioso.

No que se refere aos topônimos relativos a Nossa Senhora, vale dizer que tais denominações vêm sendo classificadas, nos estudos toponímicos, de forma diversa,

[220] "[...] es **hagiotopónimo** todo vocablo del léxico religioso convertido em topónimo, es decir, vinculado a lo geográfico y convertido en nome de lugar" (SANTOS, 1960, p.580 apud DICK, 1990a, p. 311) Tradução nossa.

ora como hagiotopônimos – Castiglioni (2008), Zamariano (2010) e Carvalho (2012) – ora pelo hiperônimo, isto é, como hierotopônimos – Seabra (2004), Carvalhinhos (2005), Ananias (2013) – assim como foi proposto por Dick (1990b, p. 33).

Diferentemente do que propôs a toponimista e pautando-nos na literatura concernente à origem e à história do culto aos santos que atribui o surgimento dos inúmeros títulos de Nossa Senhora, na Idade Média, ao hagiônimo *Santa Maria*[221], em Carvalho (2014), as invocações marianas foram incluídas na subtaxe dos hagiotopônimos, conforme pode ser visualizado na figura 1, a seguir.

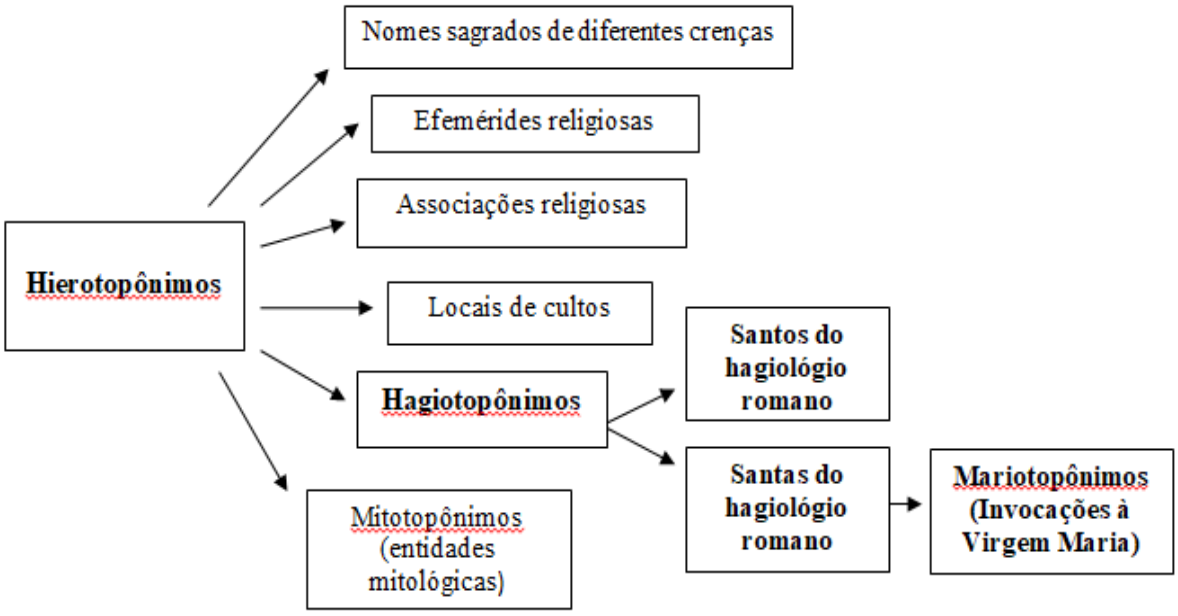


FIGURA 1 – A taxe hierotopônimos e suas subdivisões

Fonte: Carvalho (2014, p. 89).

Desse modo, por não serem constituídas pela estrutura linguística dos hagiotopônimos – qualificativo (são/santo(a)) + antropônimo (prenome) –, naquele momento, classificamos as denominações toponímicas referentes a invocações à Virgem Maria como *mariotopônimos*, o que é bastante pertinente, sobretudo quando se orienta pelo modelo taxionômico de Dick. Entretanto, justamente pela explicação

[221] (DIAS, 1987, p. 228)

linguística apresentada, essas denominações não poderiam figurar, ao nosso ver, como uma subdivisão dos nomes de santas do hagiológio romano – hagiotopônimos femininos. Em virtude disso, diferentemente do que fizemos em 2014, apresentamos, neste trabalho, uma reorganização do esquema trazido pela figura 1, em que, assim como os hagiotopônimos e mitotopônimos, os mariotopônimos passam a constituir mais uma das subdivisões da taxe dos hierotopônimos proposta por Dick (1990b, p.33), conforme está representado na figura 2, a seguir:

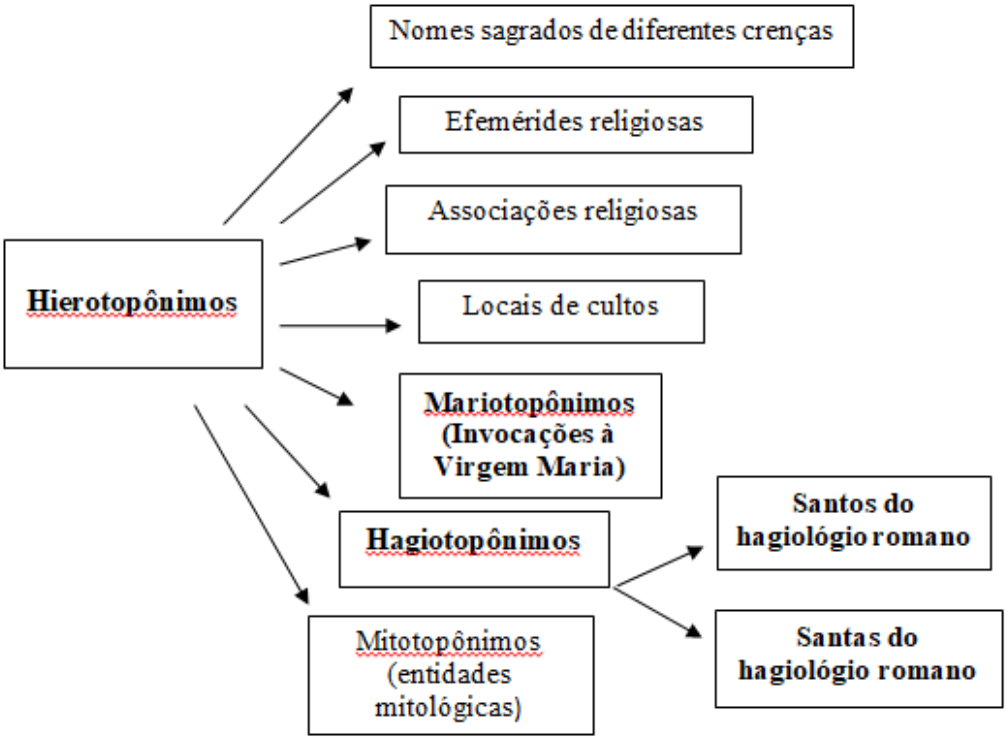


FIGURA 2 – A taxe hierotopônimos e suas subdivisões

Fonte: Carvalho (2014, p. 89 – ADAPTADO).

Análise dos dados

A partir da consulta ao banco de dados do Projeto ATEMIG, que se constitui, por ora, de um total de 85391 topônimos coletados em mapas contemporâneos de Minas Gerais, Carvalho (2014) focalizou, em sua pesquisa, apenas os nomes de lugar de natureza religiosa relativos aos santos e santas do hagiológio romano, os

hagiotopônimos, que constituem 5649 ocorrências dos topônimos que integram o banco de dados.

Verificou-se, então, que, representando apenas 6,5% do total de topônimos do Estado, esses topônimos de origem religiosa parecem não constituir a taxe predominante em Minas Gerais. Entretanto, no cômputo geral dos dados do ATEMIG, em que se observa, para cada mesorregião[222], o número de ocorrências de cada uma das 27 taxes propostas por Dick (1990b), verifica-se que, dentre as taxionomias de natureza antropocultural, os hagiotopônimos aparecem com destaque em todas elas, figurando entre o 1º e o 5º lugar.

A mesorregião Zona da Mata, por exemplo, sobressai em relação às demais, já que os nomes dessa taxe aparecem em 1º lugar, justificando, assim, o fato de maioria de nossos dados estarem situados nessa mesorregião.

Quanto às demais mesorregiões, observa-se que as denominações hagiotoponímicas aparecem em 2º lugar, no Vale do Mucuri, no Vale do Rio Doce, no Noroeste de Minas e no Sul e Sudoeste de Minas; em 3º lugar, no Jequitinhonha e Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; em 4º lugar, nas mesorregiões Central Mineira e Norte de Minas; e em 5º lugar, nas mesorregiões Campo das Vertentes, Metropolitana de Belo Horizonte e Oeste de Minas. A figura, a seguir, apresenta a distribuição, em números percentuais, dessas denominações toponímicas nas doze mesorregiões mineiras.

[222] O levantamento e análise de dados foram realizados de acordo a divisão proposta pelo IBGE, que recorta o estado em doze mesorregiões, quais sejam: Campo das Vertentes (1), Central Mineira (2), Jequitinhonha (3), Metropolitana de Belo Horizonte (4), Noroeste de Minas (5), Norte de Minas (6), Oeste de Minas (7), Sul e Sudoeste de Minas (8), Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba (9), Vale do Mucuri (10), Vale do Rio Doce (11) e Zona da Mata (12).

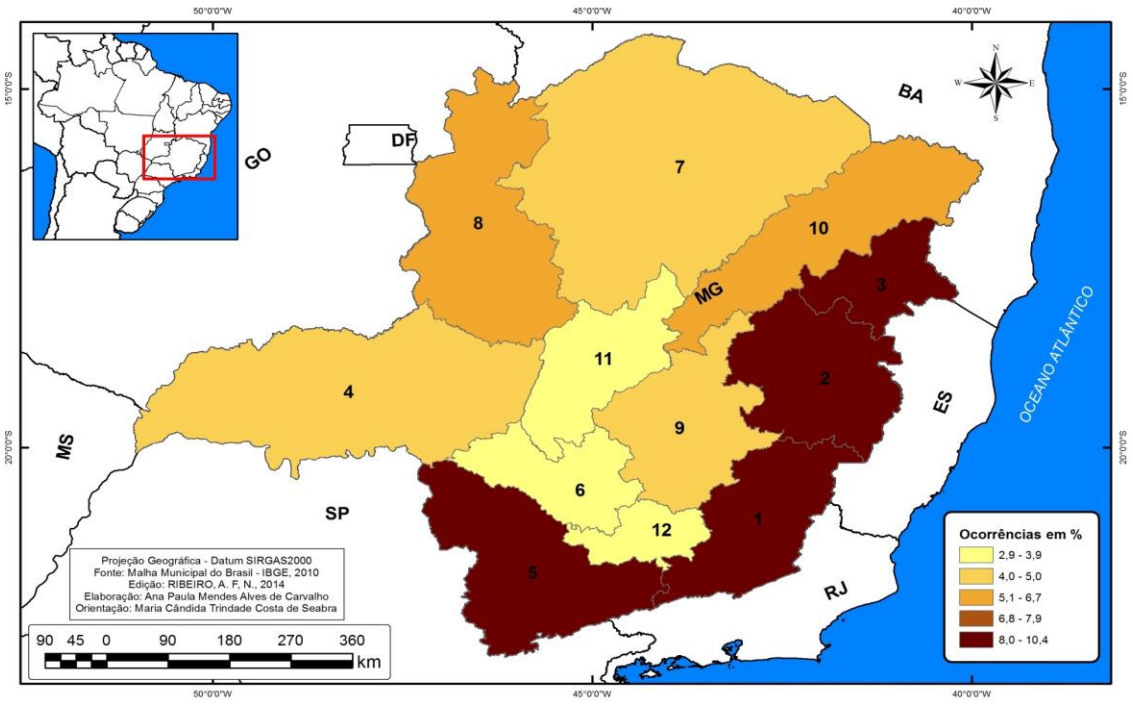


Figura 2: Carta toponímica 1 - Distribuição dos hagiotopônimos nas mesorregiões mineiras em números percentuais

Fonte: Carvalho, 2014, p. 540.

Após serem identificados, esses hagiotopônimos foram analisados a partir da observação de três categorias onomásticas, quais sejam: os nomes de santos, os nomes de santas e os nomes de invocações da Virgem Maria a que chamamos de mariotopônimos.

Constatou-se, então, que os nomes de santos são predominantes em território mineiro, como se pode verificar: de um total de 5649 hagiotopônimos, 3801 são dessa categoria onomástica, perfazendo um total de 67,3% do total de nomes, ao passo que os nomes de santas são representados por 1658 ocorrências ou 29,3% dos dados. Os nomes relativos a invocações da Virgem Maria, por sua vez, figuram, no léxico toponímico do Estado, com um número bem mais reduzido, visto que foram quantificadas apenas 190 ocorrências de mariotopônimos, o que representa 3,4% do total de hagiotopônimos analisados.

Classificação quanto ao tipo de acidente geográfico: os nomes de fazendas

De uma forma geral, há, no léxico toponímico mineiro atual, a predominância de hagiotopônimos referentes a acidentes humanos, visto que dos 5649 nomes quantificados, 3563 são relativos a cidades, vilas, localidades, fazendas, dentre outros, perfazendo 63% do total de topônimos analisados. Os acidentes físicos – rios, córregos, serras etc. –, por sua vez, são representados por 2086 nomes, correspondendo, assim, a 37% dos dados.

No que se refere à classificação dos acidentes geográficos de acordo com as categorias onomásticas sob análise, verifica-se que, mantendo-se a tendência observada de forma geral, os acidentes humanos são predominantes em todas elas, o que, segundo Ananias (2013, p. 182), corrobora a tendência de predomínio de taxes antropoculturais, como é o caso dos hagiotopônimos, entre os acidentes humanos.

Ressalta-se que, para os mariotopônimos, o índice de ocorrências de denominações referentes a esse tipo de acidente é ainda mais significativo, pois corresponde a 94% dos dados, ou seja, dos 190 nomes referentes às invocações a Virgem Maria presentes em território mineiro, há apenas 6% – ou 12 ocorrências – de acidentes físicos.

Considerando os nomes de santos, observa-se que, do total de 3801 dados, 2268 são referentes a acidentes humanos, o que corresponde a 60% dos topônimos; já os acidentes físicos são designados por 1533 nomes dessa categoria toponímica, ou 40% dos dados. Os nomes de santas, em sua maioria, também se referem a acidentes humanos, visto que, dos 1658 topônimos quantificados, 1117 ocorrências (67%) são referentes a acidentes dessa natureza, ao passo que 541 nomes dessa categoria referem-se a acidentes físicos, o que equivale a 33% do total dessas denominações.

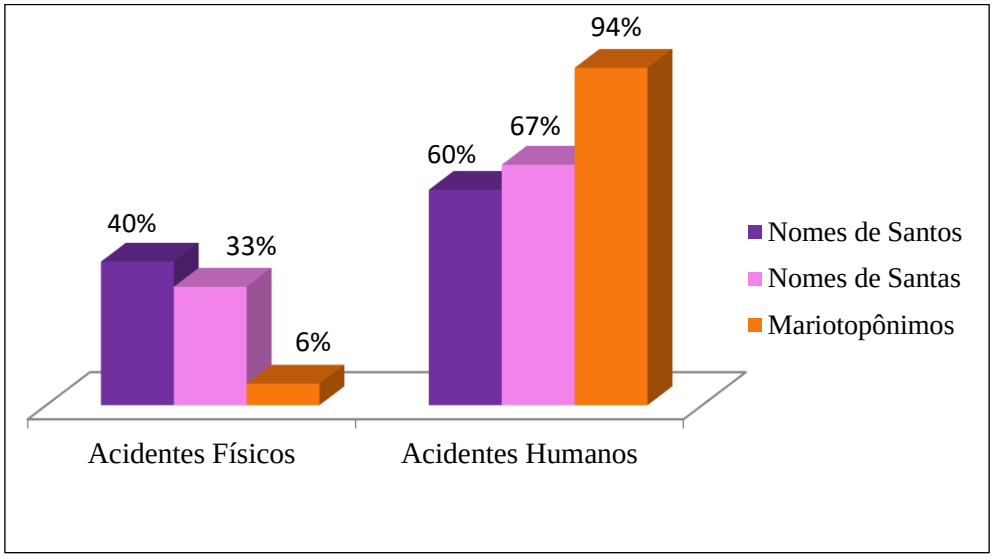


Gráfico 1: Classificação dos hagiotopônimos quanto à natureza do acidente geográfico de acordo com as categorias onomásticas analisadas.

Fonte: Carvalho, 2014, p. 553.

Dentre os acidentes humanos, merece destaque o número de fazendas. Do total de 5649 de hagiotopônimos analisados, 2515 referem-se a nomes de fazendas, o que corresponde 44,5% dos dados. Esses acidentes rurais representam mais de 65% dos acidentes humanos em todas as categorias toponímicas consideradas.

Iniciando-se pelos topônimos constituídos por nomes de santos, observa-se que, de um total de 3801 nomes, 2268 são relativos a acidentes humanos, dos quais 1494 – ou 65% – são referentes a fazendas. Dentre os nomes mais produtivos, destacam-se: *Santo Antônio (216 ocorrências) São José (207), São João (117), São Sebastião (96), São Pedro (69), São Bento (68), São Geraldo (57), São Domingos (55), São Felipe (55) e são Francisco (52).*

A carta toponímica, a seguir, ilustra como as fazendas como nomes de santos se distribuem nos 853 municípios mineiros.

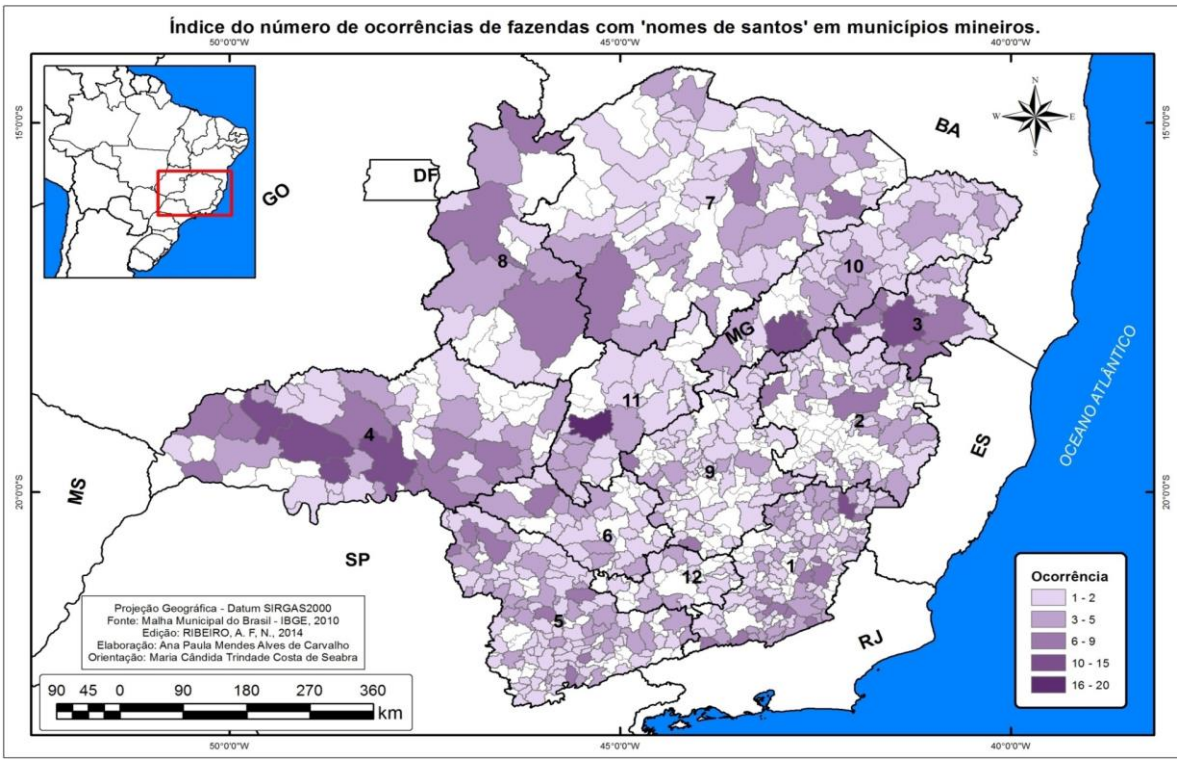


Figura 3: Carta Toponímica 2 - Distribuição de fazendas com 'nomes de santos' em municípios mineiros.

Fonte: Carvalho, 2014, p. 556.

Observando-se os dados referentes aos nomes de Santas, verifica-se que dos 1658 topônimos dessa categoria onomástica, 1117 são relativos a acidentes humanos, dos quais 870 – ou 78% – são fazendas. Dentre os nomes mais produtivos, destacam-se: *Santa Maria (112 ocorrências), Santa Rita (101), Santa Ana/Santana (90), Santa Rosa (68), Santa Luzia (64), Santa Helena (59), Santa Bárbara (51), Santa Clara (39) e Santa Isabel (35).*

As fazendas nomeadas a partir de hagiônimos femininos estão distribuídas nos municípios mineiros na carta toponímica a seguir:

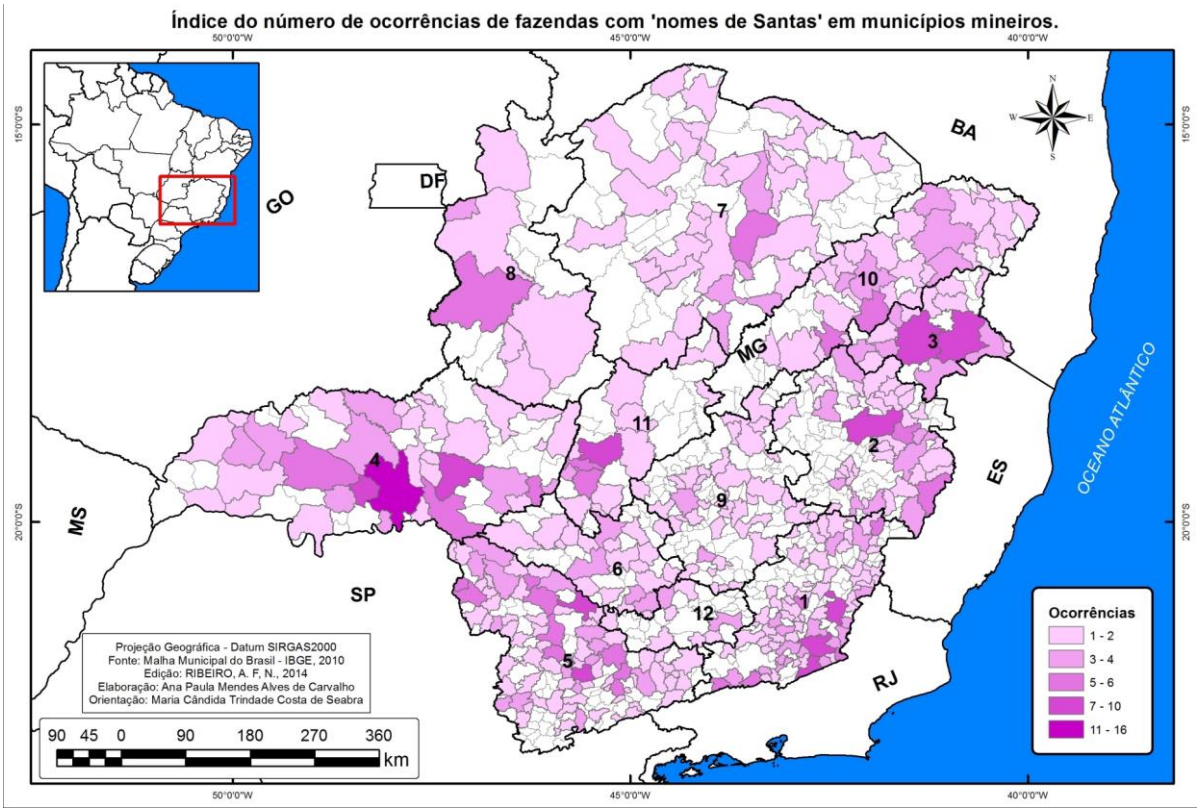


Figura 4: Carta Toponímica 3 - Distribuição de fazendas com 'nomes de santas' em municípios mineiros.

Fonte: Carvalho, 2014, p. 565.

No que se refere aos mariotopônimos, observa-se que dos 190 topônimos constituídos nomes de invocações à Virgem Maria, 178 são relativos a acidentes humanos, quais 151 são referentes a fazendas. Dentre os nomes mais produtivos, destacam-se: *Nossa Senhora Aparecida (66 ocorrências), Nossa Senhora das Graças (22), Nossa Senhora de Fátima (13), Nossa Senhora da Conceição (6), Nossa Senhora da Abadia (4), Nossa Senhora da Penha (4), Nossa Senhora da Saúde (4), Nossa Senhora do Carmo (4) e Nossa Senhora do Rosário (4).*

A figura, a seguir, traz o iníce de ocorrências de fazendas com maritopônimos nos municípios mineiros.

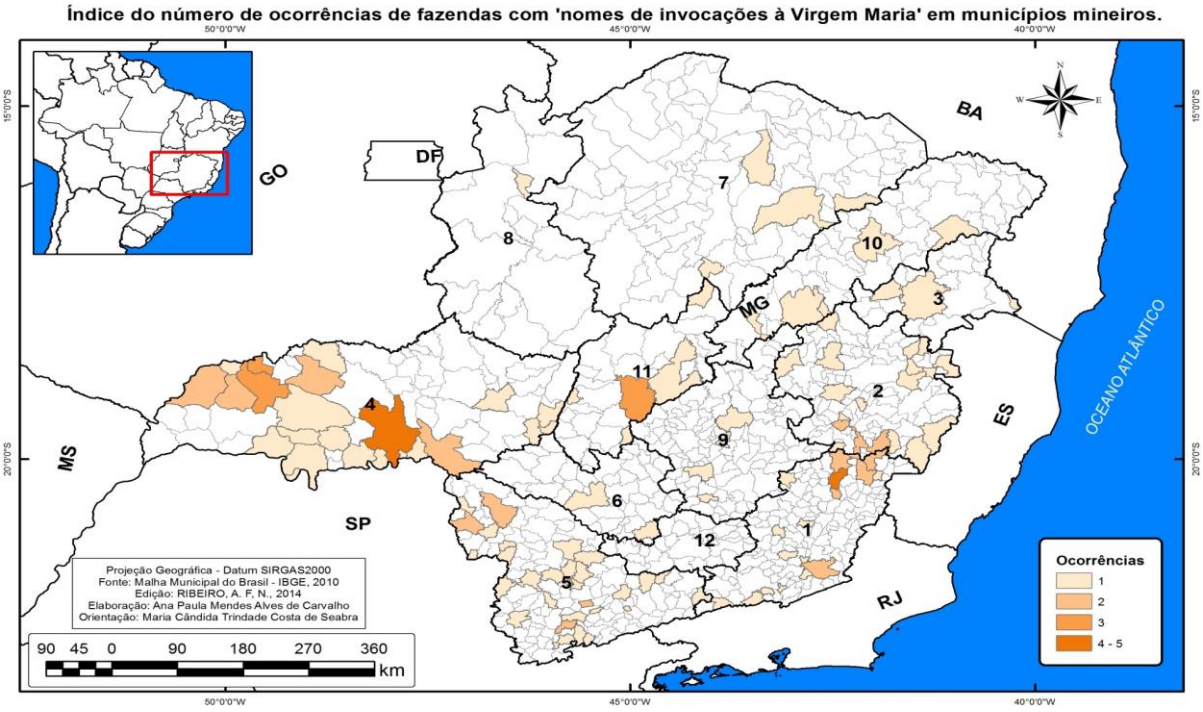


Figura 5: Carta Toponímica 4 - Distribuição de fazendas com ‘‘nomes de invocações à Virgem Maria’’ em municípios mineiros.

Fonte: Carvalho, 2014, p. 573.

Em Minas Gerais, tanto contemporânea quanto diacronicamente, há a seguinte tendência hagiotoponímica nomes de santos > nomes de santas > mariotopônimos.

Verifica-se, entretanto, que, no que se refere à quantidade de fazendas, essa tendência geral se inverte:

nomes de santos > nomes de santas > mariotopônimos
Quantidade de fazendas = 65% > 78% > 85%

Fonte: Carvalho, 2014, p. 641.

Vale destacar que, em território mineiro, muitos dos hagiotopônimos femininos relativos a nomes de fazendas referem-se a nomes de santas não reconhecidas

oficialmente pela Igreja, como é o caso de *Santa Alda, Santa Márcia* e *Santa Regina*, por exemplo.

Considerando a contribuição de Lima (1997) apud Anjos (2012), que classifica como *hagiotopônimos aparentes* os topônimos de inspiração política, cujo objetivo é homenagear pessoa relacionada aos fundadores e/ou personagens influentes, podemos aventar a hipótese de que tais nomes tenham sido atribuídos a esses acidentes pelo denominador para homenagear as mulheres que tinham como mais próximas, isto é, suas esposas, mães, filhas, avós, etc..

Em estudo intitulado *A toponímia sul-mato-grossense: um estudo dos nomes de fazendas*, Maeda (2006) analisa as denominações toponímicas de 361 fazendas no Pantanal de Mato Grosso do Sul, dentre as quais, 113 são hagiotopônimos, taxe significativamente mais produtiva em seu estudo.

> No conjunto dos topônimos analisados predominam os de natureza antropocultural, notadamente os hagiotopônimos, marca da religiosidade na Região do Pantanal Sul-mato-grossense, retratada nos nomes de fazendas, um legado da colonização portuguesa, que se mantém até os dias hoje, não só nos nomes, mas também nos cultos de penetração popular, como as festas comemorativas aos santos padroeiros, sobretudo Santo Antonio, São João, São Pedro e São Sebastião, que é o santo padroeiro dos criadores. (Maeda, 2006, p. 270)

Verificamos, então, que o costume de nomear fazendas a partir de nomes de santos não se restringe ao território mineiro e, ainda, com exceção de São José, que, em nossos dados, é o segundo em número de ocorrências, os hagiônimos por ela mencionados são também muito recorrentes no léxico toponímico mineiro, sobretudo no que se refere à nomeação de fazendas.

Considerações finais

Trazida pelos portugueses para o Brasil, no início do século XVI, a fé cristã e sua principal manifestação que é o culto aos santos foi ganhando extensão territorial, na medida em que se dava o povoamento das terras recém-descobertas. Enquanto fincavam cruzes e erguiam capelas para abrigar as diversas imagens de sua devoção, os desbravadores se apossavam do território, batizando-o, em sua língua e de acordo com a sua cultura.

É, pois, nesse contexto, que surgem os hagiotopônimos em território mineiro, mantendo-se, ao longo dos séculos, sobretudo, em acidentes rurais, como demonstramos em fazendas, cuja motivação denominativa prende-se exclusivamente à subjetividade individual do denominador. Por identificarem propriedades particulares, observamos que em nomes de fazendas, as alterações toponímicas são mais raras.

Diferentemente dos nomes de municípios que, além de serem regidos por legislação toponímica, dependem da aprovação da comunidade, os nomes de fazendas passam exclusivamente pelo crivo da subjetividade individual, isto é, cabe apenas ao proprietário, que, às vezes, consulta seus familiares, para decidir, dentre tantos motivos, aquele mais adequado para nomear sua propriedade. É nesse momento que o homem, movido pelo poder de sua crença e pela busca da proteção de Deus e dos santos de sua devoção, atribui ao lugar, que lhe pertence, um nome religioso.

Diante do exposto, concluímos, então, que o costume de dar aos lugares um nome relativo à devoção aos santos sempre foi uma constante nos diversos períodos da história mineira, desde o início do povoamento até os dias atuais, o que se revela como um verdadeiro patrimônio sócio-linguístico-cultural.

Referências bibliográficas

Ananias, A. C. C. S. (2013). *Um passear pela toponímia das mesorregiões das mesorregiões de Toledo e Foz do Iguaçu*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagens. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas.

Anjos, M. A. L. (2012). *Marcas toponímicas em solo piauiense: seguindo as trilhas das águas.* Tese de Doutoramento em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Barbosa, W. de A. (1995). *Dicionário Histórico-Geográfico de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

Carvalhinhos, P. de J. (2005). Hierotoponímia Portuguesa. Os nomes de Nossa Senhora. In: *IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia.* Livro de Resumos e Progamação (pp. 75-76). Rio de Janeiro: Cifefil, Volume 9..

Carvalho, A. P. M. A. de. (2014). *Hagiotoponímia em Minas Gerais*. 2014. Tese de Doutoramento em Estudos Linguísticos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Chaves, L. (1957) *Influências religiosas na formação da Toponímia e Antroponímia em Portugal.* Lisboa: Tip. Casa Portuguesa. Retrieved from http://bibliotecas.patrimoniocultural.pt/oarqueologo/OAP_S2_v3_1956/OAP_S2_v3_1956_150dpi_pdf/p177-210/p177-210.pdf.

Costa, A. G.; Renger, Friedrich, Ewald; Furtado, Júnia Ferreira; Santos, Márcia Maria Duarte dos. (2002). *Cartografia das Minas Gerai:* da Capitania à Província. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Daix, Georges. (2000). *Dicionário dos Santos*: do calendário romano e dos beatos portugueses. Lisboa: Terramar.

Dauzat, A. (1926). *Les noms de lieux*. Paris: Delagrave.

Dias, G. J. A C. (1987). A devoção do povo português a Nossa Senhora nos tempos modernos. *Revista da Faculdade de Letras.* Historia, 4, 227-256. Retrieved from

http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2061.pdf.

Dick, M. V. P. A. (2010). Etnia e etinicidade. Um outro modo de nomear. Projetos ATESP/ATB. In A. N. Isquerdo, M. J. B. Finatto, *As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Campo Grande (MS): Ed. UFMS; Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Dick, M. V. P. A. (2006). Fundamentos Teóricos da Toponímia. Estudo de caso: o Projeto ATEMIG – Atlas Toponímico do estado de Minas Gerais – variante regional do Atlas Toponímico do Brasil). In M. C. T. C. Seabra (Org.), O léxico em estudo (pp. 91-117). Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.

Dick, M. V. P. A. (2004). Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira. In *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* (pp.121-130.) Campo Grande, MS: UFMS.

Dick, M. V. de P. do A. (1990a) *A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado.

Dick, M. V. de P. do A. (1990b). *Toponímia e Antroponímia no Brasil:* coletânea de Estudos. 2 nd. São Paulo: FFLCH/USP.

Duranti, A.. *Antropologia Linguística*. (2000). Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.

Gonzalez, J. D. (2001) Alguns N. 32, (5-16).nomes de santos, do latim ao galego-português. In.: *Cad. Vianenses* – Universidade de Santiago de Compostela – , 30, 2001, 63-79. Retrieved from http://gib.cm-viana-castelo.pt/documentos/20081013125552.pdf.

Iríbar, M. R. A. (1982). Influencia de la devoción popular en la onomástica. In.: *Saitabi: Revista de la Facultat de Geografia i Històri*.

Lima Júnior, A. de. (1978). *A capitania das Minas Gerais.* Belo Horizonte: Itatiaia.

Maeda, R. M. A. (2006*). A toponímia sul-mato-grossense: um estudo dos nomes de fazendas*. Tese de Doutoramento em Linguítica. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de ciências e Letras.

Matoré, George. (1953). *La méthode em lexicologie*. Domaine Française. Paris: Didier.

Rubinat, A. T. I. (1985). Hagiotoponímia a la Segarra. In Miscellània Ceverina-III (Ceverra), no 3 (pp. 11-28.) Retrieved from: http://www.raco.cat/index.php/MiscellaniaCerverina/article/viewFile/132161/182361.

Sapir, E. (1961). *Linguística como ciência*. Rio de Janeiro: Acadêmica.

Tort-donada, J. (2011). Hagiotoponyms in Catalonia (Spain). In: Tóth, Valéria. (org). *Patrociny Settlment Names in E*urope. Debrecen-Helsinik.(Urálica Onomástica 8). 55-68. Tetrieved from http://mek.oszk.hu/10500/10518/10518.pdf. .

Tóth, Valéria. (org). (2011). *Patrociny Settlment Names in Europe*. Debrecen-Helsinik, 2011. (Urálica Onomástica 8). Tetrieved from http://mek.oszk.hu/10500/10518/10518.pdf.

A INFLUÊNCIA DA METALURGIA NA DENOMINAÇÃO DE NOMES DE RUAS NO MUNICÍPIO DE OURO BRANCO/MG

Ana Paula Mendes Alves de Carvalho

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Área de Linguagens. anapaula.carvalho@ifmg.edu.br . Ouro Branco, Brasil.

Carlos Eduardo Reis de Carvalho

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Área de Metalurgia. carlos.carvalho@ifmg.edu.br . Ouro Branco, Brasil.

Dérlisson de Oliveira

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Aluno do Curso de Bacharelado em Engenharia Metalúrgica. derlissondeoliveira@gmail.com . Ouro Branco, Brasil.

Naiara Aparecida Martins Garcia.

Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Aluna do Curso de Bacharelado em Engenharia Metalúrgica. naiaragarciaa20@gmail.com . Ouro Branco, Brasil.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados do projeto de pesquisa de iniciação científica homônimo, que vem sendo desenvolvido no IFMG – Ouro Branco, Brasil, desde outubro 2015. Trata-se, portanto, de um estudo interdisciplinar em que, com enfoque no léxico toponímico urbano, analisam-se linguística e culturalmente, dentre o total de logradouros públicos que há no município, aqueles cujas denominações foram motivadas por influência da Metalurgia. Nesse sentido, pretendeu-se demonstrar que o estudo dos nomes de lugares possibilita resgatar parte da história e da cultura local de uma comunidade. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico-metodológico embasado nos conceitos de DAUZAT (1926), DICK (1990a, 1990b, 2004 e 2006), em que se prevê, além da pesquisa linguística, a análise da cultura local e da relação do homem com o meio em que vive. Nessa perspectiva, analisou-se, dentre o total de logradouros públicos que há na cidade, aqueles cujas denominações foram motivadas por influência da Metalurgia. Verificou-se, então, que, nos bairros Pioneiros e Siderurgia, 58 nomes de ruas refletem significativa influência da atividade siderúrgica e que, de forma geral, os moradores das ruas sob enfoque não têm conhecimento disso. Desse modo, acreditamos que este estudo, além de contribuir para os estudos linguísticos que se pautam na inter-relação língua, cultura e sociedade, permitiu conhecer como se deu o processo denominativo da toponímia urbana de Ouro Branco, em que se observou a importância dos homenageados – pessoas e instituições – tanto para atividade siderúrgica no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais, quanto para a comunidade local.

Palavras-chave:

Língua; Cultura; Toponímia; Metalurgia; Ouro Branco.

Introdução

Como atividade social, a língua, ao mesmo tempo em que reflete a cultura do grupo a que serve, é também parte representativa dessa cultura. Língua e cultura são, pois, elementos indissociáveis que se relacionam diretamente com a história social de um povo.

Partindo desse pressuposto, se quisermos compreender o papel da língua na vida da comunidade, é preciso ir além do estudo de sua gramática e entrar no mundo da ação social, onde as palavras são encaixadas e constitutivas de atividades culturais específicas, como o ato de nomear, por exemplo, que é considerado uma das principais funções da linguagem. Isso porque, por meio da nomeação, é evidenciada a importância da palavra e o seu papel como elemento revelador de aspectos socioculturais de um grupo humano. É dessa maneira, que o homem, desde o início dos tempos, vem fazendo uso das palavras para identificar todo o seu entorno: animais, plantas, pessoas, lugares etc.

Ao se referir às denominações dos lugares, Dick (2010) afirma que o ato de nomear está diretamente relacionado aos valores, às ações e às reações do ser humano. Conforme a autora, as forças centrífugas e centrípetas do conjunto denominativo não são isoladas; são, pelo contrário, dependentes dos procedimentos que envolvem as atividades humanas e, nesse centro de influências e condicionantes, o homem se posiciona como protagonista. (Dick, 2010, p. 197)

Desse modo, podemos afirmar que o ato de nomear reflete a cultura e a visão de mundo do denominador que são evidenciadas por meio das escolhas dos nomes que identificam os referentes relacionados à realidade de cada grupo. É, então, por meio do *nome*, que o homem organiza o mundo, representando-o, de modo a categorizar a realidade na qual se encontra inserido.

Concebido como uma forma linguística que tem a função semântica de identificar um ponto concreto da geografia, individualizando-o, o nome próprio de lugar – *topônimo* – detém íntima relação com o contexto histórico-político da comunidade, pois "sua carga significativa guarda estreita ligação com o solo, o clima, a vegetação

abundante ou pobre e as próprias feições culturais de uma região em suas diversas manifestações de vida". (Dick, 1990b, p. 105). Consiste, pois, no resultado da ação do nomeador que, ao realizar um recorte no plano das significações, por meio da designação de determinado acidente geográfico, registra o momento vivido pela comunidade.

Assim como a *Antroponímia*, que é o estudo dos nomes próprios de pessoas, a *Toponímia* – ciência que tem como objeto de estudo os nomes próprios de lugar – é uma subárea da *Onomástica*, ciência da linguagem que se ocupa dos nomes próprios, que se dedica a investigar o caráter motivador do nome de lugar, permitindo, assim, que sejam recuperados aspectos sócio-históricos e culturais presentes e pretéritos de determinada comunidade.

À *Toponímia Urbana* cabem os estudos dos nomes próprios de lugar destinados às ruas, praças, enfim, aos logradouros públicos presentes nas cidades. São estudos importantes para a Ciência Onomástica, uma vez que o signo toponímico vai além da nomeação, revela aspectos culturais, sendo capaz de estabelecer conexões entre épocas distintas por meio da reconstrução histórica de grupos humanos que foram significativos para a composição de um espaço.

Diante do exposto, dentre as várias possibilidades de pesquisas linguísticas, a que se propõe, neste estudo, constitui uma investigação toponímica, isto é, com enfoque no léxico toponímico urbano de Ouro Branco/MG, analisamos, dentre o total de logradouros públicos que há na cidade, aqueles cujas denominações toponímicas foram motivadas por influência da Metalurgia.

Contextualização da pesquisa: a comunidade de Ouro Branco/MG

Com aproximadamente 38 mil habitantes[223], a cidade de Ouro Branco localiza-se na região central de Minas Gerais, no local em que se iniciou o processo de ocupação

[223] IBGE (2017)

do território mineiro e se encontra num planalto limitado ao norte pela serra do Ouro Branco, na mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte.

Cidade mineira que teve sua origem no final do século XVII, Ouro Branco pertenceu a Ouro Preto, inicialmente, como povoado; depois, como distrito, obtendo sua autonomia administrativa apenas em 1953. "Ouro Branco, velho como as Minas Gerais (...) é realmente das mais antigas freguesias de Minas, que foi tornada colativa pelo alvará de 16 de fevereiro de 1724." (Barbosa, 1995, p.229).

O município passou por vários ciclos econômicos, dentre os quais, citam-se os ciclos do ouro, da uva, da batata e, atualmente, o ciclo do aço. Este último teve início com a instalação da empresa estatal Aço Minas Gerais *S.A.*, em 1976, atual Gerdau Usina Ouro Branco.

> No século XVIII, durante o Ciclo do Ouro, foi construída a Igreja de Santo Antônio, cuja imponente ornamentação revela a riqueza aurífera da localidade à época. No século XIX, devido ao fértil solo de terras roxas, a região destacou-se na vinicultura, chegando a sediar a Companhia de Vinhos Nacionais. [...] No início do século XX, o município passou pelo Ciclo da Batata, chegando a se destacar como o maior produtor de batatas de Minas Gerais. E, mais recentemente, em 1976, Ouro Branco entrou no Ciclo do Aço, com a implantação da Açominas, maior usina do grupo Gerdau nas Américas, transpondo as fronteiras nacionais. Esse Ciclo fez com que a população – em trinta e um anos (1976- 2007) – tivesse um expressivo crescimento. Em 1970, a cidade possuía pouco mais de 6.000 habitantes; em 2000, a população chegou a 30.313 habitantes, sendo 4.074 na zona rural e 26.239 na zona urbana; e, em 2007, atingiu 33.548 habitantes. (Dias, 2008, p. 74-75)

Desse modo, a partir do ciclo do Aço, a cidade vivenciou, sobretudo, no cenário urbano, uma expansão motivada pela atividade industrial metalúrgica, em especial no ramo da siderurgia.

Segundo Chiaverini (1986, p. 4), o Brasil pode provavelmente ser considerado o pioneiro da siderurgia na América, no final do século XVI, graças à atuação de Afonso Sardinha, chamado por Pandiá Calógeras de 'paulista ilustre, fundador da siderurgia brasileira'.

Em Minas Gerais, o início da atividade siderúrgica situa-se, de acordo com o autor, nas primeiras décadas do século XIX.

> Esse acontecimento deu-se por volta de 1810, (...) por ação do Intendente Câmara, instalavam-se no Morro do Pilar (Minas Gerais) as "forjas do Morro do Pilar" (ou de Gaspar Soares), que funcionaram durante cerca de sete anos, cessando a seguir suas atividades por dificuldades técnicas e outros obstáculos. A primeira corrida de ferro gusa no Brasil foi obtida pelo Barão de Eschwege, mineralogista alemão, em dezembro de 1812, na fábrica construída em Congonhas do Campo, conhecida como a "Patriótica". Em 1818, o engenheiro francês J. de Monlevade montava um baixo forno em Caeté (MG) e em 1825 uma forja do tipo catalão(6), no local que hoje tem o seu nome, onde está instalada atualmente a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. Durante a Guerra do Paraguai foram reativados os fornos de Ipanema pelo Capitão Joaquim de Sousa Mursa. A fábrica, contudo, foi definitivamente fechada em 1895. No período republicano, ocorreram as iniciativas que se consolidaram. A mais importante entre elas foi a fundação em 1919, em Belo Horizonte, da Companhia Siderúrgica Mineira, pelos engenheiros Amaro Lanari e Gil Guatimosim, transformada em 1921 em

> Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira, mediante associação com um grupo luxemburguês. Tornou-se, com o tempo, a Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira uma das maiores senão a maior usina siderúrgica do mundo, utilizando como combustível o carvão vegetal. (Chiaverini, 1986, p. 5) Grifos nossos

Voltando nossa atenção para os nomes grifados nesse breve histórico da atividade siderúrgica no Brasil e em Minas Gerais, observa-se que os dois primeiros Afonso Sardinha e Pandiá Calógeras são, respectivamente, as denominações das ruas em que se situam os *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais em Ouro Branco e em Ouro Preto, cidades mineiras, onde a atividade minero-metalúrgica sempre se fizeram presentes.

Vale ressaltar ainda que, assim como *Afonso Sardinha e Pandiá Calógeras*, os pioneiros*, Intendente Câmara, Barão de Eschwege, João Monlevade, Amaro Lanari e Gil Guatimosim* foram homenageados na denominação de ruas na cidade de Ouro Branco, no bairro *Pioneiros.*

Tais denominações refletem a influência significativa da Metalurgia da toponímia urbana do município, o que motivou a realização deste trabalho. Acreditávamos que uma investigação toponímica dessa natureza permitiria conhecer, com detalhes, a importância dos homenageados tanto para atividade siderúrgica no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais, quanto para a comunidade local.

Metodologia

A pesquisa proposta apoiou-se nos pressupostos teóricos dos estudos do léxico que se fundamentam na inter-relação língua, cultura e sociedade. Para tanto, adotaram-se os princípios da ciência onomástica – Dauzat (1926) e Dick (1990a, 1990b), bem como o conceito de cultura de Duranti (2000, p.48), entendido como um conjunto

de ideias, tradições, conhecimentos e práticas individuais e sociais, que podem ser projetados na língua de um povo.

Sob esse enfoque, pode-se dizer que os membros da comunidade valem-se do sistema linguístico para representar a realidade e expressar os valores culturais partilhados socialmente entre si. É dessa maneira que conhecimento, crenças e valores adquiridos ao longo do tempo são transmitidos de uma geração para outra, evidenciando, assim, a interrelação que se estabelece entre língua, cultura e sociedade.[224]

Por se tratar de um trabalho da Ciência Onomástica, envolvendo a cultura e a sociedade locais, foram investigados aspectos sócio-históricos do município, bem como conhecimentos fundamentais para o entendimento da sociedade da época em que se deu a denominação dos logradouros sob análise.

Desse modo, a investigação sobre a toponímia motivada por influência da Metalurgia em Ouro Branco, assim se desenvolveu:

1. constituição do corpus – fase da pesquisa em que foram levantados, dentre o total de logradouros público do munícipio, os que nomeados por influência da atividade metalúrgica. Nessa etapa da pesquisa, foram enumeradas as denominações dos logradouros que compõem todos os bairros de Ouro Branco. Identificou-se, entretanto, que apenas os bairros Pioneiros e Siderurgia seriam considerados, por serem os únicos que apresentaram ruas cujos nomes foram motivados por influência da Metalurgia.

2. Pesquisa de campo para realização de entrevistas orais – etapa da pesquisa, em que se buscou verificar, por meio de entrevistas orais com moradores dos logradouros analisados, o nível de conhecimento acerca da motivação toponímica das ruas em que residem. Nessas entrevistas, investigou-se se os moradores tinham ciência da motivação do nome da rua em que residem, isto é, pretendíamos verificar se eles sabiam quem foram as pessoas e as instituições homenageadas. Para tanto, foram entrevistados,

[224] O termo *sociedade* é entendido aqui como um conjunto de pessoas que vivem em um território, desfrutam da mesma história, com costumes e leis comuns numa mesma época.

aleatoriamente, sempre que possível, três moradores de cada rua, observando-se as variáveis i) gênero do entrevistado; ii) idade; e iii) tempo de residência em Ouro Branco. Além dessas variáveis, eram feitas ao morador três perguntas a respeito de sua rua, quais sejam:

a) Qual o nome desta rua?

b) As pessoas chamam essa rua por esse nome mesmo ou tem outro nome?

c) (Bairro Pioneiros)

O(A) Sr(a) imagina quem foi a pessoa a dar nome a essa rua?

(Bairro Siderurgia)

O(A) Sr(a) imagina qual tenha sido a motivação do nome dessa rua?

3. Pesquisa documental de informações concernentes à motivação toponímica dos nomes sob enfoque;

4. Preenchimento das fichas toponímicas – para sistematização dos dados obtidos, embora tenhamos seguido o modelo de ficha toponímica de Filgueiras (2011, p.86), fizemos algumas adaptações. Nessas fichas, são apresentadas diversas informações sobre o topônimo analisado, tais como nome oficial no mapa do município, localização, legislação, imagem na planta, foto nas placas, informações enciclopédicas etc.

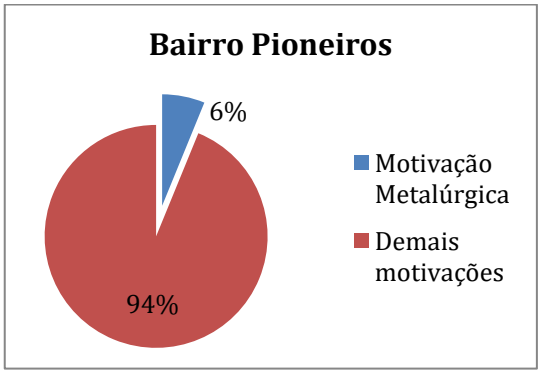
Resultados

Com o estudo proposto, verificou-se que, dentre o total de 384 nomes de ruas do município de Ouro Branco, 62 refletem significativa influência da Metalurgia na toponímia urbana ouro-branquense, o que corresponde a 16% do total de logradouros.

Tais denominações toponímicas concentram-se, entretanto, apenas nos bairros Pioneiros e Siderurgia, ambos criados em função da implantação da empresa Aço Minas Gerais *S.A.*, em 1976, atual Gerdau Usina Ouro Branco.

O Bairro Pioneiros, bem como as ruas, praças e avenidas que o integram foram criados pela lei municipal 261 de 13 de fevereiro de 1979, sendo constituído de nomes referentes a pessoas que, direta ou indiretamente, estavam ligadas à história da implantação da atividade minero-metalúrgica no Brasil, o que justifica também a denominação de Pioneiros atribuída ao bairro. Dos 36 logradouros do bairro, 34 – o que corresponde a 94% do total – foram nomeados a partir dessa motivação.

O Bairro Siderurgia, por sua vez, foi criado pela lei municipal 267 de 31 de março de 1979, sendo constituído de nomes de ruas, praças e avenidas referentes a empresas ligadas ao setor siderúrgico. Dos 31 logradouros do bairro, 27 – o que corresponde a 87% do total – foram nomeados a partir dessa motivação. Os gráficos 1 e 2, a seguir, ilustram essas afirmações.



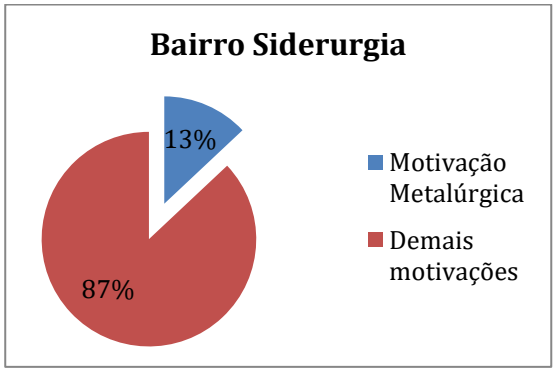


Gráfico 1 e 2: Identificação percentual dos logradouros dos Bairro Pioneiros e Siderurgia.
Fonte: Elaboração própria.

Quanto à classificação toponímica, observou-se que, no bairro Siderurgia, com exceção de *Consider,* que é a abreviação de Conselho Nacional da Indústria Siderúrgica, todas as denominações dos logradouros referem-se a nomes de empresas, o que nos permitiu classificá-las de acordo Dick (1990b, p. 134) como

sociotopônimos, isto é, "topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade."

Aos topônimos do Bairro Pioneiros, por outro lado, apesar de se referirem todos a nomes próprios de pessoas, ou antropotopônimos de acordo com a autora, não foi possível atribuir a eles essa classificação. Isso porque encontramos dentre eles duas ocorrências de historiotopônimos, ou seja, "topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como as datas correspondentes" (Dick, 1990b, p. 133) São eles: Getúlio Vargas e Artur Bernardes. Trata-se de dois presidentes da República que, indiretamente, podem ser considerados pioneiros da Metalurgia, por terem incentivado, de forma sistemática, a atividade minero-metalúrgica no Brasil, por meio de uma política específica para a implantação da indústria siderúrgica nacional, visando, sobretudo, a nacionalizar as reservas minerais do país.

Além dessas ocorrências, merecem destaque também as denominações *Barão de Mauá, Barão de Eschwege, Comendador Carlos Wigg, Dom Rodrigues José de Menezes, General Sylvio Raulino de Oliveira e Intendente Câmara*, figuras ilustres do cenário nacional que atuaram na industrialição do Brasil, em especial, na valorização da atividade siderúrgica. Em virtude do elemento linguístico indicativo do título honorífico que acompanham os nomes desses pioneiros, tais denominações são classificadas de acordo com Dick (1990, p. 132) como axiotopônimos, isto é, "topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais."

Bairro Pioneiros		Bairro Siderurgia	
Topônimo	Taxionomia	Topônimo	Taxionomia
Afonso Sardinha Albert Scharlet Amaro da Silveira Amaro Lanari Amintas Jacques Morais Augusto Barbosa e Silva Baldomero Barbará Filho Clodomiro de Oliveira Cristiano Teixeira Guimarães Domingos Ferreira Pereira Frederico Varnhagem Francisco José P. Souza Gil Guatimosim Henrique Lage João Gerdau João Luiz Alves João Monlevade José Brandão José Ermírio de Moraes José Gersparcher José J. Queirós Jr Louis Ensch Mário Rache Pandiá Calógeras Roque Schulch Willy Frohlich Percival Farquarh	Antropotopônimos	Acesita, da Açonorte, da Aliperti, da Anhaguera, da Aparecida, da Barra Mansa, da Belgo Mineira, da Acimetal, da Coferraz, da Consider, do Cosígua, da Cosin, da Dedini, da Ferro Brasileiro, FI-EL, da Gerdau Açominas Guaíra, da Itaunense, da Lafersa, da Mannesman, da Pains, da Patriótica Queirós Júnior Riograndense Santa Olímpia, da Siderbrás, da Villares, da	Sociotopônimos
Barão de Eschwege Barão de Mauá Comendador Carlos Wigg Dom Rodrigues José de Menezes General Sylvio Raulino de Oliveira Intendente Câmara	Axiotopônimos		
Artur Bernardes Getúlio Vargas	Historiotopônimos		

Quadro 1: Classificação dos topônimos quanto à taxionomia

Fonte: Elaboração própria.

Para cada denominação toponímica considerada, foi elaborada uma ficha toponímica contendo informações linguísticas e culturais. A título de ilustração, apresentam-se dois nomes de ruas: Rua Afonso Sardinha, do bairro Pioneiros, e Rua da Acesita, do bairro Siderurgia.

<table>
<tr><th colspan="3">INFORMAÇÕES SOBRE O LOGRADOURO</th></tr>
<tr><td>Nome oficial no mapa do município:
RUA AFONSO SARDINHA

Taxionomia: antropotopônimo

Nome anterior: _

Localização: Bairro Pioneiros</td><td>Legislação: Lei Nº 261/1979.

Código: Art 1º

Setor: Câmara Municipal de Ouro Branco/MG</td><td> </td></tr>
<tr><th colspan="2">IMAGEM DA PLANTA</th><th>FOTOS DAS PLACAS</th></tr>
<tr><td colspan="2">
</td><td>
</td></tr>
<tr><th colspan="3">DADOS</th></tr>
<tr><th>PLANTA</th><th>PLACAS</th><th>ORAL</th></tr>
<tr><td>1ª) Rua Afonso Sardinha</td><td>1ª) Rua Afonso Sardinha</td><td>1ª) Rua Afonso Sardinha
2ª) Rua Afonso Sardinha
3ª) Rua Afonso Sardinha</td></tr>
<tr><td colspan="3">INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS
Afonzo Zardinha de Melo, houve dois, pai e filho, ambos versados em mineração e empenhados na procura de metais. Afonso Sardinha, o Velho, ”versado nas artes</td></tr>
</table>

montanísticas", transmitiu ao mameluco Sardinha, os seus conhecimentos de metalurgia, morreu depois do filho, em 1616. Mas não há provas, a não ser no que escreveu Pedro Taques de Almeida Pais Leme, de que esteve presente na descoberta das jazidas de minério de ferro de Araçoiaba e na construção do Engenho de Ferro Sarinha. Em 1589, os Afonso Sardinha, pai e filho, estiveram no morro de Araçoiaba (hoje morro Ipanema, em Iperó) na esperança de achar principalmente ouro. Acabaram por encontrar jazidas de magnetita. Para processar o minério eles instalaram duas forjas rústicas, do tipo catalãs. Localizados em pleno morro, às margens do Rio das Furnas (depois Ribeirão do Ferro), cada forja tinha a capacidade para, com 320 quilos de minério e 450 de carvão de madeira, após sete horas de trabalho, produzir cerca de 100 quilos de ferro. O minério não chegava à fase líquida. Ao tornar-se maleável, escorria pelo carvão em brasa até o fundo do forno. Sob forma esponjosa, era transferido para as forjas para depuração. O ferro era produzido pelo método de redução. Pode-se imaginar o valor desse empreendimento numa época, menos de cem anos após o descobrimento do Brasil, quando todo artefato de metal, inclusive utensílios domésticos, facas, ferramentas e peças para montaria tinham que ser trazidos de Portugal. Após a iniciativa pioneira dos Sardinha, outras se sucederam no morro Araçoiaba, como os fornos rústicos de Domingos Pereira Ferreira, construídos em 1776 para produzir ferro gusa.
FONTES ARAÚJO, L. A de.; LORENZI, M. (2005). *O Brasil de ferro e aço:* comédias e tragédias da mineração e siderurgia brasileira. São Paulo: Arte & Ciência. História da Metalurgia. Retrieved from http://www.smetal.org.br/historia/historia-da-metalurgia.

Quadro 2: Ficha toponímica 1 do Bairro Pioneiros – Rua Afonso Sardinha.

INFORMAÇÕES SOBRE O LOGRADOURO		
Nome oficial no mapa do município: RUA DA ACESITA **Taxionomia:** sociotopônimo **Nome anterior: _** **Localização:** Bairro Siderurgia	**Legislação:** Lei Nº 267/1979. **Código:** Art 1º **Setor:** Câmara Municipal de Ouro Branco/MG	
IMAGEM DA PLANTA		**FOTOS DAS PLACAS**

<table>
<tr><td colspan="2">
</td><td>
</td></tr>
<tr><td colspan="3">DADOS</td></tr>
<tr><td>PLANTA</td><td>PLACAS</td><td>ORAL</td></tr>
<tr><td>1ª) Rua da Acesita</td><td>1ª) Rua da Acesita</td><td>1ª) Rua Acesita
2ª) Acesita
3ª) Acesita</td></tr>
<tr><td colspan="3">INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS
Foi fundada em 31 de outubro de 1944 ,e em 1949 já houve a primeira corrida de gusa do Alto Forno da Usina de Timóteo. Em 1965 deram início à produção de chapas de aço elétricos. Porém em 1992 a empresa foi privatizada e em 2007 teve o lançamento da marca ArcelorMittal e a Acesita passa a se chamar ArcelorMittal Inox Brasil. Em 2011 teve-se o desmembramento oficial do segmento inox do grupo ArcelorMittal, dando origem à Aperam, a unidade presente no Brasil passa a ser chamada de Aperam South América. Em 2014, a Aperam completou 70 anos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">FONTES:
APERAM – Made for life. Retrieved from http://brasil.aperam.com</td></tr>
</table>

Quadro 3: Ficha toponímica 1 do Bairro Siderurgia – Rua da Acesita.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio de entrevistas orais com, sempre que possível, três moradores dos logradouros analisados, buscou-se verificar o nível de conhecimento acerca da motivação toponímica das ruas em que residem. Foram entrevistados, então, 160 moradores, sendo 84 no bairro Pioneiros, dos quais 34 são homens (40%) e 50, mulheres (60%). No Bairro Siderurgia, entrevistaram-se 76 moradores, sendo 35 homens (46%) e 41 mulheres (54%).

Dessas entre esses entrevistados, observou-se que, em ambos os bairros, mas em especial no Bairro Siderurgia, em relação às mulheres, os homens tendem a saber

mais acerca da motivação do nome da rua em que residem, conforme pode ser evidenciado no gráfico 3, a seguir.

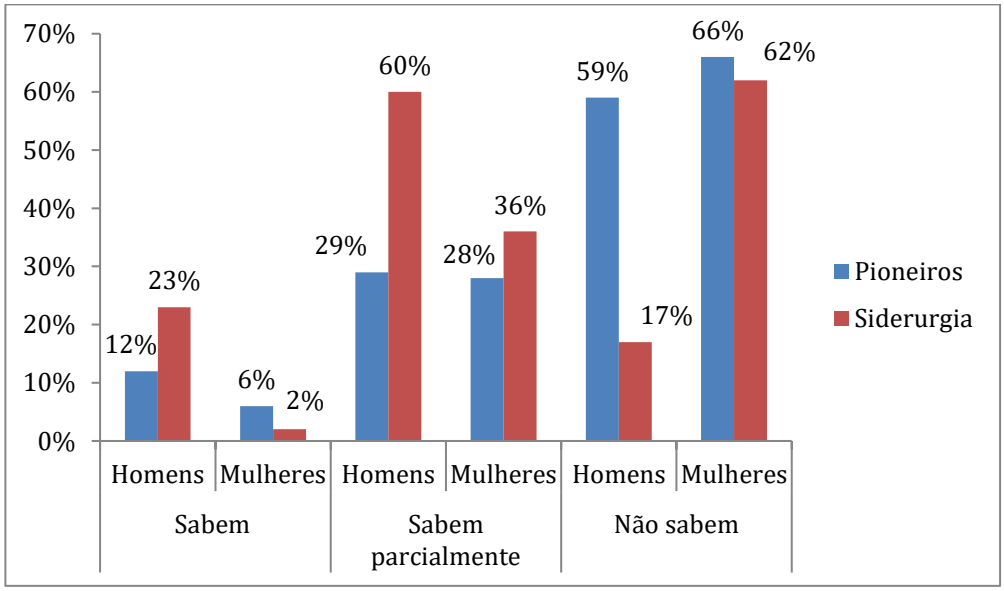
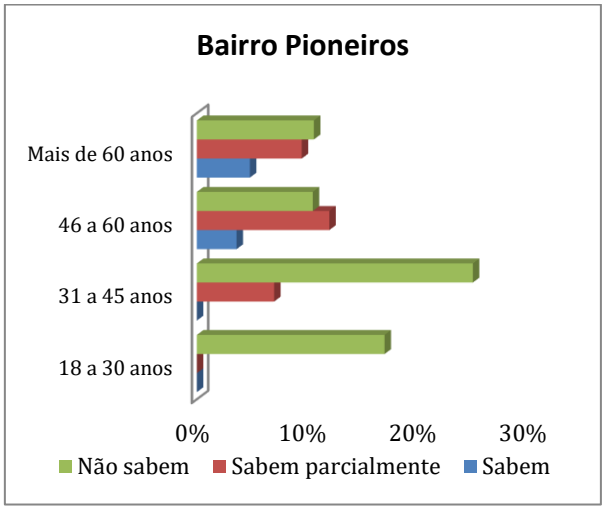
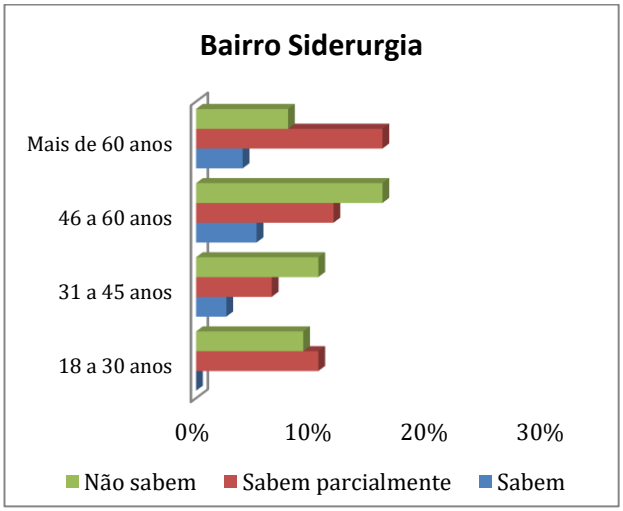


Gráfico 3: Identificação dos entrevistados por bairro quanto ao gênero em números percentuais

Fonte: Elaboração própria.

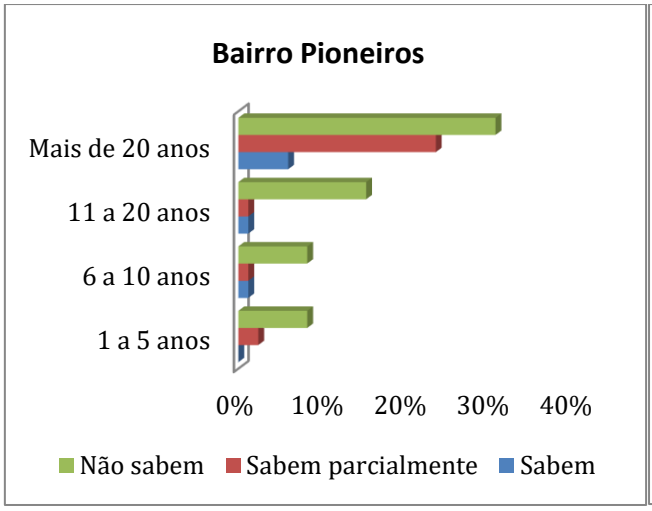
Além do gênero do entrevistado, em relação ao grau de conhecimento da motivação toponímia, foram considerados tambem outras duas variáveis: a faixa etária e o tempo de residência do entrevistado no munícipio de Ouro Branco. Desse cruzemento de variáveis, verificou-se que, de forma geral, os moradores de idade superior a 45 anos e que residem há mais de 20 anos no município são os que mais têm conhecimento a respeito da motivação toponímica das ruas em que moram. Essas considerações podem ser mais bem visualizadas nos gráficos a seguir:

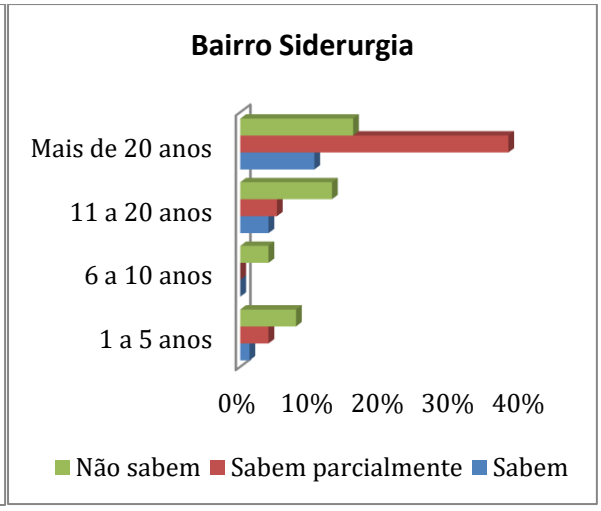




Gráficos 4 e 5: Identificação percentual do conhecimento da motivação toponímica quanto à faixa etária nos Bairros Pioneiros e Siderurgia.

Fonte: Elaboração própria.





Gráficos 6 e 7: Identificação percentual do conhecimento da motivação toponímica quanto ao tempo de residência em Ouro Branco noas Bairros Pioneiros e Siderurgia.

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

A Ciência Onomástica, diretamente ligada aos estudos aplicados nas nomeações, observa todos os fatos além de uma simples nomeação, pois abrange a reconstrução histórica da civilização responsável pelo espaço. É, nesse sentido, que este trabalho nos permitiu fazer um resgate sociocultural da memória toponímica ouro-branquense.

Dentre os ciclos históricos da cidade de Ouro Branco, percebe-se um notável destaque para a atividade siderúrgica, que propiciou o desenvolvimento social, econômico e cultural local. Em virtude disso, foram homenageados, na toponímia urbana do município, muitos dos pioneiros da atividade minero-metalúrgica e empresas ligadas ao setor siderúrgico no Brasil .

Constatamos, no entanto, que, no espaço rotineiro da vida cotidiana, é presente a falta de conhecimento dos moradores das ruas sob enfoque de informações referentes ao histórico da toponímia urbana do município. A despeito dessa constatação, verificamos que, comparados às mulheres, os homens tendem a saber mais a esse respeito. Além disso, de forma geral, os moradores mais velhos e que estão há mais de 20 anos no município são os que mais conhecem a motivação toponímica das ruas em que residem.

Por fim, acreditamos que este estudo, além de contribuir para os estudos linguísticos que se pautam na inter-relação língua, cultura e sociedade, permitiu conhecer como se deu o processo denominativo da toponímia urbana de Ouro Branco, em que se observou a importância dos homenageados – pessoas e instituições – tanto para atividade siderúrgica no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais, quanto para a comunidade local.

Referências bibliográficas:

Araújo, L. A de; Lorenzi, M. (2005). O Brasil de ferro e aço: comédias e tragédias da mineração e siderurgia brasileira. São Paulo: Arte & Ciência.

Barbosa, W. de A. (1995). *Dicionário Histórico-Geográfico de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Editora Itatiaia.

Chiaverini, V. (1986). Tecnologia Mecânica. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill.

Dauzat, A. (1926). Les noms de lieux. Paris: Delagrave, 1926.

Dias, M.R. (2008). *A variação das vogais médias pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e de Ouro Branco.* Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. FALE/UFMG, Belo Horizonte.

Dick, M. V. de P. do A. (1990a). A Motivação Toponímica e a Realidade Brasileira. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Edições Arquivo do Estado.

Dick, M. V. de P. do A. (1990b). Toponímia e Antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP.

Duranti, A. (2000) Antropologia Linguística. Trad. espanhola: Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press.

Filgueiras, Z. F. (2011) A presença italiana em nomes de ruas em Belo Horizonte: passado e presente. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos. FALE/UFMG, Belo Horizonte.

O MÍTICO E O RELIGIOSO NA TOPONÍMIA DO ESTADO DO PARANÁ, BRASIL: UM ESTUDO SOBRE OS MITOTOPÔNIMOS

Anna Carolina Chierotti dos Santos Ananias

UEL, Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. annachierotti@yahoo.com.br, Londrina, Brasil.

Aparecida Negri Isquerdo

UFMS, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação/CNPq. aparecida.isquerdo@gmail.com. Campo Grande, Brasil.

Resumo:

Este trabalho vincula-se à Toponímia, disciplina que tem como objeto de estudo os nomes próprios de lugares. Toma-se como pressuposto o princípio de que o estudo da toponímia de uma região representa também uma forma de resgate da história local. Este trabalho discute resultados parciais de uma pesquisa mais ampla em andamento, que tem como objetivo a análise da toponímia oficial rural (elementos físicos e humanos) de caráter religioso pertencente aos 399 municípios que integram o Estado do Paraná, Brasil. Esta proposta tem como foco o exame dos nomes de lugares classificados como *mitotopônimos* – "topônimos referentes a entidades mitológicas" (Dick, 1990b), o que representa cerca de 1% do *corpus* geral em análise. Parte-se da hipótese de que a incidência de nomes dessa natureza é condicionada por fatores sócio-históricos e por influências do imaginário popular e religioso dos que habitam ou habitaram um determinado espaço geográfico. O *corpus* analisado foi extraído dos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), referentes ao censo de 2010, com escalas que variam entre 1:50.000 e 1:100.000. Orientam o estudo fundamentos teóricos da Lexicologia, da Onomástica e da Toponímia, em especial o constructo teórico de Dick (1990a, 1990b). A análise dos *mitotopônimos* na área investigada demonstrou que a motivação dos topônimos é influenciada por fatores internos e externos relacionados ao denominador que, ao atribuir um nome a um lugar, deixa transparecer a sua forma de perceber a realidade e, consequentemente, seus valores, crenças e ideologias.

Palavras-chave:

Léxico; Toponímia; Mitotopônimo; Paraná.

Introdução

Na história da humanidade o ato de nomear pessoas e lugares tornou-se habitual entre os seres humanos como uma forma de identificar e individualizar o referente nomeado. No ato do batismo do lugar, por exemplo, o denominador exterioriza determinados valores, conhecimentos, crenças ou atitudes partilhadas com a sua comunidade. A Onomástica é a área do conhecimento que se ocupa do estudo dos nomes próprios. Os de pessoas são objeto de investigação da Antroponímia enquanto os nomes de lugares ficam a cargo da Toponímia. Logo, a Antroponímia e a Toponímia são os dois ramos dos estudos onomásticos.

No caso dos topônimos (nomes de lugares) de um espaço geográfico, influências culturais, ambientais, sociais e ideológicas podem ser evidenciadas e recuperadas por meio do estudo dos designativos de lugares.

Este trabalho discute resultados de reflexões sobre a toponímia paranaense, mais especificamente acerca de nomes de lugares que se reportam a questões mitológicas. Trata-se do recorte de uma pesquisa mais ampla que discute *Marcas da religiosidade e de crenças populares impressas na toponímia paranaense*, em desenvolvimento como Tese de Doutorado. Neste texto, analisam-se topônimos de índole religiosa relacionados a crenças populares a partir de dados extraídos dos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), relativos aos 399 municípios do Paraná, Brasil.

Embora o *corpus* analisado não evidencie produtividade expressiva de *mitotoponimos* (Dick, 1990b, p. 31-34), o estudo sob essa perspectiva pode apontar faces sócio-culturais e étnicas de uma comunidade impressas nos topônimos. Este trabalho tem, pois, como objetivo analisar os *mitotopônimos* catalogados, considerando sua dimensão linguística e a relação entre os topônimos e aspectos históricos e culturais da região pesquisada.

Princípios teóricos

A análise dos nomes de lugares de uma região pode também tornar patente características sociolinguisticas não identificadas em estudos de outros recortes lexicais, já que esse tipo de investigação considera, além de aspectos linguísticos, fatores culturais da população que ali habitava e/ou habita que podem influenciar o denominador no ato da nomeação, pois, no fazer denominativo, o nomeador transfere ao topônimo aspectos da realidade sócio-histórica e ambiental em que está inserido, razão pela qual o estudo toponímico representa um dos meios pelos quais torna-se possível o resgate desses aspectos. Como argumenta Dick (1990a, p.22),

> A Toponímia situa-se como crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. Chega, muitas vezes, a se espalhar além de seu foco originário, dilatando, conseqüentemente, as fronteiras políticas, e criando raízes em sítios distantes. Torna-se, pois, a reminiscência de um passado talvez esquecido, não fora a sua presença dinâmica.

Cada grupo social possui sua forma de ver o mundo, resultado das suas experiências e vivências enquanto comunidade. O desejo de perpetuar sua história e conhecimentos a outras gerações é característico ao homem. Os topônimos situam-se nesse contexto como forma de marcar a maneira de pensar e de agir de um grupo social por meio dos nomes atribuídos a lugares, razão pela qual os topônimos podem ser tomados como "verdadeiros 'testemunhos históricos' de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação" (Dick, 1990a, p. 22).

Um dos aspectos instigantes na pesquisa toponímica é justamente decifrar a motivação subjacente aos nomes de lugares, pois, como bem pontua Garcia Sánchez (2007, p. 21), "cada topónimo tiene un porqué, una explicación, una justificación, y esá es su motivación referencial. La motivación en buena medida determina la existencia misma de la Toponimia como disciplina".

Com o intuito de fornecer parâmetros para a realização de estudos toponímicos no Brasil, Dick (1990b) propôs um modelo teórico-metodológico baseado na estruturação da motivação toponímica no qual sistematizou um conjunto abrangente de taxes voltadas para a realidade toponímica brasileira. Esse modelo contém 27 taxionomias, em que 11 são de natureza física[225] e 16 de natureza antropocultural[226]. Conforme a autora, a proposta configura-se como "um instrumento de trabalho que possibilitará, provavelmente, a aferição objetiva das causas motivadoras dos designativos geográficos, de maneira a satisfazer as demandas da pesquisa" (Dick, 1990a, p. 24).

Este trabalho, como já anunciado, centra-se no exame dos *mitotopônimos* – "topônimos relativos a entidades mitológicas" (Dick, 1990b, p. 34), taxe de natureza antropocultural, segundo a classificação da toponimista brasileira.

Os *mitotopônimos* na toponímia rural do Estado do Paraná

Os topônimos investigados pertencem aos 399 municípios integrantes do Estado do Paraná situado na região Sul do Brasil. A população paranaense é marcada por uma significativa diversidade, dado o grande contingente de migrantes e imigrantes que, durante as diferentes fases do povoamento do território, se fixaram em território paranaense.

Como já assinalado, os *mitotopônimos* aqui examinados foram extraídos dos mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) com escalas que variam entre 1:50.000 ou 1:100.000 referentes ao censo de 2010. Dos 9.412 nomes de lugares (8.460 de acidentes humanos e 952 de acidentes físicos) de natureza mítico-religiosa ou de crenças populares catalogados no *corpus* da pesquisa, 87

[225] Taxionomia de natureza física: astrotopônimos, cardinotopônimos, cromotopônimos, dimensiotopônimos fitotopônimos, geomorfotopônimos, hidrotopônimos, litotopônimos, meteorotopônimos, morfotopônimos e zootopônimos (Dick, 1990b, p.31-32).

[226] Taxionomia de natureza antropocultural: animotopônimos, antropotopônimos, axiotopônimos, corotopônimos, cronotopônimos, ecotopônimos, ergotopônimos, etnotopônimos, dirrematotopônimos, hierotopônimos (hagiotopônimos e mitotopônimos), historiotopônimos, hodotopônimos, numerotopônimos, poliotopônimos, sociotopônimos e somatotopônimos (Dick, 1990b, p.32-34).

estão classificados como *mitotopônimos* e estão distribuídos por 64 municípios paranaenses[227]. Na sequência, a Tabela 01 traz o montante de topônimos dessa taxe identificados em municípios paranaenses que abrigaram essa categoria de topônimo e que na tabela estão dispostos em ordem alfabética.

Tabela 1- Quantitativo de *mitotopônimos* de acidentes humanos e físicos em municípios do Paraná e o tipo de acidente nomeado

MUNICÍPIO	ACIDENTE HUMANO	ACIDENTE FÍSICO
Abatiá	1	0
Adrianópolis	0	1
Alto Paraíso	0	1
Altônia	1	1
Antonina	0	2
Apucarana	0	1
Arapongas	1	1
Astorga	1	1
Bandeirantes	2	0
Boa Esperança	2	0
Boa Esperança do Iguaçu	0	1
Cambé	1	0
Campo Largo	1	0
Castro	1	0
Catanduvas	0	1
Cerro Azul	0	1
Cianorte	0	1
Colombo	1	0
Cruzeiro do Oeste	0	2
Doutor Camargo	0	1
Engenheiro Beltrão	0	1

[227] Os demais enquandram-se entre os hagiotopônimos e hierotopônimos.

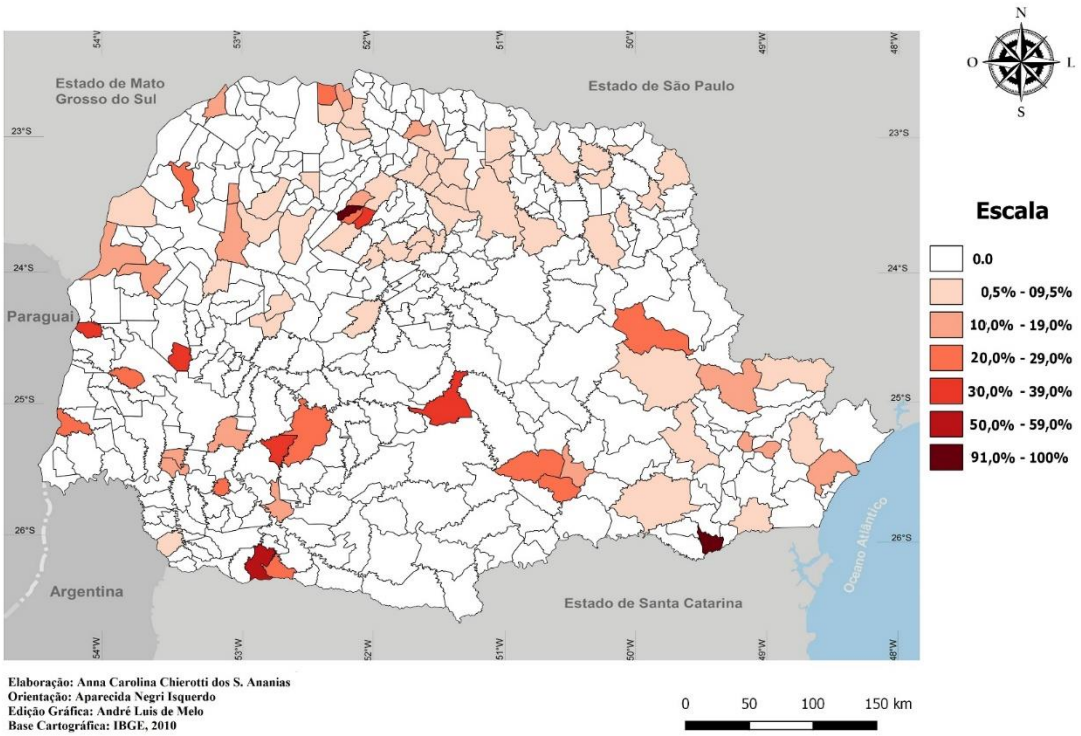
Esperança Nova	0	1
Fênix	1	0
Floresta	0	1
Guaraci	2	1
Ibaiti	1	0
Ibiporã	1	0
Iretama	1	1
Itaipulândia	2	1
Ivaté	1	1
Ivatuba	0	1
Jaguapitã	0	1
Juranda	0	1
Kaloré	0	1
Lapa	2	1
Londrina	3	0
Mariluz	1	0
Maringá	0	2
Marumbi	2	1
Mercedes	0	1
Novo Italocomi	0	1
Ouro Verde do Oeste	1	0
Paiçandu	1	1
Paranaguá	0	1
Piên	0	1
Piraí do Sul	1	1
Pitangueiras	0	1
Quatro Barras	1	0
Renascença	0	1
Ribeirão Claro	1	0
Rondon	0	1
Sabáudia	1	0

Santa Cruz de Monte Castelo	0	2
Santo Antônio do Sudoeste	0	1
São Carlos do Ivaí	0	1
São Jerônimo da Serra	2	0
São João	0	1
São Pedro do Paraná	1	0
Sertanópolis	1	0
Tijucas do Sul	1	0
Tupãssi	1	1
Turvo	0	1
Vitorino	0	1
TOTAL	**41**	**46**

Fonte: Elaboração das autoras

Os dados da Tabela 1 apontam para leve predominância de *mitotopônimos* entre os acidentes físicos com 46 ocorrências (53%) contra 41 topônimos (47%), que nomeiam acidentes humanos. O maior índice de *mitotopônimos* entre os acidentes físicos no Paraná demonstra um dado peculiar da toponímia em estudo, uma vez que, geralmente, as taxionomias de caráter antropocultural são mais produtivas entre acidentes humanos. Os dados aqui apresentados demonstram o contrário e uma possível justificativa para esse fenômeno recai no fato de que, na maioria dos casos, os seres mitológicos a que se referem os topônimos representam criaturas relacionadas ao meio ambiente. A Figura 1 na sequência traz o mapa com a distribuição dos *mitotopônimos* entre os acidentes geográficos rurais dos municípios paranaenses, como também o grau de ocorrências dessa categoria de topônimos, segundo cada município.

Figura 1 - Carta toponímica 1: distribuição dos *mitotopônimos* segundo os municípios do Estado do Paraná – acidentes geográficos rurais



Elaboração: Anna Carolina Chierotti dos S. Ananias
Orientação: Aparecida Negri Isquerdo
Edição Gráfica: André Luis de Melo
Base Cartográfica: IBGE, 2010

A disposição dos dados no mapa do Paraná (Figura 1) revela que a maior concentração de municípios com *mitotopônimos* situa-se no Norte do Estado na região Metropolitana de Curitiba (região litoral). Os dados da Carta Toponímica 1 apontam para a pluralidade cultural da população paranaense, considerando-se que grande parte dos *mitotopônimos* identificados recuperam nomes de crenças oriundas das diversas etnias que compõem a formação da população do Paraná. Assim, há topônimos que remetem a traços da cultura (costumes) indígena e africana, além de casos de mitologias difundidas na Europa e trazidas para a América pelos colonizadores.

Dentre o total de *mitotopônimos* registrados (87), do ponto de vista da estrutura, destacam-se as formas simples (topônimo composto por um só elemento) com 80 nomes, seguidos dos de estrutura composta híbrida (topônimo formado com dois ou mais elementos oriundos de línguas distintas) com quatro designativos e os compostos (topônimo com dois ou mais elementos de uma mesma língua) contendo três topônimos. Os exemplos a seguir ilustra o exposto:

- ✓ **Simples**

  - Substantivo – Ex.: *Guaraci, Paiçandu, Saci*.

  - Substantivo + derivação sufixal – Ex.: *Herculândia*.

  - Sintagma nominal preposicional – Ex.: *Feiticeiro*, do; *Urutão*, do.

- ✓ **Composto**

  - Sintagma Nominal - Ex.: *João Maria*.

- ✓ **Composto Híbrido**

  - Substantivo + sintagma preposicional - Ex.: *Paiquerê de Baixo*

A maior incidência de topônimos com estrutura simples pode ser justificada pelo fato de os *mitotopônimos*, em sua maioria, se referirem apenas ao nome do ser mitológico. Na sequência, a Tabela 2 reúne os topônimos classificados nessa categoria e sua respectiva produtividade.

Tabela 2 - Quantitativo geral de *mitotopônimos* e suas variações

***Mitotopônimos* (base)**	**Variações**	**Total**
Saci (8)	Saci, do (2) Crispim (6) Crispim, dos (1)	17
Paiquerê (8)	Pai Querê (1) Pai Querer (1) Paiquerê de Baixo (1) Paiquerê de Cima (1)	12
Iara (6)	Yara (3) Sereia (1)	10
Guaraci (9)		9
Paiçandu (6)		6
Apolo (4)		4
Herculândia (3)		3
João Maria (3)		3
Fênix (2)	Fênix, da (1)	3
Boitatá (2)		2
Dríades (2)		2
Feiticeiro, do (2)		2
Órion (2)		2
Minerva (2)		2
Pégaso (1)	Pégazo (1)	2
Canhaborá (1)		1
Caaporã (1)		1
Centauro (1)		1
Cuca (1)		1
Fada (1)		1

Pandora (1)		1
Três Olhos, dos (1)		1
Urutão, do (1)		1
Total		**87**

Fonte: Elaboração das autoras

A Tabela 2 reuniu os *mitotopônimos* que se relacionam a seres místicos de diversas linhas mitológicas, contemplando desde criaturas ligadas ao folclore brasileiro e paranaense até deuses e heróis das mitologias grega e romana. Algumas narrativas figuradas e fixadas por meio da motivação dos topônimos estão intrinsicamente ligadas à cultura popular brasileira: contos indígenas, personagens da cultura africana a lendas manifestadas em determinadas localidades.

Relacionado a lendas brasileiras, um *mitotopônimo* se destacou em número de ocorrências no *corpus* e faz referência a um conto indígena bastante conhecido entre os brasileiros: a lenda do Saci. Segundo Cascudo (1999, p. 794), *Saci* ou Saci-Pererê é um ser maléfico em algumas oportunidades e gracioso e zombateiro em outras. Trata-se de uma lenda comum entre os Estados do Sul do Brasil, de acordo com o mesmo autor. Essa entidade folclórica é descrita como "pequeno negrinho, com uma só perna, carapuça vermelha na cabeça, que o faz encantado, ágil, astuto, amigo de fumar cachimbo, de entrançar as crinas dos animais, depois de extenuá-los em correrias, durante a noite, anuncia-se pelo assobio" (Cascudo, 1999, p. 794).

O segundo *mitotopônimo* mais frequente do *corpus* se reporta à lenda indígena do *Paiquerê* que, segundo Barbosa *et al.* (1693, p. 193), é concebida como o paraíso e a felicidade. Os mesmos autores assim descrevem essa lenda: "O Paiquerê era como a Felicidade: estava em tôda a parte e em parte alguma! Sem cobiça via-o o índio, estendido e luminoso, farto de frutos, nas terras altas, perto do céu, junto das águas mansas da terra amiga e acolhedora".

A lenda da sereia *Iara* também foi resgatada entre os *mitotopônimos* paranaenses. Cascudo (1999, p. 532) esclarece que esse é um mito morfologicamente europeu. Segundo o mesmo autor, no Brasil, também é conhecido como mãe-d'água e sereia,

figura essa descrita como “alva, loura, meia peixe, cantando para atrair o enamorado que morre afogado querendo campanhá-la para bodas no fundo do mar”.

O *mitotopônimo Guaraci*, que também faz alusão a um conto indígena, está presente na denominação de nomes de lugares no Paraná, inclusive na nomeação de um dos município parananeses. Guaraci é "a mãe dos viventes; o criador da gente; o sol" (Sampaio, 1987, p. 237), explicação referendada por Cascudo (1999, p. 288), para quem *Guaraci* é a explicação da origem da luz do Sol que, por sua vez, é o responsável de dirigir o reino animal e seus protetores.

Ainda acerca das lendas indígenas, há referência na toponímia paranaense ao *Boitatá*. Um dos primeiro mitos registrados no Brasil, o *Boitatá* é descrito como uma cobra de fogo que mata quem incendeia a mata, tal como os *curupiras* (Cascudo, 1999, p. 171).

Outro *mitotopônimo* que faz alusão a um ser mitológico relacionado ao meio-ambiente é o *Canhamborá* que se refere a um negro que tinha força e poderes sobrenaturais e surgia nas fazendas exigindo alimento (Cascudo, 1999, p. 235).

Já o *mitotopônimo Caaporã* é motivado pelo ser mitológico também conhecido como Caipora que é descrito como uma

> [...] entidade fantástica da mitologia tupi, muito difundida na crença popular, talvez derivada da crença no curupira, do qual seria uma variante, e que é associada às matas e florestas e aos animais de caça, dele se dizendo que aterroriza as pessoas e é capaz de trazer má sorte e mesmo causar a morte; caapora (Houaiss, 2009).

Cuca, por sua vez, teve um registro entre os dados aqui analisados e refere-se, de acordo com Cascudo (1999, p. 324), a um ente fantasmagórico em forma de papão (monstro imaginário) feminino que ameaça e devora crianças.

Já *Urutão* remete a uma ave que, devido ao seu canto melancólico e sombrio, é cercada de inúmeras lendas. Ficou conhecida como Mãe-da-Lua, que aterroriza os homens do campo, personifica fantasmas e visagens pavorosas (Cascudo, 1999, p. 533).

O *mitotopônimo Paiçandu*, por seu turno, recupera uma crença muito arraigada no Paraná. Carneiro Junior (2005, p. 234) registra que *Paiçandu* é uma lenda criada na região de Maringá que remete a um curandeiro indígena que vivia na região e que operava milagres, cujo nome era *Çandu* e chamado de todos de *pai*, o que gerou o nome *Paiçandu*.

Outra lenda parananense que motivou a nomeação de lugares foi a do monge *João Maria*, que possui várias versões difundidas em diferentes municípios paranaenses: Lapa, Antônio Olinto, Campo do Tenente, Campo Mourão, Faxinal, Lapa, Mallet, Mangueirinha, Pitanga, Prudentópolis, Rio Azul, Rio Branco do Ivaí, São Jerônimo da Serra, Telêmaco Borba e União da Vitória. De acordo com Carneiro Junior (2005, p. 18-20), o monge *João Maria* era considerado um santo e viveu no Paraná em meados do século XIX. Conta a história que ele tinha 188 anos e realizou diversas profecias.

Na sequência, destacam-se os *mitotopônimos* cuja motivação remete a entidades da mitologia grega e romana. *Apolo*, por exemplo, é nome de alguns lugares do Paraná e faz referência a um deus grego, filho de Zeus, conhecido como o deus do Sol, além de ser poeta e músico (Azevedo, 2002, p. 418).

Já a palavra grega *Herculândia* que deu origem ao *mitototopônimo* em causa significa a *cidade de Hércules*. De acordo com o dicionário Houaiss (2009), Hércules foi um semideus grego, filho de Júpiter e Alcmena, que se imortalizou por sua força incomum.

O nome da "ave fabulosa, única da espécie, que, após viver 300 anos, supostamente, se deixava arder em um braseiro para, em seguida, renascer das próprias cinzas" (Houaiss, 2009), denominada como *Fênix*, também motivou alguns *mitotopônimos* paranaenses, inclusive o nome de um município.

Já *Dríades* era nome das ninfas dos bosques que, segundo Bulfinch (2006, p. 168), morriam "com as árvores que lhe serviam de morada e juntamente com as quais nasciam", o que as tornam protetoras das árvores.

O *mitotopônimo Órion*, por seu turno. tem por motivação o nome do gigante, filho do deus Netuno, que era poderoso e caçador e que ganhou de seu pai o poder de andar nas profundezas do mar e sobre sua superfície (Bulfinch, 2006, p. 202).

O *mitotopônimo Minerva*, por sua vez, faz referência a uma deusa romana considerada uma das principais deusas do panteão greco-romano. É guerreira e sábia e por isso foram concedidos a ela os títulos de deusa da sabedoria e protetora do artesanato (Azevedo, 2002, p. 419).

Já *Pégaso* é um *mitotopônimo* cuja motivação advém do nome do cavalo alado *Pégaso*. Segundo a mitologia grega esse cavalo foi originado do sangue derramado da cabeça de Medusa (Bulfinch, 2006, p. 129).

Ainda entre os nomes inspirados em nomes de deuses da mitologia grega situa-se o *Centauro*, criaturas da mitologia grega que eram, de acordo com Azevedo (2002, p. 421), "meio homens e meio animais, selvagens, torso humano, corpo de cavalo. Habitantes das grandes florestas, nutriam-se de carnes cruas".

O último *mitotopônimo* que se enquadra nesse último grupo de topônimos é *Pandora* que, na mitologia grega, é comparada com a Eva do Cristianismo, pois foi a primeira mulher a ser criada por Zeus e sua história se relaciona com a origem da humanidade.

Outros *mitotopônimos* registrados no *corpus* deste estudo também recuperam elementos da crendice popular. *Feiticeiro*, por exemplo, relaciona-se ao ocultismo, ou seja, à crença em poderes sobrenaturais. Segundo esse imaginário, o *feiticeiro* é visto como aquele que faz feitiços, um bruxo (Houaiss, 2009). O *mitotopônimo Fada*, por sua vez, remete, segundo Azevedo (2002, p. 424), a entidades "concebidas como espíritos da natureza, de ordem menor, habitantes das nascentes, grutas e florestas. De modo geral, amigas e favoráveis aos seres humanos, embora não hesitassem em puni-los quando ingratos". Entre os *mitotopônimos* em análise situa-se ainda *Três Olhos* que, em diferentes culturas, se reporta a uma característica de deuses ou seres

mitológicos que têm como traço a presença de "três olhos". O último *mitotopônimo* aqui examinado é *Capricórnio* que faz alusão ao décimo signo do Zodíaco e que remete aos nascidos entre de 22 de dezembro a 20 de janeiro (Houaiss, 2009).

As considerações apresentadas acerca da natureza das entidades do folclore ou de diferentes mitologias cujos nomes foram elevados à categoria de nomes de lugar na toponímia paranaense remetem a visões de mundo do ser humano entrelaçadas ao imaginário popular, a vivências míticas, manifestações culturais desencadeadas na consciência popular que se originam muitas vezes na oralidade e ganham intensidade na sua disseminação entre os povos.

Em geral, a partir dos mitos o mundo é construído e reconstituído no imaginário popular e é por meio deles que determinados fenômenos são explicados. Os *mitotopônimos*, por exemplo, referem-se aos nomes de lugares que remetem a entidades mitológicas, o que, de certa forma, acabam por evidenciar conceitos, crenças do denominador como sujeito coletivo.

Considerações finais

Embora os *mitotopônimos* não se incluam entre as categorias mais produtivas na toponímia paranaense, exercem a sua importância no conjunto dos dados, pois, baseados no saber popular, refletem uma visão de mundo gerada a partir de conceitos difundidos entre os povos e fixada em nomes de lugares.

Os 87 topônimos classificados segundo essa categoria representam 0,92% dos dados do *corpus* – acidentes físicos 0,52% (46 topônimos) e acidentes humanos 0,48% (41 topônimos). Esse resultado, todavia, traduz uma particularidade já apontada ao longo deste texto, qual seja o fato de o maior percentual dessa taxionomia nomear elementos geográficos de natureza física, tendência não recorrente em relação a outras taxes de natureza antropocultural (Dick, 1990a; 1990b). Isso posto, a hipótese considerada para esse fenômeno foi a de que, por se tratar de mitos normalmente relacionados à natureza e à sua proteção, a opção por nomear um rio, uma lagoa, uma serra com essa categoria de topônimos materializa

a evocação da proteção dos deuses e entidades ligadas ao folclore popular para o local nomeado. Em síntese, os dados examinados neste texto referendam a importância do signo toponímico, no caso deste estudo, dos *mitotopônimos*, na perpetuação de crenças, de valores culturais e religiosos de grupos humanos.

Referências bibliográficas

Azevedo, A. C. do A. (2002). *Dicionário Histórico de Religiões*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Barbosa, L.; Koetz, E.; Baldus, H.; Lanzellotti, I. (1963). *Antologia ilustrada do folclore brasileiro*. 2ª edição. São Paulo: Edigraf.

Bulfinch, T. (2006). *O livro de ouro da mitologia*: história de deuses e heróis. Tradução de David Jardim. Rio de Janeiro: Ediouro.

Carneiro Junior, R. A. (2005). *Lendas e Contos Populares do Paraná*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura.

Cascudo, C. (1999). *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10 edição. São Paulo: Ediouro.

Dick, M. V. de P. do A. (1990a). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo.

Dick, M. V. de P. do A. (1990b). *Toponímia e Antroponímia no Brasil:* Coletânea de estudos. 2 ª ed. São Paulo: FFLCH/USP.

Eliade, M. & COULIANO, I. P. (2009). *Dicionário das religiões*. São Paulo: Martins Fontes.

García SÁNCHEZ. J. J. (2007). *Atlas toponímico de España.* Madrid: ARCO LIBROS, S.A.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss, versão eletrônica.

Sampaio, T. (1987). *O Tupi na Geografia Nacional*. 5. ed. São Paulo: Nacional.

TOPONÍMIA E LÍNGUAS INDÍGENAS NA MICRORREGIÃO DE PARANAÍBA/MATO GROSSO DO SUL/BRASIL

Camila André do Nascimento da SILVA

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. camilandreufms@hotmail.com, Três Lagoas, Brasil.

Aparecida Negri ISQUERDO

UFMS, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação/CNPq. aparecida.isquerdo@gmail.com. Campo Grande, Brasil.

Resumo:

Este trabalho centra-se no estudo dos topônimos de origem indígena e tem como escopo principal evidenciar contribuições do léxico ameríndio na toponímia. Assim, tem-se como objetivo investigar, na área dos estudos onomásticos, influências das línguas indígenas na nomeação dos espaços geográficos da microrregião de Paranaíba, Mato Grosso do Sul/Brasil, além de examinar prováveis motivações para a escolha dos designativos. Para tanto, fez-se o levantamento de topônimos que nomeiam acidentes físicos e humanos da zona rural em mapas oficiais do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) relativos aos quatro municípios que compõem a microrregião de Paranaíba. Os procedimentos metodológicos consistem na descrição dos topônimos documentados e posterior preenchimento da ficha lexicográfico-toponímica que contém os dados relativos a cada topônimo. Como base teórica para a análise dos dados adotam-se conceitos basilares propostos por Dick (1990; 1992; 1997; 1999; 2006). Para as questões de natureza etimológica dos topônimos, foram consultadas obras lexicográficas de línguas indígenas. O estudo demonstrou que fatores de natureza física interferem de forma decisiva no processo de designação toponímica da área rural. Em relação à língua de origem dos topônimos, a partir da análise dos 2.551 topônimos do universo estudado, 2.197 têm como língua de origem o português (86,12%), enquanto 354 originam-se de línguas indígenas (13,88%), com maior incidência do Tupi.

Palavras-chave:

Onomástica; Toponímia Indígena; Léxico; Mato Grosso do Sul.

Introdução

A influência da cultura indígena no Brasil é perceptível, manifestada por exemplo no cultivo, pela população indígena, de diversas plantas que fornecem alimentos, consumidos até a atualidade, como a *mandioca* e o *maracujá*, e utilizados para a fabricação de doces, como a *pamonha* e a *paçoca*. Muitas unidades lexicais que fazem parte do léxico da língua portuguesa têm origem indígena como *arara*, *capim*, *piranha*, apenas para citar algumas. Até mesmo alguns costumes indígenas permanecem até hoje, como o hábito de descansar e de dormir em redes, dentre outros.

A assertiva de Sampaio (1928, p. I) "quero ver nisto o amor do brasileiro ao passado de sua terra e o desejo de conhecer e de demonstrar estima pelo que herdou dos primitivos íncolas, senhores deste país" inspira este artigo que discute a questão da toponímia indígena da microrregião de Paranaíba/Mato Grosso do Sul/Brasil, com base em resultados preliminares de uma pesquisa em desenvolvimento, como Tese de Doutorado, vinculada ao Projeto ATEMS (Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul), com destaque para a contribuição vocabular ameríndia na toponímia estudada.

Partindo-se da premissa de haver um sentimento nacionalista inerente à etnia ameríndia, entende-se que "nem tudo se perdeu e que se, no sangue dos descendentes, a dosagem diminui a se apagar, a memória dos primitivos íncolas perdura ainda com os nomes dos lugares onde a civilização ostenta os seus triunfos", à medida que a primazia "do brasileiro pelos nomes indígenas na denominação dos lugares é hoje tão acentuada que a toponímia primitiva vai aos poucos se restaurando e às localidades novas dão-se de preferência nomes tirados da língua dos ameríndios tupis" (Sampaio, 1928, p. I).

Ainda sob essa óptica, Bordoni (s/d) argumenta que "a frequência com que são usadas palavras da língua TUPI para denominar acidentes geográficos afiança a importância desta no conceito do povo brasileiro". Na perspectiva desse autor,

> [...] as línguas dos povos de cultura primitiva fazem parte de um acervo cultural, indispensável para qualquer nação que tem consideração pelas suas raízes históricas e que zela pela imortalidade dos usos, costumes e falares de seus antepassados (Bordoni, s/d, p.11).

Partindo do exposto, neste trabalho, analisam-se, na área dos estudos toponímicos, influências das línguas indígenas na designação de espaços geográficos de quatro municípios do estado de Mato Grosso do Sul/Brasil: Aparecida do Taboado, Inocência, Paranaíba e Selvíria, examinando processos de nomeação de acidentes físicos e humanos da zona rural, com destaque para a motivação toponímica. Para tanto, toma-se como parâmetro o modelo teórico de Dick (1990; 1992; 1997; 1999; 2006). Examinam-se, pois, os topônimos de base indígena identificados no universo em estudo.

Em síntese, objetiva-se, mais especificamente, descrever a contribuição das línguas indígenas à toponímia sul-mato-grossense. Para tanto, foram consultados dicionários de línguas indígenas[228] com a finalidade de confirmar a origem do topônimo e verificar o significado do item lexical elevado à condição de topônimos para subsidiar a identificação da taxe toponímica, além de fontes que registram a história do estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo da microrregião de Paranaíba. O *corpus* da pesquisa foi coletado das folhas cartográficas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), relativas aos quatro municípios que formam a microrregião de Paranaíba, e disponibilizado pelo Sistema ATEMS. Por fim, os dados foram analisados, a partir da língua de origem e da motivação.

A Toponímia

Como disciplina autônoma, a Toponímia surgiu na França com os estudos de Longnon, em 1878. Nessa época, segundo Dick (1992), a Toponímia tinha como objetivo recuperar a etimologia dos nomes, logo, um estudo de cunho filológico. Já em 1922, Dauzat muda o rumo dos estudos toponímicos, à medida que começa a

[228] Dicionários consultados: Bordoni (s/d); Cunha (1999); Navarro (2013); Sampaio (1928); Stradelli (2014); Tibiriçá (1985) e Tibiriçá (1989).

investigar os topônimos franceses, tentando recuperar, além da etimologia, o significado do topônimo. No Brasil, Drumond avança de forma sugnificativa nos estudos na área com a sua pesquisa sobre topônimos de origem bororo (Drumond, 1965), além de orientar a tese de doutorado de Dick (1980)[229] e, consequentemente, prepará-la para dar continuidade aos seus trabalhos.

Dick (1990) ressalta que, como ramo da Onomástica, importa à Toponímia estudar a significação dos nomes de lugares, considerando aspectos geográficos, históricos, socioeconômicos e antropolinguísticos que motivaram o surgimento do nome e a sua subsistência. Para a autora, a Toponímia é uma disciplina vinculada à ciência linguística que tem como objetivo investigar o léxico toponímico de uma região, considerando-o como expressão linguístico-social que reflete aspectos culturais de um determinado grupo social existente ou preexistente na área geográfica que abriga o topônimo e propõe um resgate da atitude do homem no ato de nomeação do meio ao qual pertence (Dick, 1990, p. 36).

Assim, partindo desse ponto de vista, pode-se entender que a Toponímia é uma área de investigação que parte do princípio de que a nomeação de um lugar não se dá de maneira aleatória ou sem propósito, razão pela qual essa nomeação, ao ser investigada, pode revelar importantes informações referentes à língua em uso na região pesquisada e aos costumes e valores dominantes na conduta dos falantes. Além disso, a Toponímia pode revelar pistas sobre acontecimentos históricos e acerca de influências sofridas por um grupo social em decorrência de contatos com outros grupos étnicos. No item, a seguir, tecem-se algumas considerações a respeito da toponímia indígena.

A toponímia indígena

[229] A Tese de Dick (1980), *A motivação toponímica: princípios teóricos e modelos taxionômicos,* foi publicada em 1990 com o título *Motivação toponímica e realidade brasileira*. Para este trabalho foi consultada a versão publicada.

O estudo da toponímia brasileira remete a considerações acerca da origem dos colonizadores e dos adstratos linguísticos de todos aqueles que fizeram parte da formação étnica do povo brasileiro. Para Dick (1982, p. 75),

> A formação etno-histórica do Brasil acusa a existência de estratos populacionais diversos como os ameríndios, distribuídos em vários troncos, os portugueses, os africanos, e os de procedência estrangeira, já em época posterior à colonização propriamente dita. Essa origem heterogênea deixou reflexos diferenciados na língua, nos usos e costumes, nas tradições regionais e, consequentemente, na toponímia do país.

Dick (1982, p. 75) parte do princípio de que "a ocorrência de falantes distintos no território brasileiro acabaria por marcar, também distintamente, a toponímia local". É sabido que, quando os europeus chegaram no Brasil, depararam-se com formas de identificação do ambiente por meio de línguas indígenas, enquanto "a toponímia portuguesa envolve características históricas peculiares, porque veio em substituição à uma nomenclatura indígena já estabelecida" (Dick, 1982, p. 83). Assim,

> Para se entender a inclusão dos topônimos portugueses nesta categoria, deve-se ter em mente o que se entende por "topônimos transplantados". Este é o designativo geográfico que existe como tal em um determinado espaço e que passa a integrar a nomenclatura de outra região qualquer, trazido pelo próprio povo que emigrou, ou influenciado por um mero mimetismo (Dick, 1982, p. 83).

Ainda conforme Dick (1990), a nomeação era uma atividade quotidiana para os europeus na "descoberta" de novos povos e realidades. À época da colonização das

terras brasileiras, não foi diferente, pois, principalmente os europeus, tinham essa urgência, pois precisavam demarcar o novo território. Assim, os topônimos de origem indígena foram sendo apagados, reorganizados, rebatizados, para conferir às novas terras "marcas", no caso do Brasil, lusitanas. Desta forma,

> Denominações geográficas, explicáveis e naturalíssimas numa época em que o tupi era a língua geral ou a mais falada no país, são agora para as modernas gerações verdadeiros enigmas que as alterações cotidianas ou as inevitáveis corruptelas vão tornando indecifráveis. Portanto, preservar-lhes a grafia verdadeira, e a verdadeira pronúncia, fixar-lhes o significado, interpretado através do véo obscuro dos metaplasmos, vale tanto como resguardar um monumento histórico (Sampaio, 1928,1 P. XXXIV).

É possível considerar, ainda, que a toponímia indígena no Brasil é estruturada a partir de elementos formadores da etnia brasileira, ou seja, a nomenclatura geográfica do território apresenta-se tão mestiça e heterogênea quanto o próprio povo.

A área investigada

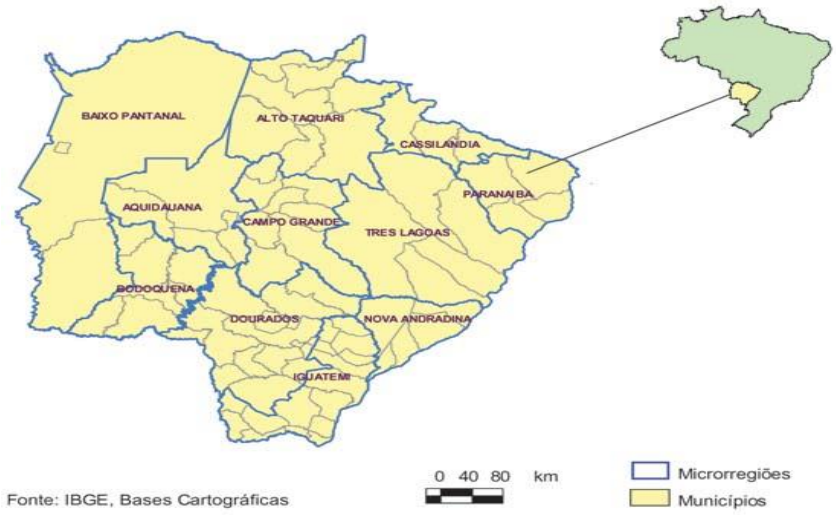
Localizado no Sul da região Centro-Oeste, o estado de Mato Grosso do Sul (MS)[230] ocupa o 21º em termos de população no Brasil. Possui 79 municípios, 165 distritos, quatro mesorregiões (Figura 1) e onze microrregiões (Figura 2), de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

[230] Disponível em: http://www.ms.gov.br/a-historia-de-ms/. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

Figura 1: Mesorregiões de Mato Grosso do Sul

Fonte: Disponível em: http://nossaterranossagentenossahistoria.blogspot.com.br/2012/03/capitulo-22.html. Acesso em 10 de outubro de 2017.

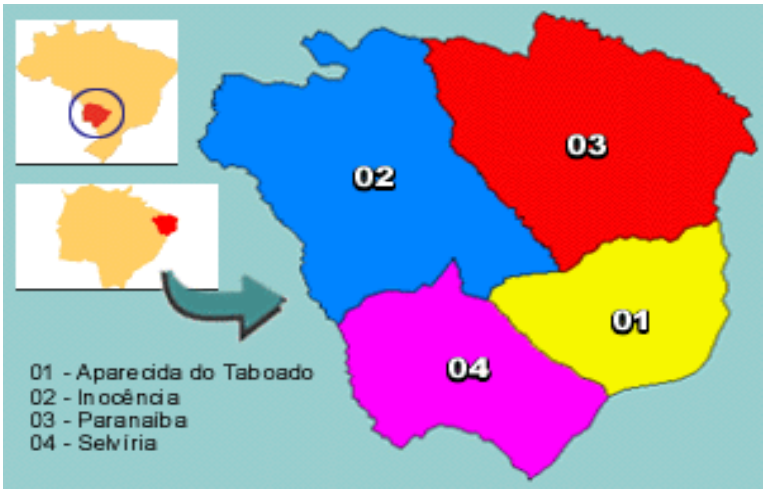
Figura 2: Microrregiões de Mato Grosso do Sul



Fonte: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132010000200007. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

Como já assinalado, neste estudo foram analisados os topônimos pertencentes à microrregião de Paranaíba, mesorregião Leste de Mato Grosso do Sul. De acordo com o Censo IBGE, essa microrregião abriga quatro municípios: Aparecida do Taboado, Inocência, Paranaíba e Selvíria (Figura 3). As informações históricas foram obtidas, em sua maioria, por meio de consulta ao site do IBGE.

Figura 3: Microrregião de Paranaíba



Fonte: Disponível em: http://professormarcianodantas.blogspot.com.br/2014/12/o-estado-de-mato-grosso-do-sul.html. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

O município *Aparecida do Taboado* está situado na Microrregião de Paranaíba, como demonstra a Figura 3, e faz divisa com os estados de São Paulo e Minas Gerais. Segundo informações extraídas do site do IBGE (2017)[231], o primeiro núcleo populacional surgido nessa microrregião foi o porto *Taboado*, às margens do rio *Paraná*. No entanto, dada a intensidade do movimento do Porto Taboado, surgiu um povoado nas proximidades das barrancas do rio *Paraná* que foi iniciado por Antônio Leandro que, por sua vez, cedeu parte de sua fazenda *Córrego do Campo* para abrigar o novo núcleo urbano que recebeu inicialmente o nome de *Lagoa Suja.* Posteriormente, foi renomeado como *Aparecida do Taboado.*

[231] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/aparecida-do-taboado/panorama. Acesso em 19 de agosto de 2017.

Com base no que foi posível ser apurado a partir das fontes consultadas, o nome é motivado pela veneração que os moradores nutriam por Nossa Senhora Aparecida associada à importância do Porto Taboado· Nota-se que o topônimo Aparecida do Taboado congrega dois referenciais, na perspectiva de Dick (1997), o *hierotoponímico* (Nossa Senhora Aparecida) inspirado na promessa do fundador para a entidade religiosa, e o *fitotoponímico* (Taboado), materializado na existência do porto denominado Taboado.

Já *Inocência***,** município situado a Leste de Mato Groso do Sul (Microrregião de Paranaíba), teve suas terras inicialmente povoadas por criadores de gado, que lá aportaram em busca de melhores pastagens para seus rebanhos. Com seus estabelecimentos já alicerçados, começaram a surgir dificuldades de comunicação e comercialização, em virtude da grande distância que os separava dos núcleos urbanos. Em razão desse quadro a população teve a iniciativa de fundar um povoado em meados de 1947.

De acordo com o IBGE (2017)[232], foram adquiridas, da Fazenda *Bocaina*, quatro alqueires de terras, localizados entre os córregos Sanfona e Viola. Essas terras foram loteadas e vendidas, o que motivou o aparecimento das primeiras construções. Surgia então um novo povoado que tomou a denominação de *Bocaina*. Segundo Lobato (2017),[233] o povoado *Bocaina* teve posteriormente sua denominação alterada para *Inocência*, uma homenagem ao romance "Inocência", de Alfredo de Escragnolle Taunay, Visconde de Taunay, cujo enredo recupera fatos e costumes da região.

Na perspectiva de Dick (1990), o topônimo *Bocaina* é classificado como *geomorfotopônimo*, em razão do significado do termo: "s.f. 1. depressão que serve de passagem numa serra; garganta 2. vale profundo entre dois contrafortes próximos; passagem estreita entre dois morros 3. foz de um rio; entrada de um canal [...]" (Houaiss, 2009). Já o topônimo *Inocência* associa-se a um referencial *antropotoponímico*, levando em consideração o fato de o topônimo ter sido adotado

[232] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/inocencia/panorama. Acesso em: 19 de agosto de 2017.
[233] Disponível em: http://www.inocencia.ms.gov.br/historia. Acesso em 19 de agosto de 2017.

em homenagem ao romance, cuja personagem principal recebia o nome de "Inocência".

Paranaíba, por sua vez, foi uma área primitivamente povoada pelos índios *Caiapós*. Em 1838, foi criado o distrito administrativo subordinado à Comarca de Mato Grosso, com sede em Cuiabá. Em 1850, o distrito foi incorporado ao município de Corumbá, quando a povoação denominada Sant´Ana do *Paranaíba*, em homenagem a Nossa Senhora Santana, foi elevada à categoria de vila, criando-se o município, desmembrado de Corumbá (IBGE, 2017).[234]

O topônimo *Paranaíba* é classificado, segundo Dick (1990), do ponto de vista taxionômico, como um *hidrotopônimo*. *Paranaíba* é o "nome de vários rios e localidades do Brasil; de paraná-aíba, rio ruim, impraticável" (Tibiriçá, 1985, p.93). O nome da cidade tem como causa denominativa o nome do rio que banha parte do território do município. Trata-se de um fenômeno recorrente na toponímia brasileira que traduz a importância do ambiente físico como causa denominativa.

Selvíria, por sua vez, tem o seu nome ligado à construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira. De acordo o IBGE (2017)[235], em 1963, as obras têm início e passa a atrair um grande número de trabalhadores para a cidade-dormitório que se formou no lado paulista. Em pouco tempo a Companhia Energética de São Paulo (CESP), construtora da usina, começa a estimular o loteamento do povoado que se formava do outro lado, no então estado de Mato Grosso. Definido o local onde seria construída a barragem de "Ilha Solteira", João Selvírio de Souza, resolve fundar uma nova cidade e inicia a locação do loteamento. Em dezembro de 1965, já haviam sido vendidos cerca de 600 lotes, prova expressiva do interesse despertado pela nova cidade, chamada de Selvíria por estar localizada nas terras do fazendeiro João Selvírio de Souza, um visionário que soube captar o momento histórico de criar uma vila e lucrar com a venda de suas terras. Em suma, *Selvíria* é um *antropotopônimo* que homenageia o fundador do povoado (João *Selvírio* de Souza).

[234] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/paranaiba/panorama. Acesso em: 19 de agosto de 2017.
[235] Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/selviria/historico. Acesso em: 19 de agosto de 2017.

Os dados toponímicos estudados

O levantamento dos topônimos relativos ao município de Aparecida do Taboado resultou num total de 462 topônimos – 407 (88%) são de base portuguesa e 55 (12%) têm origem indígena. Os topônimos inventariados foram separados conforme o tipo de elemento nomeado (físico e humano). Dentre eles, 375 (81%) são topônimos rurais de *natureza humana* (nomes de fazendas, sítios, povoados...) e, destes, 40 são de origem indígena (10,7%). Já dentre os 87 (19%) topônimos rurais, de *natureza física* (rios, córregos, morros...), 15 têm base linguística indígena (17,3%). Esses 55 topônimos indígenas foram examinados quanto à motivação toponímica, seguindo a taxionomia concebida por Dick (1992, p. 31-34). A Tabela 1 a seguir reúne os dados relativos ao município de Aparecida do Taboado. Do montante de 55 topônimos de base indígena, 49 (89,10%) situam-se entre os vinculados à categoria de natureza física; quatro (7,27%) enquadram-se na categoria de topônimos de natureza antropocultural e dois (3,63%) não foram classificados quanto à taxionomia por ausência de dados confiáveis sobre a origem dos nomes.

Tabela 1: Distribuição dos topônimos indígenas do município de Aparecida do Taboado/MS, segundo a taxionomia toponímica

Taxionomias de Natureza Física	**Número**	**Taxionomias de Natureza Antropocultural**	**Número**
Zootopônimos	23	Cronotopônimo	1
Fitotopônimos	18	Ecotopônimo	1
Hidrotopônimos	4	Etnotopônimo	1
Dimensiotopônimo	2	Sociotopônimo	1
Geomorfotopônimo	1		
Morfotopônimo	1		
Total	**49**		**4**

Fonte: Sistema de Dados do ATEMS. Elaboração das autoras

Na sequência são apresentados os topônimos classificados segundo cada taxe identificada no *corpus*.

1. **Zootopônimos:** "topônimos de índole animal, representados por indivíduos domésticos [...] e não domésticos [...] e da mesma espécie em grupos" (Dick, 1992, p. 32): 23 ocorrências:

   Fazenda *Seriema*, Fazenda *Jandaia*, Fazenda *Urutu*, Fazenda *Cutia*, Fazenda *Mutum*, Fazenda *dos Cupins*, Fazenda *Mandaguari*, Fazenda *Tangará*, Fazenda *Cateto Alegre*, Fazenda *Sabiá*, Fazenda *Caramuru*, Ø *Cupins*[236], Fazenda dos *Cupins da Matinha,* Fazenda dos *Cupins de Três Barras,* Fazenda do *Cateto,* Córrego *da Arara,* Córrego *Cupins*, Córrego *Perdizes*, Córrego dos *Cupins*, Rural do *Cateto*, Barra das *Perdizes*, Lagoa *Perdizes*, Córrego *Urutu*.

2. **Fitotopônimos:** "topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade [...], em conjuntos da mesma espécie [...], ou de espécies diferentes [...], além de formações não espontâneas individuais [...] e em conjunto" (Dick, 1992, p. 31): 18 ocorrências:

   Fazenda *Buriti*, Fazenda *dos Ypes*, Sítio *Sucupira*, Fazenda *Angico*, Fazenda *Cambaúva*, Fazenda *Bacuri*, Fazenda *Guariroba*, Fazenda *Ipê*, Fazenda *Cajá*, Fazenda *Bacuri*, Sítio da *Pindaíba*, Sítio *Imbaúba*, Fazenda *Imbaúba*, Fazenda *Aroeira,* Fazenda *Capão Grande,* Ilha do *Sapé*, Córrego *Congonha*, Cabeceira *dos Capões*.

3. **Hidrotopônimos:** "topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral [...]" (Dick, 1992, p. 31)*:* quatro ocorrências:

   Fazenda *Paraná*, Foz *Rio Paranaíba*, Rio *Paraná (Grande)* e Ø *Passo*[237] *da Perereca*.

4. **Dimensiotopônimos:** "topônimos relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos, como extensão, comprimento, largura, grossura, espessura, altura, profundidade" (Dick, 1992, p. 31): duas ocorrências:

[236] Elemento geográfico não registrado no mapa.
[237] *Passo*: "Em Mato Grosso e na bacia do Paraná a palavra passo tem o sentido de remoinho, voragem que se forma em curvas fluviais" (Souza, 1961, p. 242).

Rio *Grande Jeticaí* e Fazenda *Alto Paraná*.

5. **Ecotopônimo:** "topônimos relativos às habitações de um modo geral") (Dick, 1992, p. 33): uma ocorrência:

   Fazenda *Taperão.*

6. **Morfotopônimo:** "topônimos que refletem o sentido de forma geométrica [...]" (Dick, 1992, p. 32): uma ocorrência:

   Retiro *Curva do Maracujá*.

7. **Sociotopônimo:** "topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade [...]" (Dick, 1992, p. 34): uma ocorrência:

   Fazenda *Jangadeiro*.

8. **Etnotopônimo:** "topônimos referentes aos elementos étnicos, isolados ou não (povos, tribos, castas)" (Dick, 1992, p. 33): uma ocorrência:

   Fazenda *Xingu*.

9. **Cronotopônimo:** "topônimos que encerram indicadores cronológicos representados, em toponímia, pelos adjetivos novo/nova, velho/velha" (Dick, 1992, p. 32): uma ocorrência:

   Fazenda *Nova dos Cupins*.

10. **Geomorfotopônimo:** "topônimos relativos às formas topográficas: elevações [...] e depressões do terreno [...] e às formações litorâneas [...]" (Dick, 1992, p. 31): uma ocorrência:

    Ø *Barra das Perobas*.

10. **Não classificados**: duas ocorrências:

    Sítio *Arapó* e Fazenda *Cabajá.*

O levantamento de dados relativo ao município de Inocência, por sua vez, resultou em um total de 738 topônimos – 617 (83,61%) são de base portuguesa e 121 (16,39%) têm origem indígena. Os topônimos inventariados foram separados conforme o tipo de elemento nomeado (físico e humano), sendo 452 (61,25%) topônimos rurais, de *natureza humana*, dentre os quais 71 (58,68%) são indígenas,

e 286 (38,75%) topônimos rurais, de *natureza física*, dos quais 50 (41,32%) são provenientes de língua indígena.

A Tabela 2 a seguir reúne os dados relativos ao município de Inocência. Do montante de 121 topônimos de base indígena, 95 (78,52%) situam-se entre os vinculados à categoria de natureza física e 26 (21,48%) enquadram-se na categoria de topônimos de natureza antropocultural. Esses topônimos indígenas foram analisados quanto à motivação toponímica (Dick, 1992, p. 31-34).

Tabela 2: Distribuição taxionômica dos topônimos indígenas do município de Inocência/MS

Taxionomias de Natureza Física	**Número**	**Taxionomias de Natureza Antropocultural**	**Número**
Zootopônimos	40	Antropotopônimos	4
Fitotopônimos	40	Axiotopônimo	1
Hidrotopônimos	10	Corotopônimos	3
Geomorfotopônimos	4	Cronotopônimo	1
Cardinotopônimo	1	Ecotopônimos	4
		Ergotopônimos	3
		Etnotopônimos	4
		Hagiotopônimos	4
		Numerotopônimo	1
		Sociotopônimo	1
Total	**95**		**26**

Fonte: Sistema de Dados do ATEMS. Elaboração das autoras

Os topônimos classificados conforme cada uma das taxes toponímicas estão listados na sequência:

1. **Zootopônimos**: 40 ocorrências:

   Fazenda *Campeiro da Uca*, Fazenda *Campeiro da Uca*, Fazenda *Jararaca*, Fazenda *Jararaca I*, Fazenda *Jararaca de Antônio Eloi A. Dias*, Fazenda *Jaú*, Fazenda *Lambari*, Fazenda *Maritaca*, Fazenda *Mutunzinho*, Fazenda *Mutum*, Fazenda *Perdiz*, Fazenda *Saracura*, Fazenda *Seriema*, Fazenda *Suçuarana*,

Fazenda *Urutu*, Retiro *da Fazenda Perdiz*, Sítio *Cantar do Sabiá*[238], Córrego *Inhaúma*, Córrego *da Mutuca*, Córrego *da Ouricaca*, Córrego *das Araras*, Córrego *do Arapuá*, Córrego *do Mutum*, Córrego *do Mutunzinho*, Córrego *do Tamanduá*, Córrego *do Tatu*, Córrego *dos Mutuns*, Córrego *Jararaca*, Córrego *Matuzinho*, Rio *Sucuriú*, Córrego *Sucurizinho*, Córrego *Quati*, Córrego *Cascavel*, Córrego *da Coruja*, Córrego *Jacaré*, Córrego *Lambari*, Córrego *das Perdizes*, Córrego *da Coruja*, Córrego *da Perdiz*, Córrego *Perdizinha*.

2. **Fitotopônimos**: 40 ocorrências:

Fazenda *Bacuri*, Fazenda *Buritizal*, Fazenda *Indaiá*, Fazenda *Inhame*, Fazenda *Inhame*, Fazenda *Ipê*, Fazenda *Jacuba*, Fazenda *Japecanga*, Fazenda *Jatobá*, Fazenda *Samambaia*, Fazenda *Samambaia*, Fazenda *Taboca*, Sítio *Taboca*, Rio *Morangas*, Serra *das Morangas*, Córrego *Buritizinho*, Córrego *Capão Limpo*, Córrego *da Mangaba*, Córrego *das Macaúbas*, Córrego *das Tabocas*, Córrego *do Buriti*, Córrego *do Capão Alto*, Córrego *do Carandá*, Ribeirão *Indaiá Grande*, Córrego *Buriti*, Córrego *do Buritizal*, Córrego *Capoeira*, Córrego *da Goiaba*, Rio *Indaiá Grande*, Córrego *Pindaibinha*, Córrego *Japecanga*, Fazenda *Moranga*, Fazenda *Moranga*, Fazenda *Moranga*, Fazenda *das Morangas de Clóvis Barbosa*, Fazenda *das Morangas de José A. Lima*, Fazenda *das Morangas de José Lima*, Fazenda *das Morangas de Wilson Garcia*, Fazenda *das Morangas*, Fazenda *Moranguinhas*.

3. **Hidrotopônimos**: 10 ocorrências:

Fazenda *Cabeceira* do *Bocaina*, Fazenda *Cabeceira do Inhame*, Fazenda *Cabeceira do Moquem*, Fazenda *Cabeceira do Mutunzinho*, Fazenda *Córrego da Goiaba*, Fazenda *Córrego do Mutum*, Córrego *do Paraúna*, Cachoeira *do Rio Indaiá*, Córrego *Cabeceira da Coruja*, Córrego *Cabeceira da Tapera*.

4. **Antropotopônimos**: quatro ocorrências:

[238] Segundo Dick (1992, p. 33), se consideramos o topônimo como um todo trata-se de um *dirrematopônimo*, ou seja, "topônimos constituídos por frases ou enunciados linguísticos". No entanto, ainda não foi identificada uma teoria que respalde essa ideia, assim esse topônimo foi classificado como zootopônimo levando em consideração apenas o topônimo *sabiá.*

Fazenda *Cauim*, Fazenda *Jurema*, Fazenda *Jurema*, Fazenda *Taiara*.

5. **Ecotopônimos**: quatro ocorrências:

   Fazenda *Pouso do Jaó*, Fazenda *Tapera*, Córrego *Tapera*, Córrego *da Tapera*.

6. **Etnotopônimos**: quatro ocorrências:

   Fazenda *Guaicurus*, Fazenda *Guaicurus*, Fazenda *Guarani*, Fazenda *Marambaia*.

7. **Geomorfotopônimos:** quatro ocorrências:

   Fazenda *Bocaina*, Fazenda *Bocaina*, Fazenda *Barra do Córrego do Buritizal*, Fazenda *Barra do Inhaúma*.

8. **Hagiotopônimos**: quatro ocorrências:

   Fazenda *S. José do Córrego Tapera*, Fazenda *Santo Antonio do Indaiá*, Fazenda *S. Luiz do Sucuriu*, Fazenda *S. José Bocaina*.

9. **Corotopônimos:** três ocorrências:

   Fazenda *Camapuã*, Fazenda *Canaã*, Fazenda *Ibitinga*.

10. **Ergotopônimos**: três ocorrências:

    Fazenda *Muquem II*, Córrego do *Tereré*, Córrego *Moquém*.

11. **Axiotopônimo**: uma ocorrência:

    Fazenda *Rei dos Ipês*.

12. **Cardinotopônimo**: uma ocorrência:

    Fazenda *Pontal do Indaiá*.

13. **Cronotopônimo**: uma ocorrência:

    Fazenda *Nova Xavantina*.

13. **Numerotopônimo**: uma ocorrência:

    Córrego *dos Três Buritis*.

15. **Sociotopônimo**: uma ocorrência:

    Fazenda *Reunidas do Sucuriú*.

Já em se tratando do município de Paranaíba, foram catalogados 1.141 topônimos – 994 (87,12%) de base portuguesa e 147 (12,88%) são oriundos de línguas indígenas. A exemplo, dos municípios anteriores, os topônimos inventariados foram

classificados conforme o tipo de elemento nomeado (físico e humano), resultando em 812 (71,17%) topônimos rurais, de *natureza humana*, destes 94 (11,57%) são de origem indígena, e 329 (28,83%) topônimos rurais, de *natureza física*, dos quais 53 (16,10%) são de base indígena. Na sequência esses dados foram classificados em termos taxionômicos.

Na sequência, a Tabela 3 reúne os dados relativos aos 147 topônimos pertencentes ao município de Paranaíba, classificados em termos taxionômicos (Dick, 1992, p. 31-34). Do montante de topônimos de base indígena 125 (85%) situam-se entre os vinculados à categoria de natureza física, enquanto 16 (11%) são de natureza antropocultural e seis (4%), por ora, permanecem sem classificação.

Tabela 3: Distribuição taxionômica dos topônimos indígenas do município de Paranaíba/MS

Taxionomias de Natureza Física	**Número**	**Taxionomias de Natureza Antropocultural**	**Número**
Fitotopônimos	54	Mitotopônimos	6
Zootopônimos	47	Ecotopônimos	2
Hidrotopônimos	16	Etnotopônimos	3
Dimensiotopônimos	2	Ergotopônimos	2
Geomorfotopônimo	1	Corotopônimos	2
Litotopônimos	5	Poliotopônimo	1
Total	**125**		**16**

Fonte: Sistema de Dados do ATEMS. Elaboração das autoras

Na sequência são detalhados os topônimos classificados de acordo com cada uma das taxes identificadas no município em foco.

1. **Fitotopônimos**: 54 ocorrências:

   Fazenda *Aroeira*, Fazenda *Aroeira*, Fazenda da *Aroeira*, Fazenda da *Aroeira*, Fazenda *Bacuri*, Fazenda *Bacuri*, Fazenda *do Bacuri*, Fazenda dos *Bambus*, Fazenda Buriti, Fazenda do *Buriti*, Fazenda *Cambará*, Fazenda da *Guariroba*, Fazenda *Indaiá*, Fazenda *Ipê da Serra*, Fazenda *Jatobá*, Fazenda *Macaúba*, Fazenda *Macumã*, Fazenda do *Mucujé*, Fazenda da *Mumbeca*, Fazenda da *Mumbequinha*, Fazenda *Peroba*, Fazenda *Pindorama*, Fazenda *Pindorama II*, Fazenda *Sapé*, Fazenda *Sapé*, Fazenda do *Sapé*, Fazenda *Taboca*, Fazenda da *Taboca*, Fazenda da *Taboca*, Fazenda do *Tamburi*, Córrego *Macaúba*, Córrego *Sapé*, Córrego *Buriti*, Córrego *Capão*, Córrego *Capoeira*, Córrego *Capão*, Ilha

Sapé, Córrego *Jeribá*, Córrego *Macaúba*, Córrego *Maracujá*, Córrego *Mumbequinha*, Córrego *Sapé*, Córrego *Tamburi*, Córrego *do Capão Limpo*, Córrego *do Cipó*, Córrego *do Mucujê*, Córrego *Mucujê*, Córrego *Mucujezinho*, Córrego da *Ouricana*, Córrego *Pindaíba*, Córrego *Samambaia*, Córrego da *Taboca*, Córrego da *Taboca*, Córrego *da Taboquinha*.

2. **Zootopônimos**: 46 ocorrências

Fazenda *Arerê*, Fazenda *Ariranha*, Fazenda *Ariranha de Agenor F. de Oliveira*, Fazenda *Ariranha de Anibal Vilela*, Fazenda *Ariranha de Euclides Garcia*, Fazenda *Ariranha de João Chaves*, Fazenda *Ariranha de João Rosa*, Fazenda *Ariranha de Manuel Ferreira*, Fazenda *Ariranha de Maria C. de Jesus*, Fazenda *Ariranha de Pedro Orci*, Fazenda *Cascavel de Bruno R Lopes*, Fazenda *Cascavel de Mário da Silva*, Fazenda *da Cascavel*, Fazenda *da Cascavel*, Fazenda *Cateto*, Fazenda *Curicaca*, Fazenda *Irara*, Fazenda *Irara*, Fazenda *Irara*, Fazenda *Irara*, Fazenda *Irara de José A. Macedo*, Fazenda *Irara de José Modesto*, Fazenda *Irara de Manuel Vidal*, Fazenda *Irara de Peri Modesto*, Fazenda *Irara de Sebastião Modesto*, Fazenda *da Irara*, Fazenda *da Irara*, Fazenda *Morumbi*, Fazenda *Mutum*, Fazenda *Mutum I*, Fazenda *dos Mutuns*, Fazenda *do Ouricana*, Fazenda *Tangará*, Lagoa *Areré*, Córrego *Areré*, Rio *Ariranha*, Córrego *Cascavel*, Córrego *Curica*, Córrego *da Curicaca*, Ribeirão *do Cancã*, Córrego *dos Tatus*, Córrego *Jataí*, Córrego *Mutuca*, Córrego *Mutuca*, Córrego *Mutuns*, Córrego *Quati*, Córrego *Irara*.

3. **Hidrotopônimos**: 16 ocorrências:

Fazenda *Cabeceira do Bacuri*, Fazenda *Cabeceira do Irara*, Fazenda *Cabeceira do Ouricana*, Fazenda *Córrego da Pita*, Fazenda *Guanabara*, Fazenda *Guanabara*, Retiro *Guanabara*, Fazenda *Ipanema*, Fazenda *Ipanema*, Fazenda *Lagoa do Araré*, Fazenda *do Paraúna*, Fazenda *Piracicaba*, Rio *Paranaíba*, Córrego *Parauna*, Córrego *Cabeceira da Samambaia*, Rio *Paraná*.

4. **Mitotopônimos**: seis ocorrências:

Fazenda *Tamandaré*, Fazenda *Tamandaré*, Sítio *Tamandaré*, Fazenda *Tamandaré de Manuel Paula*, Fazenda *Tamandaré de Otavio Simões*, Córrego *Tamandaré*.

5. **Litotopônimos**: cinco ocorrências:

Fazenda *Barreirinho da Ariranha*, Fazenda *Barreiro da Ariranha*, Fazenda *Barrinha do Ariranha*, Fazenda *Itauna*, Ribeirão B*arreiro do Ariranha*.

6. **Etnotopônimos**: três ocorrências:

   Fazenda *Aimoré*, Fazenda *Indiana*, Córrego *Cuete*.

7. **Dimensiotopônimos**: duas ocorrências:

   Fazenda *Alto Bacuri* e Fazenda *Alto da Ariranha*.

8. **Ergotopônimos**: duas ocorrências:

   Fazenda *Jangada*, Sítio *Tupia*.

9. **Ecotopônimos**: duas ocorrências:

   Córrego *Tapera Velha* e Córrego *Tapera*.

10. **Corotopônimos**: duas ocorrências:

    Fazenda *Itapoâ* e Córrego *Pindorama*.

11. **Geomorfotopônimo**: uma ocorrência:

    Fazenda *Morro do Ipê*.

11. **Poliotopônimo**: uma ocorrência:

    Córrego *Pindorama.*

12. **Não classificados**: seis ocorrências:

    Fazenda *Araute*, Fazenda *Morimolo*, Córrego *Mumbeca*, Córrego *Jaraguaiá*, Córrego da *Mumbeca*, Córrego da *Mumbequinha*.

O município de Selvíria, por seu turno, abriga 210 topônimos – 179 (85,24%) são de base portuguesa e 31 (14,76%) têm origem indígena. A exemplo dos demais municípios, esse inventário de topônimos foi separado segundo o tipo de elemento nomeado (físico e humano) e dividido em 108 (51,43%) topônimos rurais, de *natureza física*, dos quais 19 (17,6%) são de origem indígena, e 102 (48,57%) topônimos rurais, de *natureza humana*, destes 12 (11,76%) são de origem indígena. Os 31 topônimos indígenas identificados no município de Selvíria foram examinados em termos de motivação toponímica, seguindo o modelo adotado para este estudo (Dick, 1992, p. 31-34). A Tabela 4 a seguir reúne os dados relativos a esse município e demonstra que, do montante de topônimos de base indígena, 25 (80,65%) vinculam-se às taxes vinculadas à categoria de natureza física; cinco (16,12 %)

enquadram-se na categoria de topônimos de natureza antropocultural e um (3,23%) não foi classificado quanto à taxionomia.

Tabela 4: Distribuição taxionômica dos topônimos indígenas do município de Selvíria/MS

Taxionomias de Natureza Física	**Número**	**Taxionomias de Natureza Antropocultural**	**Número**
Fitotopônimos	11	Ecotopônimos	4
Zootopônimos	10	Corotopônimo	1
Hidrotopônimos	2		
Geomorfotopônimos	2		
Total	**25**		**5**

Fonte: Sistema de Dados do ATEMS. Elaboração das autoras

Na sequência são arrolados os topônimos classificados segundo as taxes que figuram na Tabela 4.

1. **Fitotopônimos:** 11 ocorrências:

   Retiro *Burit*i, Fazenda *Buriti*, Fazenda *Buriti*, Fazenda *Tarumã*, Córrego *Buriti*, Córrego *Buriti*, Córrego *Pindaíba*, Córrego *Buriti*, Córrego *Bata*, Córrego *Embarés* e Córrego *Pindaíba*.

2. **Zootopônimos**: 10 ocorrências:

   Fazenda *Araponga*, Fazenda *Arara*, Fazenda *Guanabi*, Fazenda *Jandaia*, Retiro *Periquitos*, Córrego *Jataí*, Rio *Sucuriú*, Córrego *Sucuriú*, Córrego *Cateto* e Ribeirão do *Periquito*.

3. **Ecotopônimos**: quatro ocorrências:

   Fazenda *Taperão*, Córrego *Taperão*, Córrego *Tapera* e Córrego *Taperas*.

4. **Hidrotopônimos**: duas ocorrências:

   Represa *Jupiá* e Rio *Paraná*.

5. **Geomorfotopônimos:** duas ocorrências:

   Fazenda *Vale do Sucuri* e Lagoa *Praia do Rio Paraná.*

6. **Corotopônimo**: uma ocorrência:

Fazenda *Goytacaze*s.

7. **Não classificado**: um caso:

Córrego *Imboraca*.

Análise dos dados

A análise dos 2.551 topônimos do universo estudado demonstrou que 2,197 (86,12 %) deles são de base portuguesa e 354 (13,88%) originam-se de línguas indígenas, mais especificamente do Tupi. Desse montante de topônimos indígenas, 217 (61,30%) nomeiam acidentes humanos e 137 (38,70%) dão nome a acidentes físicos.

Dentre as 27 categorias propostas por Dick (1990; 1992), 11 referem-se aos nomes que resgatam peculiaridade de natureza física[239] e 16 contemplam os topônimos de natureza antropocultural[240]. O *corpus* analisado para este trabalho contemplou 20 das categorias de Dick, nove de natureza física e 11 de cunho antropocultural. Além disso, nove topônimos não foram classificados, por não localização de fontes confiáveis que elucidem o significado do item lexical elevado à condição de topônimo.

As categorias identificadas no *corpus* da pesquisa foram organizadas segundo a produtividade, sendo as seguintes as mais recorrentes: i) *fitotopônimos* com 123 casos; ii) *zootopônimos* com 120 e iii) *hidrotopônimos* com 32 topônimos. As 17 restantes ficaram assim distribuídas: *ecotopônimos*: 11; *etnotopônimos* e *geomorfotopônimos*: oito cada; *corotopônimos* e *mitotopônimos*: seis cada; *ergotopônimos* e *litotopônimos*: cinco cada; *antropotopônimos*, *dimensiotopônimos* e *hagiotopônimos*: quatro cada; *cronotopônimos* e *sociotopônimos*: dois cada; *axiotopônimo*, *cardinotopônimo*, *morfotopônimo*, *numerotopônimo* e poliotopônimo: um em cada taxe.

Convém reiterar que o ambiente físico, representado pelas espécies vegetais, animais e os elementos hídricos, aparecem entre as principais causas denominativas

[239] **Taxionomias de natureza física:** referem-se ao ambiente em todos os aspectos que compõem sua formação – rios, córregos, dimensões, formações topográficas, árvores, animais etc (Dick, 1992, p. 31-34).

[240] **Taxionomias de natureza antropocultural:** caracterizam manifestações psíquicas, sociais e culturais do homem, no meio em que se encontra – estado de ânimo, sentimentos, nomes próprios, nomes de cidades, estados, países, títulos (Dick, 1992, p. 31-34).

no conjunto de topônimos examinados. Os *fitotopônimos*, por exemplo, configuram-se como a categoria mais produtiva e recuperam nomes de plantas que exercem algum tipo de importância para o denominador, seja pelo fornecimento de madeira (Fazenda *Aroeira,* Fazenda *Ype,* Sítio *Taboca*) ou de alimento (Córrego *Maracujá*, Córrego *Indaiá*, Córrego *Macaúba*, Fazenda *Jatobá*, Fazenda *Bacuri*, Fazenda *Guariroba*), seja pela utilidade da planta, como no caso de Córrego *Buriti*, que traz o nome de um tipo de palmeira cujas folhas são usadas nas coberturas das casas e as fibras utilizadas no artesanato. Em outras palavras, a grande incidência dos *fitotopônimos* na toponímia em estudo justifica-se pela indiscutível importância dos vegetais para o homem e a consequente herança vocabular de origem indígena no campo da vegetação, no léxico do português do Brasil. Os dados deste estudo ratificam, pois, a tendência de grande incidência topônimos motivados por nomes de elementos da flora na toponímia de todo o território brasileiro. Segundo Dick (1990, p. 145), "o estudo da vegetação terrestre constitui, para o leigo, uma das mais árduas tarefas que se lhe possa propor, pela variedade das espécies que se entrecruzam em porções delimitadas do espaço geográfico analisado".

Já em se tratando da segunda categoria mais produtiva no *corpus* aqui analisado, os *zootopônimos*, ratificam a presença de animais entre as fontes motivadoras da toponímia brasileira e reflete o fato de "os índios brasileiros dedicarem aos animais uma parte importante de sua cultura espiritual" (Dick, 1990, p. 263). Como exemplos desses designativos, aparecem nos dados em análise: Fazenda do *Cateto,* Córrego *da Arara,* Córrego *Cupins*, Córrego *Perdizes*, Fazenda *Jandaia*, Retiro *Periquitos*, Córrego *Jataí*, Rio *Sucuriú*, entre outros topônimos que levam o nome de espécies comuns de animais nas matas e rios/ córregos da região.

Finalmente, ocupando a terceira posição em termos de produtividade no *corpus*, situam-se os *hidrotopônimos***.** É fato assente que o elemento água funciona como fator motivador e característica frequente da toponímia em geral, considerando-se a importância da água como elemento indispensável para a sobrevivência humana. Dick (1992, p. 66), ao discutir "os vocábulos toponímicos básicos de origem hidrográfica", apresenta um panorama de topônimos formados com o vocábulo *água* em diferentes situações no sintagma toponímico: *Águas, Água Limpa, Águas Claras, Água Comprida*.... Embora entre os dados aqui examinados não tenha havido ocorrência de topônimos formados com o item lexical *água*, houve o registro de 32

topônimos formados por unidades léxicas que remetem ao elemento *água*, como ocorre com topônimos como: *Paraná* (semelhante ao mar, do Tupi); *Paranaíba* (rio ruim, do Tupi); *Ipanema* (água ruim, imprestável, do Tupi); Paraúna (rio negro); Jupiá (remoinho que faz as águas de um rio) entre outros.

Em síntese, os dados analisados evidenciam que o legado das línguas indígenas, em especial do Tupi, no léxico do português brasileiro é incontestável e a herança indígena é uma marca significativa no panorama toponímico do país. Os dados afiançam a importância dos estudos toponímicos, pois, além de explicar e fornecer pistas sobre a motivação dos nomes de lugares, favorece a aquisição de múltiplos conhecimentos sobre a região investigada, o que é garantido pelo caráter interdisciplinar da Toponímia.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito trazer uma reflexão sobre a contribuição vocabular ameríndia incorporada ao léxico do português do Brasil revelada na toponímia, mais especificamente, investigar as influências das línguas indígenas na nomeação dos espaços geográficos da microrregião de Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

O estudo da amostra de dados selecionada demonstrou que as taxionomias de natureza física (Dick, 1992) estão intrinsecamente relacionadas ao processo de denominação dos lugares, pois evidenciam a relação de proximidade entre o homem e o meio, como é o caso dos topônimos que remetem a elementos do ambiente, em especial, à flora e à fauna, o que justifica terem sido as taxes dos *fitotopônimos* e dos *zootopônimos* as com maior índice de produtividade entre as 20 taxes do modelo taxionômico de Dick (1992) identificadas no *corpus* estudado.

A maior produtividade de topônimos motivados por elementos da flora e da fauna atesta a contribuição indígena para o léxico do português brasileiro, característica essa que também se reflete na toponímia brasileira e sul-mato-grossense como um todo, evidenciando que os nomes de plantas e de animais fornecidos pela população nativa aos colonizadores também se perpetuam na toponímia.

Em outras palavras, esse resultado autentica o fato de que, quando os colonizadores europeus chegaram ao território brasileiro, não conheciam a

significativa variedade da fauna e flora brasileiras e foram os índios que apresentaram e nomearam os animais e vegetais nativos para o colonizador, o que confirma o saber acumulado desses povos acerca da natureza.

Em síntese, este trabalho deu mostras de que a pesquisa toponímica ultrapassa o estudo de palavras, de etimologias, de significados retirados de dicionários. Pelo estudo dos nomes atribuídos aos lugares, pode-se abstrair aspectos dos sentimentos do nomeador, a expectativa frente à realidade, a maneira do homem ler e interpretar a realidade. De forma geral, por meio deste estudo foi possível recuperar aspectos etnolinguísticos e históricos da área investigada, além de registrar aspectos da história social e ideológica de um povo.

Referências bibliográficas

ATEMS – Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul (2017). Sistema de Dados. Campo Grande: UFMS (acesso restrito).

Bordoni, O. (s/d). Dicionário. A língua tupi na geografia do Brasil. Campinas (SP): Gráfica Muto Ltda.

Cunha, A. G. (1999). *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. 5. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília.

Cunha, M. (2007). *Aparecida do Taboado: o Portal do Desenvolvimento*. Aparecida do Taboado.

Dick, M. V. P. A. (1982). Origens históricas da toponímia brasileira: os nomes transplantados. *São Paulo*, 24, 75-96.

Dick, M. V. P. A. (1992). *Toponímia e Antroponímia no Brasil.* Coletânea de Estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP.

Dick, M. V. P. A. (1997). A dinâmica dos nomes na toponímia de São Paulo, 1954-1897. São Paulo: Annablume.

Dick, M. V. P. A. (1999). Método e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de Caso: A toponímia do estado de São Paulo. In *Investigações:* Linguística e Teoria Literária, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE, Recife, *9*, 119-148.

DICK, M. V. P. A. (2006). FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA TOPONÍMIA. ESTUDO DE CASO: O PROJETO ATEMIG – ATLAS TOPONÍMICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS (VARIANTE REGIONAL DO ATLAS TOPONÍMICO DO BRASIL). IN MARIA CÂNDIDA TRINDADE COSTA DE SEABRA (ORG), *O LÉXICO EM ESTUDO* (PP. 90-117). BELO HORIZONTE: FACULDADE DE LETRAS DA UFMG.

DRUMOND, C. (1965). *CONTRIBUIÇÃO BORORO À TOPONÍMIA BRASÍLICA*. SÃO PAULO: ED. DA USP.

HOUAISS, A. (2009). *DICIONÁRIO HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA*. RIO DE JANEIRO: EDITORA OBJETIVA.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E DE ESTATÍSTICA. (2017). DISPONÍVEL EM: HTTP://WWW.IBGE.GOV.BR.

Lobato, P. A. (2017). *História de Inocência-MS.* Disponível em: http://www.inocencia.ms.gov.br/historico.php. Acesso em: 29 de outubro de 2017.

NAVARRO, E. A. (2013). DICIONÁRIO DE TUPI ANTIGO: A LÍNGUA INDÍGENA CLÁSSICA DO BRASIL. SÃO PAULO: GLOBAL.

Sampaio, T. (1928). *O tupi na geografia nacional*. 3. ed. Bahia: Secção Graphica da escola de Aprendizes Artificies.

Stradelli, E. (2014) *Vocabulário Português-Nheengatu, Nheengatu-Português*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Tibiriçá, L. C. (1985). *Dicionários de Topônimos de Origem Tupi: Significado dos nomes geográficos de origem tupi*. São Paulo: Traço Editora.

Tibiriçá, L. C. (1989). *Dicionário Guarani Português*. São Paulo: Traço editora.

TOPÓNIMOS EM COKWE NO MUNICÍPIO DE SAURIMO[241]

Catele Conceição Jeremias

UNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Linguística. catelejeremias@hotmail.com. Lisboa, Portugal.

[241] Este artigo está redigido à luz do novo Acordo Ortográfico.

Resumo:

A toponímia é uma área da Onomástica que se ocupa do estudo dos nomes de lugares, as memórias, história e motivações que originam esses nomes. Os estudos em toponímia podem ser pautados por diferentes linhas de análises já que os topónimos podem ser analisados sob o ponto de vista Onomástico (como uma subárea da Onomástica), do ponto de vista Lexicológico/Lexicográfico (como unidades lexicais que nomeiam os acidentes geográficos) ou do ponto de vista Terminológico (como um termo de uma área de nomeação) (Siqueira, 2011). A toponímia de Angola tem influências gráficas e fonológicas de várias línguas, apresenta variações gráficas resultantes de cruzamentos linguísticos. O contacto do Português com as línguas Bantu de Angola, na época colonial, deixou várias marcas que podem ser sentidas no léxico das línguas, presentes em várias culturas e regiões, em especial na língua e cultura Cokwe. Por não se conhecerem as regras toponímicas, linguísticas, as motivações culturais e históricas que contextualizam os nomes no município de Saurimo, os falantes do município de Saurimo criam diferentes nomes e modificam os que existem, não associando muitas vezes os topónimos existentes à sua grafia e pronúncia correta, criando desvios fonológicos que anulam a real identidade do topónimo.

Palavras-chave:

toponímia; localização geográfica; língua Cokwe, Saurimo.

Toponímia, língua e cultura

Em todas as organizações humanas, em qualquer época e lugar, houve e há uma preocupação social em identificar as coisas, em reconhecer os lugares, ordená-los e classifica-los de forma mais simples a fim de não poderem serem confundidos. Nomear os lugares foi e continua a ser uma característica humana singular que permite um melhor envolvimento do homem com o meio que o rodeia para poder usufruir de todas as maravilhas que o este o propicia.

O nome criado apresenta várias implicações relacionais, de natureza cultural, geográfica e temporal, relacionados com as circunstâncias da sua criação e com as características das pessoas que o nomearam. Estes fatores influenciam diretamente a escolha e a perpetuação da memória do topónimo.

Ao se evidenciar a cultura e o meio envolvente do nomeador há uma grande preocupação em escolher e explicar as caraterísticas intrínsecas que envolvem o topónimo e as motivações do nomeador, estabelecendo uma relação de complementaridade entre a cultura do nomeador e a língua em que o topónimo é nomeado, pois o ato de nomear reflete "a cultura e a visão do mundo do denominador que são demonstradas por meio das escolhas dos nomes que identificam os referentes relacionados à realidade de cada grupo" (Tavares; Isquerdo, 2006, p. 274).

A língua tem um papel importante por se apresentar como o principal meio de expressão cultural das motivações do nomeador, sem a qual o ato de nomear estaria desprovido de outras características elementares ligadas à geografia, história, fatores sociais, fatores económicos e antropológicos que motivam o topónimo.

Segundo Dick (2007) um topónimo é a designação de um nome geográfico próprio de uma região, de uma cidade, vila, povoação, vegetação ou lugar público que corresponde à análise dos traços taxionómicos inerentes à sua constituição, num sistema linguístico. Na definição acima, é indissociável a ligação relacional das principais caraterísticas que limitam a essência do topónimo pela combinação criteriosa dos principais aspetos já referenciados.

A Toponímia como ciência surge no século XIX em França, com realce às contribuições de Longnon em 1878 sobre as origens, significações e transformações dos nomes geográficos em Paris, propondo-se ao estudo e recuperação da etimologia dos nomes de lugares nos contextos linguísticos dos povos que os haviam nomeado[242].

Nas últimas décadas, com a sua expansão e com o desenvolvimento dos estudos nas diferentes partes do mundo, a toponímia refinou os seus objetivos, estendendo a sua atuação a outros campos mais amplos que envolvem os nomes, para além da língua em que se encontram expressos. Os resultados sobre as influências dos outros aspetos na toponímia permitem uma inter-relação científica necessária que na prática permite individualizar os lugares e articular as diferentes dimensões toponímicas num conjunto de taxonomias, resumidas e classificadas por Dick (2007).

Entre as dimensões toponímicas mais importantes para uma análise e descrição dos topónimos, salientamos a dimensão linguística e a dimensão histórico-geográfico que são as bases de análise toponímica usadas nesse artigo, visto englobarem todos os aspetos de análise mais conhecidos.

A dimensão linguística da toponímia centraliza-se nos aspetos estruturais do topónimo ligados à morfologia e etimologia; a estrutura dos topónimos permite analisar, a nível lexical a língua em que se encontra, a classe que pertence, o significado cultural do topónimo, entre outros elementos linguísticos salientes.

Para Isquerdo (2009, p.43) "o léxico é o nível da língua que melhor evidencia as pegadas do homem na sua trajetória histórica". A trajetória humana é o principal motivador do nomeador para incorporar no topónimo, por meio do léxico, as marcas fonológicas e a memórias da cultura do mundo que o rodeia.

Para sustentar a relação de complementaridade entre os estudos lexicais e os estudos toponímicos, Dick (2001, p.79) realça que "o sistema onomástico comporta as realizações virtuais do sistema lexical, compatíveis ao desempenho denominativo do enunciador e enunciatário".

[242] *Journal des savants* (1921, p. 132).

Assim, os topónimos testemunham parte da história da língua, já que os contatos linguísticos e culturais entre os povos são registrados e conservados através dos signos linguísticos (Lima, 2011, p. 2075).

A dimensão histórico-geográfica explica a origem do topónimo e os contornos históricos que motivam a sua nomeação, ou seja, as causas que o originam. É nesse contexto que se realça a história por trás do nome como o principal elemento marcante e *individualizador* (Serra, 1975) do topónimo, expresso por meio da língua. A dimensão histórico-geográfica permite proceder ao registo dos topónimos com base numa categoria física ou cultural num código aberto com características distintivas e definitórias que o associam a uma realidade única e indissociável da cultura a que pertence, da língua em que é nomeado e do significado a que ele se refere.

Esta classificação é, para nós, uma das mais importantes pois, nela espelha-se a memória cultural e linguística do topónimo, em características "sócio-histórico-culturais ligados ao contexto de um grupo alocado num determinado espaço geográfico marcado por determinadas características físico-naturais" (Sousa, 2007, p. 118).

A análise toponímica feita neste trabalho está baseada nas dimensões toponímicas visto ser onde se envolvem as tendências sociais, políticas e culturais que motivam os toponímicos, aliadas às características físicas ou geográficas do local e aos sentimentos do denominador pois, os estudos toponímicos não se limitam a classificação linguística ou etimológica dos nomes de lugares; têm também em conta aspetos extralinguísticos que estão na base da sua origem que definem o topónimo como um elemento de memória dos povos e que se relaciona com a cultura e a própria história do local que ele nomeia (Dick, 1990).

Tendências de codificação na toponímia angolana

Ao analisar-se a distribuição regional dos topónimos em Angola, podem-se identificar três categorias toponímicas:

1. Toponímia linguocultural: centrada na caracterização linguística e cultural do topónimo pelos nomeadores, originários do lugar onde se localiza o topónimo.
2. Toponímia colonial: baseada nas motivações e fundamentos históricos coloniais e caraterizada na nomeação dos percursores dos descobrimentos/colonizadores de uma determinada área geográfica e na nomeação dos percursores da independência.
3. Toponímia pós-independência: centrada na revitalização e realce dos principais fenómenos e acontecimentos sociais, em Angola e no mundo. Esta fase é também caracterizada por uma tendência à toponímia popular.

Há um debate na sociedade civil angolana sobre a necessidade de se reformularem os topónimos adequando-os à língua, à história e à cultura em referência. Existem muitas contestações sobre a grafia de muitos topónimos que se pensa não obedecerem à estrutura fonológica da língua e que retiram a sua essência, isolando-o dos significados culturais e etimológicos que o ele devia refletir. Se se analisar a Lei sobre a codificação das circunscrições territoriais, poderão notar-se diferenças no uso ou omissão do *k* ou do *c* nos topónimos de natureza linguocultural, sendo esta a principal causa de contestação regional.

Os principais debates sobre a toponímia angolana centram-se principalmente na modificação da grafia dos topónimos de natureza linguocultural que deviam estar expressos nas suas línguas de origem, mas que se revêm num processo de aportuguesamento e hibridismo, retirando ao topónimo a sua essência fonológica, o seu significado original e a marca da sua história.

A permanência ou mudança de um sema no topónimo, não devia ser considerada como uma transculturalização do topónimo pois, a evolução das próprias línguas condiciona em parte a obrigatoriedade que existe ou deveria existir ao se escrever um topónimo com a letra *c* ou *k.*

Logo, os topónimos tendem a ser adaptados quando entram em contacto com uma língua forte, com outras culturas e povos, o que pode pressupor uma importação ou exportação dos nomes de pessoas, nomes de lugares, coisas, formas de falar, modos de pronúncia, etc., contudo, há necessidade de manter uma regra/padrão linguístico

aceitável que estabeleça regras e procedimentos de escrita dos nomes, o que não existe atualmente nas línguas de Angola.

A Lei de Bases da Toponímia angolana, no seu art.º 3º, define a toponímia como o estudo histórico e linguístico dos nomes próprios dos lugares ou a designação das localidades pelos seus nomes[243]. Essa definição em si é incompleta por não abarcar a totalidade tipológica dos topónimos, visto que existem na toponímia outros aspetos não mencionados nesta definição.

A Lei de bases prima pela valorização dos aspetos culturais e linguísticos que estão na base dos topónimos, de forma ordenada, contrapondo as tendências de toponimização popular verificadas nos últimos anos.

Quanto à harmonização gráfica da toponímia angolana, nas diferentes regioões, a Lei de Bases da Toponímia angolana estabelece as regras e procedimentos para a atribuição dos nomes, as regras de grafia dos topónimos na língua portuguesa, nas línguas de Angola e nas demais línguas estrangeiras, de igual modo define as entidades competentes que devem atribuir os topónimos.

São abrangidos nessa Lei os macrotopónimos que se referem aos nomes das províncias, dos municípios e das comunas e os microtopónimos que se referem aos nomes de outras circunscrições territoriais, tais como bairros, alamedas, picadas, ruas, caminhos, becos, jardins, miradouros, praças, travessas, etc.

Apesar de haver uma regulamentação toponímica em Angola, a expressão e práticas abrangentes da toponímia angolana, é cientificamente fraca; no entanto, há cuidado para se manter a memória e originalidade dos topónimos, quer estes sejam atribuídos por entidades competentes ou por um processo de toponímia popular.

Um dos exemplos mais relevantes no processo de toponímia popular pende-se na preservação a memória do lugar, as motivações e ao mesmo tempo um pendor de protesto social generalizado, pode ser encontrado nos topónimos Sambuquila, Txizainga[244] e o micro topónimos *vala do kavukila*[245].

[243] Cf. Lei nº 8/16 de 15 de junho.
[244] Cf. fichas toponímicas.
[245] Cf. A vala do Kavukila é uma vala de águas paradas existente no município de Cacuaco, em Luanda que em cada época chuvosa enche e inunda as moradias próximas e corta os acessos de centenas de

Nessa concordância, há um processo de sistematização toponímica para perpetuar os aspetos mais relevantes de uma comunidade e que preservem de forma honorável a cultura e a essência dos elementos geográficos existentes quer na fase da toponímia linguocultural, na toponímia colonial como na toponímia pós-independência; apesar de existir uma Lei da codificação das circunscrições territoriais, os microtopónimos não se encontram formalmente contemplados o que "periga" o processo de harmonização gráfica e consequente extensão da toponímia popular.

A Lei da codificação das circunscrições territoriais, por outro lado vem contrapor algumas regulações sobre a grafia dos topónimos impostas pela Lei de Bases da Toponímia, no seu art.º 7º, nº 2 em relação à grafia regional e local dos topónimos, quando apresenta topónimos que não se adequam às regras de grafia das línguas locais, permitindo a existência de uma grafia paralela entre a grafia legalmente imposta e a grafia usada regionalmente na prática, constantemente encontrada nos documentos produzidos pelas Administrações locais.

A respeito do fenómeno atual de coabitação de duas grafias, por um lado, atribui-se pouca legitimidade ao Instituto Nacional de Língua para certificar a grafia correta dos topónimos nas línguas de Angola (nos termos do Art.º 7º nº2 da Lei 14/16), por falta de códigos linguísticos "legais[246]" e atuais que regulem o alfabeto das línguas a nível nacional e por outro lado pela Legitimidade do Departamento de Ordenamento do Território e Toponímia do Ministério da Administração do Território (MAT) para organizar a toponímia, nos termos no art.º 5º nº 3 e Art.º 6º da Lei de Bases da Toponímia. É precisamente por causa dessa oposição institucional que a sociedade

habitantes daquela zona que veem naquele lugar a única passagem para outra parte da cidade. Os moradores daquela zona vêm há anos a pedir que a Administração local, chefiada também há anos pelo Administrador Alberto Kavukila, envide esforços para diminuir as dificuldades criadas pelas águas naquela vala. Face ao silêncio prolongado da administração local, os moradores demonstraram um grande descontentamento e como forma de protesto social generalizado decidiram chamar ao lugar vala de kavukila, na esperança que um dia o administrador realize alguma intervenção no lugar. Fonte: Novo Jornal, edição nº 488 de 23/06/2017, pág. 17.

[246] A questão da legalidade é aqui invocada em função da Resolução 3/87 não ter sido formalmente aprovado na Assembleia Nacional, deixando o Instituto de Línguas e as principais Línguas de Angola num estado indecisão, à mercê dos desafios atuais sobre a sistematização linguística nas línguas de Angola. Mas, não havendo outro diploma, esta resolução continua a ser usada como base para a sistematização da grafia das línguas angolanas.

civil vê nos órgãos decisores uma tendência à transculturalização dos "seus" topónimos.

Assim, para evitar que haja uma coabitação gráfica dos topónimos nos órgãos da Administração Local e uma tendência cada vez mais crescente do processo de toponímia popular teria que existir um trabalho conjunto entre os toponimistas angolanos, o Instituto de Línguas Nacionais e o MAT a fim de recolher, nomear, certificar, grafar, harmonizar os topónimos, obedecendo as regras de grafia das línguas estrangeiras e locais e diminuindo de igual modo a tendência à toponimização popular.

Topónimos do município de Saurimo: aspetos motivacionais e metodológicos.

O macro topónimo Saurimo situa-se geograficamente nos pontos 8º 20´S/10º 39´S e 19º 30´/21º 5´, correspondente a amplitude longitudinal E, limita-se a Norte com a província da Lunda Norte, a Leste com o município do Muconda, a Sul com o município do Dala e a Oeste com o município do Cacolo.

Possui uma área vasta com cerca de 6 283 km^2, tendo 800 a 1000 m de altitude média, rodeado por uma rede hidrográfica formada por diversos rios, sendo os principais: *Chiumbwe, Luachimo, Chicapa, Kassai, Cuilo, Luange*, o que leva a criar um clima húmido na região.

A economia de Saurimo centra-se na indústria Diamantífera, donde vem o pseudónimo da cidade (cidade diamante); entretanto, há também presenças fortes na arte, na agricultura, no comércio e na hotelaria.

Saurimo é composta por povos de diferentes origens no mundo, mas a língua mais falada é o Cokwe, língua local, depois do português.

O estudo da toponímia de Saurimo pretende analisar a procedência dos nomes e os seus significados, evidenciando a motivação do nome à luz da realidade social, histórica e cultural do povo ou grupo social que nomeia o topónimo. É nas análises

etimológica, morfológica e sintática, subáreas de análises Onomástica e Lexicológica e na intensão histórica que se mantém o nosso foco, nessa secção.

A toponímia de Saurimo tem diferentes origens ligadas aos aspetos geográficos, à fauna ou à flora, aos animais, aos antropónimos, a determinados acontecimentos marcantes da história da região, a seus precursores, a mitos humanos ou sobrenaturais, a acontecimentos religiosos e a todo um conjunto de fatores que envolvem a memória cultural do povo Lunda Cokwe em diferentes escalas, expressa por meio da língua.

Na toponímia de Saurimo estão presentes as três categorias de classificação toponímica evidenciadas acima, mas com maior evidência aos topónimos de natureza linguocultural, visto que estes apresentam-se em maior número em toda a extensão do município.

Ao analisarmos a toponímia de Saurimo, usamos uma metodologia mista com uma pluralidade de métodos indutivos e descritivos, dos quais a observação, a documentação, questionários e entrevistas tomam o realce. O uso destes métodos permitiu-nos compreender a forma como alguns topónimos estão grafados em alguns documentos oficiais na província e o modo como são escritos e pronunciados pelos nativos na língua Cokwe (doravante LC), o que nos permitiu analisar e apresentar a sua grafia correta.

O *corpus* foi composto, a nível documental, por uma variedade de documentos administrativos com diversas origens, como se atesta abaixo:

- Listas de topónimos grafados em documentos da Administração Municipal de Saurimo.
- ✓ Mapas cartográficos do Município de Saurimo pertencentes à Direção Provincial do Ordenamento do Território do município de Saurimo.
- Mapas cartográficos do Instituto Geográfico e Cadastral de Angola, em Saurimo.
- Lista das povoações classificadas até 1962, pertencentes ao arquivo documental do Ministério da Administração do Território.

- Relatórios sobre a Divisão Política, Administrativa e Toponímia de Angola do Ministério da Administração do Território.
- Arquivo documental proveniente das Direções Provinciais da Cultura, da Educação e da Justiça e Direitos Humanos da Província da Lunda Sul.
- Legislação toponímica do período colonial.
- Entrevistas dirigidas e dirigidas às autoridades tradicionais, entidades eclesiásticas e historiadores do município.
- Questionários diversas.
- Placas de sinalização de ruas.
- Resolução 3/87.

Para a realização o de entrevistas e preenchimento de questionários, foram consultados delegados e diretores provinciais, autoridades tradicionais, nomeadamente os principais regedores do Município de Saurimo, os Sobas e seculos e as pessoas mais notáveis da comuna sede.

As observações sobre as diferentes formas de escritas de alguns topónimos nas placas de sinalização e nos documentos administrativos, as entrevistas conduzidas e os questionários respondidos pelos nativos foram realizadas de julho a outubro de 2014.

Recolhemos 100 topónimos no município com características mais salientes para o nosso estudo. Procedemos posteriormente a análise da grafia e associação dos significados, etimologias e motivações que culminaram na elaboração de fichas toponímicas[247] exaustiva onde se faz uma classificação dos topónimos com várias variáveis. Verificamos que maior parte dos topónimos recolhidos se encontram na LC, havendo simplesmente uma parte em português.

[247] As fichas toponímicas foram baseadas nos modelos estabelecidos por Dick.

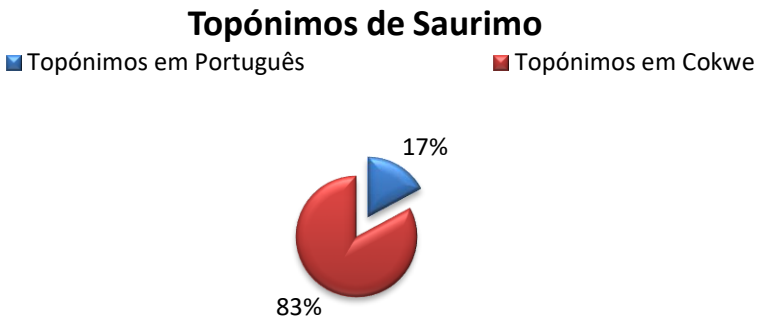


Figura 4-Distribuição linguísticas dos topónimos de Saurimo

Os topónimos em português realçam aspetos externos à região, ligados aos colonizadores e aos percursores ou governadores coloniais na região e estão ligados à luta para a independência do país, aos factos ou figuras que marcaram os acontecimentos que levaram à independência de Angola e a outros aspetos sociais da Província.

Procedemos à análise linguística dos topónimos selecionados, a fim de identificar os topónimos transformados ou substituídos atendendo a fonologia da LC e a escrita corrente do topónimo. A análise linguística consistiu também em verificar a forma como (e se) estão grafados estes topónimos nos dicionários e a classe prefixal da palavra na LC, como se realça na tabela a seguir.

Topónimos	**Topónimos recolhidos**	**Topónimos analisados**	**Topónimos transformados**	**Topónimos substituídos**	**Top. com variação gráfica**
Topónimos em Português	10	06	00	04	01

Topónimos em Cokwe	90	29	04	05	24
Total	100	35	04	09	25

Tabela 1-Distribuição dos topónimos recolhidos

Ao analisar os topónimos verificamos a existência de 04 (quatro) topónimos em Português (Saurimo, Acampamento, Av. 4 de Fevereiro e Passa Bem) que foram substituídos, respectivamente de *Sawulimbo, Kangondo*, Av. Governador S. Cisnero e *Sakandjindji*. Encontramos 01 topónimo em Português (Passa Bem) que apresenta variação de grafia. Em Cokwe encontramos 04 (quatro) topónimos transformados (*Sawulimbo, Sassamba, Mona Quimbundo e Chicapa*) e 05 topónimos substituídos (Terra nova por *Kawazanga*, Santo António por *Sambuquila*, Santa Isabel por *Txizainga, Sakhombe* por *Nzaji* e *Nguali* por *Caluya-Nguali*).

As substituições, nesses casos específicos, consistem em trocar um topónimo por outro sendo que o novo anula a identidade e a memória do topónimo[248] antigo. Podemos realçar como razões para a substituição dos topónimos a necessidade política para a mudança dos topónimos, a existência de dificuldades na pronúncia dos topónimos oficiais por conveniência dos munícipes e o alastramento do processo de toponimização popular que convenciona os novos nomes. As transformações ocorreram quando se mudou a forma gráfica ou fónica de um topónimo, motivadas também por dificuldades de pronúncia ou pela possibilidade de se adequarem à fonologia da língua oficial.

24 dos 35 topónimos analisados em Cokwe não obedecem à regra do alfabeto da língua Cokwe proposto pela resolução 3/87.

A análise minuciosa dos topónimos permitiu elaborar fichas toponímicas que por sua vez permitiram elaborar uma base de dados toponímica que aos poucos vai

[248] Podem-se ter como exemplos desse caso as substituições que sofreram por um tempo os bairros *Txizainga* (Santa Isabel), *Kawazanga* (Terra Nova), *Sambuquila* (Santo António) e o próprio o próprio município de Saurimo.

sendo preenchidas com vários outros topónimos que poderão ser usados oficialmente para elaboração de uma base de dados nacional de topónimos e para o projeto do Atlas Toponímico Angolano (ATA).

Procedemos a extração e trabalhamos com os topónimos que apresentam diferentes formas de grafia e os topónimos que não obedecem à grafia da língua em que se encontram a fim de compararmos a grafia, a pronuncia e o significado destes na LC, onde escolhemos 35 topónimos e posteriormente 6 topónimos que apresentamos nesse trabalho.

Dos 35 (trinta e cinco) topónimos analisados que constituem a base do nosso estudo, quanto à taxonomia e origem, 14 (catorze) são de natureza física e 21 (vinte e um) de natureza antropocultural, sendo 6 (seis) em Português e 29 (vinte e nove) em LC.

Figura 5 - Motivações dos topónimos de Saurimo.

A predominância de topónimos de natureza antropocultural em detrimento dos topónimos de natureza Física pode ser explicada pelo facto dos *tucokwe* serem motivados por fatores e acontecimentos sociais ou culturais no momento da nomeação dos topónimos, visto que para este povo a motivação toponímica pode partir do mais simples ao mais caricato dos acontecimentos; o topónimo pode até ser originado por uma piada ou um acontecimento marcante, como é o caso do próprio nome de cidade Saurimo que se evidencia abaixo.

Ficha Toponímica 1

- Entrada: Saurimo.
- Transcrição fonética: [saw'rimu].
- Língua do topónimo: português/Cokwe
- Ano de criação: 1917.
- Taxonomia: Antropotopónimo.
- Etimologia/origem: Cokwe; topónimo modificado proveniente do antropónimo Cokwe *Saulimbo*. *Saulimbo* era um dos chefes nativo da área, um soba grande, na altura da chegada dos portugueses na Lunda. A sílaba *li* [ʎi] ao se assemelhar com o som português com a sílaba portuguesa *ri* [ri] e por ser difícil ao colono perceber e pronunciar aquele som, o nome foi modificado para Saurimo (padre César Bumba, entrevista em 30/08/2014). Antes de passar para a categoria de cidade o nome deste topónimo passou a chamar-se Vila Henrique de Carvalho em memória ao seu fundador e primeiro governador, o General Henrique Augusto Dias de Carvalho.
- Género: *n masc* simples.
- Variação gráfica: *IN*.
- Variação Nominal: Henriques de Carvalho (1920-1956).
- Grafia correta: Saurimo.
- Proposta de grafia: *IN.*
- Gentílico (proposta): saurimbuense, saurinato.
- Fontes: Carta da província. Entrevistas ao soba Sa Ulimbo e Sameneka.
- População:
- Localização geográfica: -9.6709389,20.3704755,13.

Ficha Toponímica 2

- Entrada: Saulimbo
- Transcrição fonética: [‘sauʎimɲbo].
- Língua do topónimo: Cokwe
- Ano de criação: século XVI.

- Taxonomia: antropotopónimo.
- Etimologia/origem: Etimologia/origem: Bantu; do Cokwe, *Sa Ulimbo*, nome composto pelo prefixo paternal *Sa* e pelo nome de classe abstracta *Ulimbo (ou ulimbo)*. *Sa Ulimbo* era um regedor da área redescoberto por exploradores europeus por volta do século XVIII; junto com o *Mwatha Kazembe, Mwacisenge* e *Mwaciyanva*, dividiam por si o antigo território da Lunda antes da sua formação como colónia portuguesa. *Ulimbo* é uma cola pegajosa que aquele líder usava como uma espécie de armadilha para pegar pássaros, daí passar a ser conhecido caracteristicamente pelo nome que simbolizava a técnica que usava na actividade que realizava. Segundo o actual regedor adjunto da regedoria *Sa Ulimbo*, este nome pertence aquela linhagem há pelo menos 6 gerações e não terá sido fruto da actividade que exercia na altura o suposto regedor nomeado, apesar das teorias apresentadas ao longo dos anos por outras pessoas que presenciaram esse acontecimento.
- Género: *n masc* simples.
- Variação gráfica: *saulimbô, sá urimbo.*
- Variação Nominal: *IN*
- Grafia correta: Sawulimo.
- Proposta de grafia: *Sawulimbo.*
- Gentílico (proposta): saulimbuense.
- Fontes: Regedor Kazembe (25-08-2014); Regedor Sá Ulimbo (21-08-2014).
- População:
- Localização geográfica: -9.6709389,20.3704755,13.

Ficha Toponímica 3

- Entrada: Catoca.
- Transcrição fonética: [kɐ'tokɐ].
- Língua do topónimo: Cokwe
- Ano de criação: 1920-1930
- Taxonomia: Dirrematopónimo

- Etimologia/origem: do verbo Cokwe *kutoka* (perder-se). O nome provém do rio Catoca. Próximo deste existia uma floresta enorme onde muitas pessoas se perdiam principalmente aquelas que não pertenciam aquela área. Com o crescente fenómeno de desorientação e desaparecimentos de pessoas, os nativos apelidaram o rio, a floresta e a área em si de Catoca (Soba Sambaya, José Munenge, entrevistado em 21/08/2014). Com a descoberta do kimberlito de Catoca pela Diamang entre 1965 e 1975, esta área passou a ser considerada uma zona mineira para a exploração de diamantes e foi completamente desflorestada, permanecendo só a mina de Diamantes e pequenos bairros.
- Género: *v. refl.*
- Variação gráfica: *Katoka.*
- Variação Nominal: Sambaya
- Grafia correta: Katoka
- Proposta de grafia: Katoka
- Gentílico (proposta): katoquence
- Fontes: Carta da província. Entrevistas ao soba Sambaya (21-08-2014)
- População:
- Localização geográfica: -9.4100269,20.2892093,8681.

Ficha Toponímica 4

- Entrada: Chicapa
- Transcrição fonética: [ʃi'kapɐ].
- Língua do topónimo: Cokwe
- Ano de criação: 1964; ?
- Taxonomia: hidrotopónimo/poliotopónimo
- Etimologia/origem: Bantu; do Cokwe, *Cikapha*. O nome provém da acção dos crocodilos gigantes que comem muitas pessoas, nas margens, em ataques brutais sem tempo de reacção; ora, o verbo que descreve a forma como os crocodilos surpreendem as pessoas, em *Cokwe* é *kukapha (*ou *kukaphula)*, ficando o substantivo masculino singular (*cikapha*) dado ao causador do acto,

o crocodilo. Apesar de se ter criado o bairro e se ter dado o nome ao rio, no século passado, essas feras e as suas acções já se faziam sentir desde há muito (regedor kazembe, Jacinto Chissoka, entrevistado em 25/08/2014).

- Género: *n. simples*
- Variação gráfica: *Txicapa, Tchicapa, Tsicapa, Txikapa*
- Variação Nominal: *IN*
- Grafia correta: Tchicapa
- Proposta de grafia: Tchicapa
- Gentílico (proposta): tchicapense.
- Fontes: Carta da província. Lista da Adm. Local. Entrevistas ao Regedor kazembe (25-08-2014)
- Extensão:
- Localização geográfica: -9.6495675,20.3325975,5229

Ficha Toponímica 5

- Entrada: Txizainga
- Transcrição fonética: [ʧizai'ŋgɐ].
- Língua do topónimo: Cokwe
- Ano de criação: 1987
- Taxonomia: antropotopónimo/historiotopónimo
- Etimologia/origem: o nome foi atribuído em memória ao Tenente General Celestino Bernardo "Txizainga" combatente das FAPLAS que deu o melhor de si durante a luta de libertação nacional em 1974 na região Leste quando se intensificava a luta para a Independência de Angola. A área que agora constitui o bairro foi um dos campos de batalha, onde o Tenente General perdeu um dos membros superiores em consequência de um ataque perpetrado às forças coloniais portuguesas (soba Celestino Wasesa, entrevistado em 20/08/2014). Segundo outra fonte, antes da fixação do colono em Saurimo, o bairro chamava-se *Cingulunga*, passando logo depois a chamar-se Santa Isabel com a fixação do colono português em Saurimo, em

meados da década 20 do século passado (Soba Augusto Salumbo, em 20/08/2014).

- Género: *n. simples,* 4ª classe
- Variação gráfica: Tchizainga, Chizainga
- Variação Nominal: Cingulunga, Santa Isabel.
- Grafia correta: Cizainga.
- Proposta de grafia: Cizainga
- Gentílico (proposta): cizaingas.
- Fontes: Carta da província. Lista da Adm. Local. Entrevistas ao Regedor ao soba Wasesa (18-08-2014) e ao soba Augusto Salumbo (20/08/2014).
- População:
- Localização geográfica: -9.6604028,20.4128271,1685m

Neste topónimo pode-se observar um contorno às regras sobre a atribuição dos nomes, visto que o nome do bairro foi atribuído excecionalmente quando o General Txizainga ainda estava em vida. Podíamos justificar esta exceção pelo facto de ainda não ter existido a lei de bases da Toponímia angolana.

Ficha Toponímica 6

- Entrada: Sambuquila
- Transcrição fonética: [saŋbu'kilɐ].
- Língua do topónimo: Cokwe
- Ano de criação: 1949
- Taxonomia: animotopónimo
- Etimologia/origem: Do Cokwe, *Sambukila,* nome que significa alegria, felicidade, boa disposição. Este bairro foi assim nomeado por causa da boa disposição, irmandade e atenção dos seus habitantes que não mediam esforços para serem hospitaleiros e ajudarem-se uns aos outros na comunidade. Nos primeiros anos da sua fundação chamou-se Santo António

por causa da congregação franciscana existente no bairro (fonte: soba Pedro Miguel, em 18/08/2014).

- Género: *n. simples,* 13ª classe.
- Variação gráfica: sambukila.
- Variação Nominal: Santo António.
- Grafia correta: Sambukila
- Proposta de grafia: Sambukila
- Gentílico (proposta): sambuquilense, *akwa sambukila*.
- Fontes: Carta da província. Lista da Adm. Local. Entrevistas ao Regedor kazembe (25-08-2014)
- População:
- Localização geográfica: -9.6703707,20.3916388,605.

Conclusão

A maioria dos topónimos do município de Saurimo estão nomeados com base em características contextuais particulares relativas ao ambiente físico e sociocultural que rodeiam o nomeador. Estes traços característicos constituem a motivação para os topónimos linguoculturais em toda a região cokwe. Nos últimos anos, fruto da iniciativa popular para criação de novos bairros, tem havido uma tendência forte para a toponímia popular, no qual os habitantes da zona decidem atribuir um nome em função de uma tenção social, fenómeno ou catástrofe do momento; é dessa forma que surgem os bairros Bagdade, Korea, Kalupeteca, entre outros.

Os microtopónimos do município de Saurimo caracterizam-se por substituições e transformações, processos de mudança toponímica apresentadas por Dauzat (1926, citado por Melo, 2012, p.13).

É necessário que haja uma harmonização da grafia dos topónimos a fim de fixar a grafia correta, respeitando a grafia e a fonologia da língua de origem do topónimo e com maior incidência nos topónimos adaptados e substituídos, conservando a sua essência que é a principal marca identificadora do topónimo.

Referências bibliográficas

Aebischer, P. (1948). *Estudos de toponimia y lexicografía románica*. Barcelona: Escuela de Filología.

Andrade, E. (2007). *Línguas africanas: breve introdução à Fonologia e à Morfologia*. Lisboa: Editora A. Santos. 1ª Edição.

Barros, L. A. & Isquerdo, A. N. (orgs.) (2010). *O Léxico em Foco: múltiplos olhares*. São Paulo: Cultura Académica.

Carvalhinhos, P. J. (2009). Intersecções linguo-culturais na onomástica: a questão religiosa. In: José Sueli de Magalhães & Luiz Carlos Travaglia (Org.). *Múltiplas Perspectivas em Linguística*, *1*, (pp. 2463-2471). Uberlândia - MG: Edufu - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.

Chivinga, A. N. (2014). *Que futuro para as Línguas Nacionais Angolanas? Ensaio sobre as Políticas de Protecção e Valorização das Línguas Nacionais Angolanas*. Luanda: Centr`Artes.

Delaborde H.-F. & Longnon, A. (1921). *Les noms de lieu de la France, leur origine, leur signification, leurs transformations,* publié par Paul Marichal et Léon Mirot. *Journal des savants* (131-133). 19e année, Mai-juin. http://www.persee.fr/doc/jds_00218103_1921_num_19_3_5188_t1_0131_0000_1

Dick, M. V. P. A. (2007) *Atlas toponímico do Brasil: teoria e prática II*, Paraná, UNIOESTE. Revista Trama, *3*(5), 141-155.

Dick, M. V. P. A. (2001). O Sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e frequência. In Ana Maria Pinto Pires de Oliveira & Aparecido Negri Isquerdo (Orgs.), *As ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia,* Vol. II, 2ª Edição (pp. 79-90). São Paulo: UFMS.

Dick, M. V. P. A. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira.* São Paulo.

Isquerdo, A. N. (2009). O Caminho do rio, o caminho do homem, o caminho das palavras. In Silvana S. C. *et ali* Ribeiro (orgs.), *Dos sons às palavras: nas trilhas da língua portuguesa* (pp. 42-59). Salvador: EDUFBA.

Isquerdo, A. N. & Alves, I. M. (orgs.) (2007) *As Ciências do Léxico*. *Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*, São Paulo, Editorial Humanitas. Vol. III. 1ª Edição.

Jeremias, C. (2015). Estudo da toponímia do Município de Saurimo: princípios para a harmonização da grafia. Dissertação de Mestrado em Terminologia e Gestão de Informação de Especialidade. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Lima, E. C. (2011). *Nomes de possível origem africana na toponímia de Minas Gerais: pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa toponímica,* Vol. XV, *5*, (pp. 2075-2095). Rio de Janeiro: *Cadernos do CNLF*.

Lino, M. T. R. F. (em col.) Chicuma, A., Grôs, A. P. & Medina, D. (2010) Neologia, Terminologia e Lexicultura. A língua Portuguesa em situação contacto de línguas. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, *2*(12).

Melo, P. A. G. (2012). *A dinâmica da mudança toponímica na microrregião de Palmeira dos Índios. ANTHENSIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Ocidental*, ano 01, (2), 10-25.

Neto, M. G. (2012). *Aproximação Linguística e Experiência Comunicacional: o caso da Escola de Formação Garcia Neto*. Luanda: Mayamba Editora

Sousa, A. M.(2007). *Geografia e linguística: intersecções no estudo toponímico.* Acre: *Perspetiva Geográfica*, *1*(3), 115- 128.

Siqueira, K. M. F. (2011). Estudo toponímico: âmbitos e perspectivas de análises. *Revista ReVEL*, *9*(17), 191-210.

Tavares, M. C., & Isquerdo, A. N. (2006). A questão da estrutura morfológica dos topônimos: um estudo na toponímia sul-mato-grossense. *Revista Signum. Estudos de Linguagem*. *9*(2), 273-288.

O NOME E O LUGAR: A HAGIOTOPONÍMIA DO MUNICÍPIO DE MARAPANIM (PARÁ - BRASIL)

Érica Patrícia Barbosa Costa

UFPA - Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia. ricapatrciabarbosa@yahoo.com.br. Bragança - PA (Brasil)

Carmen Lúcia Reis Rodrigues

UFPA – Faculdade de Letras (Campus de Castanhal)/ Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (Campus de Bragança). carmenrodrigues89@yahoo.com.Castanhal - PA (Brasil)/ Bragança – PA (Brasil)

Resumo:

Este trabalho discorre acerca da pesquisa toponímica realizada no município de Marapanim (localizado no estado do Pará/ Brasil), e é resultado de parte de nossa dissertação de mestrado. Buscamos discutir, especialmente, acerca do conjunto hagiotoponímico – incluindo os hierotopônimos – que reveste o município de Marapanim, a partir do exame línguo-cultural desses designativos, os quais integram o inventário léxico-toponímico do município, cujas bases de formação sócio-histórica, desde o princípio, tem o traço religioso-católico presente/imposto. No que tange aos pressupostos teórico-metodológicos adotados, ancoramo-nos em Dick (1990, 1992), assim como em pesquisadores que seguem a mesma vertente dos estudos onomásticos. Com relação aos resultados, foi possível perceber, por meio de certos topônimos pesquisados, por exemplo **Cristolândia** (AH-PA), que o conjunto toponímico marapaniense, pertencente ao universo hagiológico romano, reflete marcas de processos sócio-históricos ocorridos no município de Marapanim-PA, no início de seu povoamento, com destaque ao período (século XX) em que se verifica, nessa região, um intenso processo de evangelização religioso-católica.

Palavras-chave*:*

Toponímia; Hagiotopônimos; Hierotopônimos; Marapanim-PA (Brasil).

Introdução

No contexto do estudo toponímico, a relação língua/cultura é perceptível, considerando-se, dentre outros aspectos, a motivação toponomástica. A partir desse entendimento, refletimos acerca do conjunto hagiotoponímico e, por extensão, o hierotoponímico, que recobre o município de Marapanim-PA (Brasil), tendo em vista os pressupostos teórico-metodológicos de Dick (1990, 1992).

Como fonte de dados, utilizamos o mapa do município de Marapanim (1504406), disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010), além disso, realizamos pesquisa de campo em 10 comunidades, das 80 tomadas como objeto de investigação na pesquisa desenvolvida no âmbito de nossa dissertação de mestrado. Assim, fomos em dez comunidades pertencentes à unidade administrativa de Marapanim-PA, a saber: **Cruzador** (AH-PA); **Vila Silva** (AH-PA); **Nazaré** (AH-PA); **Cipoteua** (AH-PA); **Fazendinha** (AH-PA), **Jarandeua** (AH-PA); **Cristolândia** (AH-PA); **Matapiquara** (AH-PA); **Itacoã** (AH-PA) e **Arsênio** (AH-PA).

Ressalta-se que a pesquisa de campo por nós realizada objetivou coletar informações sobre a formação sócio-histórica das comunidades marapanienses, uma vez que não há, na maioria dos casos, registros catalogados, nesse sentido. A pesquisa de campo foi, no contexto deste trabalho, muito enriquecedora, sobretudo com relação às informações acerca dos processos de povoamento de algumas regiões, que nos auxiliaram à compressão da intencionalidade inerente ao ato denominativo, por meio do estudo da história, em paralelo ao da língua.

Com relação à metodologia adotada na pesquisa de campo, especialmente na etapa de coleta de dados, foram considerados colaboradores (homens ou mulheres) com o seguinte perfil: que tivessem idade mínima acima de 50 anos e que fossem nativos das respectivas localidades. Nas 10 comunidades em que realizamos o trabalho de campo, em média foram entrevistadas de 2 a 3 pessoas, em cada comunidade. As entrevistas seguiram um roteiro com perguntas (abertas) voltadas à formação histórica do local e as suas atividades econômicas e sociais/culturais.

Quanto ao tratamento dos dados coletados, as narrativas orais (acerca da história de povoamento do lugar) proferidas pelos colaboradores de nossa pesquisa foram gravadas e organizadas em arquivos digitais, conforme cada localidade, em particular. Após isso, foi feita a transcrição do material gravado, com especial atenção aos aspectos mais significativos das entrevistas, relacionados aos objetivos pretendidos, no contexto de nossa pesquisa. Dentre as localidades visitadas durante a pesquisa de campo, três estão contempladas nas discussões levantadas neste estudo: Nazaré, Jarandeua e Cristolândia.

Este trabalho está organizado em três seções. Na primeira, discutimos acerca da formação sócio-histórica do município de Marapanim-PA; na seção seguinte, apresentamos a análise dos dados e, por fim, na terceira, elencamos algumas considerações a respeito da pesquisa.

Notas sobre a formação sócio-histórica do município de Marapanim-PA (Brasil)

No que se refere à formação histórica do município de Marapanim-PA, de modo longínquo, o território em que hoje se situa o município pertencera à fazenda "Bom Intento", fundada pelos jesuítas em meados do século XVII, conforme aponta a escrita da história da cidade. Mais tarde, devido à reforma pombalina, esses religiosos foram expulsos do território brasileiro, desocupando, em consequência disso, as terras por eles administradas, as quais, neste caso, integravam a fazenda "Bom Intento", conforme discute Castro (1998).

Com a prática das "sesmarias",[249] as terras carecidas de ocupação territorial e, sobretudo, carecidas de desenvolvimento econômico eram doadas a particulares, objetivando que esses administrassem-nas, em conformidade com os ideais

[249] O termo "Sesmaria" era empregado, pelos portugueses, para designar todo terreno pertencente à Coroa Portuguesa, em que houvesse ausência administrativa e, também, do ponto de vista econômico, fosse improdutivo.

propostos pela Coroa Portuguesa. Isso fora o que aconteceu com as terras que antes pertencera aos jesuítas.

De acordo com os dados históricos do IBGE (2010), referentes ao município de Marapanim-PA, posterior ao momento de expulsão dos jesuítas, o Padre José Maria do Vale teve acesso à terra pertencente ao município e "dela separou uma parte e doou-a para a formação do patrimônio de uma freguesia" (IBGE, 2010). Entende-se por freguesia um determinado agrupamento ou povoação paroquiana (Houaiss, 2009).

Além disso, com relação aos anos subsequentes, no que diz respeito ao percurso histórico do município, é importante mencionar que, conforme dados do IBGE:

> (...) em 1833, Bom Intento já integrava a jurisdição da Vila de Cintra. Essa situação prolongou-se até 1869, quando a localidade adquiriu categoria de Freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora da Vitória. Entretanto, continuou fazendo parte integrante daquele município até quando, em 1874, emancipou-se político-administrativamente com a denominação de Marapanim. Sua instalação oficial ocorreu, em 1878. Obteve, ainda, foros de Cidade, em 1895 (IBGE, 2010).

Em estudo realizado por Conceição (1995), em 1869, a localidade adquire status de freguesia,[250] nomeada com o hagiotopônimo **Nossa Senhora da Vitória de Marapanim.**[251] Somente em 1874, a localidade emancipa-se político-administrativamente, com a denominação de **Marapanim**, como a chamamos nos dias de hoje. Assim, considerando-se a afirmação desse autor, percebe-se que o topônimo composto perde o elemento sagrado, permanecendo apenas o vocábulo

[250] No dizer de Agripino da Conceição (1995, p. 54), "[...] em 21 de outubro de 1869, por esforços do dito padre, foi o povoado elevado à categoria de freguesia e povoação com o nome de N. S. da Vitória de Marapanim. Mais tarde, em 15 de janeiro de 1878, de acordo com a Lei Provincial n.º 802, de 04 de março de 1874 recebeu a povoação o predicamento de vila (Vila de Marapanim)".

[251] Conferir, acerca da formação sócio-histórica de Marapanim: https://camillosantos.blogspot.com.br/2016/03/historia-do-municipio-de-marapanim.html.

indígena. A perda do elemento sagrado em alguns topônimos compostos por um hagiotopônimo ("e/ou por um hierotopônimo") e de um nome indígena ("e/ou de outro nome luso") é apontada por Isquerdo (2016), em sua pesquisa sobre a macropotoponímia de três estados da região Norte do Brasil (Amazonas, Amapá e Pará). A autora também explicita, em uma das tendências que elenca, que alguns topônimos compostos amazônicos de cunho religioso foram substituídos por topônimos totalmente diferentes, listando como um dos exemplos o topônimo **Nossa Senhora da Vitória**, que teria passado a **Marapanim**, de acordo com informações do IBGE (2010). Sendo assim, tem-se duas interpretações possíveis para o primeiro topônimo usado na nomeação do município: Nossa Senhora da Vitória de Marapanim e Nossa Senhora da Vitória. Note-se, portanto, que caberia uma pesquisa mais aprofundada em diferentes documentos sobre a formação do município de Marapanim, que pudessem ser confrontados, para assim esclarecermos a respeito de seu primeiro designativo.

Quando, em 1874, a localidade emancipa-se político-administrativamente, a denominação também emancipa-se, sabendo-se que o vocábulo Marapanim, formado pelas lexias tupi "Mará" ~ "mbará" (mar) e "Panami"[252] (pequenas mariposas), com o significado de "Borboletinhas do mar", provavelmente, se relaciona de modo mais coerente com o espaço circundante que, a partir de então, passa a batizar. Mais tarde, em 1895, Marapanim, obtém foros de cidade, por meio da lei estadual n.º 324, de 06 de julho do mesmo ano.

Castro (1998), por sua vez, embora ressalte que a história de criação do município de Marapanim-PA ocorrera após a chegada do padre José Maria do Vale à região, afirma que a história do lugar, em que hoje situa-se o município, inicia-se bem antes da chegada do padre José Maria do Vale. Isso porque:

> A história do município de Marapanim pode ser dividida em três partes distintas. A primeira delas inicia-se com a chegada do Padre João do Souto

[252] Essa é a explicação mais difundida, quanto à origem do termo e quanto ao seu significado. Essa explicação é, por exemplo, a adotada pelo IBGE (2010).

> Maior, por volta de 1656 que, por ordenamento de seus superiores da Companhia de Jesus, foi encarregado de levar os fundamentos do Evangelho, da Cruz e dos sacramentos à Aldeia de Arapijó, habitada pelos índios Pacajás, parentes próximos dos índios Maracanãs que habitavam a aldeia de São Miguel de Maracanã, cuja missão catequizadora tinha sido entregue aos padres Manoel de Souza e Matheus Delgado, autorizados que foram pelo Sub-Prior da Ordem, padre Antônio Vieira [...] (Castro, 1998, p. 12).

Sendo assim, antes da chegada do Padre José Maria do Vale à localidade que viria a ser o município de Marapanim-PA, o padre João do Souto Maior (com propósitos de índole catequizante), em meados do século XVII, já havia se instalado na região (ordenado por Antônio Vieira) – região essa habitada pelos índios Pacajás, que habitavam a aldeia Arapijó. Nos dias de hoje, a região em que se situava essa aldeia é ocupada por uma comunidade vinculada ao município de Marapanim, cujo nome também é Arapijó.

Assim, há, pelo menos, duas posições quanto à formação histórica do município. Uns contam a história a partir da presença do padre José Maria do Vale à região, ponto de vista difundido pela "história oficial". Outros (uns poucos) explicitam o que viera antes da chegada do padre José Maria do Vale, tratando de uma história que se inicia já no século XVII, com os primeiros habitantes da terra. Vale, aqui, registrar os dois pontos de vista.

No que diz respeito à localização geográfica do município de Marapanim-PA, este situa-se na microrregião do Salgado e na mesorregião do Nordeste Paraense, com uma população estimada de 27.153 habitantes (IBGE, 2010), dos quais 60% vive na zona rural do município. De acordo com dados da Companhia Paraense de Turismo – PARATUR (dados de 2012), Marapanim limita-se, ao Norte, com o Oceano Atlântico; a Leste, com os municípios de Maracanã e Magalhães Barata; ao Sul, com os municípios de São Francisco do Pará e Igarapé-Açu; e, a Oeste, com os municípios de Curuçá e Terra Alta. Vejamos, na imagem que segue, a localização desse município paraense:

Fonte: IBGE (2016).

No que concerne às manifestações artístico-culturais marapanienses, especialmente às referentes às comunidades visitadas, o **Carimbó**[253], gênero musical genuinamente vinculado ao Estado do Pará, atua como uma forte manifestação cultural. Em Cipoteua (AH-PA), por exemplo, um dos nossos colaboradores, Mestre Caranguejo (79 anos), é conhecido regionalmente por suas letras de carimbó, as quais tratam, dentre outras coisas, dos modos de ser do homem do campo, de suas relações com a natureza e das formas de trabalho. Fuscaldo (2015), ao tratar dos locais em que o carimbó se faz presente, assinala:

> O carimbó está presente na Ilha de Marajó (carimbó pastoril), na região do Baixo Amazonas (carimbó rural) e, de maneira preponderante, na faixa litorânea do Pará (carimbó praieiro) (Menezes *apud* Salles, 1969, p. 262-263), região onde a floresta amazônica encontra o oceano atlântico e que é conhecida como a Zona do Salgado (Fuscaldo, 2015, p. 83).

[253] O termo 'carimbó' designa o instrumento musical denominado *curimbó*, tambor feito de um tronco internamente escavado, onde em uma das extremidades é colocado couro curtido (Fuscaldo, 2015, p. 83).

Marapanim-PA está situada na Zona do Salgado, onde se intercruzam a floresta amazônica e o oceano atlântico. Assim, nessa região litorânea do Pará, o carimbó é adjetivado como praieiro, uma vez que os seus escritos, refletem, prontamente, as características fisiográficas que envolvem o seu contexto de produção, como se pode depreender nos versos de Mestre Lucindo:

Pescador, pescador por que é

Que no mar não tem jacaré?

Pescador, pescador por que foi

Que no mar não tem peixe-boi?

Eu quero saber a razão

Que no mar não tem tubarão

Eu quero saber por que é

Que no mar não tem jacaré

Ah! Como é bom pescar

Na beira mar

Em noite de luar

Ah! Como é bom pescar

Na beira mar

Em noite de luar

(Lucindo, Mestre).

Assim, os escritos de Lucindo, em linhas gerais, explicitam a relação homem/meio, cujo primeiro, de maneira saudosa, faz menção ao segundo, seja pela atividade do pescar (o trabalho cotidiano), seja pela contemplação do mar, seja pela significabilidade que ele adquire, naquele contexto.

Em Itacoã (AH-PA), Lourenço Coelho Pereira (70 anos), conta-nos que não consegue viver longe do carimbó, por isso, passou a organizar o Conjunto Mirim de Carimbó, na região, para que as gerações futuras não deixem morrer essa tradição. No segundo semestre de cada ano, ele, juntamente com outros, organiza o Festival de

Carimbó de Itacoã, onde os grupos locais se apresentam, além dos grupos de outras comunidades, que nunca deixam de participar. Para Lourenço Coelho "o carimbó não é só brincadeira, é muita luta". Certamente, ele vê no carimbó o lutar, porque, de acordo com o que coloca, por mais que o carimbó seja uma manifestação centenária na região, o poder público não dá a devida atenção a manifestações dessa natureza, principalmente nas localidades do interior. Toda a organização para que os festivais aconteçam parte da comunidade local, na maioria dos casos.

Em outras comunidades do município é comum que se tenha, todos os anos, o Festival de Carimbó, conforme as especificidades de cada comunidade, em particular. O próprio município de Marapanim-PA dispõe, anualmente, de um festival de folclore, cuja principal atração são os grupos de carimbó advindos da zona rural. Talvez essa seja a única iniciativa, nesse sentido, por parte da administração do município. Dentre os artistas regionais de destaque, um a ser considerado é o mestre Lucindo, cujos versos foram acima explicitados.

Toponímia marapaniense: o caso dos hagiotopônimos

Antes de tratarmos especificamente acerca das ocorrências hagiotoponímicas, no município de Marapanim-PA, trazemos alguns dados gerais de nossa pesquisa, nessa localidade, apresentada como dissertação de mestrado. Foram identificados, na referida pesquisa, 83 topônimos que nomeiam acidentes geográficos humanos (comunidades, vilas de Marapanim-PA), assim como acidentes geográfico-físicos (rios, igarapés, praias).

Partindo-se do total de topônimos analisados (80 designativos), aproximadamente 32 (cerca de 40%) estão vinculados a motivações relacionadas ao universo antropocultural, do qual fazem parte os hagiotopônimos, animotopônimos, hierotopônimos, antropotopônimos, ecotopônimos, etnotopônimos, dentre outros. Aqui, focalizamos, além dos hierotopônimos, as ocorrências hagiotoponímicas, que são as mais representativas dentre as taxes de natureza antropocultural, pois

representam cerca de 25% do total de ocorrências, isto é, de 32 termos do universo antropocultural, cerca de 25% são de hagiotopônimos.

Assim, os hagiotopônimos – nomes de santos e santas do hagiológico romano – aparecem com o maior número de ocorrências, frente às demais taxes relacionadas à esfera antropocultural. Segue, no quadro abaixo, a descrição desses termos e, concomitantemente, a apresentação de suas respectivas etimologias.

Quadro 2 - Hagiotopônimos

Topônimo	Etimologia
1. **Santo Amaro** (AH-PA)	Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã, atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) + Amaro [Do lat. amaru] Ad. V. amargo (Ferreira, 2009).
2. **São Miguel do Crispim** (AH-PA)	São, de Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã, atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) + Miguel hebr.: "quem (mikha) é como Deus (EI)"? (Daniel, 10:13; ; 12:1) (Guérios, 1973, p. 157), acrescido do sintagma preposicionado "de Crispim". Crispim [T. onom.] *S. m. Bras. N.E. Zool.* V. *saci* (2) *Zool.* ave cuculídea (*Tapera naevia*) com cerca de 29 cm de comprimento, distribuída do S. do México ao N. da Argentina, e em todo o Brasil, de coloração geral pardo-amarelada, com numerosas manchas escuras nas coberteiras das asas, topete avermelhado com manchas claras e escuras, garganta sombrancelha e abdome brancos, cauda longa e graduada. (...). (Ferreira, 2009).
3. **São Tomé** (AH-PA)	Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã, atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) + Tomé aramaico: To'ma, Ta'm, Día: "gêmeos". CP. Geminiano, Dídimo. Fem.: Tomea (doc. Do séc. XVI). (Guérios, 1973, p. 207).
4. **São José** (AH-PA)	Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã,

	atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) +José, hebr. Iosseph, Iehussef: "Ele (Deus) dê aumento, ou (Deus) aumente" (Gênese, 30:24). Gr. Iosepos, Ioséph, lat. Josephus, àr. Iussuf, it. Giuseppe, esp. José, fr., ingl, e al. Joseph, Josef (Guérios, 1973, p. 135),
5. Santana (AH-PA)	Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã, atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) + Ana, hebr. Hanah, Hannah ou Khanah: graça, clemência, mercê" (Guérios, 1973, p. 54).
6. Santa Rosa (AH-PA)	Santo *adj. sm*. – sagrado, que vive segundo os preceitos religiosos, a lei divina segundo a tradição judaico-cristã, atributo de Deus e um dos seus nomes, sublinhando a transcendência da natureza divina' [Do lat. *sanctus -a –um*] (Cunha, 2010) + Rosa, 1º. Lat. rosa; 2º. abrev. de n. como Rosamunda. Cp. Rode. –Difundido graças a Sta. Rosa de Viterbo (séc. 13), cel. 5-9, e a Sta. Rosa de Lima (1586-1617) (Guérios, 1973, p. 189).
7. Santa Maria (AH-PA)	Santa [fem. De santo] *s. f*. - 1 Mulher canonizada: Santa Cecília [Abrev.: S.] 2 Fig. Mulher virtuosa, bondosa, inocente. 3 Imagem de Santa (FERREIRA, 2009) + Maria, 1º. Abrev. de Mariazinha; 2º. Grafiade acordo com a pronúncia fr. de Maria (Guérios, 1973, p. 152).

Ressaltamos que todos os hagiotopônimos em questão são formas compostas, em que, na maioria dos casos, o termo "Santo", "São" ou "Santa", vem anteposto ao nome do santo, propriamente dito – incluindo a forma amalgamada Santana (de Santa Ana).

Não raro, as localidades assim designadas o são, buscando homenagear o santo padroeiro do lugar, pedindo-lhes, ao mesmo tempo, intercessões e proteção para os que ali convivem. É o poder divino que emana da palavra! Biderman (1998), ao tratar da Palavra Divina, chama atenção ao fato de que nos textos cristãos que marcam o início do cristianismo, os contadores de histórias, os cronistas dos relatos evangélicos da vida e obra de Jesus Cristo atribuem à palavra um poder instituidor e vital. Para a autora (*op. cit.*), levando-se em consideração as narrativas evangélicas, os exemplos são numerosos, dentre esses destaca aquele que trata da tentação sofrida por Cristo, no deserto, por parte do demônio. Jesus, estando há mais de 40

dias no deserto a jejuar, estava com fome. Nesse instante "o tentador aproxima-se dele, dizendo: 'Se tu és filho de Deus, dize a estas pedras que se transformem em pães'. A esta tentação Jesus respondeu: 'Não só de pão vive o homem mas de toda a palavra que sai da boca de Deus'" (Biderman, 1998, p. 87).

Mesmo diante da importância que os hagiotopônimos adquirem no seio dessas comunidades, especialmente pela proteção divina, religiosa, que advogam, alguns desses designativos foram sendo substituídos, sistematicamente, ao longo da história desses lugares. A comunidade Jarandeua (AH-PA)[254], por exemplo, era denominada pelo hagiotopônimo São Pedro, santo protetor dos pescadores. O mesmo hagiotopônimo também dava nome a um rio que corria bem no centro da comunidade (rio São Pedro), o maior ali existente, conforme relatado por alguns moradores, com os quais conversamos, no interior de nossa pesquisa de campo. À época, nesse rio, vingava uma das maiores fontes de alimentação dos que ali viviam, o peixe, especialmente uma de suas espécies, o bodó.

Em meados dos anos de 1950, chegava, à comunidade marapaniense São Pedro (AH-PA), Monsenhor Edmundo Armando Saint' Clair Igreja, atualmente lembrado, principalmente, pela fundação do Movimento Providentino no Pará. A chegada do padre àquela região é marcada pela celebração da primeira missa ali proferida. Além disso, a celebração da primeira missa na localidade marca não só a chegada, do ponto de vista institucional, da igreja católica, mas marca também a elevação da comunidade à categoria de vila, tornando-se, a partir daí, legitimamente atrelada ao município de Marapanim-PA. Embora Monsenhor Edmundo Igreja tenha chegado em algumas comunidades marapanienses só em meados dos anos de 1950, como é o caso da comunidade São Pedro, ele já estava à frente da administração paroquial do município de Marapanim-PA desde o início da década de cinquenta, quando ali chegou, permanecendo até 1972, conforme apontam os dados disponibilizados pela Paróquia[255] Nossa Senhora Auxiliadora (Ananindeua-PA).

[254] A comunidade Jarandeua, vinculada ao município de Marapanim-PA, está entre as dez comunidades em que estivemos, no período da pesquisa de campo.

[255] Conferir: http://paroquiamaeauxiliadora.blogspot.com.br/2012/04/espiritualidade-do-movimento.html.

A celebração da primeira missa na comunidade de São Pedro está sendo enfocada, aqui, porque representa um acontecimento importante, à época, naquele contexto, tomando em conta os atos políticos que em seu interior foram consumados, como a elevação da comunidade à categoria de vila, dentre outros. Ademais, a missa marca também o momento de imposição de um outro nome àquela localidade, o designativo Jarandeua. De acordo com um de nossos interlocutores, o seu Manoel Preto (62 anos), como sugeriu que o chamássemos, porque é assim que o conhecem: "*Dizem que no começo da missa, bem no começo, o Monsenhor Edmundo Igreja já deu o nome de Jarandeua pro nosso povoado, porque aqui tinha muito desse pau. O padre disse também que jarana é árvore forte, que verga mas não quebra, assim seria nossa vila*[256]".

A comunidade então deixou de ser denominada pelo hagiotopônimo São Pedro, passando a chamar-se Jarandeua. Conforme afirma Tibiriçá (1984), Jara é um termo de composição que aparece na designação de vários gêneros de palmeiras. Temos, assim, "Jarana", acrescido do sufixo também de origem tupi "-deua", que denota a ideia de abundância. O fitotopônimo Jarandeua segue, pois, nomeando a referida localidade, sendo, dessa forma, registrado no mapa do munícipio.

Muito pode ser dito quanto aos motivos pressupostos na mudança do nome da comunidade São Pedro por parte do padre Edmundo Igreja. Algo a ser considerado é o projeto de evangelização do referido Monsenhor. Ele pretendia evangelizar, nos seus moldes, a região do Salgado, no nordeste paraense. De acordo com informações advindas da Paróquia[257] Nossa Senhora Auxiliadora (Ananindeua-PA), Monsenhor era o "Apóstolo do Salgado". No interior de seu trabalho, de índole catequizante, a imposição de nomes outros às comunidades pelas quais ia passando, encabeçava o objetivo primeiro, colonizador-religioso, do projeto que estava a expandir. Impor o nome era impor a presença das autoridades religiosas recém-chegadas, era trazer o "progresso" do ponto de vista político-religioso, mas não apenas isso. Essas

[256] As falas dos nossos colaboradores serão apresentadas, ora de maneira direta, ora de maneira indireta, entre aspas e em itálico.

[257] Conferir: http://paroquiamaeauxiliadora.blogspot.com.br/2012/04/espiritualidade-do-movimento.html.

imposições buscavam silenciar o que ali estava, na tentativa de inviabilizá-los, de não dar visibilidade ao que já existia no lugar.

Não podemos achar que a celebração da primeira missa na referida comunidade apenas coincidiu com o momento em que o lugar adquiriu o status de vila de Marapanim-PA ou que a mudança do nome do lugar se deu de maneira espontânea e desvinculada. Esses acontecimentos estão, certamente, relacionados aos objetivos religioso-colonizantes do padre Edmundo Igreja.

Outro ponto a se destacar diz respeito ao modo como a comunidade viu essa mudança do nome da localidade. Para os moradores da comunidade de Jarandeua, a resposta "tardou, mas não falhou". Conforme nos relatou, em entrevista, uma de nossas colaboradoras, dona Maria das Graças (66 anos), natural do lugar, quando deixaram de chamar o povoado de São Pedro, passando a chamá-lo de Jarandeua, o rio que corria bem no centro da região começou a secar, ficando o local em que as águas corriam como terra legítima de chão. De acordo com o relato, o rio ia secando, e os bodós[258] iam desaparecendo. Dona Maria das Graças assinala: "*Foi castigo de São Pedro, que é padroeiro dos pescadores e da nossa comunidade*".

Isso faz-nos atentar ao fato de que o nome do lugar se relaciona ao lugar de maneira íntima, e as nomeações são revestidas de historicidade. Cada termo designador carrega um poder simbólico que lhe é próprio, tais designativos vinculam-se a um poder simbólico maior, oriundo de uma dada cosmovisão, refletida na dinâmica da realidade físico-social, através da língua. Nesse sentido, há a crença no poder da palavra. No dizer de Biderman (1998), esse poder é instituidor, é vital, conforme aponta a história local de Jarandeua (AH-PA), além dos muitos exemplos explicitados pela autora (*op. cit.*)[259].

A partir da mudança do nome da localidade (São Pedro > Jarandeua), o maior rio da região, o rio São Pedro, foi secando paulatinamente, isso porque São Pedro, enquanto padroeiro dos pescadores e também da comunidade, não reconheceu como legítima a denominação outra que fora dada ao lugar do qual é protetor. Assim,

[258] Peixe típico da região. No rio São Pedro eles eram os mais representativos, conforme discute a história local.
[259] Conferir "Dimensões da Palavra", Biderman (1998).

alertou os seus do descontentamento sentido, a partir da secura do rio, situado bem no coração da comunidade.

Outro ponto a se destacar, ainda em relação à comunidade Jarandeua (AH-PA), diz respeito ao fato de o padre Edmundo Igreja ter substituído um nome português, de santo, aparentemente mais vinculado ao campo do religioso (católico), e, portanto, aos ideais por ele difundidos, por um nome de origem indígena (certamente mais próximo dos que ali viviam). O nome agora eleito[260] referia-se a um elemento do ambiente físico do local, particularmente à sua flora, sendo, dessa forma, facilmente percebível naquele contexto. Talvez o Monsenhor assim o tenha feito, para explicitar e demarcar a sua presença e a dos seus na comunidade recém chegada, a partir da imposição do nome. O que importa dizer é que, embora pareça contraditória a atitude do padre, quanto à troca do nome, em nada o é, uma vez que, dentre outras coisas, a denominação atribuída, advinda dele e por ele enunciada, estaria diretamente relacionada à sua figura, enquanto denominador, mas não apenas isso.

O novo ato denominativo, integrado a um projeto maior, marca um "novo tempo", a partir da chegada dos missionários. Embora fosse mais coerente aceitar a denominação São Pedro, mais vinculada simbolicamente à ideologia religioso-católica e, também, já historicizada naquele contexto, tal designação ligava-se a um outro denominador. Mesmo não mais revelada a sua identidade, ele era um Outro, considerando-se que o batismo do local é sempre feito por um sujeito enunciador. Dessa forma, talvez seja possível dizer que Monsenhor Edmundo Igreja, na busca de eliminar certas marcas do passado, começaria pela palavra, entendendo o valor simbólico, político-histórico (dentre tantos outros valores), que dela emanam.

Dar um novo nome, nesse caso, além de silenciar o já naturalizado, foi, certamente, se fazer percebível, foi demarcar presença, não só no plano físico, mas também no

[260] Quanto à natureza semântica do novo nome, "Jarandeua", por refletir um aspecto do ambiente físico, uma árvore da flora da região, e classificar-se mais especificamente como um fitotopônimo, podemos inferir que, aos olhos do denominador, esse traço se apresentou de forma mais objetiva, já que este topônimo partilhava marcas facilmente perceptíveis da realidade da qual começava a integrar.

da linguagem, no do simbólico, isso porque esse plano segue exercendo, indubitavelmente, grande influência sobre nós.

Ademais, não podemos deixar de citar o que Dick (1987) levantara acerca de atos denominativos encabeçados pela ideia de posse, por parte do "conquistador", frente aos conquistados. Para a autora, quando, no Gêneses, os animais da terra apresentaram-se diante do primeiro homem, para que este os batizassem, estava-se constituindo, nesse instante, a posse intelectual de uma espécie sobre a outra, a do possuidor e a do por ele possuído, isso, por meio da manifestação simbólica da linguagem.

Nesses termos, 'o dar nomes' e o 'conhecer os nomes dados', tendo em vista a concepção "dos primitivos em geral, tinha, realmente, uma conotação própria, porque pressupunha, toda uma recorrência ao mecanismo de domínio do ente, cujo nome de batismo, o primeiro, o clânico, por certo, se tornava público" (Dick, 1987, p. 97). Vale dizer que atos denominativos encabeçados pela ideia de posse, por parte do denominador, não são atos tão vinculados apenas aos costumes "primitivos", de acordo com o que a autora sugere, no seio da discussão que coloca, todavia, tais atos, inscrevem-se perfeitamente no interior de processos denominativos vivenciados modernamente, conforme apresenta a discussão aqui explicitada.

Além dos **hagiotopônimos**, os **hierotopônimos**[261] – que, de acordo com Dick (1992), são topônimos referentes aos nomes tomados como sagrados de diferentes crenças (a cristã, a hebraica, a maometana, etc.), assim como topônimos relacionados às efemeridades religiosas, às mais diversas associações religiosas e aos locais de culto – apresentam-se nas formas que seguem:

[261] Os hierotopônimos, no contexto da pesquisa, também são representativos, apresentando o terceiro maior número de ocorrências, quanto às taxes de natureza antropocultural.

Quadro 2 – Hierotopônimos

Topônimo	Etimologia
Cristolândia (AH-PA)	Cristo + -landia – sufixo de origem anglo-saxã, que significa terra. Sendo assim, Cristolândia significa 'terra, lugar de Cristo' (Houaiss, 2001 citado por Andrade, 2010).
Santa Cruz (AH-PA)	Santa Cruz [Do f. do adj. santo + cruz] s.f. Bras. - Capelinha ou cruz à beira da estrada, ergida, não raro, em memória de alguém que ali foi morto (Ferreira, 2009).
Paraíso (AH-PA)	Paraíso [Do lat. paradisus -i, derivado do grego parádeisos (...) *sm.* lugar de delícias, céu, éden (Cunha, 2010).
Nazaré[262] (AH-PA)	**Nazaré**, n. de origem cristã; usado com o n. Maria: Maria de Nazaré, da invocação – Virgem ou Senhora de Nazaré (Guérios, 1973, p. 164).

Dentre as localidades por nós visitadas, no decorrer da pesquisa de campo, está a comunidade Cristolândia (AH-PA), cujo termo denominador classifica-se, do ponto de vista semântico, como hierotopônimo, uma vez que, etimologicamente, o vocábulo em questão é assim interpretado: *Cristo* + *-lândia*, que significa 'terra, lugar de Cristo'.

Os moradores da comunidade Cristolândia também atribuem a mesma interpretação semântica ao topônimo que nomeia a comunidade que integram. Para Georgina Vale (75 anos), moradora de Cristolândia desde que nasceu, o nome em questão quer dizer "*A terra de Cristo, do Salvador*". Segundo suas afirmações, durante a entrevista, a comunidade nem sempre foi assim denominada, antes era dividida entre o pessoal de baixo e o de cima, a parte de cima era conhecida como "Casa Grande", porque ali viviam "negros fugitivos", enquanto que a parte de baixo era chamada de Seco, devido a um igarapé que ali corria, cujo nome era Igarapé do Seco.

[262] Com relação ao topônimo Nazaré, ao nosso ver, ele poderia ser classificado tanto como um antropotopônimo, quanto como um hagiotopônimo. No entanto, ao visitarmos a comunidade de Nazaré (AH-PA), em entrevista com os moradores, pudemos observar que se trata de um hagiotopônimo, pois, segundo os nossos interlocutores, o nome se deu em homenagem à Nossa Senhora de Nazaré.

O ato de trocar os nomes das comunidades por onde passava parece ter sido uma prática comum do padre Edmundo Igreja. Assim como ocorreu com a comunidade de São Pedro, que passou a Jarandeua, ocorrera também com Cristolândia (AH-PA), antes subdividida por nomes diferentes, os quais delimitavam os espaços dos que viviam em baixo (Seco), e o dos que viviam em cima (Casa grande). Conforme afirma Georgina Vale (75 anos), o padre Edmundo Igreja, ao chegar nessa localidade, "sugere" três nomes para ela: Deolândia, Teolândia e Cristolândia, pedindo aos que ali estavam que escolhessem o nome que mais gostassem, pois esse, a partir daí, seria o novo nome da comunidade. Dentre os sugeridos, o escolhido, "por parte da comunidade", foi Cristolândia, a terra de Cristo.

Seu Nenê (80 anos), esposo de Georgina do Vale, aponta que o padre queria "*juntar todo mundo, porque era tudo uma coisa só*", a subdivisão dos espaços, reiterada por denominações distintas, certamente apresentava-se como um empecilho a esse fim. Assim, o termo Cristolândia passava a abarcar todo aquele território, agregando tanto os que estavam na parte mais alta da região (do ponto de vista da elevação do solo), quanto os que se situavam na parte de baixo.

Dick (1987) assinala que, em tempos históricos, os nomes de lugares tomavam, muito frequentemente, os nomes daqueles que o possuíam, num processo de valoração do indivíduo sobre a terra e o solo. Esse modo de designar, conforme reitera Dauzat (citado por Dick, 1987), se conservou por toda a Antiguidade, estendendo-se "até muito mais tarde entre as nações germânicas, quando nações e territórios se formavam por derivação do nome dos habitantes, assim: Hispânia, 'terra dos hispânicos', Gália, 'terra dos gauleses', Itália, 'terra dos ítalos', Germânia, 'terra dos germânicos' etc." (Dauzat, 1932, citado por Dick, 1987, p. 97).

Da mesma forma, a partir dessa lógica denominativa, o topônimo Cristolândia passou a ser interpretado pelos moradores dessa localidade. Há, possivelmente, nesse caso, a valorização do "maior dos indivíduos", Cristo, isso, não só frente à terra, mas também frente aos outros indivíduos. Aquele espaço passaria a ter o nome de seu maior e mais verdadeiro possuidor, Cristo, considerando-se a concepção subjacente aos propósitos do padre Edmundo Igreja, o denominador.

Considerações finais

A partir da pesquisa realizada, podemos dizer que o conjunto hagiotoponímico, assim como o hierotoponímico, usados na nomeação de comunidades que recobrem o município de Marapanim-PA (Brasil), são frutos de processos históricos que ocorreram nesse município, como a chegada da comitiva do Monsenhor Edmundo Armando Saint' Clair Igreja, à região, na década de 50, que marca, ali, o início de uma fase de um intenso processo de colonização religioso-católica. Nesse contexto, surgiram topônimos como **Cristolândia** (AH-PA); lembrando que o próprio nome do município foi atribuído por um padre. Assim, evidencia-se a relação toponímia/história, ou melhor, os reflexos desta, naquela.

Por meio de estudo anterior realizado com 80 designativos usados para nomear comunidades e vilas de Marapanim-PA, verificou-se que das taxes vinculadas à esfera antropocultural, as ocorrências hagiotoponímicas estão em maior número, enquanto que as ocorrências hierotoponímicas ocupam a terceira posição. Essas duas taxes estão entre as mais produtivas, no contexto das taxes agregadas ao universo não físico. Isso é coerentemente compreensível, se levarmos em conta a influência que o elemento religioso-católico exerceu, na região do Salgado, no período de seu "povoamento oficial", tendo em vista que, do ponto de vista da História Oficial, a história de muitas comunidades atreladas à microrregião do Salgado (dentre elas Marapanim) é contada só a partir do momento em que uma autoridade religioso-católica inicia ali um projeto de evangelização, em muitos casos, em parceria com o Estado.

Assim, o estudo toponímico, especialmente o trabalho com a motivação toponímica, se dá em paralelo com a história. Nesse caso, processos históricos de povoamento da região tomada como objeto de estudo, assim como processos de colonização religiosa deram-nos subsídios para compreender as causas denominativas de alguns topônimos.

Em suma, o estudo da toponímia regional, a partir da pesquisa hagiotoponímica realizada no município de Marapanim-PA, revelou-nos traços da cultura, da história, como também de processos históricos que se deram no âmbito da microrregião do

Salgado, onde situa-se aquele município, no contexto de sua formação sócio-histórica. Assim, destacam-se as marcas do tempo passado no tempo presente.

Referências bibliográficas

Andrade, K. dos S. (2010). *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins*: Atito. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Biderman, M. T. C. (1998). Dimensões da Palavra. *Filologia e lingüística portuguesa* (2), 81-118.

Castro, J. A. (1998). *Noções da História de Marapanim*. Belém: Gráfica e Editora.

Conceição, A. A. (1995). Marapanim - *Reconstituição Histórica Cultural Mística e Chistosa* (1a ed.). Marapanim.

Cunha, A. G. da. (1998). *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. (4a ed. – São Paulo), Companhia Melhoramentos; Brasília: Universidade de Brasília.

Cunha, A. G. da. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (3a ed.). Rio de Janeiro: Lexikon.

Dick, M. V. de P. do A. (1987). Toponímia e Cultura. *In Rev. Inst. Bras,* (27), 93-101.

Dick, M. V. de P. do A . (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do estado de SP.

Dick, M. V. de P. do A. (1992). *Toponímia e antroponímia no Brasil***:** coletânea de estudos. São Paulo: FFLCH, USP.

Ferreira, A. B. de H. (2009). *Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (4a ed.). Editora Positico.

Fuscaldo, B, M, H. (2015). O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil*. Revista CPC*, 81–105.

Guérios, I. J. (1980). *Contribuição indígena ao Brasil*. III vol. Belo Horizonte: União Brasileira de Educação e Ensino.

Houaiss, A. (2009) *Dicionário eletrônico Houaiss*. Editora Objetiva Ltda.

Isquerdo, A. N. (2016). Herança lusa na toponímia de municípios da Região Norte do Brasil: perspectivas linguística e sócio-histórica. In R. Coluccia, J. M. Brincat, & F. Möhren (Eds.), *Actes du XXVlle Crongrès international de linguistique et de philologie romanes* (Nancy, 15-20 Juillet 2013), Section 5: Lexicologie, phaséologie, lexicographie. Nancy, ATILF, (pp. 315-328). Recuperado de http://www.atilf.fr/cilpr2013/actes/section-5.html.

IBGE. Cidades. Recuperado de www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=150440&search=pa.marapanim

PARATUR. (2012). *Inventário da oferta turística de Marapanim*. Companhia Paraense de Turismo.

O SOBE E DESCE SOTEROPOLITANO: ESTUDO TOPONÍMICO DE LADEIRAS

Marta Maria GOMES

UNEB, Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens, Departamento de Ciências Humanas. gomes.marta@uol.com.br. Salvador, Brasil.

Celina Márcia de Souza ABBADE

UNEB, Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens, Departamento de Ciências Humanas. celinabbade@gmail.com. Salvador, Brasil.

Resumo:

Neste artigo apresenta-se uma amostra de alguns dados obtidos durante a pesquisa para a dissertação de Mestrado. O objetivo principal dessa pesquisa foi relacionar os topônimos que designam as ladeiras da cidade do Salvador, no estado da Bahia, com a história da cidade. Para tanto, fez-se um recorte da toponímia urbana, especificamente os nomes das ladeiras situadas na Região Administrativa 1 (RA1) - Centro, da cidade do Salvador, envolvendo as ladeiras utilizadas pela população soteropolitana no início da construção e povoação da cidade. Ancorado nos estudos lexicológicos por meio da Toponímia, este estudo procurou estabelecer uma relação entre o homem e os lugares por ele ocupado, analisando, entre outras, a ligação entre língua, cultura e sociedade. A coleta dos dados foi realizada principalmente por meio de consultas à informações fornecidas pela Secretaria Municipal de Urbanismo (SUCOM). A classificação dos topônimos que compõem o *corpus* seguiu o modelo teórico-metodológico da Lexicologia e da Toponímia adotado por Dick (1990; 1992; 1999).

Palavras-chave:

Toponímia. Cidade. Salvador. Ladeiras. História.

Introdução

Este artigo é parte da dissertação de mestrado, intitulada *O Sobe e Desce Soteropolitano: Estudo Toponímico de Ladeiras*, do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens do Departamento de Ciências Humanas, *Campus* I, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob a orientação Profª Drª Celina Abbade, defendida em abril de 2017, tendo como objetivo relacionar os topônimos que designam as ladeiras da cidade do Salvador com a sua história.

A escolha do topônimo "ladeira" se deu, sobretudo, por conta do forte vínculo com a dimensão política, histórica e cultural que esses acidentes humanos mantêm com a cidade e pela importância que essas vias de acesso tiveram para a construção de Salvador. As ladeiras são, portanto, uma referência no contexto urbano.

O trabalho tem uma proposta inovadora por ser a primeira pesquisa sobre a toponímia urbana, diretamente relacionada com as ladeiras da cidade de Salvador. Sob o viés científico, o trabalho está vinculado ao Núcleo de Estudos Lexicais (NEL), representando uma contribuição para os estudos toponímicos na Bahia.

Língua, Cultura, Memória e Identidade do Povo Soteropolitano

É certamente singular entender os momentos da colonização de Salvador, na formação da língua, cultura, crenças e práticas que se cruzam. Para entender esse cruzamento, a priori, faz-se necessário compreender aspectos da língua, cultura e identidade, para, a partir desta compreensão, iniciar os devidos entrelaçamentos. É imprescindível, também, compreender a estreita relação entre cultura e léxico, pois é por meio desta relação que a cultura se manifesta, demonstrando as transformações de uma região ou grupo social.

A compreensão do uso e do significado das palavras em um determinado período, em um local e contexto específicos, é de suma importância para a apreensão da identidade e da cultura. A análise do léxico em atividades sociais de um determinado

local ou grupo de pessoas, então, permite entender a dinâmica da cultura destas pessoas.

A identidade de um povo está diretamente ligada às memórias culturais. E, para compreendê-la, faz-se necessário um entendimento sobre a identidade, a linguagem e a cultura, analisando as práticas lexicais presentes no contexto sócio histórico da região que se está analisando.

As práticas lexicais, principalmente, as relacionadas aos contextos sociais, podem colaborar para o entendimento da cultura de uma comunidade, contribuindo para a construção de uma identidade local. Já a cultura pode ser expressa pelo léxico, possibilitando a criação de uma identidade, como é o caso da identidade do povo soteropolitano, presente na nomeação dos logradouros da cidade de Salvador. Sobre o valor cultural do topônimo, Isquerdo e Dargel (2014, p. 63) afirmam que:

> O topônimo configura-se como um índice de traços culturais, históricos e linguísticos de determinado espaço geográfico, uma vez que tanto elementos do espaço físico quanto traços de natureza antropocultural, em geral, são tomados como motivação pelo denominador quando necessita "marcar território" por meio da atribuição do nome do lugar. (Isquerdo e Dargel, 2014, p. 63)

Percebe-se que o léxico é o resultado da ação de nomear lugares e coisas, propagando a realidade pelo nomeador com a finalidade de se apropriar do espaço em que o mesmo está inserido. É na cultura, então, que as tradições, as normas e os costumes sociais são reproduzidos, espelhando sua visão de mundo e experiências, tornando-se uma prova histórica de uma determinada comunidade linguística, inserida em um determinado contexto social e histórico.

Para Andrade (2015), a ideia de pertencimento de um povo, religião, cultura, região, tradição, ideologia concentra-se no processo de desenvolvimento de construção

identitária. A cultura e a identidade formam um conjunto de relações históricas, simbólicas, sociais, patrimoniais, que determinam os valores de um povo.

Ademais, todo o conhecimento vocabular de uma comunidade, a sua cultura, a sua percepção acerca do mundo que a rodeia, geram um registro representado pelo léxico que é armazenado em um "banco de dados", dessa comunidade sobre o mundo.

A Fundação de Salvador: Uma Fortaleza Firme e Forte

O rei de Portugal, D. João III, conhecedor das deficiências administrativas do sistema de capitanias no Brasil, resolve substituí-lo por um governo-geral. Em regimento, datado de 17 de dezembro 1548, estabelece normas da nova governança e determina a criação de uma cidade fortificada. Tomé de Souza é encarregado de comandar a armada de três naus (Salvador, Conceição e Ajuda), duas caravelas (Leoa e Rainha) e um bergantim (São Roque). Em 1º de fevereiro de 1549, embarcaram em Lisboa cerca de mil homens, dentre os quais, 101 artífices entre pedreiros, carpinteiros, cesteiros, ferreiros, serralheiros, pescadores, barbeiros, vaqueiros, físico e cirurgião, alguns degredados, um mestre de obras, Luís Dias, que constituíram o primeiro grupo organizado de operários do Brasil, para comandar a construção da sua primeira capital.

A instituição de um governo geral, portanto, tinha o objetivo de criar um "centro de poder" para auxiliar as capitanias, onde e quando houvesse necessidade, motivo para ser fundada a cidade-fortaleza.

Thomé de Souza chegou à Bahia de Todos os Santos em 29 de março de 1549. O padre jesuíta Manoel da Nóbrega escreveu o que encontraram: "Achamos a terra de paz e quarenta ou cinquenta moradores na povoação que antes era. Receberam-nos com grande alegria; e achamos huma maneira de igreja, junto da qual logo nos aposentamos os Padres e Irmãos em humas casas a par delas." (TAVARES, 2008. p. 108)

A primeira determinação do regimento era a escolha do local em que construiriam a cidade-fortaleza, e este deveria ter boas condições para o porto, lugar sadio, bons ares, com abundância de água e boas condições de defesa. Para tanto, Thomé de Souza foi pelo mar, pela enseada hoje conhecida como Conceição da Praia, onde desembarcou e subiu a encosta para alcançar a colina já escolhida. Obedecendo ao traçado que trouxera de Lisboa, começaram a construir a cidade no mês de abril.

A nova urbe seria, assim, construída bem no alto do morro, na parte superior de uma escarpa de mais de 60 metros acima do nível das águas, em um local de onde se descortinava o horizonte do mar. O sítio escolhido foi cercado de uma forte paliçada de madeira, para evitar o ataque dos índios, e tudo foi erguido à mão em pedra, barro, cal e madeira, sob a supervisão do "arquiteto e engenheiro" Luís Dias, tal e qual fora traçado em Lisboa.

Figura 1: *"S. SALVADOR/Baya de todos los Santos"* [263]

Do alto, hoje nomeado como Cidade Alta, semelhante a um mirante, conforme figura 1, era possível a observação permanente da entrada da Baía de Todos os Santos, com finalidade de precaver e dificultar o acesso de invasores ao "centro" da cidade, também com caráter logístico.

A existência de um despenhadeiro, relativo a uma falha geológica de Salvador, possibilitou a divisão da cidade em dois planos e, a um só tempo, repartiria as atividades: no alto, a Cidade Alta se consolidaria em local de moradia, de comércio a varejo e das atividades político administrativas; no declive da encosta, a Cidade

[263] Estampa do Reys-boeck. Ca 1624. Pag 309 (Reis, 2001, p. 19).

Baixa, era onde se desenvolviam os locais de trabalho, do comércio por atacado e das intensas atividades portuárias.

É possível verificar, nas primeiras plantas de Salvador[264], que a cidade foi idealizada com um traçado geometrizado e se adaptou às irregularidades do terreno. É possível observar, também, a localização das praças e muralhas no entorno da cidade. A planta atesta a urbanização da encosta, mostrando o arruamento e casario, em toda a sua extensão, das ladeiras do Taboão, Misericórdia, Conceição da Praia, Carmo e Preguiça. Quanto a edificação de Salvador, Torres afirma:

> Desobedecendo aos princípios comuns do urbanismo das cidades construídas somente em superfícies planas, a Bahia fora edificada sobre montanhas, vales e baixios, fato que concorreu para se lhe surgirem aspectos singulares, sendo por isso a cidade mais original do Brasil. A capital apresenta três planos, o baixo, o alto e o médio, sendo conhecida pela cidade dos três andares. Os três planos formam outras tantas cidades, possuindo comércio e vida próprios e se comunicam por ladeiras, arcos, viadutos, ruas e avenidas. (Torres, 1950, p. 12)

Segundo os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população soteropolitana estimada em 2014 era de 2.902.927 pessoas, sendo o município mais populoso do Nordeste, o terceiro mais populoso do Brasil e o oitavo da América Latina.

No período do Brasil-Colônia, entre 1500 e 1822, Salvador desempenhou papéis importantes no processo de desenvolvimento da colonização, principalmente, aqueles voltados às questões econômicas, políticas, administrativas e culturais. São

[264] Conforme mapa - Figura 1,

essas questões, por certo, as que impulsionaram o processo de urbanização da cidade na época.

A partir do século XIX, ocorreram transformações políticas e econômicas que impactaram de forma determinante na urbanização da cidade de Salvador. Essas mudanças alavancaram alterações na trama urbana da cidade. Com isso, a gestão do território do município provocou, historicamente, muitos processos de divisão.

A cidade foi dividida por Regiões Administrativas (RAs), pelo Decreto Municipal nº 7.791/87. Posteriormente, em 2008, com advento da Lei nº 7.400/2008, relativa ao Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU), consolidaram-se as divisões atuais das RAs em 18 Regiões Administrativas, as quais são: RA I – Centro; RA II – Itapagipe; RA III – São Caetano; RA IV – Liberdade; RA V – Brotas; RA VI – Barra; RA VII – Rio Vermelho; RA VIII – Pituba/Costa Azul; RA IX – Boca do Rio/Patamares; RA X – Itapuã; RA XI – Cabula; RA XII – Tancredo Neves; RA XIII – Pau da Lima; RA XIV – Cajazeiras; RA XV – Ipitanga; RA XVI – Valéria; RA XVII – Subúrbios Ferroviários; e a RA XVIII – Ilhas de Maré e dos Frades.

A RA1 – Centro, região analisada nesta pesquisa, é composta por nove bairros: Centro Histórico; Comércio; Centro; Santo Antônio; Barbalho; Nazaré; Saúde; Barris e Garcia, conforme figura 2 a seguir:

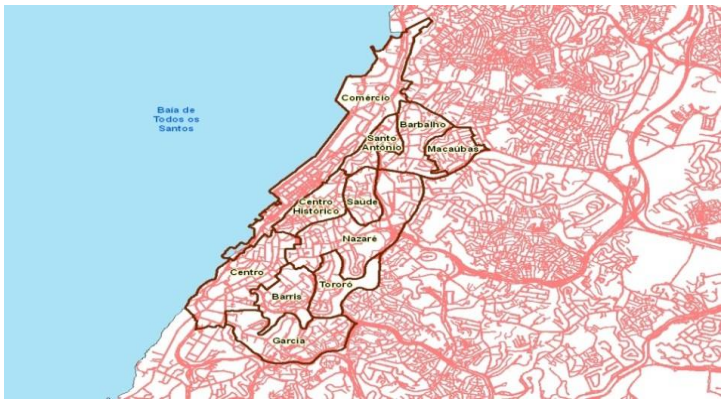


Figura 2: Mapa da Região Administrativa I (RA I) Centro

As ladeiras e a cidade: tecendo a trama histórica

Segundo Barbosa (2004), conceituar é o processo de construção de um modelo mental que corresponde a um recorte cultural e, em seguida, de escolha da estrutura léxica que pode manifestar-se de maneira mais eficaz. Tal processo tem como ponto de partida o universo natural. Definir é o processo de analisar e descrever o semema linguístico, para reconstruir o modelo mental. O seu ponto de partida é a estrutura linguística manifestada.

Assim, para compreender o termo "ladeira", suas características e importância para a cidade de Salvador, buscou-se, primeiramente, conceituar o mesmo. Segundo Houaiss (2009, p. 1148), ladeira possui três acepções: "1. inclinação de terreno, de grau variável. 2. Rua ou caminho íngreme; calçada 3. Encosta de montanha por onde correm as águas fluviais". Etimologicamente, deriva do latim *latus* - 'parte direita ou esquerda de qualquer pessoa, animal ou coisa. A partir dessas acepções, buscou-se identificar as variáveis possíveis das fontes consultadas para designar o termo "ladeira" e sua representação para a cidade de Salvador.

Em alguns momentos, foi necessário o abandono do conceito genérico, porque este não abrange aspectos importantes, como a historicidade e as contradições sociais, que estão enraizadas no lugar e que são determinantes para a identidade cultural.

Os conceitos construídos nos dicionários estão relacionados às dimensões e formas espaciais. Porém, em Salvador, "ladeira" não é apenas "rua ou caminho íngreme". É, sobretudo, um elemento importante da identidade cultural, um termo que foi construído, ao longo dos anos, considerando contexto social, político e cultural do povo soteropolitano, além de vias de comunicação que ligam a Cidade Baixa à Cidade Alta.

Assim, a definição do termo "ladeira" deve ser pensada como um lugar social de integração e não como uma simples representação cartográfica. Desta forma, o conceito passa a ser parte integrante de outros aspectos relacionados à cidade como parte do cotidiano social, econômico, histórico, político e específico de cada ladeira.

Salvador foi o "portão de entrada" para a construção do país. Devido a esta particularidade, muitas edificações foram realizadas motivadas pela necessidade de crescimento da cidade, proteção e comunicação entre pessoas e mercadorias, ou seja, as ladeiras também foram construídas dentro de uma determinada finalidade.

O romancista Jorge Amado soube penetrar no cotidiano do povo de Salvador, sob a ótica de suas ruas e ladeiras, como se fosse esse o motivo da sua existência, indicando, inclusive, ser esse um dos elementos da originalidade da cidade. Seus personagens foram inspirados no próprio povo baiano e, por essa razão, tomaram forma, ganharam vida nos becos e ladeiras, como se escapulissem das páginas dos romances e caíssem diretamente nas ruas, vielas, becos, terreiros e ladeiras da velha cidade, como descreve no romance *Suor:*

> Chegou ao buraco do quarto e ficou olhando os telhados negros da cidade anciã. **As ladeiras eram os braços da cidade esticados para o céu**[265]. Ali embaixo, no centro da ladeira empedrada, ficava o Pelourinho, montado pelos colonizadores portugueses. Hoje, o Pelourinho desaparecera, mas a ladeira que lhe tomara o nome era como um pelourinho também. Todos os que ali viviam passavam vida apertada, sem pão, sem trabalho. (Amado, 2001, p.164).

Salvador está dividida entre a Cidade Alta e Cidade Baixa, com históricas praças, ruelas e, principalmente, seus becos e ladeiras. Situada à beira do mar, abriga a Baía de Todos os Santos, perfazendo o campo dos elementos incontestáveis da expressão da identidade cultural luso-brasileira. A fachada principal da cidade, vista da Baía de Todos os Santos, confirma a coexistência de duas cidades que, interdependentes, requerem elementos de ligação urbana.

[265] Grifo nosso.

A morfologia da cidade de Salvador, alternando colinas e vales, em princípio, nos primeiros anos da construção, dava aos moradores a sensação de segurança contra a ameaça de invasões. Com o passar do tempo, na proporção que a cidade foi se expandido, tornou-se um problema, um grande desafio a ser vencido pela população. Sampaio afirma que:

> Para transitar de um a outro nível, aos poucos, os moradores foram alargando ravinas, abrindo picadas e seguindo trilhas, a pé ou carregados as costas de um "inferior", depois transportados em seges ou cadeirinhas por escravos ou "ganhadores" (Sampaio, 2005, p. 62).

A comunicação entre as autoridades governamentais, que viviam no topo da montanha, e as atividades comerciais, que se instalaram abaixo da escarpa, era um fator imprescindível para o desenvolvimento da cidade.

Inicialmente, duas ladeiras foram indispensáveis para os trabalhos de construção do núcleo matriz e de comunicação de pessoas e coisas, ligavam a parte baixa à parte alta da Cidade. Simas Filho (1998) registra que a primeira, muito íngreme, construída por Filipe Guilhem, no ano de 1549, tinha início na Praça do Palácio, posteriormente nomeada de Praça Municipal, hoje Praça Tomé de Sousa. Descia pela encosta até o ponto correspondente ao Baluarte São Tomé e continuava, após mudar de direção, até um ponto próximo à ermida da Conceição - **a Ladeira da Conceição.** A segunda, inicialmente chamada de Caminho do Carro, e depois, **Ladeira da Preguiça**, com declividade menor, empreitada por Jorge Dias, partia da Porta de Santa Luzia, onde ficava o Largo do Teatro, hoje Praça Castro Alves, e seguia até a Ribeira dos Pescadores.

No final do século XIX Salvador contava com oito ladeiras: Ladeira da Preguiça, Ladeira da Conceição da Praia, Ladeira da Misericórdia, Ladeira do Taboão (atual Rua do Taboão), Ladeira do Pilar, Ladeira da Água de Meninos, Ladeira do Canto da Cruz e Ladeira da Montanha.

Muitas dessas ladeiras, durante muito tempo, foram caminhos escadeados, faziam ziguezague, com o objetivo de facilitar a subida do transeunte.

As ladeiras facilitavam a coordenação da defesa da parte baixa e asseguravam rota e fuga para os defensores. Outro ponto a se destacar é que, assim como as ladeiras eram um facilitador para a defesa militar brasileira, eram também um elemento dificultador de acesso dos invasores, pois quem tentasse subir, sem permissão, estaria exposto às defesas da parte alta, ou seja, era estratégico construir ladeiras íngremes em paralelo com a encosta.

O invasor que subisse pela Ladeira da Conceição estaria expondo seu lado direito, considerando que o escudo era sustentado pela mão esquerda, caso o mesmo preferisse a Ladeira da Misericórdia, não haveria exposição do lado direito, entretanto a caminho era mais longo (COELHO FILHO, 2012).

Esses aspectos militares, estrategicamente planejados, demonstram uma lógica de infraestrutura arquitetônica, desmitificando a ideia de ocupação urbana que, para muitos, parece aleatória e mal concebida.

Coelho Filho (2012) afirma, ainda, que as principais ladeiras terminavam na praça central, atual Praça Thomé de Souza, antigo centro da cidade e coração da fortaleza, local onde ficavam os poderes constituídos e o comando da defesa. Era também o principal ponto de observação, permitindo, desta forma, que qualquer comunicação com a parte baixa da cidade fosse feita pelas ladeiras protegidas e sinuosas, o que parece comprovar ser uma estratégia da técnica militar.

Para o autor, outra possível explicação par a curva íngreme da Ladeira da Conceição, considerada a mais importante para o plano militar, é o fato de ter um longo trecho em aclive, com exposição do lado direito, de quem sobe, o que permitiria que qualquer invasor sofresse mais com o ataque dos defensores. Este traçado foi planejado pelo mestre Luiz Dias. Já a Ladeira da Misericórdia, no outro extremo, tem duas curvas e é mais suave, expõe o invasor apenas no trajeto da subida, entretanto essa exposição se alonga por um longo trecho.

Observa-se, portanto, que o traçado das ladeiras situadas nos limites da fortaleza foi planejado a partir de uma lógica militar, provavelmente, com objetivo de manter o total domínio da parte alta da cidade.

Acrescente-se a tudo que foi dito acerca das ladeiras de Salvador, chamadas por muitos de ruas tortuosas, o fato de que, na velha cidade de Salvador, tudo está envolto de mistérios e segredos seculares, e seus nomes parecem fragmentos de poesia que, de certa forma, estão preservados, seja nas suas placas e documentos oficiais, seja na memória do povo soteropolitano.

Classificação e Análise Toponímica

De acordo com a taxionomia proposta por Dick, apresenta-se a classificação dos 40(quarenta) topônimos que designam as ladeiras da RA1- Centro da cidade de Salvador. Ressalte-se que, além dos aspectos linguísticos, foi considerado na classificação, breves alusões a fatores históricos e culturais do lugar.

O modelo de ficha usado para o inventário e a análise dos topônimos que designam as ladeiras da RA1, na cidade de Salvador seguiu o modelo sugerido por Dick (2004), na elaboração do ATB. No entanto, para atender aos objetivos da pesquisa, a ficha foi adaptada, conforme figura 3:

<table>
<tr><td colspan="2">10. TOPÔNIMO: LADEIRA DA PREGUIÇA</td><td>TAXIONOMIA: Animotopônimo</td></tr>
<tr><td>CÓD. LOG: 514</td><td colspan="2">LIGAÇÃO:
Comércio ⇄ Centro</td></tr>
<tr><td colspan="3">ORIGEM: Portuguesa. PREGUIÇA. Do lat. PIGRITĬA ‘aversão ao trabalho, negligencia, indolência’ (CUNHA, 2010, p. 518).</td></tr>
<tr><td colspan="3">HISTÓRICO: Ladeira da Preguiça < Rua Dionísio Martins< Ladeira da Preguiça
Animotopônimo <Antropotopônimo< Animotopônimo</td></tr>
<tr><td colspan="3">IMAGENS</td></tr>
</table>

INFORMAÇÕES ENCICLOPÉDICAS

Ladeira da Preguiça também conhecida como do "Tira-Preguiça", assim denominada desde a época da escravidão, e os escravos eram obrigados a subir transportando mercadorias e pessoas. Liga o bairro do Comércio, na Cidade Baixa, ao largo Dois de Julho e segue paralela a ladeira da Conceição (ALVES, 2008, p.. 173).

A ladeira da Preguiça, também conhecida, na época da colonização, como Caminho de Carro, por onde chegavam os volumes grandes desembarcados na Alfândega. Foi uma das três primeiras ladeiras construídas em Salvador (provavelmente, já no século XVII), após a abertura das ladeiras da Misericórdia e da Conceição. Cumpria, então, o papel de ligar o porto à Cidade Alta. Sua importância de outrora pode ser mensurada pelo fato da praia do bairro Dois de Julho ter recebido seu nome: Litoral da Preguiça.

A ladeira da Preguiça é uma das denominações mais antigas e curiosas. Originou-se seu batismo do tempo em que poucas ladeiras, em boas condições existiam entre a Cidade Alta e Baixa.

A nomeação da ladeira refere-se ao fato de que as mercadorias eram transportadas do porto para a cidade, nas costas dos escravos ou em carretas puxadas por bois, e empurradas por escravos. A elite da época, a qual residia em casarões ao longo da via, costumava divertir-se com gritos de "sobe preguiça!" ao presenciar os escravos subindo penosamente a ladeira.

Outra motivação, obtida junto à Secretaria de Turismo da Cidade de Salvador, era que os escravos reclamando do trabalho pesado, diziam que subir a ladeira "dava preguiça".

CONTEXTO

Sem erguer sequer os olhos para a casa de Dona Flor, mudando a rota, embicou para o mar largo, desceu rápido a ***Ladeira da Preguiça****.*[266]

Essa ladeira

Que ladeira é essa?

Essa é a ***Ladeira da Preguiça***[267]

Na ***ladeira da Preguiça****, na ladeira Mauá, grandes solares estão sendo restaurados com bom gosto e respeito por novos proprietários.*[268]

Figura 3: Modelo de Ficha

[266] Jorge Amado (1966, p. 124) - Dona Flor e seus dois maridos.
[267] Gilberto Gil (1974) - Ladeira da preguiça.
[268] Jorge Amado (1988, p. 74) - O sumiço da Santa.

Após as análises taxionômicas das ladeiras pesquisadas, verificou-se que há uma prevalência de topônimos de natureza antropocultural, correspondente a 70% em relação aos de natureza física. Em outras palavras, dos 40 topônimos analisados, 28 são de natureza antropocultural, 12 de natureza física, correspondendo a 30%, conforme gráfico 1.

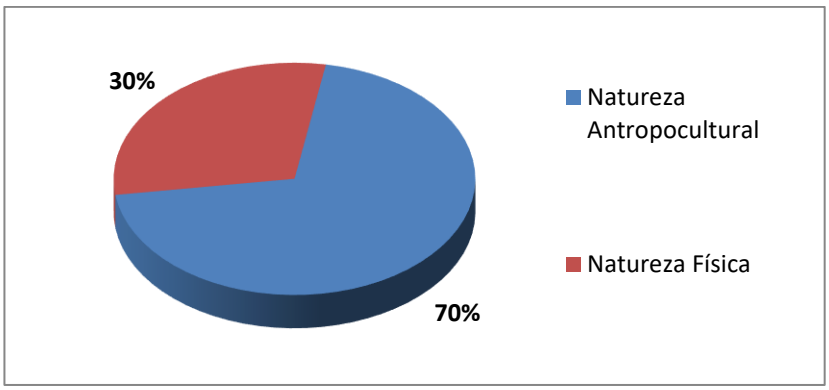


Gráfico 1 - Taxionomia Quanto a Natureza Física e Antropocultural

As taxionomias de ordem antropocultural encontradas no *corpus* analisado foram:
a) **Hierotopônimos:** Ladeira da Conceição da Praia, Ladeira da Misericórdia, Ladeira do Canto da Cruz, Ladeira do Pilar, Ladeira do Carmo, Ladeira da Ordem Terceira do São Francisco, Ladeira do Boqueirão, Ladeira dos Aflitos, Ladeira do Desterro, Ladeira de Nazaré, Ladeira de Santana, Ladeira da Saúde;

b) **Hagiotopônimo:** Ladeira São Francisco de Paula, Ladeira de São Miguel;

c) **Antropotopônimo:** Ladeira do Ferrão, Ladeira Ramos de Queiroz, Ladeira do Gabriel, Ladeira do Castanheda, Ladeira do Prata;

d) **Animotopônimo:** Ladeira da Preguiça;

e) **Etnotopônimo:** Ladeira do Bângala;

f) **Sociotopônimo:** Ladeira da Praça, Ladeira do Hospital, Ladeira das Hortas;

g) **Ergotopônimo:** Ladeira dos Barris, Ladeira do Baluarte;

h) **Historiotopônimo:** Ladeira da Independência;

i) **Axiotopônimo:** Ladeira Cônego Pereira

Verifica-se que nas taxes de natureza antropocultural, destacam-se os hierotopônimos, confirmando uma relação muito forte com o simbolismo religioso advindo de entes sagrados, o que evidencia o comprometimento do Reino com a manutenção da fé católica. É possível afirmar que o objetivo da nomeação foi a necessidade de difusão da igreja católica, fragilizada, na época, pela expansão luterana e calvinista.

Seguido dos hierotopônimos, destacam-se os antropotopônimos o que comprova a homenagem a personalidades detentoras do poder político, econômico e social da secular capital baiana.

Observa-se também, na classificação, uma presença significativa dos hierotopônimos, antropotopônimos e sociotopônimos que representa a estrutura ideológica, estabelecida no ato da nomeação e a atuação do indivíduo enquanto participante de um grupo social no comando do espaço em que vive. Como afirma Almeida (2008, p. 58):

> O território é, também, objeto de operações simbólicas e é nele que os sujeitos projetam suas concepções de mundo. O território é, antes de tudo, uma convivilidade, uma espécie de relação social, política e simbólica que liga o homem à sua terra e, simultaneamente, estabelece sua identidade cultural.

Outra questão que merece destaque está relacionada ao gênero das entidades religiosas. Dos treze topônimos classificados como hierotopônimos, nove têm uma relação com a mãe de Deus. Sobre esse tema, Coelho Filho explica que:

> Deus - filho e a Mãe de Deus inspiraram a fundação da Fortaleza do Salvador, que deveria ser grande e forte. Vinha com a vocação de socorrer e apoiar o domínio dos portugueses sobre a costa do Brasil: seria a afirmação do vigor juvenil do império lusitano, o polo de difusão de sua cultura católica. (Coelho Filho, 2012, p.309)

Nesse sentido, a fortaleza era masculina. Os portugueses eram filhos comprometidos com a missão salvadora, e precisavam da proteção, quase sempre discreta da mãe representada por Maria, Nossa Senhora, a mãe de Jesus.

É evidente a relação dos portugueses com Nossa Senhora. Essa relação de filho especial é desdobrada em diversas particularidades da cultura baiana. É considerada única, entretanto, aparece com vários nomes, um curioso fenômeno que se manifesta, conferindo aos lugares uma individualidade essencial, nomeando lugares, grutas, colinas etc.

Quanto aos topônimos de natureza física, compostos por elementos de ordem vegetal, animal, espacial, orográfica e hidrográfica, foram encontradas as seguintes classificações:

a) **Hidrotopônimos:** Ladeira da Agua Brusca, Ladeira da Fonte, Ladeira Fonte das Pedras;

b) **Litotopônimo:** Ladeira da Barroquinha, Ladeira do Carvão;

c) **Morfotopônimos:** Ladeira do Arco, Ladeira do Funil;

d) **Zootopônimo**: Ladeira do Jacaré, Ladeira do Galo;

e) **Fitotopônimo**: Ladeira da Palma;

f) **Geomorfotopônimo:** Ladeira da Montanha;

g) **Corotopônimo:** Ladeira do Aquidabã.

Conforme foi evidenciado, os hidrotopônimos, entre os topônimos analisados, aparecem de forma significativa. Dos 12 levantados, de natureza física, 3 são hidrotopônimos.

Em todos os tempos, a água potável foi determinante na formação dos aglomerados humanos, desde as primeiras aldeias de índios até as grandes e modernas metrópoles atuais. Salvador não foi diferente. Aliás, quando Thomé de Souza se preparava para viajar para o Brasil, já recebia do Rei D. João III a seguinte recomendação: "espero que este seja e deve ser um sítio sadio e de bons ares e que tenha **abastecimento de água**[269] e porto em que possam amarrar os navios". (TOURINHO, 2008, p.7).

Ao longo da pesquisa, verificou-se que a cidade de Salvador é um local de muitas fontes, motivo pelo qual se justifica a escolha do sítio. No início da povoação soteropolitana, havia várias fontes, dentre elas: Fonte das Pedreiras, Fonte do Pereira, Fonte das Pedras, Fonte do Baluarte, Fonte de São Pedro etc. Nos dados fornecidos pela SUCOM, há quarenta fontes catalogadas, além dos mananciais existentes ao longo das praias e das encostas de Salvador, que foram responsáveis pelo abastecimento de toda a cidade no período da instalação da fortaleza. Muitas dessas fontes deram nomes a bairros, ruas, ladeiras e becos.

Em segundo lugar, registram-se os Litotopônimos com duas ocorrências, das taxes de natureza física. As manifestações taxionômicas de índole mineral estão relacionadas diretamente a dois fatos, segundo Dick:

> Um, de índole genérica, física, ambiental, específico às regiões de terra, em sua constituição (areia, barro, lama, pedra, por exemplo); outro, mais restrito, porque diz respeito, de perto, a alguns dos momentos significativos da história de um povo.

[269] Grifo nosso

Os topônimos cujo sentido lembram as formas geométricas, denominados morfotopônimos, foram registrados em um total de 2: Ladeira do Arco, Ladeira do Funil. Também foram registrados 2 zootopônimos: Ladeira do Jacaré, Ladeira do Galo.

Registre-se, também, a presença tímida dos Fitotopônimos e Geomorfotopônimos, com apenas uma ocorrência: Ladeira da Palma e Ladeira da Montanha, respectivamente.

Considerações finais

A análise do *corpus* permitiu constatar que, na cidade de Salvador, o culto à religiosidade, presente na época da fundação da cidade-fortaleza, está profundamente ligada às denominações das ladeiras. Os elementos que mais se sobressaíram foram os religiosos, marcando uma intensa presença do cristianismo, conforme orientou o Rei de Portugal, no regimento de Thomé de Souza. Os portugueses do tempo da colônia fizeram um largo uso do sistema denominativo do hagiológio romano e as efemérides religiosas, legado da Idade Média, particularmente marcante na história do ocidente europeu. Entretanto, em Salvador, a romanização do catolicismo não foi capaz de eliminar a presença de outras crenças, principalmente, dos cultos de raiz africana.

A análise da cultura soteropolitana, presente nas festas populares, foi capaz de proporcionar uma maior compreensão acerca de elementos do culto afro-brasileiro, revelando indícios da imbricação das duas culturas.

Notou-se que a ordem teológico-política vigente no Império Português deixou as suas marcas impressas na toponímia soteropolitana. Assim, é possível afirmar que as fortificações, os conventos, igrejas, casarios, Cidade Alta, Cidade Baixa, a Vila Velha e o traçado topográfico compõem um todo coerente, mesmo após as inúmeras reformas modernizantes empreendidas ao longo da história da cidade.

Do ponto de vista ideológico, conclui-se que, em um determinado período da história, estiveram presentes novas relações de poder que culminaram na alteração

dos nomes tradicionais dos logradouros da cidade. Isso demonstra uma alternância de poder, cada um tentando imprimir sua marca cultural.

A cidade de Salvador anciã e moderna, ao mesmo tempo, sempre ocupou lugar de destaque, principalmente, por suas festividades e culinária apimentada. Reúne muita história, atrativos naturais e urbanos e uma peculiar originalidade cultural e artística.

No sobe e desce das ladeiras, consideradas as artérias pulsantes do coração da cidade, é possível constatar a importância histórica e contemporânea desses acidentes geográficos presentes em toda capital baiana. É possível, também, identificar na Salvador do século XXI marcas, heranças e legados dos séculos passados, convivendo com as novas formas e tecnologias produzidas pela sociedade contemporânea. Mas as ladeiras permanecem fundamentais no cotidiano da Cidade.

Referências bibliográficas

Amado, J. (1966). *Dona Flor e seus dois maridos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

Amado, J. (1988). *O sumiço da santa***:** uma história de feitiçaria. Rio de Janeiro: Companhia das Letras..

Andrade, K. S., & Nunes, V. R. (2015). *Levantamento dos topônimos e produção de fichas lexicográfico-toponímicas dos municípios da região do Bico do Papagaio, estado do Tocantins*. Disponível em: http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/10/13122011121550.pdf**>** Acesso em: 14 out. 2015.

Biderman, M. T. C. (2001). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia,* 2. ed. Campo Grande: UFMG.

Bulhões, A. *Delimitação de bairros e de bacias hidrográficas de Salvador*. Disponível em: http://www.gestaosocial.org.br/conteudo/nucleos/aguas/Proposta%20Metodologica.doc>. Acesso em: 10 out. 2015.

Coelho Filho, L. W. (2004) *A fortaleza do Salvador na Baía de Todos os Santos*, Salvador: Secretaria de Cultura e Turismo.

Dick, M. V. P. A. (1992) *Toponímia e antroponímia do Brasil: coletânea de estudos*. 3. ed. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas da FFLCH/USP.

Dick, M. V. P. A. (1990) *A motivação toponímica e a realidade brasileira.* São Paulo: Arquivo do Estado.

Dick, M. V. P. A. (1990) *Toponímia brasileira: os estudos que faltam. Toponímia e Antroponímia no Brasil.* Coletânea de estudos. 2· ed. São Paulo: FFLCH/USP.

Dick, M. V. P. A. (2004) *Rede de conhecimento e campo lexical: hidrônimos e hidrotopônimos na onomástica brasileira.* In A. N. Isquerdo, & M. G. Krieger. (Org.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 2. Campo Grande: UFMS.

Dórea, L. E. (2006) *Histórias de Salvador nos nomes das suas ruas.* Salvador: EDUFBA.

Isquerdo, A. N., & Dargel, A. P. T. (2014) *Hidronímia e toponímia: interferências entre meio ambiente e história*. In A. N. Isquerdo, & G. O. M. Dal Corno. (Org.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. 7. Campo Grande: UFMS.

Reis, N. G. (2001) *Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado (Uspiana-Brasil 500 anos).

Tavares, L. H. D. (1974) *História da Bahia*. Centro Editorial e Didático da UFBA, Salvador.

Torres, C. (1950) *Vultos, Fatos e Coisas da Bahia.* Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1950.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE TOPONÍMICA: ANÁLISE DA MICROTOPONÍMIA DO MUNICÍPIO DE LORETO – MARANHÃO – BRASIL

Marta Helena Facco PIOVESAN
UEMA, Departamento de Letras. martahpiovesan@hotmail.com, Balsas, Brasil.

Resumo:

A Onomástica, ciência dos nomes próprios, é uma ferramenta importante para os estudos linguísticos da atualidade e para o conhecimento de aspectos históricos, sociais, geográficos, culturais e até econômicos, não apenas de uma região, mas de um povo. Destacando-se que a Toponímia é parte da Onomástica, esta pesquisa centrou-se no estudo dos nomes dos acidentes físicos e antropoculturais da mesorregião Sul Maranhense, microrregião das Chapadas das Mangabeiras, especificamente no município de Loreto, bem ao Sul do Estado do Maranhão - Brasil. Para tanto, foi estabelecido: inventariar os topônimos a partir de mapas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de escalas 1:150,000, classificando-os de acordo com as taxonomias propostas por Dick (1992), além de analisar o acervo toponímico inventariado em termos de língua de origem dos topônimos e estrutura formal do sintagma toponímico. A análise dos dados foi orientada pelos princípios teórico-metodológicos da Toponímia, precisamente dos atlas toponímicos, e de disciplinas afins, fundamentalmente, o modelo teórico proposto por Dick (1992). A partir dos dados toponímicos, procurou-se traçar as relações existentes entre identidade, cultura e linguagem, pois se acredita que a identidade se constrói a partir da cultura e esta, por sua vez, expressa-se por meio de referenciais linguísticos. Assim, ficou evidente que os topônimos identificados têm sua identidade elaborada a partir da sua relação com a geografia e a história do povo, expressando-se por meio da língua.

Palavras-chave:

Toponímia; Investigação; Identidade; Linguística.

Introdução

O estudo dos nomes próprios, a Onomástica, promove um saber sobre a comunidade pesquisada e a compreensão da cosmovisão individual e coletiva que forma a identidade cultural e linguística de uma região e, nesta área, a Toponímia, estudo dos nomes de lugares, revela, no alcance pluridisciplinar de seu objeto de estudo, um caminho possível para o conhecimento da comunidade linguística investigada, além de inegáveis contribuições geográficas, históricas, políticas e culturais. Nesse sentido, este trabalho faz parte do projeto ATEMA, a construção do Atlas Toponímico do Estado do Maranhão - Análise da Macro e Microtoponímia, desenvolvido pelo Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com o objetivo de contribuir para a elaboração do Atlas Toponímico do Maranhão. O estudo apresenta nomes de pequenos aglomerados humanos e acidentes físicos e antropoculturais da cidade de Loreto, estado do Maranhão (MA), Brasil, com o objetivo de criar um banco de dados a fim de catalogar as informações que compõem as fichas lexicográfico-toponímicas sistematizadas e suprir a escassez de material linguístico-toponímico no Maranhão. O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar a identificação das motivações e a respectiva classificação das denominações de acordo com as taxonomias de Dick (1992): de natureza física (nomes relacionados ao meio ambiente natural) e de natureza antropocultural (nomes relacionados ao homem). Os procedimentos foram a pesquisa bibliográfica, documental e de campo, baseada na metodologia apresentada por Dick (1992) em que se apresenta a seleção, classificação e análise dos topônimos do município de Loreto-MA constantes na base cartográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Para isso, são fundamentais os pressupostos teóricos de Dick (1992) e Isquerdo (2008).

Após a análise, relacionou-se a taxonomia e o significado das palavras com o contexto de utilização, possibilitando compreender a identidade e a cultura dos sujeitos sociais inseridos em sua comunidade ou grupo para, assim, entender a dinamicidade da cultura do povo e como o léxico pode representar as experiências culturais de um grupo ou de uma nação recortadas na língua de que faz parte. Os

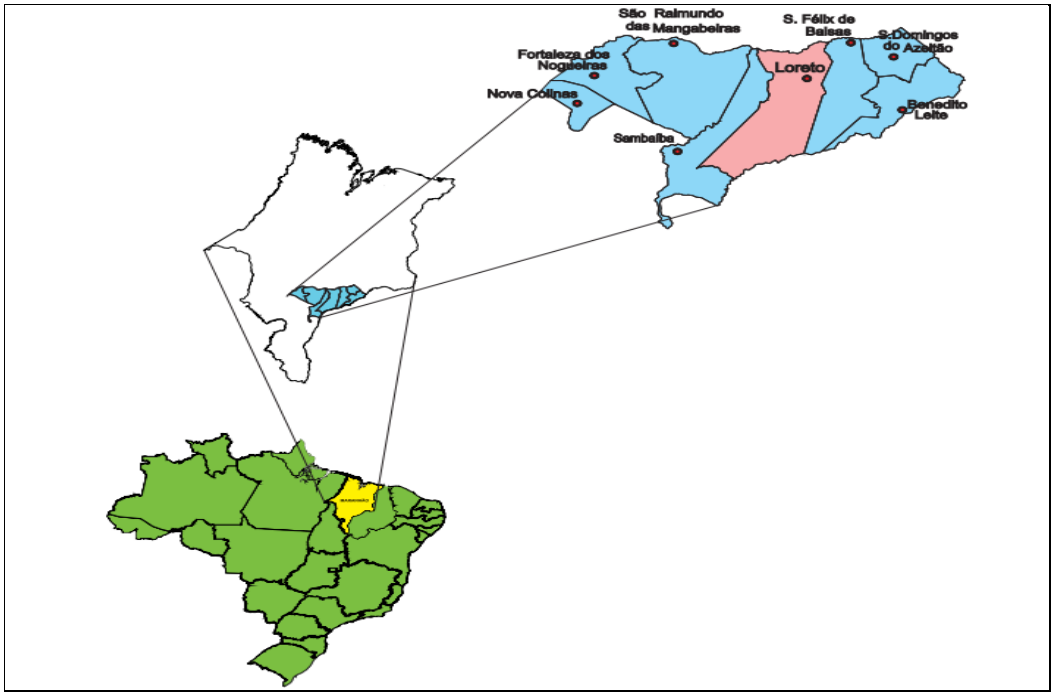
teóricos abordados que auxiliaram para a investigação da teoria utlizada foram Hall (2006), Geertz (2008) e Gee (2000).

Este trabalho parte do histórico da cidade de Loreto (MA), sua localização, os costumes e características do povo para adentrar a um capítulo teórico sobre os estudos toponímicos e identidade. Logo após, apresentam-se os resultados e discussões que compreendem os topônimos de natureza física e antropocultural relacionando-os aos aspectos motivadores e aos processos de construção de identidade.

Histórico de Loreto

Loreto é um município do Estado do Maranhão – Brasil, localizado na mesorregião Sul Maranhense, microrregião das Chapadas das Mangabeiras e, segundo o Cadastro de Municípios do IBGE (2017), faz parte da Amazônia Legal. Faz limite com os municípios de Sambaíba e São Félix de Balsas. Seu bioma é o cerrado maranhense, formado, na sua maioria, por um chapadão, onde havia grande quantidade de matas e eram encontradas madeiras de lei como pau d'arco, sucupira e outras. Cortado pelo rio Balsas, um rio extenso, com cerca de 510 km, maior afluente do rio Parnaíba, Loreto possui uma população estimada, conforme IBGE (2017), de 12.009 pessoas, com uma área territorial de 3.596, 844 km^2.

Figura 1: Mapa ilustrativo da Localização da Cidade de Loreto



Fonte: Lab. ATEMA

A história da cidade de Loreto teve início com Francisco Xavier de Brito e sua mulher Anna Maria Dantas quando solicitaram licença para edificarem na sua fazenda chamada "Tranqueira", na Ribeira do Rio Balsas, uma capela em devoção a Nossa Senhora. A escritura de doação foi lavrada em 1777 pelo tabelião Felipe Ferreira da Rocha e testemunhas, e aí foi construída a capela em homenagem à Santa. Esse lugar, a partir daí conhecido como Capela, em meados de 1830, recebeu do Piauí seus primeiros desbravadores, tendo entre eles José Pereira da Silva. Na época, o padre José Lopes desejava que a cidade fosse construída à margem esquerda do rio Balsas, mas por questões políticas, a família Pereira iniciou a construção das casas na margem esquerda do riacho Teles, lugar denominado Capela.

Figura 2: Igreja Matriz Nossa Senhora do Loreto

Fonte: IBGE, 2017.

Em 1851, Loreto se desmembrou do município de Pastos Bons e, em 1873, foi elevado à categoria de vila. Muito mais tarde, em 1938, passou à categoria de cidade, pelo Decreto Lei nº 45 de 29 de março.

Dizem os loretenses que Loreto nasceu sob a proteção de Maria e até hoje há uma intensa devoção com festas religiosas em homenagem a Nossa Senhora do Loreto e à festa da Nossa Senhora Aparecida, realizada no Coco da Aparecida, no dia 15 de agosto. Esses festejos, repletos de barracas e comidas típicas e danças ao ar livre, atraem pessoas de toda a região. Em todas as localidades do município há os festejos dos santos padroeiros, além de festas juninas, Santos Reis, rodas de São Benedito e São Gonçalo, festas e bingos dançantes e vaquejadas.

Figura 3: Festa religiosa em homenagem à padroeira Nossa Senhora de Loreto.

Fonte: Prefeitura Municipal de Loreto

A economia da região, a princípio, era a cultura do algodão, principal atividade agrícola do município, também a fabricação de açúcar, aguardente e rapadura, além da pecuária. Hoje faz parte do polo agrícola do Sul do Maranhão, sendo produtor de soja e arroz e possui grandes rebanhos bovinos e caprinos. O brasão, símbolo oficial do município, traz a história do seu povo. Uma manifestação gráfica de importante valor histórico que traduz convicções e valores que se apresentam como indissociáveis e expressam a identidade de uma nação.

Figura 4: Brasão do município de Loreto

Fonte: Prefeitura Municipal de Loreto

O brasão dos loretenses representa em suas faixas a etnografia do povo maranhense: o vermelho, do índio; o branco, do português; e o preto, do negro. Além das faixas vermelhas, brancas e pretas, há uma azul que representa o rio Balsas e sua importância para o município. Há também a ilustração de pés de arroz que simbolizam a fertilidade do solo, sua riqueza e principal produção do município, além de algodão, feijão, mandioca e milho e uma cabeça de boi que representa a pecuária. As bandeiras onde estão inseridos os brasões expressam as características de um povo, exprimem a alma que o ostenta. A bandeira, que figura como símbolo da cidade de Loreto representa as pessoas que vivem na região, seus anseios, sua missão e suas características.

Estudos toponímicos e identidade

Pesquisar Toponímia não é só adquirir conhecimento histórico, geográfico, cultural, econômico, político e linguístico de uma região, mas compreender as origens e formação de um povo, que demonstra, pelas particularidades da escolha dos nomes de lugares, um testemunho de valor que vai além da localização espacial e passa a simbolizar sua identidade social. Assim, o nome atribuído a determinado logradouro pode revelar tendências sociais, políticas e, principalmente, históricas do momento em que o nome foi atribuído ao local. Não revela apenas traços linguísticos, mas elementos culturais e crenças, bem como marca um recorte cultural e uma unidade identitária. Dick (1992, p.119) postula que cabe à toponímia:

> o direito de se apresentar também como a crônica de uma comunidade, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras. Assim é que os elementos mais diferenciadores da mentalidade do homem, em sua época e em seu tempo em face das condições ambientais de vida, que condicionam a sua percepção do mundo, estão representados nos nomes de lugares, senão todos, pelo menos os mais flagrantes (Dick, 1992, p. 119).

Para além do conceito tradicional de toponímia que Dick (1992, p. 119) apresenta "como o estudo dos nomes de lugares ou dos designativos geográficos, em sua bipartimentação física (rios, córregos, morros, etc.) e humana, antrópica, ou cultural (aldeias, povoados, cidades, etc.)", ao utilizar os signos linguísticos, as palavras de uma língua, o homem manifesta sua cultura, seu comportamento e expõe a história de seu povo. Geertz (2008, p.04) define cultura "não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado". Analisar o léxico dos topônimos de uma comunidade ou grupo possibilita compreender também o significado dessa cultura, o povo e suas características identitárias. Os topônimos escolhidos para representar o mundo são elementos representativos daquele grupo social.

Segundo Aragão (2008), o léxico, enquanto descrição de uma cultura, está no seio da sociedade, reflete a ideologia dominante, mas também as lutas e tendências dessa sociedade. Sendo assim, percebe-se que estudar o léxico especificamente de um local é conhecer o sistema de valores, as práticas socioculturais da comunidade, a ideologia e os costumes, pois esses estão refletidos diretamente no vocabulário, logo, não se pode estudar a língua sem relacioná-la com a sociedade na qual o falante está inserido.

A pesquisa toponímica na atualidade vai além da investigação etimológica dos designativos atribuídos aos espaços geográficos. Numa perspectiva mais atual, esse ramo de estudo leva em consideração, também, em seu escopo, o contexto em que o topônimo foi criado, ou seja, os fatores que motivaram o denominador para a escolha de determinado nome para batizar os acidentes. E é nesse fator que repousa a atualidade e a importância da investigação toponímica entre os meios de reflexão linguística (Dick, 1992). Os topônimos auxiliam a construir a imagem do homem e a relação com o meio em que está inserido.

O repertório lexical utilizado em uma sociedade carrega as marcas sociais e culturais que a identificam, a formação ética da coletividade, bem como suas memórias e variações fonéticas, sintáticas e lexicais.

> A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 11).

Dessa forma, para entender o significado de um termo em seu contexto de utilização, é de grande importância a compreensão da identidade e da cultura daqueles sujeitos sociais, pois a escolha de um nome em uma determinada época possibilita compreender a cultura deste povo e possui uma estreita relação com o léxico, pois é por meio dele que ela se manifesta, demonstrando as transformações de determinado grupo social. Ser reconhecido como um certo "tipo de pessoa", um loretense, por exemplo, em um determinado contexto, é o que Gee (2000) chama de "identidade". Neste sentido do termo, todas as pessoas têm múltiplas identidades ligadas não aos seus "estados internos", mas às suas performances na sociedade. Neste sentido,

> o léxico representa as experiências culturais de um grupo ou de uma nação recortadas na língua de que faz parte. A expressão das crenças, as artes culinárias e medicinais, as tradições, as inovações e todas as nuanças da vivência social de um povo fazem notar o seu universo lexical (PAULA, 2007, p. 54).

Os significados escolhidos para representar pessoas, animais, plantas, lugares e diferenciar uns dos outros representam a identidade dos sujeitos e se constroem a partir das representações que um grupo social faz do mundo. Segundo Dick (1990), é a motivação toponímica ligada à natureza física ou antropocultural que irá determinar o enquadramento de um nome em uma taxonomia, ou um mecanismo designativo.

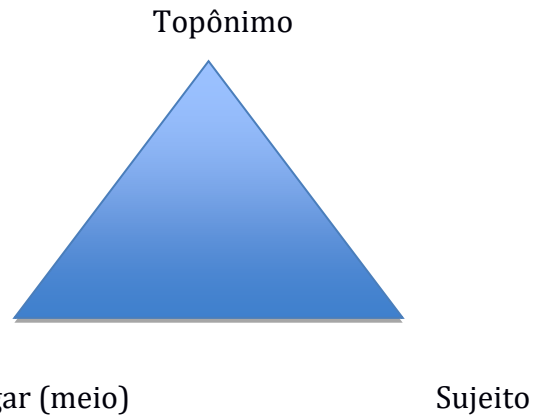
Verdadeiros "testemunhos históricos de fatos e ocorrências registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram em si, um valor que transcende ao próprio ato da nomeação se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal (Dick, 1990, p. 22).

Segundo Silva (2000, p. 75), as identidades são o resultado de atos de criação linguística, "não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas", elas não são do mundo natural, elas precisam ser construídas no contexto de relações culturais e sociais. Elas não são fixas, são formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

As motivações toponímicas que levaram os loretenses a escolher os nomes designativos de lugar estão diretamente ligadas aos fatores histórico-culturais e ao meio em que os sujeitos vivem formando um todo representativo.

A identidade é formada por três elementos fundamentais: o meio, o topônimo e o sujeito.

Figura 5: Inter-relação toponímia-lugar-sujeito.



Fonte: Autora.

Segundo Stuart Hall (2006), uma identidade cultural enfatiza aspectos relacionados à nossa pertença a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, regionais e/ou nacionais. Os topônimos surgem a partir da fala dos sujeitos que, no seu cotidiano, nomeiam os lugares. Essa ação carrega um traço cultural, por isso construtor de identidades. As referências representadas por lugares ou pessoas, santos ou acidentes geográficos caracterizam o sentido de pertencimento do sujeito inserido naquela sociedade e define suas relações identitárias produzidas pela atividade discursiva.

Geertz (2008) afirma que a cultura é uma teia de identidades, ou seja, representa o modo de vida (costumes, hábitos, saberes e fazeres de pessoas, grupos, povos) e, especialmente, a capacidade dos seres humanos de produzirem, criarem, transformarem significados sobre o mundo que os rodeia. Sendo assim, as escolhas toponímicas representam uma projeção do real e podem evidenciar a realidade do ambiente físico e antropocultural da região na medida em que revelam características da vegetação, da fauna, das condições de solo e relevo, como também crenças, ideologias, fatos sócio-histórico-culturais e linguísticos envolvidos na constituição dos sentidos.

Feitas essas considerações de ordem teórico-metodológicas, passa-se à apresentação dos dados.

Análise e Discussão dos Dados

Para este estudo, buscaram-se subsídios metodológicos no Projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão – ATEMA - que pretende sistematizar os topônimos maranhenses e contribuir com uma pesquisa mais abrangente que tem como objetivo construir o ATEMA, coordenado pela professora Drª. Maria Célia Dias de Castro (UEMA), com a consultoria da professora Drª. Aparecida Negri Isquerdo (UFMS; UEL).

O objetivo deste trabalho é proceder à classificação taxonômica dos 164 topônimos do município de Loreto- MA, Brasil, conforme modelo adotado por Dick (1992). Os registros de base documental foram extraídos de cartas geográficas oriundas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), e a partir do conjunto de elementos mapeados, separados por quadrantes, foram nomeados os ambientes físicos e antropoculturais.

A classificação (DICK, 1992) a ser utilizada está subdividida em 11 taxonomias de natureza física, a saber, astrotopônimos (astro), topônimos relativos aos corpos celestes em geral; cardinotopônimos (cardino), os relativos às posições geográficas em geral; cromotopônimos (cromo), os relativos à escala cromática; dimensiotopônimos (dimensio), relativos às características dimensionais dos acidentes geográficos; fitotopônimos (fito), os de índole vegetal; geomorfotopônimos (geomorfo), relativos às formas topográficas; hidrotopônimos (hidro), topônimos resultantes de acidentes hidrográficos em geral; litotopônimos (lito), topônimos de índole mineral; meteorotopônimos (meteoro), relativos a fenômenos atmosféricos; morfotopônimos (morfo), os que refletem o sentido de forma geométrica; e zootopônimos (zoo), os de índole animal, taxonomias que caracterizam o ambiente em todos os aspectos que compõem sua formação; e 16 taxes de natureza antropocultural como animotopônimos (animo) ou nootopônimos (noo), topônimos relativos à vida psíquica e espiritual; antropotopônimos (antropo), os relativos aos nomes próprios individuais; axiotopônimos (axio), topônimos relativos aos títulos e dignidades; corotopônimos (coro), relativos aos cidades, países, estados, regiões; cronotopônimos (crono), os que encerram indicadores cronológicos;

ecotopônimos (eco), topônimos relativos às habitações em geral; ergotopônimos (ergo), os relativos a elementos da cultura material; etnotopônimos (etno), referentes aos elementos étnicos; dirrematopônimos (dirrema), constituídos por frases ou enunciados liguísticos; hierotopônimos (hiero), topônimos relativos aos nomes sagrados: hagiotopônimos (hagio), nomes de santos ou santas; mitotopônimos (mito), relativos a entidades mitológicas; historiotopônimos (historio), topônimos relativos aos movimentos de cunho históricos; hodotopônimos (hodo), os relativos às vias de comunicação urbana e rural; numerotopônimos (número), topônimos relativos aos adjetivos numerais; poliotopônimos (polio), constituídos por vocábulos como vilas, aldeia, cidade, povoação arraial; sociotopônimos (socio), topônimos relativos às atividades profissionais, locais de trabalho e ponto de encontro de comunidade; e somatotopônimos (somato), os empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou animal. Também será usada a subclassificação dos animotopônimos em "eufórico" e "disfórico", adotada por Isquerdo (2012), as quais caracterizam as manifestações psíquicas do homem como estado de ânimo, sentimentos positivos ou negativos, respectivamente.

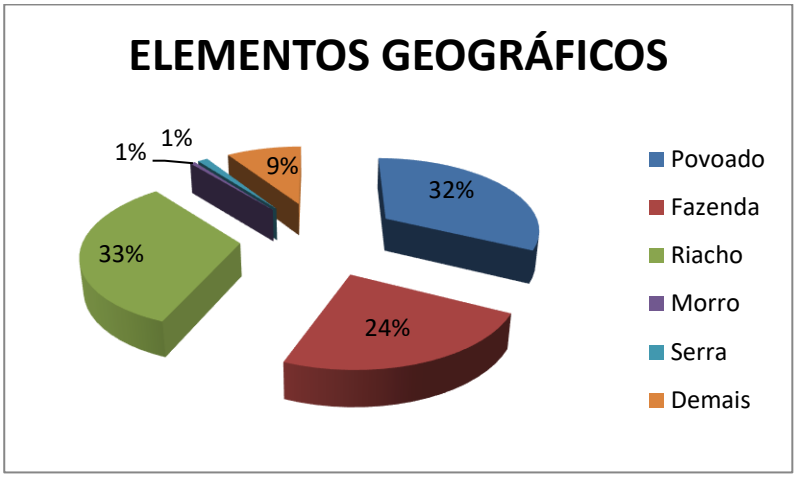
As definições etimológicas originadas do Tupi, quimbundo, latim, grego, ou outra língua, e a língua de origem, se do português, Tupi ou outra língua em uso, foram pesquisadas nos dicionários, Houaiss (2001), Cunha (2010), Ferreira, (2010), Guérios (1973), Machado (2003), Aurélio (2010). A estrutura morfológica do topônimo classifica-o como simples, quando formado por apenas um elemento, e composto, aquele que apresenta mais de um elemento em sua formação.

Segue-se o resultado dos dados lexicográfico-toponímicos que reúne os 164 topônimos analisados.

No Gráfico 1, apresentam-se os topônimos do Município de Loreto-MA segundo os elementos geográficos mais ocorrentes, que foram riacho, povoado e fazenda, revelando que a motivação toponímica é oriunda dos contornos regionais que configuram a originalidade da região com suas

características topográficas e territoriais.

Gráfico 1: Distribuição quantitativa dos topônimos do município de Loreto-MA segundo os elementos geográficos



Fonte: Banco de dados do ATEMA.

Os elementos geográficos físicos apresentados evidenciam características ambientais que se originaram no ato denominativo do lugar. Esses elementos são representados por Dick (1992, p. 10), na estrutura do topônimo, como termo ou elemento genérico "relativo à entidade geográfica que irá receber a denominação, e o outro, o elemento ou termo específico, ou topônimo propriamente dito, que particularizará a noção espacial". Em *riacho Vitória*, *riacho Bananeiras*, *riacho Seco*, *morro do Chapéu*, "riacho" e "morro" são termos do sintagma toponímico que revelam a estrutura físico-geográfica do município com uma gênese decorrente da ordem regular das coisas, elementos naturais presentes na relação homem-mundo. Esses recursos naturais da região, em toda sua extensão geográfica, unem o ser humano em seus espaços diversificados, e este traça sua relação identitária, pelo léxico toponímico, com o meio de que faz parte.

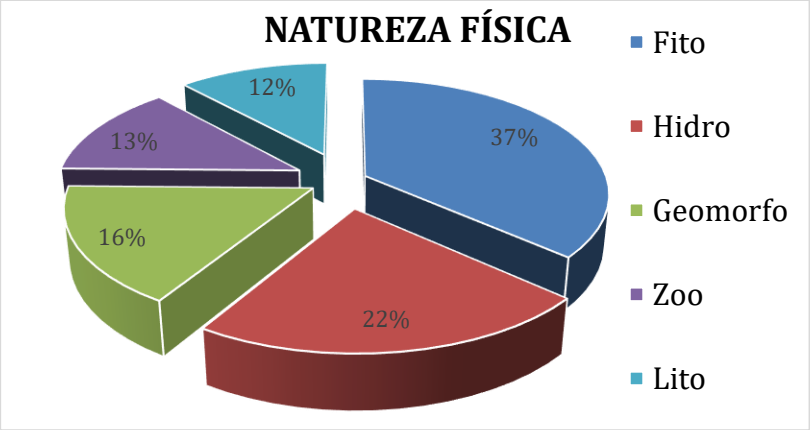
Já os elementos geográficos humanos revelam a ação do homem sobre a natureza de acordo com suas necessidades culturais e econômicas, de sua convivência social e suas perpectivas com seu trabalho. Os processos de significação e percepção dos lugares estão diretamente ligados à identificação dos indivíduos e sua

territorialização (OJIMA; FUSCO, 2014). Em *fazenda Pedrinhas*, *fazenda Canto*, *fazenda Barra do Riacho*, *povoado Água Branca*, *povoado Terradura*, *povoado Parnaguá,* os elementos geográficos humanos "fazenda" e "povoado" refletem, um processo de reestruturação da sociedade não homogêneo, nem uniforme que engloba um conjunto de fatores sociais e culturais; e os designativos determinantes desses elementos, conforme considera Dick (1992, p. 64), "de um modo geral, refletem um número considerável de termos emprestados da Geografia, tanto do ponto de vista físico quanto humano" sendo incorporados naturalmente aos usos linguísticos dos grupos. O sentimento de pertencimento e domínio territorial é claro ao denominar "Povoado" ou "Fazenda" demonstrando a forma como os sujeitos identificam os espaços que formam suas comunidades.

Considerando as informações sobre a distribuição quantitativa das cinco taxes de natureza física mais produtivas que se apresentam no Gráfico 2, pode-se observar a ocorrência, em primeiro lugar, de taxonomias de natureza antropocultural, topônimos que fazem referência ao universo psíquico-social e cultural do homem.

Tendo em vista a amplitude da pesquisa, optou-se por demonstrar percentualmente os cinco topônimos mais recorrentes de natureza física, para assim, no recorte toponímico examinado, identificar os casos recorrentes em que os nomes adotados revelam a inter-relação homem-ambiente-língua-cultura.

Gráfico 2: Distribuição quantitativa das cinco taxonomias de natureza física mais produtivas



Fonte: Banco de dados do ATEMA.

Os topônimos, após serem enquadrados na classificação taxonômica, ficaram assim distribuídos numérica e percentualmente conforme a natureza física: fitotopônimos, 31 (30%); hidrotopônimos, 19 (18%); geomorfotopônimos 14 (14%), zootopônimos 11 (11%) e litotopônimos 10 (10%).

A predominância dos fitotopônimos nas taxonomias de natureza física representa a influência do espaço geográfico repleto de uma diversidade de flora amazônica, diretamente relacionado à paisagem do local. Os nomes predominantes são de árvores nativas da região como: *Sapucaia, Sambaíba, Bananeiras, Buriti, Buritirana, Palmeiras, Cipó, Babaçu*, dentre outros. Os resultados revelam que o meio ambiente está muito presente nas denominações dos lugares, principalmente dos fitotopônimos, formando um conjunto descritivo da microtoponímia. Apesar da grande quantidade de fitotopônimos de base indígena, na totalização das classificações a língua de base é o português e a maioria dos topônimos do município apresenta estrutura simples, ou seja, definidos por um único formante.

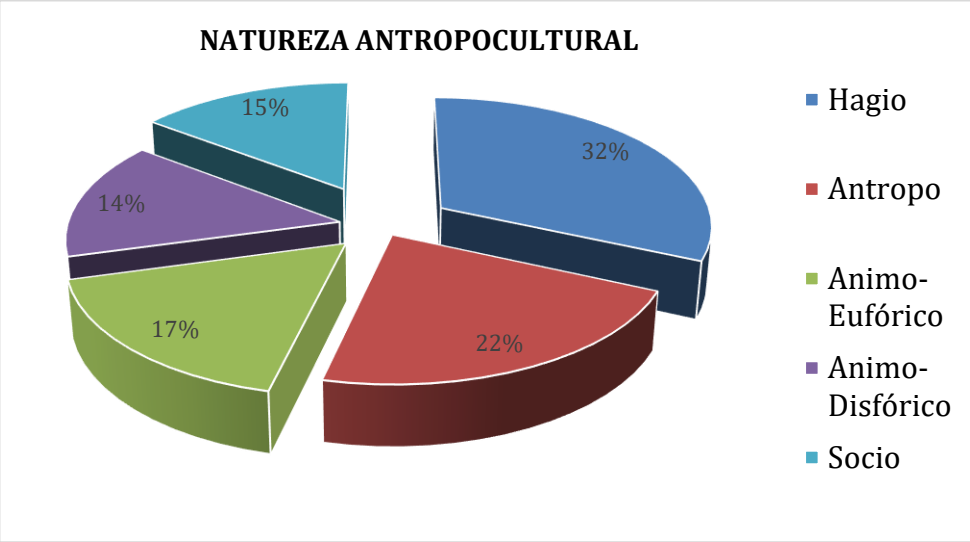
Os hidrotopônimos revelam um ambiente rodeado por rios e a importância dos cursos d'água para as condições humanas de vida. A aridez do solo e o escasso regime de chuvas faz o sertanejo intensificar o valor da água, a importância do rio para sua subsistência. Os hidrotopônimos como *Água Branca, Ipueiras, Brejo da Lagoa, Ribeira, Riacho* e outros encontrados na pesquisa revelam o papel marcante que o rio tem na sociedade, ocasionando uma motivação toponímica.

A importância do meio físico, a presença de plantas, rios e animais motivou a escolha toponímica dos geomorfotopônimos como: *Varjão*, *Vargem Grande, Chapadinha*; dos zootopônimos como: *Cágados, Marruá, Jacu* e dos litotopônimos como: *Pedrinhas, Terradura e Itans*.

O processo de geração dos topônimos pode explicar que o homem, no ato da nomeação dos lugares, buscou motivação em aspectos naturais, demonstrando seu caráter identitário diretamente relacionado e refletido na natureza que o cerca.

A seguir, apresentam-se os cinco topônimos de natureza antropocultural mais recorrentes.

Gráfico 3: Distribuição quantitativa das cinco taxonomias de natureza antropocultural mais produtivas.



Fonte: Banco de dados do ATEMA.

Os topônimos, após serem enquadrados na classificação taxonômica, ficaram assim distribuídos numérica e percentualmente conforme a natureza antropocultural: hagiotopônimos 13 (24%), antropotopônimos 09 (17%), animotopônimos eufóricos 7 (13%), animotopônimos disfóricos e sociotopônimos 6 (11%).

Nas taxes de natureza antropocultural há a predominância dos hagiotopônimos, vocábulos de léxico religioso, prevalecendo os nomes de santas e santos. Alguns hagiotopônimos encontrados como *Santa Maria, Santa Isabel, Santa Rita, São Luiz, São Salvador*, dentre outros, comprovam que as raízes toponímicas religiosas provêm desde o surgimento da povoação que viia ser a cidade de Loreto, em 1777, quando nasceu sob a proteção de Maria e até hoje cultua uma religiosidade intensa. Isquierdo (2008, p. 34) considera que "os topônimos confirmam a tese de que a história das palavras caminha muito próxima à história de vida do grupo que dela faz uso". Sendo assim, pode-se dizer que a devoção religiosa deu origem a esses hagiotopônimos que refletem as manifestações de devoção, a história e a cultura do povo loretense.

Os antropotopônimos como fazenda *Costa*, riacho *dos Teles,* povoado *Honório,* rio *Teles Velho* indicam que os nomes dos lugares possuem uma relação direta com o contexto social, histórico e cultural do povo, pois refletem o modo de viver da comunidade linguística e as motivações semânticas desses nomes possuem relações diretas com as tradições e memórias culturais, em que os traços humanistas são notórios. Da mesma forma, os animotopônimos: riacho *Vitória,* fazenda *Boa Vista,* povoado *Bonita* representam a cosmovisão do grupo social, ao levar em consideração o fato de que, subjacente a eles, estão vestígios da identidade e da história desse grupo. Os animotopônimos predominantes são eufóricos, pois esses topônimos marcam uma impressão positiva da paisagem natural, determinando a visão otimista do sertanejo, em que é atribuída uma característica física ou humana relacionada ao simbólico e ao lúdico da população desse lugar, enfim, às peculiaridades desses lugares. Da mesma forma, os sociotopônimos dizem respeito a heranças socioculturais, revelando como as pessoas se relacionam com os seus lugares, pensam, vivem e experimentam o espaço em sua plenitude.

Considerações finais

A pesquisa revelou que os topônimos loretenses que atingiram a maior recorrência foram em ordem decrescente os fitotopônimos, hagiotopônimos os hidrotopônimos e Antropotopônimos. Os resultados apontaram, ainda, que no conjunto predominaram topônimos de base linguística portuguesa e de estrutura formal simples.

Não é possível explicar a linguagem desvinculada de seu contexto social. Neste sentido, nota-se que o homem ao escolher um determinado nome de lugar, não o faz aleatoriamente, sem que este, de certa forma, não tenha para ele um significado, uma importância e que reflita aspectos físicos, históricos, políticos, culturais. Assim, fica evidente que o lugar designado "Loreto" carrega consigo aspectos físicos e antropoculturais do lugar, considerados relevantes no ato de nomeação. Esses aspectos motivadores também podem ser processos de construção de identidade,

submetidos a contextos sociais e estão intimamente ligados à linguística e aos processos de comunicação.

Referências bibliográficas

Aragão, M. S. S. (2008). A Linguagem Regional – Popular no Nordeste do Brasil: Aspectos Léxicos. *Revista-ramal-de-ideias/edicão*-1. Ceará.

Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Dick, M. V. P. A. (1990). *A motivação toponímica e realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo.

Dick, M. V. P. A. (1992). *Toponímia e Antrotoponímia no Brasil*. Coletânea de textos. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.

Ferreira. A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens For Research in Education. *Review of Research in Education*.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Guérios, R. F. M. (1973). *Dicionário etimológico dos nomes e sobrenomes*. 2.ed. Editora Ave Maria: São Paulo.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora: Rio de Janeiro, 11ª edição.

Houaiss, A. (2009). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva.

IBGE: Mapa Municipal Estatístico da cidade de Loreto. Disponível em: <geoftp.ibge.gov.br/mapas_estatisticos/censo_2010/mapa_municipal_estatístico/ma/loreto_v2.pdf>.

IBGE: Mapa das Cidades. Loreto –Maranhão . Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/loreto/2017/panorama>

Isquerdo, A. N. (2008). O Nome do Município. Um Estudo Etnolinguístico e Sóciohistórico na Toponímia Sul-Mato-Grossense. *Revista Prolíngua*. Volume 2 - Número 2 - jul/dez.

Machado, J. P. M. (2003). *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. 3.ed. Editorial Confluência: Lisboa, 3.ed.

OJIMA, R.; FUSCO, W. Migrações nordestinas no Século 21: um panorama recente. São Paulo: Edgard Blücher, 2014.

Paula, M. H. (2017). *Rastros de velhos falares* – léxico e cultura no vernáculo catalano. Araraquara, UNESP (Tese de Doutorado).

Silva, T. T. (Org.). (2000). *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Editora Vo

ESTUDO DOS LITOTOPÔNIMOS MINEIROS

Maryelle Joelma Cordeiro

UFMG, Faculdade de Letras. maryellecordeiro@gmail.com. Belo Horizonte, Brasil

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (Orientadora)

UFMG, Faculdade de Letras. candidaseabra@gmail.com. Belo Horizonte, Brasil.

Resumo:

Este trabalho, tendo por base alguns resultados já obtidos por meio de uma pesquisa de doutorado em andamento, trata do estudo linguístico e cultural dos topônimos, os nomes próprios de lugar, de espécie mineral – os litotopônimos – que nomeiam acidentes geográficos presentes no estado de Minas Gerais. A principal forma de ocupação do território mineiro, por meio da atividade mineradora, pode ser um dos principais fatores motivadores que revelam na toponímia do estado um expressivo número de litotopônimos. Ligado ao Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais – Projeto ATEMIG, este estudo é uma forma de investigação e descrição da toponímia, tendo como eixo norteador o fato de que língua e cultura são entidades inseparáveis. O arcabouço teórico-metodológico utilizado se apoia nos modelos toponímicos de Dauzat (1926), Dick (1990) e Seabra (2004); no conceito de região cultural de Diégues Jr. (1960) e na noção de cultura de Duranti (2005). Ressalta-se que o estudo do léxico litotoponímico proporcionará uma rica seleção de indícios do passado linguístico de Minas Gerais, além de ampliar o conhecimento sobre a cultura e história do povo mineiro, pois, como aponta Isquerdo (2006), os topônimos têm o poder de sintetizar momentos diferentes da história de uma região e de traduzir a percepção do denominador, em um contexto histórico e geográfico determinado.

Palavras-chave:

Língua; Cultura; Toponímia; Léxico; Minas Gerais

Introdução

Este artigo é um recorte da tese de doutorado em andamento, intitulada Litotoponímia Mineira. Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar algumas considerações a propósito do estudo linguístico e cultural dos nomes próprios de lugar, os topônimos, de índole mineral, os litotopônimos, que nomeiam acidentes geográficos, sejam eles físicos, sejam humanos, nos 853 municípios de Minas Gerais. A abundância de riquezas minerais encontradas em Minas Gerais reflete na sua toponímia um elevado número de topônimos de natureza mineral.

Vinculado ao Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais – Projeto ATEMIG, sob a coordenação da Professora Maria Cândida Trindade Costa de Seabra, nosso estudo é uma forma de investigação e descrição da toponímia norteada pelo fato de que língua e cultura são noções extremamente inter-relacionadas e inseparáveis. A ideia de cultura na qual nos apoiamos é originária do pensamento de Alessandro Duranti (2005), para o qual cultura seria o conhecimento que é aprendido, transmitido e repassado de geração em geração por meio das ações humanas, através da comunicação linguística.

Este trabalho foi organizado da seguinte forma: na seção 1, expôs-se a fundamentação teórica, a qual se apoia nos modelos toponímicos de Dauzat (1926) e Dick (1990), e de Seabra (2004), no conceito de região cultural de Diégues Jr. (1960) e na noção de cultura de Duranti (2005).

Na seção 2, expuseram-se os procedimentos metodológicos com a apresentação e análise dos dados, que contou, especialmente, com o banco de dados do Projeto ATEMIG para a elaboração do *Corpus Contemporâneo* e com a consulta a mapas históricos para a composição do *Corpus Histórico*.

A investigação apontou que existe um grande número de ocorrências de litotopônimos em território mineiro, o que pode estar relacionado à atividade mineradora, que foi um dos principais fatores motivadores da ocupação do estado. Por fim, teceram-se algumas considerações finais.

Fundamentação Teórica

O interesse por estudar os topônimos de origem mineral está relacionado às considerações de Diégues Jr. (1960), o qual aponta que no Brasil foi fundamental a importância do meio físico, do ambiente geográfico, para que uma população pudesse se instalar e permanecer em um determinado local.

Durante o século XVII, o relato da presença de grande quantidade de ouro e pedras preciosas na Capitania de Minas Gerais foi o chamariz que possibilitou as diversas incursões de exploração do território mineiro. Posteriormente, as reais condições favoráveis do solo permitiram a extração de enorme quantidade de minerais de grande valor econômico, o que foi um dos principais fatores que permitiu a implantação de uma sociedade estável na região.

Minas Gerais viveu, nos séculos XVIII e XIX, o auge do ciclo da mineração, sendo considerada a principal região de mineração que já houve até então em território brasileiro.

O léxico

A língua é considerada por muitos teóricos como um dos principais instrumentos de interação e comunicação entre os seres humanos. Isso se dá pelo fato de a língua ser um sistema dinâmico cuja dinamicidade pode ser observada de forma mais notável no nível lexical.

Os membros de uma comunidade utilizam o sistema linguístico como uma maneira de representar a realidade em que vivem e assim conseguem expressar, por meio do seu léxico, os valores culturais que são compartilhados socialmente dentro desta comunidade, evidenciando-se, assim, a forte relação estabelecida entre língua, cultura e sociedade.

O léxico de uma língua está diretamente ligado à história e à cultura de um povo e é capaz de denominar e expressar o universo desse grupo social. Além de refletir em seus signos linguísticos todos os valores, crenças, costumes e tradições, ele também

consegue evidenciar as suas maiores particularidades e especificidades. Devido a essa capacidade de ser o espelho de uma sociedade, o léxico é considerado o subsistema mais aberto da língua, ou seja, mais suscetível a transformações; ele está em constante processo de mudança, ampliação ou contração.

Para Alinei (1979, p. 432), o léxico é, antes de tudo, a soma dos conhecimentos alcançada por determinada comunidade histórico-linguística: a expressão global e coletiva do trabalho de criação conceitual que precede, acompanha e segue qualquer outra conquista humana[270].

Pode-se perceber, dessa maneira, a importância do léxico na vida de um povo, destacando-se o papel dos estudos lexicais na conservação de sua memória, na medida em que a língua preserva, em seu léxico, o que lhe há de mais particular e o distinguirá de qualquer grupo social.

Conhecer o léxico de determinada região torna-se a porta de entrada para serem conhecidos a cultura, os costumes e as crenças de seu povo. Afinal, tais aspectos estão presentes na comunicação do dia a dia, seja no ato de nomear, seja simplesmente na manutenção ou criação de vocabulário novo, o que evidencia o caráter transitório da língua e do léxico propriamente dito.

A Lexicologia

A Lexicologia é o âmbito da Linguística responsável pelo estudo do léxico – o conjunto de palavras e locuções de uma língua ou de uma área particular, o que abarca tanto a linguagem geral quanto as linguagens especiais.

Para isso, são levados em consideração a estruturação da língua, seu funcionamento e as mudanças que nela possam ocorrer. Esses aspectos são extremamente necessários para que se possa identificar a origem, determinar a forma ou o

[270] Tradução nossa para "*Il lessico è, prima di tutto, la somma delle conoscenze raggiunte da una determinata comunità storico-linguistica, l'espressione globale e collettiva del lavoro di creazione concettuale che precede, accompagna e segue qualunque altra conquista umana*".

significado do acervo lexical dessa língua e a maneira como este é utilizado dentro de uma comunidade linguística.

As palavras possuem em sua estrutura interna características particulares capazes de revelar dados da sua história, a área geográfica em que é utilizada, sua estrutura morfológica e sua realização fonética, assim como os usos social, cultural, político e institucional. Assim, outras subáreas da Linguística, como a Fonologia, a Morfologia, a Sintaxe e, especialmente, a Semântica, podem ser relacionadas à Lexicologia.

Convém ressaltar que é tarefa da Lexicologia analisar a significação do léxico nos seus diversos níveis. Já o papel do lexicólogo diz respeito à observação e interpretação de como são feitos referidos usos e empregos. Por meio de estudos realizados pela Lexicologia, é possível observar e realizar uma descrição científica das unidades léxicas que compõem uma língua.

De acordo Oliveira e Isquerdo (1998)[271] (apud Seabra, 2004, p. 36), além de pesquisar o universo de todas as palavras de uma língua, cabe à Lexicologia a realização de tarefas como:

> […] definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a lexia –, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma "visão de mundo", de uma ideologia, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes.

[271] OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. (orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

A Onomástica

Onomástica está integrada à Lexicologia, sendo responsável pelo estudo dos nomes próprios. Suas origens remontam à iniciativa de eruditos renascentistas em estudar sistematicamente nomes próprios em obras clássicas greco-latinas. E, apesar de ser disciplina linguística, possui forte relação com a História e a Geografia.

Os estudos onomásticos permitem estudar as origens e processos de denominação nas diferentes línguas e identificar como se deu o processo de criação do nome, sua evolução e até a sua extinção; assim sendo, são de grande importância para o conhecimento de aspectos sociais, culturais, histórico-geográficos e econômicos, não só de uma região, mas de todo um povo.

Por meio dessa ciência da linguagem, é possível resgatar a história da humanidade. A história impressa em um nome pode ser vista como o testemunho do seu povo, repleta de particularidades que influenciaram o nomeador durante o processo denominativo. Além disso, está gravada no nome próprio toda a sua transformação, ocorrida ao longo de seu percurso histórico.

A Onomástica se subdivide em dois ramos: a Antroponímia e a Toponímia, cujas definições serão mostradas a seguir.

A Antroponímia

A Antroponímia é um ramo da Onomástica que lida com o estudo e a etimologia dos antropônimos – os nomes próprios atribuídos às pessoas. Ocupa-se de pesquisar nomes individuais, sobrenomes ou nomes parentais, bem como alcunhas e apelidos.

A Toponímia

A Toponímia é a ciência que se dedica ao estudo da origem e dos significados dos nomes próprios de lugares – nomes geográficos que podem ser de natureza física (ligada às características do próprio acidente geográfico) ou de natureza antropocultural (relacionada à visão de mundo do ser humano). Essa ciência é capaz de revelar aspectos histórico-culturais de determinado grupo social, os quais podem estar refletidos no próprio nome, mostrando ideologias e crenças usadas em um ato nominativo.

O topônimo pode ser analisado como uma marca histórica da presença de um povo em uma região. Em sua formação, ele pode ser capaz de revelar tanto as características físicas de um lugar, como a natureza dos solos, a vegetação, a hidrografia, a fauna, quanto o contato do homem com o ambiente ao seu redor, funcionando como retrato da realidade na qual o nome foi criado, como evidencia Seabra (2004, p. 18):

> [...] os topônimos detêm a função conservadora das tradições e dos costumes de uma comunidade, na medida em que se utilizam de sua cultura linguística para nomear acidentes geográficos. Entende-se cultura como um conjunto de idéias, tradições, conhecimentos e práticas individuais e sociais, projetados na língua de um povo.

Deve-se entender que estudar um topônimo engloba não apenas estudar o nome, mas todo o processo que lhe deu origem: elencar nesse processo de criação, além de fatores linguísticos, elementos extralinguísticos que lhe possam estar relacionados, como, por exemplo, a presença de grande quantidade de metais e pedras preciosas em determinado local. Compreende-se, dessa maneira, que o topônimo é como uma marca que pode permanecer intacta, inalterada ainda que a língua da qual se originou seja extinta, resistindo como testemunha da história de uma língua e de um povo.

Ao se estudar a língua, portanto, tendo como escopo os nomes de lugares, depara-se também com a possibilidade de compreensão quanto à relação do homem com o mundo existente em seu entorno. Nos topônimos, pode ser percebida essa realidade sociocultural do grupo que dele se utiliza como elemento denominativo, pois, como bem aponta Tavares (2005, p.322), a realidade sociocultural pode ser refletida:

> [...] nos nomes dos lugares, signos reveladores de costumes, de ideologias e de aspectos culturais de uma comunidade, visto que a visão de mundo do denominador determinará escolhas distintas quanto à forma de nomeação dos lugares.

Como visto, os estudos propostos pela Toponímia são extremamente importantes para o estudo da língua em sua esfera de abrangência cultural. Por meio dessa ciência, identificam-se elementos linguísticos, ideologias e crenças que, na ocasião de um evento denominativo, deram origem ao nome de um lugar. O estudo da toponímia permite evidenciar traços da história sociocultural do local, mostrar características para além do ambiente físico e colaborar para a conservação da memória dos povos.

ATB – Atlas Toponímico do Brasil

O projeto Atlas Toponímico do Brasil (ATB), idealizado por Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, com sede na Universidade de São Paulo (USP), teve início em 1989 e tratava-se de trabalho muito complexo devido a sua formalização e extensão territorial a ser coberta. Como forma de resolução do problema, pensou-se na sua fragmentação em projetos parciais menores, as variantes regionais do ATB. Dadas as condições primeiras de realização e por contar com número reduzido de

profissionais, não se esperava que o projeto tomasse tamanha proporção, desdobrando-se em vários Atlas Toponímicos Regionais com o passar dos anos.

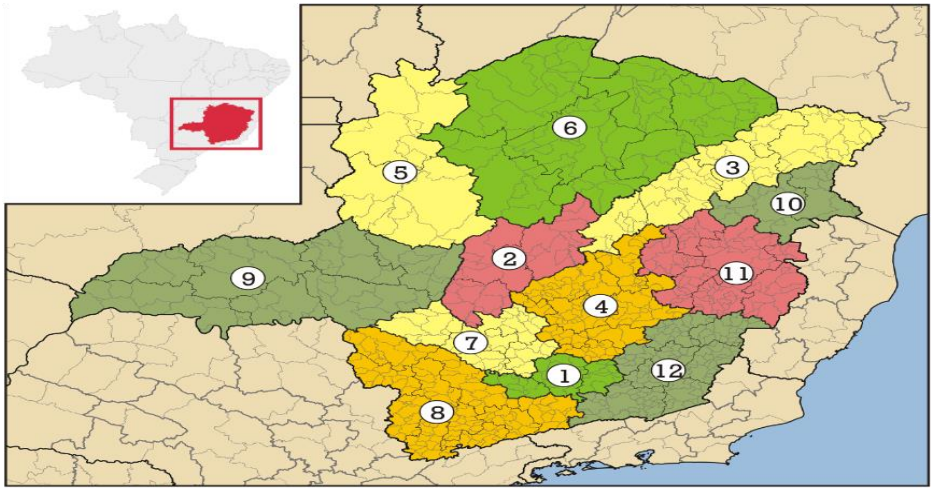
ATEMIG – Atlas Toponímico do Estado de Minas Gerais

O Projeto ATEMIG está sendo desenvolvido, desde março de 2005, na Faculdade de Letras da UFMG, e tem como propósitos principais a caracterização e descrição da realidade toponímica mineira. Seus pressupostos teórico-metodológicos seguem os parâmetros elaborados por Dauzat (1926) e Dick (1990).

Para a construção do banco de dados e montagem do corpus, foram coletados todos os nomes de lugares, acidentes geográficos físicos e humanos presentes nos 853 municípios mineiros, os quais se encontram documentados em cartas topográficas (IBGE) com escalas entre 1:50.000 e 1:250.000.

A organização do projeto segue a divisão do território mineiro realizada pelo IBGE, que recorta Minas Gerais em 12 mesorregiões, a saber: 1. Campo das Vertentes; 2. Central Mineira; 3. Jequitinhonha; 4. Metropolitana de Belo Horizonte; 5. Noroeste de Minas; 6. Norte de Minas; 7. Oeste de Minas; 8. Sul e Sudoeste de Minas; 9. Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba; 10. Vale do Mucuri; 11. Vale do Rio Doce; 12. Zona da Mata. No mapa a seguir, é possível visualizar essas 12 mesorregiões.

Mapa 1 – Mesorregiões de Minas Gerais



Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cc/MinasGerais_Mesorregions.svg/1280px-MinasGerais_Mesorregions.svg.png

Dick (1990) propôs, seguindo o modelo de Dauzat (1926) adaptado para a realidade brasileira, a classificação dos topônimos em onze taxes de natureza antropocultural e dezesseis taxes de natureza física. A taxe selecionada para o nosso estudo, *litotopônimos*, foi classificada por ela como sendo os topônimos de espécie mineral, aqueles que apresentam na sua estrutura mórfica relação com a constituição do solo, da terra.

A partir da análise dos dados do repositório do Projeto ATEMIG, percebemos que há em Minas Gerais um elevado número de litotopônimos.

Podemos considerar que esse tipo de denominação seja o reflexo do contato dos primeiros povos que viveram em território mineiro com as riquezas minerais, as quais deixaram suas marcas na memória toponímica do Estado.

A seguir, veremos os procedimentos metodológicos e análise dos dados.

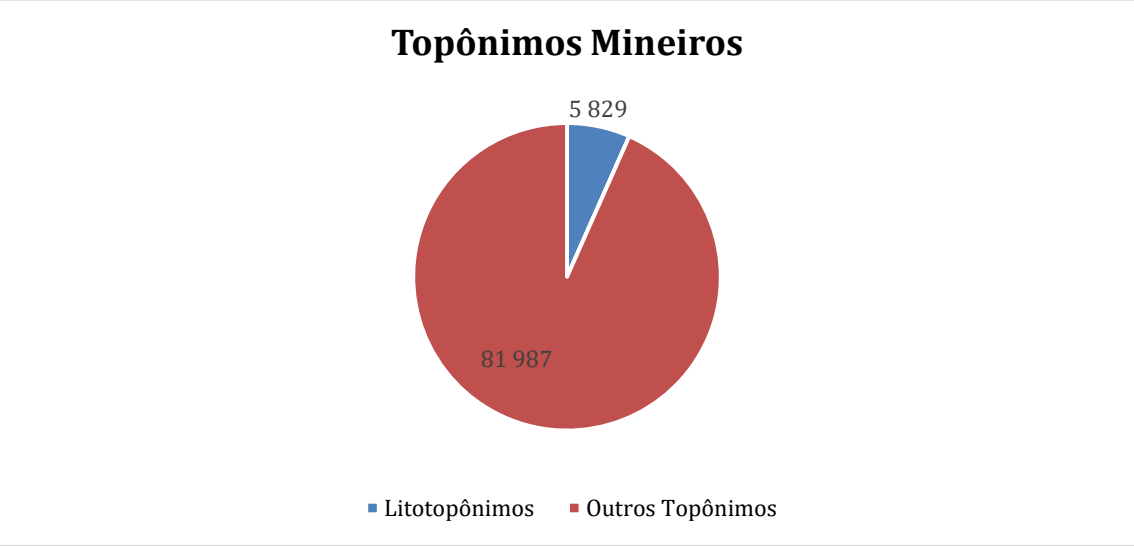
Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração deste trabalho, foram selecionados dois *corpora*: *corpus* I – *Corpus Contemporâneo* e *corpus* II: *Corpus Histórico.* O primeiro *corpus*, selecionado do repositório do Projeto ATEMIG, é composto por 5829 ocorrências de litotopônimos, sendo 733 nomes que não se repetem. Já o segundo *corpus* foi composto a partir da pesquisa em mapas históricos, do século XVIII, do Acervo Histórico do Exército do Rio de Janeiro e do acervo do Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa. É composto por 86 litotopônimos.

Apresentação e Análise dos Dados

No *corpus* do banco de dados do Projeto ATEMIG, constam 81.987 topônimos, dos quais 5.829 são litotopônimos, o que representa 7,12 % do total do corpus, conforme mostrado no gráfico a seguir:

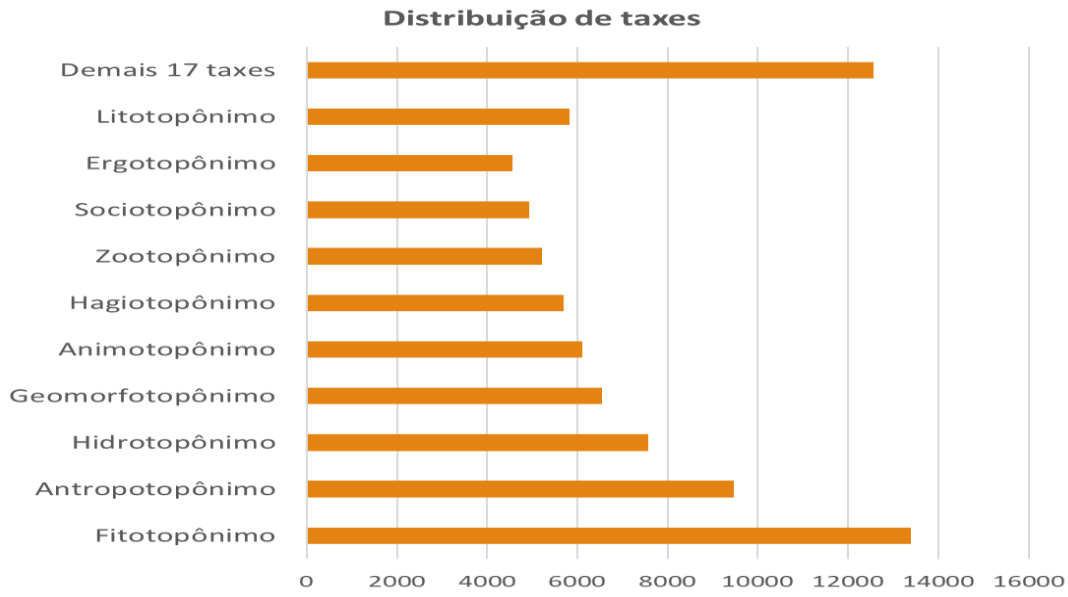
Gráfico 1 – Toponímia Mineira



Fonte: Dados da pesquisa

Em comparação com as demais categorias, podemos perceber que a categoria litotopônimos se encontra na 6ª posição, estando entre as mais produtivas no território mineiro, como ilustrado no gráfico a seguir.

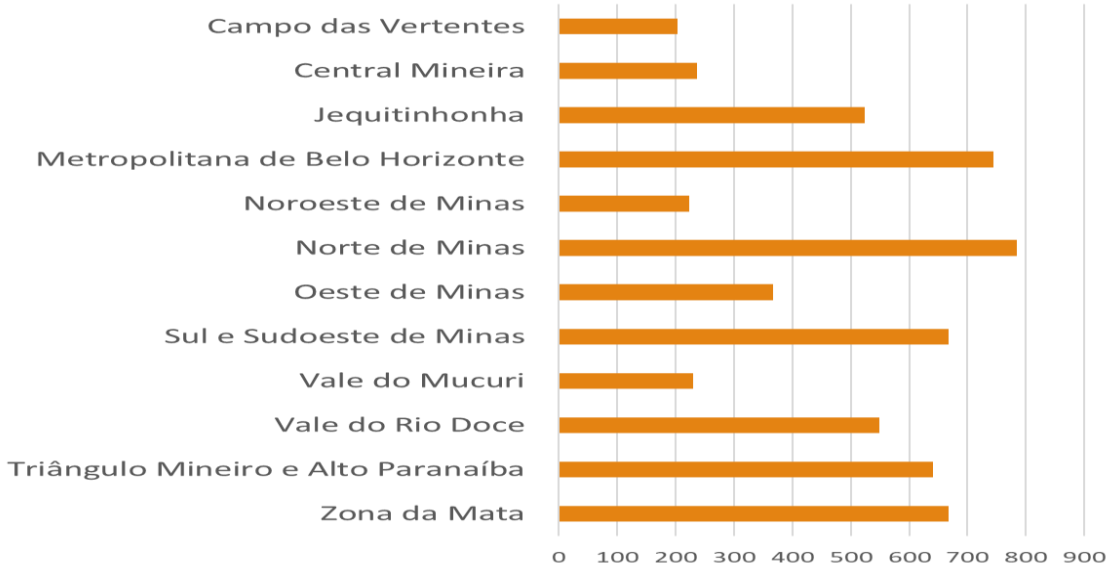
Gráfico 2 – Classificação taxonômica dos topônimos mineiros



Fonte: Dados da pesquisa

A distribuição espacial dos litotopônimos em Minas pode ser observada nas doze mesorregiões mineiras, sendo as mesorregiões Norte de Minas, Metropolitana de Belo Horizonte, Sul e Sudoeste de Minas e Jequitinhonha as que apresentam a maior ocorrência deste tipo de topônimo, conforme visto no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Distribuição espacial dos litotopônimos por mesorregiões

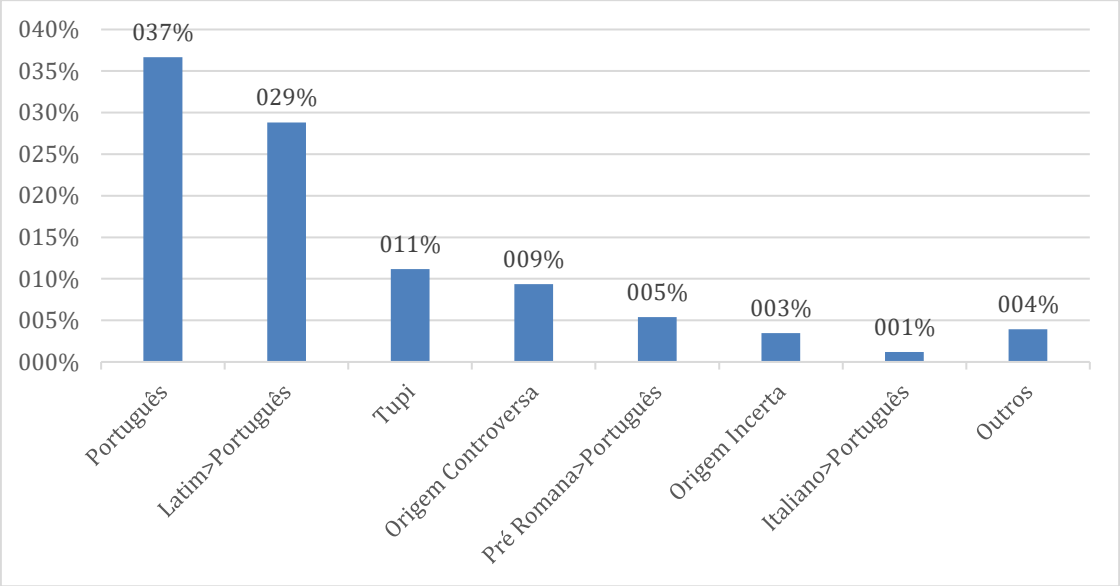


Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à estrutura morfológica dos nomes, podemos classificá-los em quatro categorias: nomes simples, nomes compostos, nomes simples híbridos e nomes compostos híbridos; os dois últimos sendo aqueles formados por dois ou mais elementos linguísticos de línguas diferentes. Como exemplo de nomes simples, podemos citar os litotopônimos Ametista, Cristais, Diamante, Turmalina. Com estrutura composta temos Cabo Verde, Pedra Azul. Os nomes de estrutura simples hibridas são exemplificados com Itamineira e Itamonte, em que há a junção de *ita*, do tupi (pedra), aos nomes de origem portuguesa: mineira e monte. Com estrutura composta, foram encontrados nomes como Itambé do Mato Dentro, Itamarati de Minas, Itabirinha de Mantena.

De acordo com a origem, destacam-se: Português e Latim>Português, como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Origem dos litotopônimos



Fonte: Dados da pesquisa

Os litotopônimos com maior número de ocorrências nos *corpora* de nossa pesquisa foram os seguintes:

1) Relacionados à pedra – 1.076 ocorrências – 140 nomes

Pedra, Pedra Aguda, Pedra Aldeia, Pedra Alta, Pedra Amarela, Pedra Azul, Pedra Azul de Breno Rodrigues, Pedra Azul de Nashington Murta, Pedra Barro Branco, Pedra Boa, Pedra Bonita, Pedra Branca, Pedra Branca de Baixo, Pedra Branca de Cima, Pedra Branca de João Loriano, Pedra Branca de Zito Antunes, Pedra Chata, Pedra Cheirosa, Pedra Corrida, Pedra d'Água, Pedra da Camisa, Pedra da Campina, Pedra da Corcunda, Pedra da Fazenda Velha, Pedra da Fia, Pedra da Ladeira, Pedra da Onça, Pedra da Santa, Pedra da Sina, Pedra de Agosto, Pedra de Âmbar, Pedra de Amolar, Pedra de Chumbo, de Geraldo M. F. da Silva, Pedra de Cristal, Pedra de Fogo, Pedra de Lençóis, Pedra de Maria da Cruz, Pedra de Pedro Garcia, Pedra de Santa Teresinha, Pedra de Santana, Pedra Dela, Pedra do Agostinho, Pedra do Almeida, Pedra do Anta, Pedra do Bagre, Pedra do Bispo, Pedra do Bode, Pedra do Bugre, Pedra do Cera de Doraci Pereira de Morais, Pedra do Cibrão, Pedra do Cruzeiro, Pedra do Eme, Pedra do Escalvado, Pedra do Forno, Pedra do Funil, Pedra do Gado, Pedra do Galho, Pedra do Gervásio, Pedra do Indaiá, Pedra do Milagre, Pedra do Moinho, Pedra do Montalvão, Pedra do Navio, Pedra do Norte, Pedra do Ouro, Pedra

do Pangarito, Pedra do Pião, Pedra do Resplendor, Pedra do Sino, Pedra do Tabocal, Pedra do Urubu, Pedra dos Bodes, Pedra dos Marques, Pedra Dourada, Pedra Fina, Pedra Fria, Pedra Furada, Pedra Furada de Cima de Amador Pereira, Pedra Furada de Cima de Manoel Jorge, Pedra Grande, Pedra Itabira, Pedra Lacerda, Pedra Ladeira, Pedra Lanhada, Pedra Lareira, Pedra Lavada, Pedra Lesce, Pedra Linda, Pedra Lisa, Pedra Listrada, Pedra Lorena, Pedra Mármore, Pedra Menina, Pedra Montada, Pedra Mulata, Pedra Negra, Pedra Negra de Baixo, Pedra Negra de Cima, Pedra Negra de Geraldo Teodoro, Pedra Negra de José Evaristo, Pedra Negra de Manuel Belo, Pedra Petra, Pedra Pintada, Pedra Preta, Pedra Quadrada, Pedra Queimada, Pedra Rachada, Pedra Redonda, Pedra Riscada, Pedra Roxa, Pedra Sabão, Pedra Santa, Pedra São João, Pedra Selvagem, Pedra Torta, Pedra Ume, Pedra Velha, Pedra Vermelha, Pedraça, Pedralva, Pedralva Vieira, Pedrão, Pedrãozinho, Pedraria, Pedras, Pedras de Maria da Cruz, Pedras do Alto da Cruz, Pedras do Marciano, Pedras Negras, Pedras Pretas, Pedras de José Alves dos Santos, Pedras, de Paulo A. dos Santos, Pedregulho, Pedreira, Pedreiras, Pedrinha, Pedrinha de Geraldo Landro, Pedrinhas, Pedrosa, Pedrosos.

2) Relacionados a barro – 1.052 ocorrências – 105 nomes

Barrado, Barreado, Barreado da Laranjeira, Barreado de Vicente Martins, Barreira, Barreira da Jaíba, Barreira da Onça, Barreira de Cinésio Correia, Barreira do Triunfo, Barreira dos Mamonas, Barreira Grande, Barreira Nova, Barreirada, Barreirama, Barreirão, Barreirãozinho, Barreiras, Barreirinha, Barreirinho, Barreirinho da Serra, Barreirinho de Baixo, Barreirinho do Brejo, Barreirinho Valadão, Barreirinho de João Bitencourt, Barreirinho de João Gabriel, Barreirinho de João V. Gabriel, Barreirinho de José Borges, Barreirinho de José Correia, Barreirinho de Modesto Bráulio, Barreirinho José Correia, Barreiro, Barreiro Alto de Alto de Abel de Paula, Barreiro Branco, Barreiro Cruz, Barreiro d'Anta, Barreiro da Angola, Barreiro da Cruz, Barreiro da Onça, Barreiro da Raiz, Barreiro Danta, Barreiro das Pedras, Barreiro de Altair G. Pereira, Barreiro de Baixo, Barreiro de Cima, Barreiro de Davino Ferreira, Barreiro de Dentro, Barreiro de João C. da C. Lemos, Barreiro de José G. Parreira, Barreiro de José Lopes, Barreiro de Renato Figueira, Barreiro de Silvério Arantes, Barreiro do Canto, Barreiro do Gravatá, Barreiro do Mato, Barreiro

do Meio, Barreiro do Tejuco, Barreiro do Valadão, Barreiro dos Campos, Barreiro dos Veados, Barreiro Fundo, Barreiro Grande, Barreiro Novo, Barreiro Velho, Barreiro Vermelho, Barreiro Vicente, Barreiro, de Alexandre Alcântara, Barreiro, de Antônio B. Pereira, Barreiro, de Ataíde Campos, Barreiro, de Cristóvão José de Melo, Barreiro, de José Joaquim de Oliveira, Barreiro, de José Roberto, Barreiro, de Maurício L. Pereira, Barreiro, de Pedro J. Carvalho, Barreiros, Barreiros dos Francos, Barrerinha, Barrerinho, Barrinho, Barro, Barro Alto, Barro Amarela, Barro Amarelo, Barro Azul, Barro Branco, Barro de Telha, Barro do Pasto Bom, Barro Frio, Barro Grande, Barro Preto, Barro Quente, Barro Serra, Barro Velho, Barro Vermelho, Barro Vermelho de Antônio Carlos, Barro Vermelho de Manuel Seixas, Barroca, Barroca da Égua, Barroca da Viturina, Barroca de Água, Barroca Funda, Barrocada, Barrocão, Barrocas, Barroquinha, Barros.

3) Relacionados à laje – 658 ocorrências – 50 nomes

Lage, Lageado, Lages, Lajão, Laje, Laje Bonita, Laje de Cima, Laje de Santa Helena, Laje Grande, Laje ou Bom Destino, Laje Vão, Laje Velha, Lajeadão do Charco, Lajeadinho, Lajeado, Lajeado Arroz dos Patos, Lajeado da Mesca, Lajeado do Buriti Comprido, Lajeado do Capão Alto, Lajeado do Gato, Lajeado do Tijuco, Lajeado Grande, Lajeado Samambaia, Lajeador, Lajedão, Lajedinha, Lajedinho, Lajedo, Lajedo da Malhada, Lajedo do Gato, Lajedo do Meio, Lajedo Grande, Lajedo Queimado, Lajedo Raso, Lajem, Lajens, Lajens, de Antonio L. Silva, Lajens, de Floripes Francisco das Chagas, Lajes, Lajes de Adair Rosa, Lajes de Cima, Lajes de José da Ilha, Lajes de Floripes Francisco das Chagas, Lajinha, Lajinha da Capivara, Lajinha de Joaquim Gomes, Lajinha de Noel José, Lajinha de Vicente F. da Luz, Lajinha do Mutum, Lajoeiro.

4) Relacionados à areia – 414 ocorrências – 18 nomes

Areado, Areado, de Vinício da Silva Couto, Areal, Areão, Areia, Areia Branca, Areia do Bálsamo, Areia Grande, Areia Grossa, Areia Preta, Areia Vermelha, Areião, Areias, Areias de Baixo, Areias Pardas, Areias de Rosa Teixeira Bueno, Areinha.

5) Relacionados à prata – 254 ocorrências – 10 nomes

Prata, Prata de Baixo, Prata de Cima, Prata de José Nogueira, Prata do Córrego da Bica, Prata do Meio, Pratápolis, Pratas, Pratinha, Pratinha de Balduíno B. Guimarães.

6) Relacionados a ouro – 153 ocorrências – 15 nomes

Ouro, Ouro Branco, Ouro Fala, Ouro Fino, Ouro Fino de Geraldo Moseimento, Ouro Fino Grande, Ouro Grosso, Ouro Pederneira, Ouro Podre, Ouro Preto, Ouro Velho, Ouro Velho Mansões, Ouro Verde, Ouro Verde de Minas, Ouros.

7) Relacionados à rocha – 128 ocorrências – 14 nomes

Rocha, Rocha Dias, Rocha Negra, Rocha Pau, Rochas, Rochas Sujas, Rochedinho, Rochedo, Rochedo de João, Rochedo de Minas, Rochedo do João Pinto, Rochedos, Rochinha, Roquinha.

8) Relacionados a tijuco – 106 ocorrências – 15 nomes

Tejuco, Tejuco de Jair Batista de Carvalho, Tejuco de Rubens Rocha, Tijuca, Tijucal, Tijucana, Tijuco, Tijuco da Grama, Tijuco Preto, Tijuco Prudentino, Tijucuçu, Tijuqueira, Tijuqueiro, Tijuquinha, Tijuquinho.

9) Relacionados à terra – 102 ocorrências – 25 nomes

Terra, Terra Arada, Terra Boa, Terra Branca, Terra Caída, Terra Cavada, Terra Corrida, Terra da Promissão, Terra de Santo Antônio, Terra do Feijão, Terra do sol, Terra dos Alemães, Terra Estranha, Terra Fofa, Terra Grande, Terra Nova, Terra Preta, Terra Quebrada, Terra Quebrada ou Cascudo, Terra Queimada, Terra Quente, Terra Santa Irina, Terra Seca, Terra Vermelha, Terras.

10) Relacionados a diamante – 40 ocorrências – 4 nomes

Diamante, Diamante de Ubá, Diamantina e Diamantino.

A construção do *Corpus Histórico* foi elaborada a partir da consulta a nove mapas históricos dos séculos XVIII. Os mapas utilizados foram:

1. Mapa da Capitania de Minas Gerais com a divisa de suas comarcas – 1788 – Acervo Arquivo Histórico do Exército – RJ.
2. Mapa da Comarca do Rio das Mortes – 1788 – Acervo Arquivo Histórico do Exército – RJ.
3. Mapa da Comarca de Vila Rica – 1788 – Acervo Arquivo Histórico do Exército – RJ.
4. Mapa da Comarca do Serro Frio – 1778 - Acervo Arquivo Histórico do Exército – RJ.
5. Mapa da Comarca de Sabará – 1788 - Acervo Arquivo Histórico do Exército – RJ
6. Coleção de quatro mapas abrangendo os territórios banhados pelo Rio São Francisco,Guarapiranga, dos Coroados, Paraopeba, das Velhas, Fidaxo, Pardo, Pequeno, Arrassudi, Jiquitinhonha, Tucambira, Assu, etc, de autoria de Diogo Soares, elaborados entre 1772 e 1775, disponível no Arquivo Histórico Ultramarino de Lisboa, em Portugal, numerados de I, II, III e IV.

Neste artigo apresentamos somente os dados coletados nos mapas históricos supracitados. No entanto, nossa intenção, na tese, ao realizar a coleta de dados históricos, é de mostrar a primeira atestação do nome, bem como o seu histórico de evolução ao longo do tempo até os dias atuais.

Nos mapas históricos foram encontrados 86 litotopônimos:

a) Mapa 1: Ribeirão da Prata, Destacamento do Ribeirão da Prata, Serra da Tabatinga, Itajuba, Pedras dos Angicos, Pedras do Padre Manoel, Vila do Sabará, Lapa, Itabira, Ouro Branco, Itaberaba, Itagoara, Brejo das Almas, Gorutuba, Itacambira, Itucambiro – Sú, Riacho Gorutububa.
b) Mapa 2: Cabo Verde, Riacho Cabo Verde, Ouro Fino, Itajubá.
c) Mapa 3: Pico da Itaubira, Itaubira, Riacho Itaubira, Ouro Branco,

d) Mapa 4: Serra da Lapa, Riacho do Barro, Pedras dos Anjicos, Ribeirão do Ouro, Tejuco, Itambé da Villa, Tapeva, Serra das Esmeraldas, Riacho Itacarambi, Itanguá, Riacho Itanguá, Riacho Tucambiruçu, Riacho das Pedras, Brejo Grande, Riacho Tamarandiba, Riacho Tambacuri, Brejo das Almas.
e) Mapa 5: Rio da Prata, Ribeirão da Prata, Serra da Tabatinga, Ribeirão da Area, Riacho da Area, Riacho das Pedras, Lapa, Pedra d'Amolar, Capão da Rocha, Riacho das Pedras, Ribeirão do Ouro, Serra da Lapa. Itambé, Riacho Itambé, Itaubira, Riacho das Pedras.
f) Mapa 6.I: Córrego das Pedras, Tijuco, Rio Jaspe, Diamante, Terraque.
g) Mapa 6.II: R. da Areya, Tejuco, Lapa, Pico do Itambé, R. Itacrambi, Itambira, Itatiaya, Sabara, Itambé do Mato, Ribeirão da Areya, Itapeba, Rio Rocio do Itambé.
h) Mapa 6.III: Rio Tubatinga, Rio Itacambui, Rio Itamarandiba, Rio Tucambira – assu, Serra da Tucambira.
i) Mapa 6.IV: Ouro Branco, Itaubira, Vila das Pedras, Itabareba.

A seguir, encontram-se as considerações finais.

Considerações Finais

Nosso objetivo foi apresentar algumas considerações a propósito de um estudo linguístico e cultural dos nomes próprios de lugar de origem mineral, *os litotopônimos*, presentes em todo o território mineiro. Para isso, por meio do banco de dados do Projeto ATEMIG, identificamos 5.829 ocorrências de litotopônimos em Minas Gerais, número que corresponde a 7,12% de todos os topônimos mineiros, além de 86 nomes presentes em mapas históricos do século XVIII.

A investigação apontou que existe um grande número de ocorrências de litotopônimos em território mineiro, o que pode estar relacionado à atividade mineradora, que foi um dos principais fatores motivadores da ocupação do estado.

Com relação à estrutura morfológica, os litotopônimos podem ser nomes simples, compostos, simples híbridos e compostos híbridos.

As origens mais numerosas foram a portuguesa, correspondendo a 36,68% do total, seguida pela origem Latim>Português, com 28,82% dos nomes, e pela Tupi, abarcando 11,16% dos litotopônimos.

Os litotopônimos, registrados no Projeto ATEMIG, além de mostrarem a influência dos minerais e das características do solo na nomeação de acidentes humanos, revelam também que o homem ao denominar os acidentes geográficos não o faz de maneira aleatória e despropositada, uma vez que ele observa o ambiente ao seu redor para enfim realizar suas nomeações. Nessa perspectiva, percebe-se que a história e as características físicas de um determinado local exercem forte influência na ocasião em que se designa um lugar.

Referências bibliográficas:

Alinei, Mario (1979). *Enciclopedia Italiana, IV Appendice*. Casa Editrice Treccani. Roma.

Dauzat, Albert. (1926). *Les noms de lieux*. Paris: Librairie Delagrave.

Dick, Maria Vicentina de Paula do Amaral. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado.

Diégues Júnior, Manuel. (1960). *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

Duranti, Alessandro. (2005). *Antropologia del linguaggio*. Milano.

Isquerdo, Aparecida Negri. (2006). Léxico regional e léxico toponímico: interfaces linguísticas, históricas e culturais. In M. C. T. C. Seabra (Org), *O léxico em estudo: Lexicografia. Toponímia. Lexicologia. Etimologia. Neologismo. Cultura. Terminologia* (pp. 115-140). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Mesorregiões de Minas Gerais. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/c/cc/MinasGerais_Mesorregions.svg/1280px-MinasGerais_Mesorregions.svg.png. Acesso em

02 março 2017.

Seabra, M. C. T. C. (2004). *A Formação e a Fixação da Língua Portuguesa em Minas Gerais: a Toponímia da Região do Carmo*. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Tavares, Marineide Cassuci. (2005). A vegetação na toponímia sul-matogrossense: um estudo preliminar nas microrregiões de Campo Grande e do Alto Taquari. *Estudos Lingüísticos* XXXIV, 322-327.

HOMENAGEM TOPONÍMICA A NINA RODRIGUES NO ESTADO DO MARANHÃO: APOLOGIA IMPLÍCITA À CRENÇA NA DEGENERESCÊNCIA ÉTNICA PELA MESTIÇAGEM?

Reginaldo Nascimento Neto

Universidade Federal Tocantins. PPGL – Programa de Pós- Graduação em Letras.
nadynhu@ifma.edu.br. São Luís, Maranhão, Brasil.

Resumo:

O objetivo deste artigo é perscrutar se a homenagem toponímica a Raimundo Nina Rodrigues, no Estado do Maranhão, advoga implicitamente o mito, sedimentado pela frenologia, de que a mestiçagem humana produz degenerescência étnica, conforme postulavaesse médico brasileiro (1862-1906), arvorando-se no pressuposto da superioridade da etnia branca (SKIDMORE, 1989). Trata-se de uma investigação de cunho bibliográfico e fundamenta-se nos estudos de (CLOVAL, 2001), (NASH, 2013) e (DICK, 1987, 1990). À princípio, pretende-se demonstrar que as teses racistas do Dr. Nina Rodrigues, claramente descortinadas por meio do vocabulário que ele emprega, são oriundas de um contexto histórico modelado pelo Darwinismo Social da Europa e pela ideologia escravagista mantida no Brasil mesmo após 1888. Esse paradigma deveria ser rechaçado àluz das descobertas antropológicas de mais amplo espectro que se tem presentemente. Para tanto, partindo-se de postulados sobre a origem da etnia negra, seus etnônimos e atuação na civilização antiga, chega-se à ilação de que, a deseducação, o tratamento cruel e a constante depreciação procedentes de diversos formadores de opinião social engendram comportamentos e as ditas taras hereditárias degenerativas, isto é, não se trata de índole imanentemente selvagem, mas produto.

Palavras-chave:

Toponímia; Nina Rodrigues; etnia.

O estabelecimento em um território vem inexoravelmente acompanhado não só de ideais, mas também da cultura e da ideologia de que o homem está imbuído. A tentativa de institucionalizar, homenagear, simbolizar e eternizar sua linguagem, costumes, valores, cosmovisão, sentimento de propriedade e, ou a ortodoxia que tem a respeito de si mesmo passa a ser sua motivação onomástica para esse lugar.

O termo Onomástica é oriundo do radical grego□□□□□□□□ - *Onoma* -que significa nome ou fama, empregado nas palavras onomatopeia, genoma, metonímia entre outras.

Onoma era usadopara designar tudo que um nome engloba – todo pensamento ou sentimento que vem à mente quando mencionado, lembrado ou ouvido. Assim, é derivativo presumido da autoridade ou caráter de quem respectivamente defere ou recebe o nome.

Vasconcelos (1931) chama a Onomatologia de *o ramo da Glotologia que estuda os nomes próprios* e, a divide em três partes: a *Antroponímia*, composta pelos radicais gregos □□□□□□□□□□(*antropós*) que significa homem ou gênero humano, e□□□□□□□□(*nomós*) para nome. Isto é, *o estudo dos nomes individuais, com o dos sobrenomes e apelidos*; a *Toponímia*, palavra formada com os radical grego □□□□□□□ (*Topós*) que significa lugar, em Português tem-se esse radical em *topo*grafia, *tóp*ico, u*tópic*o,portanto, o estudo dos *nomes de sítios, povoações, nações, e bem assim de rios, montes, vales,* etc., - isto é, os nomes geográficos. A última divisão desse autor, abrange os outros *nomes* não abraçados pelas duas classes precedentes, como *entidades sobrenaturais, astros, ventos, animais, ou coisas*, posteriormente detalhada por Dick (1990).

Segundo Furtado (2013), *os topônimos balizam, definem e delimitam uma área cultural,*e chega a declarar que eles *representam a própria alma do país e da raça*. Para ele, a Toponímia não é somente etimológica, e emprega metáforas para designá-la como um dos *instrumentos que permitem atingir as camadas mais antigas da língua, sendo, portanto, fósseis linguísticos que indicam e refletem os estratosdas línguas faladas anteriormente* naquele lugar, e *a fisionomia de um país*.

Todavia, um topônimo, conforme Nash (2013) envolve lidar com o mundo exterior e considera as relações externas ao sistema lingüístico porque a toponímia e os processos de nomeação são motivados, isto é, intencionais.

Também na perspectiva da intencionalidade, Cloval (2001) desmistifica a inocente concepção cartográfica de que nomes geográficos são de interesse do cartógrafo, pois são necessários para a identificação de lugares e características simbolizadas nos mapas. É virtualmente impossível referir lugares específicos nos mapas sem empregar os nomes dos lugares (ErwinRaisz, 1948, apud Furtado, 1961, p. 7), quando afirma:

> A toponímia é uma herança preciosa das culturas passadas. Batizar as costas e as baías das regiões litorâneas foi a primeira tarefados descobridores [...] o batismo dos espaços e de todos os pontos importantes não é feito somente para ajudar uns aos outros a se referenciar. Trata-se de uma verdadeira tomada de posse (simbólica ou real) do espaço. (Cloval, 2001, p.189).

Dessa forma, na base ou etiologia de um topônimo está fossilizada a inscrição da ideologia, crenças, história, geografia e filosofia que o motivaram e conferiram identidade. Portanto, o estudo da toponímia pode desvelar as influências exercidas pelo poder em voga para a nomeação de um dado lugar e, descortinar as inferências de glamour e publicidade da filosofia que gera esse nome.

Como um invólucro que envelopa o proselitismo das motivações onomásticas,o topônimo passa a ser uma porta de investigação histórica, geográfica, política e social por causa dos dados nele incrustados.

> (...) os topônimos se apresentam (...) como importantes fatores de comunicação, permitindo, de modo plausível, a referência da entidade por eles designada. Verdadeiros “testemunhos históricos” de fatos e ocorrências

> registrados nos mais diversos momentos da vida de uma população, encerram, em si, um valor que transcende ao próprio ato de nomeação: se a Toponímia situa-se como a crônica de um povo, gravando o presente para o conhecimento das gerações futuras, o topônimo é o instrumento dessa projeção temporal. (Dick, 1990, p. 21-22).

Sendo uma das vinte e sete Unidades Federativas da União (UF), até esta data, o Maranhão possui 217 municípios e é o segundo maior estado da Região Nordeste. Sua capital e mais populosa cidade é São Luís.

Conforme Tibiriçá (1985, p.84), a etimologia do nome Maranhão deriva do Tupi *Mbarã-nhana*, *pará-nhana*, e significa *rio que corre*. Para Sampaio (1987, p. 280), é oriunda de *Mbará-nhã*, e significa *o mar corrente; o grande caudal que simula o mar a correr.*

A região que hoje compreende o estado do Maranhão, havia sido no ano de 1535 dividida em duas capitanias hereditárias pelo Rei Dom João III. No entanto, em 1612, os franceses se estabeleceram ali até 1615. Nesse ano, os portugueses, sob a liderança de Jerônimo de Albuquerque, os expulsaram. Porém, foi no ano de 1621 que foi instituído o estado do Maranhão e Grão-Pará. O desmembramento com o Grão-Pará se deu em 1774.

Quando o Brasil foi descoberto, o Maranhão era povoado por diversas tribos indígenas, como os tupis, Jês, Guajajaras, Urubus. Muitos povos indígenas do Piauí, entraram no Maranhão com o propósito de fugir da captura dos brancos. É possível notar que muitos topônimos do estado do Maranhão têm origem indígena, como Arari, Buriti, Cajari, Itinga, Peri-mirim, e outros.

O Município de Nina Rodrigues e a Balaiada

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), dos 217 municípios do estado do Maranhão, a cidade *de* Nina Rodrigues teve sua formação em um lugar chamado Fortaleza, uma manga[272] única para boiadas que rumavam à Icatu ou morros. Em consonância com o IBGE, foi elevado à categoria de município pela Lei 2183 de 30-12-1961 após desmembramento da cidade de Vargem Grande.

A vila é denominada de Vargem Grande pela resolução datada de 19.04.1833, após o desmembramento de Itapecuru-Mirim, porém, o decreto 539 de 16.12.1933 extingue esse município, que só se eleva novamente à categoria e município em 15.05.1935.

A conhecida Revolta da Balaiada (Janotti, 1987; Santos, 1983) ocorreu entre os anos de1838 e 1841, e teve como palco o povoado de Vila a Manga do Iguará.

Havia rivalidade entre grande parte da população pobre do Estado e o monopólio político dos fazendeiros dessa região, que empregavam de violência para salvaguardar seus interesses econômicos.

Uma Boiada pertencente ao Padre da cidade de Arari e conduzida pelo vaqueiro Raimundo Gomes foi apreendida pelo subprefeito de Vila da Manga do Iguará, que tinha desafetos com esse Pároco. Os vaqueiros e um irmão de Raimundo Gomes foram presos. Este irmão de Raimundo Gomes consegue fugir e toma a cadeia de assalto libertando todos os prisioneiros e iniciando assim, uma resistência armada contra o Governo da Província.

Tropas foram enviadas para combatê-los. Uma dessas tropas invadiu a casa de Francisco dos Anjos - apelidado de Balaio, dado seu ofício de fabricá-los - e, violentou suas filhas. Revoltado com essa barbárie, o Balaio conseguiu realizar um levante da massa de moradores dos sertões, tornando-se, junto como Negro Cosme, um dos líderes da Revolução.

[272]Manga é a denominação dada a um corredor estreito ladeado por paredes naturais de varas usado para a passagem de gado.

Em 1839, os Balaios, - seguidores de Balaio – conquistaram a vila Caxias. O Governo Maranhense organizou forças militares para combater os Balaios, que já contavam coma participação de muitos escravos fugitivos, e trabalhadores pobre da região.

O Cel. Luís Alves Lima e Silva, posteriormente conhecido como Duque de Caxias, reconquistou essa vila. Depois de perder a vila de Caxias e a morte de seus líderes, o movimento se enfraqueceu. O líder e ex-escravo Negro Cosme Bento foi capturado em 1841, pondo fim à Revolta da Balaiada.

As Ideias de Nina Rodrigues

Vinte e um anos depois, em 1862, nasce na região da manga - lugar que, em 1935 voltaria a ser o município de Vargem Grande - Raimundo Nina Rodrigues, médico, patologista e etnógrafo, que conquistou renome internacional e é considerado o pai da antropologia criminal no Brasil, porém, arvorando-se em teses racistas (Skidmore, 1989; Stefano, 2001).

O maranhense Raimundo Nina Rodrigues era filho de um coronel latifundiário chamado Francisco Solano Rodrigues e de Luíza Rosa Nina Rodrigues. Ela era descendente de judeus que fugiram para o Maranhão em consequência das perseguições antissemíticas na Península Ibérica. Nina Rodrigues teve uma babá *mulata*. Formou-se na faculdade de Medicina em 1886, e em 1887, defendeu sua tese doutoral intitulada *As Amiatrofias de Origem Periférica* (Correa, 2001).

Dedicou-se então ao exercício da medicina em São Luís do Maranhão, e publicou periódicos médicos sobre higiene e lepra. Os assuntos sobre os quais escreveu eram a mestiçagem no Brasil, classificação racial da população brasileira, antropologia criminal, e Frenologia – termo tratado mais adiante.

O autor postulava sobre suposta predisposição ao crime oriunda de fatores raciais (Neves, 2008), portanto era racista, pois defendeu a relação de superioridade e inferioridade de algumas raças em detrimento de outras. Em seus trabalhos, Nina Rodrigues denominava de *mulatos* os filhos gerados do cruzamento entre

portugueses e africanas, classificando-os de *mulatos de primeiro sangue, mulatos claros* e *mulatos escuros*

(Rodrigues, 1890).

No que se refere à etimologia da palavra *mulato*, é consenso de que ela deriva de *mula*, nome dado a um animal híbrido e normalmente estéril, gerado pelo cruzamento entre um cavalo com uma jumenta, no intento de comparar uma mistura de homem branco com mulher negra ou vice-versa (Bueno, 2003) e (Houaiss, 2004). Embora pertençam ao mesmo tipo básico,[273] o que não cerceia a susceptibilidade de cruzamento, há discrepância entre o número de pares cromossômicos no DNA (Desoxyribonucleic acid) do cavalo e da jumenta, isto é, 32 e 31 respectivamente. Seu descendente é, portanto, um híbrido. Vale ressaltar que híbrido é resultado de cruzamento genético entre duas espécies distintas, porém pertencentes ao mesmo gênero, que normalmente não podem ter descendência devido aos seus genes incompatíveis.

Ancorados no firme argumento de que o Homem pertence a uma única espécie e, sua variação morfológica tem um só tipo de protoplasma, é descabido empregar o termo *hibrido* para descendentes das pessoas ainda que interétnicos. O DNA humano possui 46 cromossomos homólogos, e seus genes alelos são compatíveis para o cruzamento entre qualquer etnia.

Em seus trabalhos, Nina Rodrigues apresentou os *mamelucos* como resultado da *mistura* entre branco e índia. Os *mamelucos* classificou-os como mais próximos aos brancos. *Caboclos* eram mestiços de puro sangue. Do negro com o índio, resultariam os cafuzos (Rodrigues, 1933).

O termo mameluco, no Brasil, designou sempre o mestiço, filho de pai europeu e mãe índia (Ayrosa, 1937). Quanto à etimologia, no entanto, existe a controvérsia: se mameluco é o termo árabe oriundo de *mamlouk* significando governar, possuir, ter

[273]Não emprego aqui o termo espécie conforme TheodosiusDobzhansky e Ernst Mayr,(2002) de que *espécies são grupos de populações naturais que estão ou têm o potencial de estar se intercruzando, e que estão reprodutivamente isolados de outros grupos*, ou seja, um conjunto de indivíduos que partilham o mesmo fundo gênico, morfologicamente semelhantes e capazes de se cruzarem entre si em condições naturais e que geram descendentes férteis,.*pois, embora haja registros de hibridos vigorosos não estéreis na literatura científica, tal circunstância não é geral*.

sob ordens, etc, e equivaleria a *servus* em latim, ou de *mamãrúca*, que se decompõe em *mamã*, (misturar, mesclar) e *rúca ou yrúca* (tirar, extrair), isto é, aquele que procede da mistura?

Nina Rodrigues tinha o pensamento de que *a mestiçagem*[274] *humana* era *um problema biológico,*(ROdrigues, 2008, p.1151) e *um risco à pureza dos brancos*.

Rodrigues (2008) foi efetivamente contaminado pelas ideias do Darwinismo Social, ideologia corrente em seu tempo e oriunda do Reino Unido na década de 1870.

Durante o período da Revolução Comercial, a Inglaterra acumulou mais capital que todas as nações vizinhas por causa do monopólio que exercia sobre o tráfico de escravos, à expansão comercial de seus produtos de lã, e também devido aos cercamentos e apropriações indébitas das terras dos camponeses pelos latifundiários. Expropriados de suas terras, os camponeses rumaram para as cidades a fim de vender sua mão-de-obra para a indústria *ab ovo*).

Os camponeses ficaram reduzidos à miséria, o que era condição *sine qua non* para o aumento da riqueza da indústria capitalista. Essa circunstância favoreceu o surgimento da Revolução Industrial, além do advento das máquinas ferramentais, que operou mudanças significativas nos meios de produção, pois a máquina é mais resistente, e põe em operação um número muito superior de procedimentos ao mesmo tempo, que o homem, e eleva a produção a uma escala incomparavelmente superior à do trabalhador manual, artesanal.

Tal condição tornou ainda mais desvalorizada a mão-de-obra já miserável do camponês, como descrito abaixo:

> Todos os dias, o apito pungente da fábrica cortava o ar esfumaçado e pegajoso que envolvia o bairro operário e, obedientes ao chamado, seres

[274] O termo *mestiço* vem do latim *mixticĭus* significando *misto* ou *mesclado*. Mestiço é quem nasce de pai e mãe de etnias diferentes.

> sombrios, de músculos ainda cansados, deixavam seus casebres, acanhados e escuros, feito baratas assustadas. (Gorki,1982).
>
> (...)Estamos fartos, estamos fatigados, morremos de fome, não aguentamos mais (Schnerb, 1961).

A Revolução Industrial do século XVIII acirrou a divisão entre o proletariado e a burguesia, bem como o predadorismo deste último, criando uma sociedade em que o mais forte sobrevive, e o caráter de exploração se tornou convencional e paradigmático.

Os óbvios problemas emergentes dessa situação, como superpopulação, miséria, epidemias, falta de higiene e possível revolta das massas preocupavam os economistas da Europa no século XVIII. Decorre daí que, a obra de Thomas Malthus (1766-1834) *Um Ensaio sobre o Princípio da População* - (*Na Essay on the Principle of Population)* - publicado em 1798, vem ao encontro dessas apreensões, afirmando que a população do mundo crescia em progressão geométrica – fator multiplicado por uma razão - enquanto a produção de comida crescia em progressão aritmética – fator somado a uma razão. Portanto, supostamente, a população cresceria muito mais do que a produção de alimentos, desencadeando em uma miséria permanente.

Influenciado pela obra de Malthus (Darwin, 2009; Mayr, 1982), Charles Robert Darwin (1809 – 1882) concebeu que a luta pela sobrevivência perpetuaria aos mais adaptados ao ambiente e descartaria aos menos especializados, isto, em suas observações, representaria que as variações vantajosas seriam perpetuadas. Em consequência disso, escreve- A Origem das Espécies por Meio da Seleção Natural, ou A Preservação das Raças mais Aptas na Luta pela Vida, em 1859.

Nessa obra, ele teoriza que, supostamente, todos os seres vivos evoluíram, isto é, passaram por processo de diversificação ao longo do tempo, dando origem às novas espécies atuais ou já extintas na Terra por meio de mutações. No entanto, isso se deu antes das descobertas da Genética moderna e de Louis Pasteur. Sympson (1953), falando sobre mutações capazes de gerar novas espécies, assim se manifesta quanto

ao Darwinismo: A menos que exista algum fator aumentando tremendamente a chance de mutações simultâneas, tal processo jamais ocorreu na natureza.

Todavia, as ideias de liberalismo econômico, concorrência, capitalismo, sobrevivência do mais apto geraram condições favoráveis à aceitação de sua teoria, isto é, sua teoria encontrava eco no contexto social da época. O princípio do *laissez-faire* – ou deixar fazer -protagoniza que o egoísmo equilibra, isto é, após a eliminação dos ineficientes, a nação se harmoniza (gould, 1979). Ao falar sobre castas de formigas obreiras estéreis em associação com a seleção natural econômica, (Darwin, 2009) escreveu:

> Acredito que acabo de explicar como se originou o maravilhoso facto da coexistência no mesmo formigueiro de duas castas claramente definidas de obreiras estéreis, que diferem tanto umas das outras, como dos seus progenitores. Podemos ver quão útil a sua produção pode ter sido para uma comunidade social de formigas, pelo mesmo princípio que diz que a divisão do trabalho é útil ao homem civilizado. (Darwin, 2009,p. 238).

Portanto, essa premissa de estratificação racial para o trabalho pode ter contribuído amplamente na sedimentação do Darwinismo Social, uma teoria que tenta, conforme Claeys (2000), justificar a política do liberalismo sob o conceito de que seria natural a sobrevivência do mais forte.

A Frenologia e a Eugenia

Somado a essa conjuntura, eclode a pseudociência batizada de Frenologia com o médico alemão Franz Joseph Gall (1758-1828), o primeiro neuroanatomista a estudar a localização das funções cerebrais, que desencadeou a *cranioscopia* e

posteriormente foi chamada de *Frenologia* do grego *phrenos* = mente, logos = estudo.

A proposta era adivinhar as propensões de caráter, personalidade e nível do desenvolvimento das faculdades mentais e morais de um indivíduo por meio da aparência e dos medimentos do crânio humano. Assim, essas faculdades estariam localizadas em setores cerebrais locados na superfície do crânio e supostamente poderiam ser interpretados pelo exame. Esses setores afetariam o contorno do crânio.

A frenologia sustentava assim que a forma da cabeça de uma pessoa determinava o seu caráter e personalidade bem como propensão para o crime. Embora baseada em uma premissa falaciosa, foi amplamente aceita como autêntica na época.

Uma escritora americana chamada Ellen White (1827-1915) foi uma das penas a se opor a essa modalidade. Em 1893, escreveu sobre a Frenologia como "vã filosofia, se gloriando em coisas que não entendem, pressupondo um conhecimento da natureza humana que é falso" (White, 1893).

No entanto, grande era o número de publicações sobre esse assunto. Uma dessas obras era *O manual de cura pela água - The water cure manual*-com 284 páginas e apresentava uma lista de sessenta e cinco livros sobre saúde física e mental, dentre as quais vinte e três versavam sobre frenologia. Foi publicado por Fowler Brothers e Samuel Wells, bem como o *Jornal Frenológico Americano e vida ilustrada* - American Phrenological Journaland Life Illustrated ativo de 1838 a 1911.

Todos esses elementos populares no século XVIII, geraram grande controvérsias pois foram muitas vezes usados para promover e justificar o racismo de forma aparentemente científica.

Essa mirabolante justificativa ao racismo, travestida de ciência tem seu espírito de época retratado no filme de Quentin Trantino lançado em 2013, em um estilo faroeste. Esse filme tem como personagem principal Django (Jamie Foxx), um escravo livre, que em companhia do caçador de recompensas alemão Dr. King Schultz (Christoph Waltz), busca libertar sua esposa. A busca de Django e Schultz

leva-os a Calvin Candie (Leonardo DiCaprio), o dono de "Candy land". Ali, Calvin coloca sobre a mesa um crânio, e faz a seguinte enunciação:

> Veja bem, a ciência da Frenologia é crucial para o entendimento da separação de nossas duas espécies. No crânio deste africano, a área associada à submissão é maior que em qualquer outra espécie humana ou subumana existente no planeta inteiro.
>
> Se examinarmos este pedaço de crânio, vamos notar três marcas distintas: aqui, aqui e aqui. Agora, se eu estivesse aqui com o crânio de um Isaac Newton, ou de Galileu, estas três marcas estariam associadas à criatividade. Mas este crânio é do Ben. É do velho Ben, desprovido de genialidade.

Como bem retratada na fala da personagem acima, a Frenologia lançou os alicerces para a ereção da *Eugenia*(□□□□□eu = bom + □□□□□□□gene = geração), termo criado em 1883 para designar o estudo de agentes que *melhorariam* ou *empobreceriam qualidades raciais* das futuras gerações, isto é, redundava em concepções de purificação da *raça* humana.

O contexto ora descrito acima, influenciou a formação ideológica e concepções de Nina Rodrigues.

É possível entender a força que o paradigma exerce nos modos de ver o mundo quando se considera que *a sociedade é um organismo exterior e maior que os indivíduos* e, dessa forma, *a relação entre os indivíduos e a coletividade*, supõe-se também a científica, *é o estabelecimento do consenso harmônico* em uma *consciência coletiva* que é uma normatização geral do comportamento e forma de pensar dos indivíduos, pois, *o pensamento das pessoas é moldado pelo que lhes é ensinado*. Como Durkheim (1978), pode-se assim dizer que, o paradigma de uma época é um *adestrador dos indivíduos.*

> O homem que a educação deve realizar em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio. (Durkheim, 1978, p. 115).

Nessa mesma linha de pensamento, paradigmas são *princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso* (Morin, 1994). Também *cultura, sociedade e cognição estão na base de toda nossa capacidade de pensar e dizer o mundo* (Marcuschi, 2007), decorre daí que Bourdieu 2005 fala em *"internalizações implícitas"*, usando expressões como: *"esquemas de pensamento inconsciente"*, *"internalizações não explicitadas"* e *"afinidades subterrâneas"* para caracterizar o que pode ser entendido como paradigma de uma época:

> Assim, em cada época de cada sociedade, há uma hierarquia dos objetos de estudo legítimos que consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver necessidade de ser explicitada[...]as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados) que constitui sua cultura. (Bourdieu, 2005, p. 211- 213).

Além de entender a força que o paradigma exerce nos modos de ver o mundo, urge também perceber que cada paradigma traz consequências inexoráveis.

O exemplo que se pode mencionar na história sobre as consequências de uma cosmovisão de épocas equivocada, foi a ação de Hitler (1889-1945), durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), protagonizando o holocausto de mais de seis milhões de judeus em campos de concentração, câmaras de gás e tumbas coletivas.

O paradigma antropocentrista emergente após a publicação de *A Origem das Espécies* (1859) por Charles Darwin (1809-1882) apresentou observações de que na natureza, há a lei do mais forte, isto é, o mais apto sobrevive e as espécies estão em evolução. Hitler então poderia ter postulado que o povo ariano estava em estágios mais desenvolvidos na evolução e que, etnias como a dos Judeus, negros, ou não alemães, deveriam ser extirpados a fim de auxiliar a natureza em sua tarefa da seleção do mais apto.

Observe-se que, nessa concepção, se é natural ao mais forte sobreviver e devorar ao mais fraco, então, Hitler, ao invés de genocida, não seria apenas mais uma vítima do paradigma? O egoísmo, a falta de solidariedade, o individualismo e a devastação ambiental não seriam naturais também? Claro que não.

Aparentemente torna-se bastante cômoda a ideia de que, se os indivíduos são fruto da formulação social e que seus pontos de vista, modo de pensar, juízos de valor e arbítrios são cunhados em uma bitola também feita pelo social, então, não restariam responsabilidades para o indivíduo diante de suas escolhas e ações.

Poder-se-ia facilmente afirmar que o espírito da época é que é o responsável supremo pelos erros ou acertos, crimes ou benfeitorias, guerras ou acordos de paz.

Isso inocentaria a todos, e faria da humanidade toda um bando de bonecos programados para funcionar dentro da saga determinista ficcional de matrix. Talvez, esse era o sentimento percebido por Fiódor Dostoiévski em seus companheiros na prisão na Sibéria onde ficara preso na década de 1840 por subversão ao afirmar: "*No período de vários anos, nunca vi sinal algum de arrependimento entre essas pessoas, e nenhum vestígio de pensamento triste em relação a seus crimes, e a maioria delas no íntimo se considerava absolutamente certa."* (Frank, 1999).

Não se pode ignorar que há imanentemente na estrutura do pensamento humano um tino ou consciência primordial questionadora do espírito da época. Assim como nos estudos de Freud (1856-1939) e Lacan (1901-1981), asserta-se que há um *Id*, *Ego* e *Superego* a equilibrar as decisões do indivíduo, é, portanto, de se supor que assim também se dê na esfera das percepções de costumes e *status quo* sociais da época discrepantes com o ideal.

Se assim não fosse, a sociedade estaria fadada à estagnação. Mas, William (1979) trata do movimento que impulsiona a sociedade adiante dos paradigmas,no estudo das artes. Para ele, o sentimento de uma época se desloca de seu aspecto dominante para o residual e emergente sendo construído, resignificado, e veiculado no sentido de *fugir da cela do pensamento*, e concluem que o artista normalmente vislumbra mais facilmente o emergente e opta por ele.

Quando Rodrigues 2008 emprega lexias[275] como *mestiçagem, problema, animais, decadência, degenerescência, padece, indolência, primitivos, selvagem, tara, atormentada, monstro, inferior,* produto *desequilibrado,* raça *superior, pura,* tronco *branco,* violência *inata,* índice *cefálico, negro* muito *preto, servil, apatia, e outras,* além de vincular o subdesenvolvimento do Brasil à presença do Negro, tenta promover a teoria do branqueamento, assim como posteriormente faz Lacerda 1911 sugerindo ao governo, o incentivo de imigração de brancos, e vaticinando que os negros seriam purgados de seus traços característicos de negro:

> [...]graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. (Lacerda, 1911).

O tempo foi o suficiente para implodir tal *prognóstico*, e, no que concerne às ideias preconceituosas de Rodrigues 2008, perceba-se que nos relatos de observações do próprio autor, ocorrem frequentes menções de uso de bebidas alcoólicas nos casos

[275] Entenda-se lexia como formas que aparecem no discurso conforme Biderman (2001)[47].

degenerescência, como na observação V: *[...]mestiça quase branca[...] tem um pai degenerado, alcoólatra;* observação XIX: *A. J. delírio de alucinação alcoólica...;* Observação XXI: *com frequência não está sóbrio...*

Surge então o questionamento: seria somente o negro susceptível a degenerescência pelo uso do álcool? Qualquer ser humano, de qualquer etnia, sob maus-tratos, privados dos bens mínimos, e padecendo sofrimentos de todos os tipos, reduzidos à escravidão não trariam também as marcas psicológicas e físicas degenerativas naturais em um número expressivo de seus cidadãos?

É verdade que a natureza é implacável no que concerne ao vínculo mantido entre causas e suas consequências. A escolha do estilo de vida, circunstâncias do meio, tipo de educação, valores de uma sociedade, história, cultura, bem como propensões genéticas e cultivadas são causas que influenciam o delineamento do perfil geral predominante de uma dada sociedade.

Entretanto, não se pode advogar qualquer falácia que inverta ou desloque o posicionamento lógico entre as causas e as consequências de um determinado fato observável. Isto é, não é razoável inferir que certas taras de uma sociedade ou etnia sejam consequências de um fato, ao invés de consequências resultantes de causas ou causas de causas.

Por exemplo, a observação sobre a ocorrência de alcoolismo, violência, indolência, selvageria, delírios, e crime citados por Nina Rodrigues como taras degenerativas hereditárias dos negros seria fator oriundo de circunstâncias do meio, tipo de educação, valores, história, cultura, etc. A consequência é o estigma ou a generalização dessas ações como imanentes ao grupo. Tem-se desse modo, a seguinte estrutura:

Fato: A observação sobre a presença predominante de alcoolismo, violência, indolência, selvageria, delírios, e crime entre os negros daquela ocasião.

Causa: Circunstâncias do meio, tipo de educação, valores, história, cultura, etc.

Consequência: O estigma ou generalização dessas ações como imanentes aos membros da etnia negra.

Inverter a lógica seria considerar uma consequência como sendo a causa de um fato observável, e a causa desse fato observável como sendo sua consequência, levando ao seguinte raciocínio falacioso:

Fato: Há a presença predominante de alcoolismo, violência, indolência,

selvageria, delírios, e crime entre os negros.

Causa: É decorrente da predisposição degenerante hereditária e imanente dessa

etnia.

Consequência: Então, a mistura com essa etnia, bem como as circunstâncias do meio, a

educação, os valores, a história, a cultura, dentre outros fatores serão deletérios para a sociedade em geral.

Conclusão: Para debelar os caracteres daninhos, requer-se ação de branqueamento.

Essa inversão fez Lacerda (1911):

> [...] graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. (Lacerda, 1911).

Ao se recorrer à história e a postulados sobre a origem da etnia negra, seus etnônimos e atuação na civilização antiga, chega-se à ilação de que, no passado, a etnia negra exerceu posição de liderança na humanidade. Diop 1983 fala sobre a origem dos antigos egípcios:

> A hipótese da origem monogenética e africana da humanidade suscitada pelo professor Leakey tornou possível colocar em termos totalmente novos a questão do povoamento do Egito. Isso quer dizer que toda a raça humana teve sua origem, exatamente como supunham os antigos... necessariamente, os primeiros homens eram etnicamente homogêneos e negroides. (Diop, 1983, p.39).

Em áreas quentes da terra, como nos trópicos, o ser humano se adapta secretando melanina para garantir-lhe menor absorção dos raios solares, e sua pigmentação epidérmica é escura, assim, (Elliot-Smith*apud* Diop, 1983, p. 41) declara que *fica evidente que toda a* população egípcia era negra, com exceção de uma infiltração de nômades brancos no período protodinástico.

No que concerne às representações humanas na escrita egípcia, Flinders (1939) revela que *a etnia negra era típica*. Demonstra que *os povos Anu eram negros*, sendo representados com *emblemas de chefia*. Por exemplo, *Min* - uma das importantes divindades do Egito - chamava-se *"o grande negro".* (Diop, 1983, p. 43).

Além desses dados, Petrie (1939, p. 33) declara: *(The mural in tomb SD 63 (Sequence Date 6*$_3$*) of Hierakompolis shows the native-born blacks subjugating foreign intruders into the valley).*O mural da tumba SD 6$_3$*(Sequence Date 63) de Hieracômpolis mostra negros nativos subjugando os invasores estrangeiros.*

Heródoto (485 – 420 a.C.), quando visitou o Egito, descreveu o povo que lá vira, repetindo muitas vezes, que tinham a pele negra: *A respeito dos Kolchus, que têm pele negra e cabelos crespos[...] são da raça egípcia.*(Heródoto, II, 24).

Um outro fator que se deve levar em conta são os etnômios. Por exemplo,segundo Mckssic (1990), Can, um dos filhos de Noé, segundo a Bíblia, (Gênesis, 2:13), teve quatro filhos: Cuxe, Mizraim, Pute e Canaã, e teria dado origem às etnias negroides, australoides e mongoloides. De Cush, os cushitas que dariam a origem aos etíopes, sudaneses e núbios, portanto Negros.

Para Mckissic (1990), Cam significa quente, ou negro. *Cush é uma palavra hebraica que significa preto, Etiópia é uma palavra grega que significa homem de face queimada de sol ou preto, de éthios +ops.*

Segundo a tabela das nações, descrita em Gênesis 10, os três filhos de Noé são Sem, Jafé e Cam. Cam foi pai de Cuxe, Pute, Canaã e Mizraim. Misraim, filho de Cam, foi o ascendente do Egito. Sabá, filho de Cuxe e neto de Cam, foi ascendente do Iêmem do sul, Arábia Saudita, Etiópia e Somália.

Manetão, segundo Ki-Zerbo 2010, escreveu na obra *Aegyptiaca – séc.IIIa.C.* - a história do Egito em grego, que é citada por Flávio Josefo em seus dois volumes de *Contra-Apião*, a etimologia do topônimo *Egito* como sendo o lugar onde havia um notório templo do deus Ptah. Na mitologia egípcia, Ptah era venerado como o patrono da cidade de Mênfis, era associado à ideia de um construtor em pedras. Era a representação de um homem mumificado tendo um cetro nas mãos adornado com símbolos de vida e força.

Sendo o nome do templo *Hut-Ka-Ptah* - lugar do templo de Ptah – quando transliterado para grego torna-se □□□□□□□□□□□□□□□□ (Aigyptós). Porém, os egípcios chamavam a si mesmos de *Kemet. (Cam)*? Em Copta, língua antiga da família camito-semítica, Egito é *XHMI* que se translitera por Kimi, e em árabe por Misr. (Misraim) ?

Tais aspectos linguísticos, documentais e históricos são indícios de que quando a coletânea de músicas hebreias, chamada de Salmos, menciona o Egito como sinônimo de *terra de Cam* nos seguintes trechos: *Então Israel foi para o Egito, Jacó viveu como estranheiro na terra de Cam.* (Salmos 105:23)e *...coisas grandiosas no Egito, maravilhas na terra de Cam...* (Salmos 106:22), está descrevendo uma realidade constatada, pois, enquanto na poesia ocidental, a beleza manifesta-se por meio de rimas, nas línguas semíticas, ela se dá pela ocorrência de repetições da mesma ideia em sinonímias. Além disso, evidenciam-se como fatos as alegações bíblicas de que Moisés tenha se casado com uma mulher etíope e negra, bem como a do livro de Jeremias descrevendo o povo etíope como escuro e alto (Jeremias, 13:23).

Convém a esta altura das considerações elencadas, suscitar o questionamento quanto à gênese da diversidade e variedade étnica pois, se conforme evidenciado por Iosif Lazaridis *et all* 2014, em seu artigo – *Ancient human genomes suggest three ancestral populations for present-dayEuropeans* - os genomas de humanos antigos sugerem três populações ancestrais para os europeus atuais, então, que fatores estariam envolvidos no engendramento da diversidade étnica?

Para esse levantamento de hipóteses cabíveis, é necessário erguer-se sobre uma premissa não fixista, que admita que tipos básicos têm a competência para a adaptação e variação dentro de certos limites, e que fatores externos exercem influências positivas e ou negativas nesse processo. Para tanto, elencam-se doravante evidências a favor dessa argumentação.

Durante a Pangea, a geografia da Terra era composta por montanhas, vales, rios, lagos, florestas. Assim, ainda que com menor variação de frio, calor, umidade e claridade, um cobertor de retalhos costurava ambientes que abrigavam nichos ecológicos adequados à temperatura, luminosidade, umidade, altitude, etc.

No entanto, com as mudanças decorrentes do catastrofismo causador da deriva continental, dada a fragmentação do continente, o clima e a topografia da terra alteraram-se vertiginosamente, provocando extremos de frio, calor, de incidência de radiação solar, etc. Tal circunstância requereu o emprego das competências de adaptação biológica e a quebra em certo grau do isolamento geográfico.

Parece razoável supor que com a variação climática, de nichos, ambientes, costumes, e cadeia alimentar, dentre outras circunstâncias, criar-se-iam condições favoráveis para a hibridização de animais bem como de plantas cujas morfologias e fisiologias semelhantes assim o permitissem. Tais fatores também poderiam contribuir para a variação étnica dentro do tipo básico comum humano.

Por exemplo, como já mencionado antes, o fato de que, em áreas quentes da terra, o ser humano se adapta secretando mais melanina para garantir-lhe menor absorção dos raios solares, mas, os que têm de adaptar-se em regiões frias terão menor sintetização desse polímero de pigmentação e, consequentemente, serão distintos daqueles.

Outro fator a se considerar é que, em relevos acima de 3000 metros, classificados como de alta altitude, o corpo humano passa por alterações de funcionamento decorrentes da baixa pressão de oxigênio. O resultado dessa baixa pressão barométrica é uma imediata a hipoxia ou dificuldade de respirar. Acima de 7000 metros, tal hipoxia leva a óbito aqueles que não estão aclimatados. O procedimento para a adaptação decorre do tempo de exposição à altitude progressiva. O que faz o corpo tolerar os efeitos nocivos da baixa Pressão do oxigênio.

Conforme Guyton (2002), o processo para que haja a adaptação nessas altitudes passa pelo *aumento da ventilação pulmonar em decorrência da exposição imediata à pressão parcial de oxigênio baixa. Quando o corpo é submetido a PO2 diminuída há uma estimulação hipóxica dos quimiorreceptores arteriais resultando num aumento de até cinco vezes o normal da ventilação pulmonar.*

Segue-se então, um incremento *no número de hemácias* e depois *os vasos sanguíneos se expandem aumentando a área da superfície na qual o oxigênio é difundido para o sangue.* Tendo passado por esses processos desde a infância, os nativos em altitudes superiores a 3500 metros têm o seu tórax aumentado devido ao trabalho dos músculos envolvidos na respiração. Decorre daí que, as diferenças de altitudes geram morfologias distintas.

Outro fator de adaptação e gerador de diversidade morfológica que pode ser dado como argumento é a observação de que o nariz largo tende a dissipar o calor mais rapidamente na expiração, e a resfriá-lo mais intensamente na inspiração. Isso seria muito adequado para populações de zonas quentes da terra. Por outro lado, o nariz fino de fossas estreitas é uma adaptação que aquece mais o ar no frio e retém mais calor durante a expiração.

Assim, populações de áreas extremamente quentes adquiririam morfologias diversas das populações residentes em áreas externamente frias.

Nesse cenário vale citar as regras de (1) C.L. Gloger (1833), (2) C. Bergmann (1847) e (3) J.A. Allen (1878) que, conforme Brown e Lemolino (2006), postulam respectivamente:

(1) *Dentro de uma espécie, os indivíduos de habitats mais úmidos tendem a ter uma cor mais escura do que os de habitats mais secos.*

(2) *Nos invertebrados endodérmicos, as raças de climas mais frios tendem a apresentar maior tamanho corporal em relação às mesmas espécies de climas mais quentes.*

(3) *Entre as espécies endodérmicas os membros e outras extremidades do corpo sãomenores e mais compactas em indivíduos que vivem em climas mais frios: pássaros e mamíferos de regiões polares tendem a ser mais robustos e com membros menores* (Brown & Lemolino, 2006).

Até aqui, sugere-se que aspectos morfológicos externos tenham produzido variabilidade em função de adaptações à contrastes de clima, altitude, isolamento geográfico, e outros fenômenos.

Considerações Finais

Ao se considerar que a humanidade se constitui de uma raça apenas composta por diversas etnias, bem como o registro histórico das terríveis consequências da insanidade de se supor que uma etnia possa ser imanentemente superior ou inferior a outra, urge compreender que qualquer apologia ou homenagem a tais ideologias racistas devem ser rechaçadas com veemência.

Qualquer ser humano, seja ele de que etnia for, se privado do respeito, da educação, da aceitação social, e do alimento, recebendo por gerações a ênfase de que é inferior, vivendo na privação e sob maus-tratos, não adequados nem mesmo a animais, trará traumas, taras psicológicas e físicas degenerativas.

É possível entender que nomear um lugar é ato intimamente interligado à tomada de posse e à caracterização do lugar que lhe concede *alma* e *fisionomia* reflexa ao

nome dado. Decorre daí que a outorga de nome faz inexoravelmente referências à entidade por ele designada.

Em meio às teorias da Frenologia, Darwinismo Social e Eugenia que permeavam as mentalidades e os paradigmas do século XIX, somadas à importação negreira para escravidão, e posterior à derrocada da revolta popular conhecida como Balaiada, que teve como um de seus líderes um ex-escravo negro, advém os escritos de Nina Rodrigues como apologia ao racismo.

As obras de Nina Rodrigues apresentam-no convicto de que supostamente a *raça* branca era superior à negra que, para ele, padecia de tara degenerativa. O município onde nascera é elevado à categoria de município, após ter sido desmembrado de Vargem Grande, pela lei n. [2]183 de 30 de Dezembro de 1961 e é denominado de Nina Rodrigues no estado do Maranhão.

Levando-se em conta que, o ato de nomear não encerra apenas uma intenção identificadora, mas de tomada de posse e perpetuação da fisionomia refletida do homenageado, o município de Nina Rodrigues pode estar advogando o mito da degenerescência pela mestiçagem, da superioridade de uma etnia sobre outra, bem como o racismo, porque, como afirma Carvalhinhos (2002/2003): *Os estudos onomásticos resgatam a história social contida nos nomes de uma determinada região para tratar um panorama motivacional da região e a ideologia do denominador.*

Os indivíduos são seres responsáveis por sua formação e juízos de valor a despeito do espírito da época no que diz respeito à ressignificação dos costumes por meio do pensamento emergente.

Dessa forma, após se analisarem as declarações de condescendência para com a eugenia, branqueamento, frenologia e sobrevivência do mais forte, oriundas de Raimundo Nina Rodrigues, chega-se à ilação de que, a despeito da notoriedade e glamour trazidos ao estado de seu nascimento, qualquer apologia ao racismo, mesmo que sub-reptícia como a homenagem toponímica a Nina Rodrigues, é inconcebível tanto quanto denominar uma cidade de Hitlerópolis apenas porque Adolf Hitler pintou um quadro e cursou a faculdade de belas artes.

Quanto à Balaiada, não bastou ao poder opressivo do governo debelar a causa de seus oponentes, bem como eliminá-los, mas também impôs ao município onde brotou essa revolta liderada pelo negro Cosme Bento e composta por muitos negros, um antropônimo que faz inferir como uma pirraça, o humilhante opróbrio de derrota ideológica perpetuada por meio da pregação sub-reptícia das ideias racistas que permeiam a homenagem toponímica à Nina Rodrigues.

Referências bibliográficas:

Almeida, J. F. (1993). Trad. A Bíblia Sagrada. (revista e atualizada no Brasil) 2 ed. São Paulo: SBB.

Ayrosa, P. (1937). Termos Tupis no Português do Brasil. Revista dos Tribunais, 163-166

Bakthin, M. (2000). Estética da Criação Verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Berger, P. & Luckmann, T. (1994). A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

Bideman, M.T.C. (2001). Teoria Linguística: Teoria Lexical e linguagem Computacional. 2ª. ed. Martins Fontes: São Paulo.

Bourdiueu, P. (2005). A Economia das Trocas Simbólicas. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva.

Brown, J.H. & Lemolino, M.V. (2006). Biogeografia. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Fumpec.

Bueno, M. A (2003). Origem Curiosa das Palavras e/ou dos Significados. Rio de Janeiro: José olympio Ed.

Carvalhinhos, P. J. (2002-2003). Onomástica e lexicologia: o léxico toponímico como catalizador e fundo de memória. Estudo de Caso: os sociotopônimos de Aveiro (Portugal). Revista USP. São Paulo, (56), 172-179.

Carvalhinhos, P. J. (2016). http://toponimia.fflch.usp.br/node/8 acessado em 10.set.2016, 13h.

Chomsky, N. (2015). Estruturas Sintáticas. 1ª. ed. Vozes.

Claeys, G. A Sobrevivência do mais apto e a Origem do Darwinismo Social – Revista de História das ideias *61*(2), 223-240, 2000. http://www.historia.uff.br/nec/documentos/revolucao-industrial. *Acesso em: 23 Março de 2016.*

Cloval, P. A (2001). Geografia Cultural, 2ª. ed. Florianópolis: EduFSC.

Correa, M. (1998-2001). As Ilusões da liberdade: a escola de Nina Rodrigues e a Antropologia no Brasil. Braganca Paulista: Edusp; editora da Universidade de São Francisco.

Darwin, C. A (2009). Origem das Espécies através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela sobrevivência. Rio de Janeiro: Editora Academia do Saber, 30, 75, 238.

Dick, M. V. de P. A. (1987). "Toponímia e Cultura", Rev. Inst. Est. Bras., SP, (27), 93-101.

Dick, M. V. de P. A. (1990). Toponímia e antroponímia no Brasil. Coletânea de Estudos, 21-22.. 2. ed. São Paulo: FFLCH/USP.

Diop, C.A. (1983). A origem dos antigos egípcios. In G. Mokhtar (Org). História Geral da África: A África antiga. Cap. I, pp. 39-70. São Paulo: Ática/ UNESCO.

Durkheim, E. (1978). As Formas Elementares da Vida Religiosa, p. 115. São Paulo: Abril Cultural.

Erwin, R. (1948). Lettering and geographical names' general cartography. N.Y. London: McGraw-Hill.

Frank, J. Dostoievski. (1999). 1850-1859 – Os anos de provação. Tradução de Vera Ferreira. São Paulo: Edusp.

Furtado, S. (1960). A Toponímia e a Cartografia. Rio de Janeiro: Ministério da Guerra.

Gorki, M. (1982). Pequenos Burgueses/mãe. Abril Cultural.

Gould, S. J. (1979). Ever Since Darwin; New York: Norton.

Guyton, A. C. & Hall, J. E. (2002). Tratado de Fisiologia médica 10ª. ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. Heródoto. II, 24.

Houaiss, A. (2004). Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro.

Lazaridis, I, Patterson, N., Mittnik, A., Renaud, G., Mallick, S., Karola. (2014). Ancient human genomes suggest three ancestral populations for present-day Europeans. Nature. Sep 17,

Janotti, A. & Lourdes, M. A (1987). Balaiada. São Paulo: Brasiliense.

Ki-Zerbo, J. (2010). História Geral da África – Vol. I – Metodologia e pré-história da África. [S.l.]: UNESCO.

Lacerda, J. B. (1911). Sobre os Mestiços no Brasil. Tradução de Eduardo Dimitrov, Íris Morais Araújo e Rafaela de Andrade Deiab do artigo surlemétisau Brésil, publicado em Premier Congrès Universel des Races: 26-29 juillet 1911. Paris Imprimérie Devouge.

Lyons, J. (1987). Língua(gem) e lingüística: uma introdução. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.

Marcuschi, L. A. (2007). Cognição e Linguagem: Praticas Interacionais, p.83. Rio de Janeiro: Lucerna.

Mayr, E. (1982). The growth of biological thought: diversity, evolution and inheritage. Cambridge-Harward UN press.

Mckssic, W. D. (1990). Sr. Beyond Roots: in Search of Blacks in the Bible. Wenonah, N.J.

Morin, E. (1994). Por uma Reforma do Pensamento. Tradução de Ribas, M.C. conferência introdutória ao colóquio “reforme de lapenseé et systèmeeducatif”, promovido pela Unesco, Paris, set.

Nash, J. (2013). Insular Toponymies. Place-naming on Norfolk Island, South Pacific and Dudley Peninsula, Kangaroo Island. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins Publishing Co.

Neves. M. (2008). A concepção de raça humana em Raimundo Nina Rodrigues. Filosofia e História da Biologia, *3*, 241-261. http://www.abfhib.org/FHB/FHB-03/FHB-v03-13-Marcia-Neves.pdf *acesso em março,* 26/2016.

Petrie, W. M. F. (1939). The Making of Egypt. London, 67.

Rodrigues, R. N. (2008). Mestiçagem, degenerescência e Crime. *História, Ciência e Saúde –Manguinhos,* 1151.

Rodrigues, R. N. (2008). Mestiçagem, Degenerescência e Crime. História, Ciência e Saúde. Maguinhos, Disponível em:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138084018> .

Rodrigues, R. N. (1890). Os Mestiços Brasileiros. Gazeta médica da Bahia *21*(9), 401-407; 497-503.

Rodrigues, R. N. (1933). As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil [1894]. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Sampaio, T. (1987). O tupi na geographia nacional, p. 280. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional.

Santos, M. V. (1983). A Balaiada e a Insurreição dos Escravos no Maranhão. São Paulo: Ática.

Schnerb, R. (1961). Tomo VI. História Geral das Civilizações, p. 233. vol. XIV, DIFEL.

Simpson, G. G. (1953). The major features in evolution, 96. Nova York: Columbia University Press.

Skidmore, T. E. (1989). Preto no branco. Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro. 2ª. ed. Trad. R.S. Barbosa. Rio de janeiro. Paz e terra, (col estudos brasileiros, vol.9).

Stefano, W. (2001). Octavio Domingues e a Eugenia no Brasil: Uma perspectiva 'mendeliana'. São Paulo. Dissertação (mestrado em história da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tibiriçá, L. C. (1985). Dicionário de topônimos Brasileiros de origem Tupi: Significado dos nomes geográficos de origem tupi. Brasil: Traço.

Vasconcelos, J. L. (1931). Opusculus, Vol III Onomatologia. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Vieira Filho, D. (1971). Breve História das Ruas e Praças de São Luís. Editora: Gráfica Olimpica.

White, E. (1893). Review and Herald, June 6.

Williams, R. (1979). Marxismo e literatura. Rio de Janeiro: Zahar.

TOPONÍMIA URBANA: UM OLHAR PARA A QUESTÃO DOS ANTROPOTOPÔNIMOS NA NOMEAÇÃO DOS LOGRADOUROS DA CIDADE DE PONTA PORÃ/MS/BR

Suely Aparecida Cazarotto

UFMS/Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Letras. FUNDECT - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul. suely.cazarotto@hotmail.com Três Lagoas, Brasil

Resumo:

As designações urbanas têm por função identificar e particularizar um determinado logradouro ao mesmo tempo em que "constituem um meio oficial para render homenagem a pessoas que contribuíram com seus atos, obras ou doações para o engrandecimento da cidade, do país ou ao progresso universal" (MORI, 2007, p. 316). Ainda que o espaço e o tempo se interponham entre a intenção do denominador e a nossa compreensão, por meio desses topônimos, muito da história local/nacional/universal se eterniza na memória cultural da coletividade, pois o contato com esses nomes favorece a transferência de informações neles consubstanciadas, de geração para geração. Este estudo analisou a questão da significativa presença de antropotopônimos ("nomes de lugares constituídos a partir dos designativos pessoais [...]", DICK, 1990a, p. 285) na toponímia urbana do município de Ponta Porã/Mato Grosso do Sul/Brasil e, também, a questão do gênero predominante no processo denominativo com base nos antropônimos. O mapa do perímetro urbano de Ponta Porã foi o documento utilizado como fonte de dados e forneceu um total de 763 topônimos e, desses, 253 são antropotopônimos. Este estudo pautou-se nos pressupostos teóricos de Dick (1990a; 1990b; 1996, 2001); Hall (2006); Mori (2007), dentre outros. Os resultados apontam para tendências já identificadas por outras pesquisas acerca da toponímia urbana de outras localidades brasileiras, como a de Oliveira (2014), Bittencourt (2015), Cavalcante (2016), Amorim (2017) e, em termos de gênero, demonstrou a supremacia de antropônimos masculinos, o que aponta para a relação entre toponímia e ideologia, dentre outras tendências.

Palavras-chave:

Toponímia Urbana. Antropotopônimos. Ponta Porã. Mato Grosso do Sul. Brasil.

Introdução

A *Onomástica* é o estudo dos nomes próprios: i) de pessoas (*Antroponímia*) e ii) de lugares (*Toponímia*), e o nome próprio, seja de pessoa ou de lugar, carrega consigo informações sobre o passado, o presente e auxilia na reconstituição da memória relacionada aos acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais de um grupo, em uma determinada época. Torna-se, desse modo, uma marca identitária, pois "é o simbolismo das formas linguísticas que transforma nomes em lugares existenciais e indivíduos em personalidades sociais" (DICK, 2001, p. 79). Assim, para o estudo dos nomes próprios, faz-se necessário levar em conta os fatores linguísticos, e os extralinguísticos, como aspectos geo-históricos, socioeconômicos e culturais.

A Toponímia é a disciplina que se dedica ao estudo dos nomes próprios de lugares, considerando-se as áreas rural e urbana e os acidentes físicos e humanos[276], e mantém com a Onomástica "'uma verdadeira relação de inclusão'', em que aquela será sempre, desta, 'uma parte de dimensões variáveis'" (Dick, 1990a, p. 36).

> De fato, no grande conjunto onomástico, localiza-se um ponto do seu conteúdo em que Toponímia e Antroponímia estão interseccionadas, permitindo que os respectivos campos de trabalho se sintam tocados mais de perto. Tal elemento é, exatamente, o nome próprio, em sentido genérico, possibilitando a permuta de subsídios de uma disciplina para a outra (Dick, 1990a, p. 294).

[276] Por *acidentes físicos* compreendem-se os elementos naturais de uma região, tais como *rios, riachos, córregos, cachoeiras, vazantes, cabeceiras, morros* etc., e, por acidentes humanos, aqueles que se manifestam por meio da intervenção do homem, como *municípios, vilas, distritos, povoados, aldeias etc.*

A designação toponímica, além de facilitar a localização geográfica, assume particular importância na preservação da memória e identidade cultural dos povos, perpetua nomes, fatos e eventos e possibilita conhecer a evolução histórica dos lugares e respectivas populações. Assim, a investigação toponímica realizada no microcosmo urbano, referindo-se aos nomes de avenidas, ruas, travessas, praças, parques etc., traz consigo a possibilidade de descrição, pois possui traços culturais que são compartilhados por todas as pessoas que constituem esse específico grupo social, mesmo que, às vezes, tal sentido seja ignorado por alguns (Sartori, 2010, p. 32).

Sobre a opacidade do topônimo, Dick esclarece que:

> [...] tanto os topônimos como os antropotopônimos, ao lado de uma função identificadora, guardam, em sua estrutura imanente, uma significação precisa, muitas vezes não mais transparente em virtude da opacidade que esses nomes adquirem, ao se distanciarem de suas condicionantes tempo-espaciais (Dick, 1990a, p. 41).

Em se tratando da toponímia urbana, embora os nomes das ruas sejam conhecidos e estejam legitimados, seu significado é ignorado por muitos habitantes da localidade onde se encontra e, assim, percebe-se que essas denominações, para muitas pessoas, apenas remetem a uma direção, a um lugar de passagem, a um destino. No entanto, os nomes das avenidas, das ruas, das travessas, das ladeiras, dos becos, das praças de uma cidade são bem mais que designativos de orientação: são vestígios do passado, da memória de um povo, do presente, das figuras ilustres (ou nem tanto) homenageadas e dos interesses que subjazem ao ato de nomeação. Logo, conhecer o significado desses nomes é reverenciar a memória e a história daqueles que fizeram do local onde esses nomes estão inscritos a sua morada e, por outro lado, revelar aos moradores atuais fatos relevantes e/ou interessantes sobre o passado do lugar em que eles vivem.

E a toponímia urbana, neste particular, pode ser apontada como uma possibilidade de oferecer "uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação" (Hall, 2006, p. 52).

Este estudo focalizou os logradouros públicos de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, Brasil, com o objetivo de analisar a questão da significativa presença de antropotopônimos, "nomes de lugares constituídos a partir dos designativos pessoais [...]", (Dick, 1990a, p. 285), na toponímia urbana dessa cidade. Analisou também a questão do gênero predominante no processo denominativo com base nos nomes próprios de pessoas, os antropônimos, encontrados nos logradouros ponta-poranenses e a base linguística desses designativos. O *corpus* da pesquisa foi extraído do mapa oficial da cidade de Ponta Porã/MS/BR e o universo toponímico foi constituído por 330 topônimos urbanos (nomes de avenidas, ruas e travessas), considerando, além dos *antropotopônimos* (253 ocorrências), também os *axiotopônimos* (54), *historiotopônimos* (18) e *sociotopônimos* (cinco)[277]. O estudo pautou-se em pressupostos teóricos de Dick (1990a; 1990b; 1996; 2001), Hall (2006), Mori (2007), dentre outros estudiosos da toponímia.

Brasil ---> Mato Grosso do Sul ---> *Ponta Porã*: a localidade em estudo

O Brasil localiza na América do Sul e, com exceção do Chile e do Equador, faz fronteira com todos os demais países sul-americanos, sendo: i) *ao norte*: Suriname, Guiana, Venezuela e Guiana Francesa; ii) *a noroeste*: Colômbia; iii) *a oeste*: Peru e Bolívia; iv) *a sudoeste*: Paraguai e Argentina; e v) *ao sul*: Uruguai. Divide-se político-administrativamente em 26 Estados e um Distrito Federal, Brasília, a capital do Brasil, como se observa na Figura 1, na sequência.

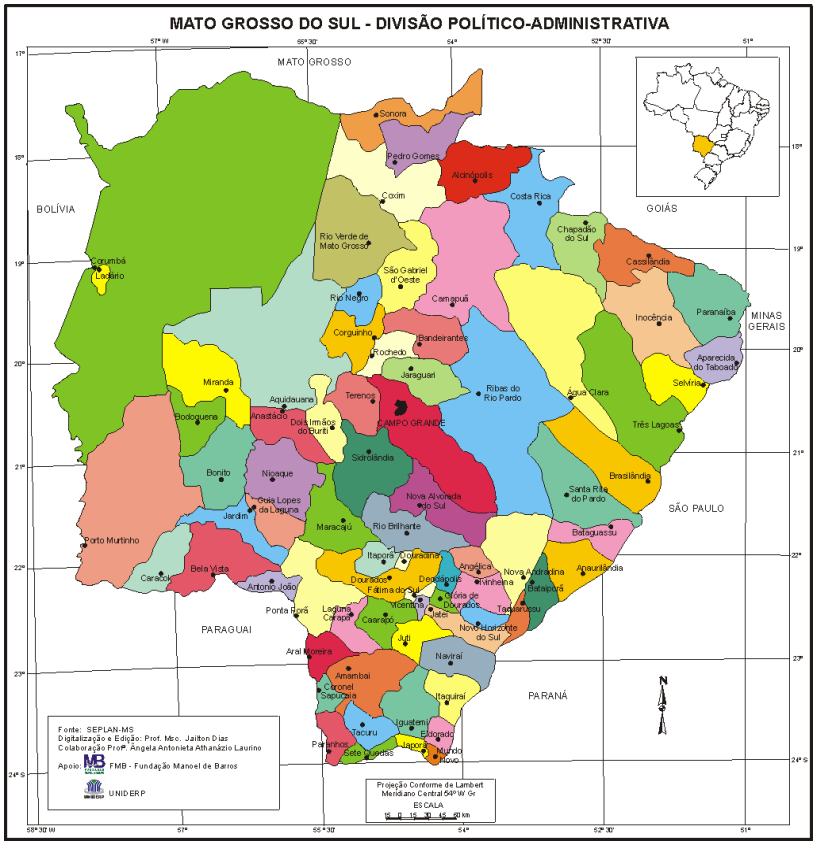
[277] As taxes dos antropotopônimos, axiotopônimos, historiotopônimos e sociotopônimos integram o modelo taxeonômico de Dick (1990b, p. 31-34), categoria de natureza antropocultural.

Figura 1. Divisão político-administrativa do Brasil

Fonte: ftp://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/atlas_educacionais/atlas_geografico_escolar/mapas_do_brasil/mapas_nacionais/politico/brasil_politico.pdf

O estado de Mato Grosso do Sul localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil e limita-se com cinco estados brasileiros: i) *ao norte*: Mato Grosso; ii) *a nordeste*: Goiás e Minas Gerais; iii) *a leste*: São Paulo; iv) *a sudoeste*: Paraná; e com dois países sul-americanos: i) *ao sul* e *a sudoeste*: Paraguai; ii) *a oeste*: Bolívia. Divide-se político-administrativamente em 79 municípios, dos quais, um é Ponta Porã, como se verifica na Figura 2, a seguir.

Figura 2. Mato Grosso do Sul: divisão político-administrativa



Fonte: https://www.google.com.br

A origem de Ponta Porã data do século XIX, situada na zona limítrofe entre o Brasil e o Paraguai, numa região de topografia privilegiada na "Cordillera del Amambay", antes denominada *Paraje Punta Porã* e pertencente ao território paraguaio. Ainda como localidade paraguaia tornou-se *Poblado Punta Porã*': "Con dicha denominación se conocía en el siglo XIX y principios del XX el área ubicada en la cima de la cordillera, [...] el que llamaban Paraje Punta Porã y luego Poblado de Punta Porã" (Benítez, 2008, p. 17), no entanto, a *Guerra da Tríplice Aliança*[278] alterou o cenário da fronteira Brasil/Paraguai, pois com a derrota do Paraguai para os aliados, dentre as consequências havidas, ocorreu a redefinição de limites na faixa de fronteira e, uma dessas demarcações interferiu na área em que se localizava *Punta Porã*: "A las pérdidas humanas se sumaron las pérdidas territoriales. Era el

[278] A Guerra do Paraguai (ou Guerra da Tríplice Aliança; 1864-1870), foi o maior conflito bélico ocorrido na América Latina e teve Brasil, Argentina e Uruguai (a Tríplice Aliança) lutando contra o Paraguai.

momento de definir las nuevas fronteras, sobre lo estipulado por el tratado de la Triple Alianza del 1° de mayo de 1865 [...] (Benítez, 2008, p.66). Com isso, a cidade paraguaia *Punta Porã* passou a pertencer ao então estado de Mato Grosso, em território brasileiro, e (re)denominada *Ponta Porã*.

Atualmente, Ponta Porã possui uma população estimada de 89.592 habitantes[279] e é conhecida como "Princesinha dos Ervais", o que se observa por meio do monumento localizado na entrada na área urbana do município, visualizado na Figura 3, adiante.

Figura 3. *Ponta Porã*: Princesinha dos Ervais

Fonte: http://frontierpalacehotel.com.br/historia-de-ponta-pora

O perímetro urbano de Ponta Porã divide-se em 99 bairros que são cortados por 763 logradouros (avenidas, ruas e travessas) e sobre cujos topônimos foram feitas investigações a fim de serem identificadas as taxes, a identidade de gênero e a língua de origem desses topônimos.

[279] Informação disponível em http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=500660 Acesso em 8/set/2017

Interpretando os dados

Os topônimos têm por função primeira identificar e particularizar um determinado referente seja uma avenida, uma rua, uma travessa, uma praça, um parque etc., com a finalidade de permitir fácil orientação em meio ao ambiente urbano. No entanto, ao mesmo tempo, os designativos dos logradouros públicos urbanos

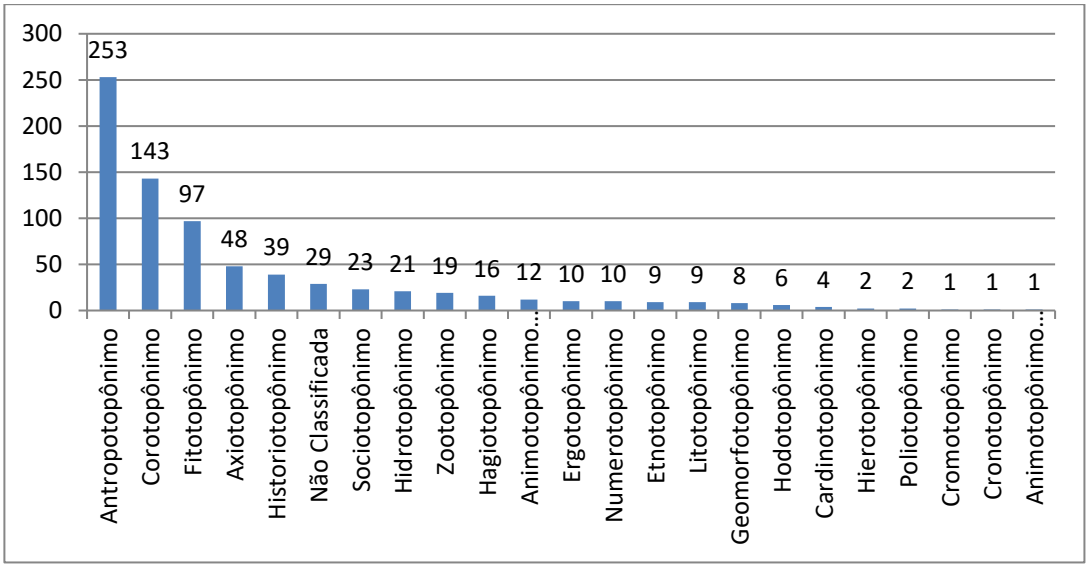
> […] constituyen un médio oficial para rendir homenaje a personas que han contribuído con sus hechos, obras o donaciones al engrandecimiento de la ciudad, del país o al progreso universal. Adernas, se recuerdan hechos históricos de importância nacional; se nombran ideas, valores y rasgos característicos de un país. Por este motivo, con el correr del tiempo, en los nombres va quedando grabada la historia (Mori, 2007, p. 316).

Considerando-se a assertiva de Mori (2007, p. 316), uma maneira de homenagear-se pessoas é transformar os designativos pessoais, os antropônimos, em nomes de lugares, os antropotopônimos, na toponímia de uma localidade.

A classificação taxionômica dos topônimos urbanos ponta-poranenses

Em referência a este estudo, os topônimos dos logradouros públicos da cidade de Ponta Porã somam 763 e, desses, 253 são classificados como *antropotopônimos*, como se observa no Gráfico 1, na sequência, que traz a classificação de todos os topônimos cadastrados, segundo o modelo de Dick (1990b, p. 31-34) que contém 27 taxes, 11 inseridas na categoria de natureza física e 16 vinculadas à categoria de natureza antropocultural.

Gráfico 1. Taxionomia dos topônimos urbanos de Ponta Porã



Fonte: Elaboração da autora

Por meio do Gráfico 1 percebe-se que a homenagem a pessoas se destaca na toponímia das vias públicas ponta-poranenses, visto que os *antropotopônimos*[280] obtiveram 253 ocorrências (33%) do total de 763 topônimos sob investigação. Assim, "um antropônimo que se toponimiza, tornando-se nome de rua na microtoponímia urbana, contribui para que a Toponímia se apresente como a crônica de uma comunidade" em seu inventário toponímico (Cirrincione, 2010, p. 27).

Os *antropotopônimos* são parte integrante do universo toponímico de Ponta Porã/MS/BR e a sua investigação reflete a realidade histórica, política e sócio-cultural dessa localidade que, cristalizados no 'léxico urbano', transformam-se em memória pela força do sentido de identidade dos membros da comunidade que compartilham das mesmas tradições linguísticas, territoriais e históricas.

Das 253 ocorrências antropotoponímicas verificadas, observa-se que, a maioria dos antropônimos é de pessoas 'anônimas', antigos moradores da localidade. Ainda, nomes de pessoas de uma família responsável pelo loteamento transformado em

[280] "Topônimos relativos aos nomes próprios individuais [...], hipocorísticos [...], prenome + alcunha [...], apelidos de família [...], prenome + apelido de família" (Dick, 1990b, p. 32).

bairro como, por exemplo, o bairro Residencial Junia de Oliveira Cardinal, que apresenta as ruas Angélica Ferreira Cardinal, Anselmo Ferreira Cardinal, Felisberto Amaral Cardinal, Lino do Amaral Cardinal e Maria de Jesus Cardinal, numa clara homenagem aos membros da família Cardinal. Ademais, os antropotopônimos compreendem nomes de figuras ilustres do *cenário local e/ou estadual,* como prefeitos, vereadores, deputados: Intendente Felisberto Marques, Prefeito Hélio Peluffo, Deputado Aral Moreira etc[281].; do *cenário nacional*, como escritores/artistas: Adoniran Barbosa, Castro Alves, Carlos Drummond de Andrade, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Monteiro Lobato, Rui Barbosa etc.; e cientistas: Osvaldo Cruz, Santos Dumont, Vital Brasil etc.; e também nomes de pessoas de destaque no *cenário mundial*: Albert Einstein, Galileu Galilei, Luís de Camões.

Estrutura dos antropotopônimos urbanos ponta-poranenses

A questão da estrutura dos antropônimos em função toponímica apresenta modelos descritos por Leite de Vasconcelos na obra *Opúsculos* (1931), para a toponímia portuguesa, bem como por Dick, em *A motivação toponímica e a realidade brasileira* (1990a). Leite de Vasconcelos (1931), por sua vez, esclarece que:

> Por *nome* entendemos nós os Portugueses, quer o nome de baptismo (crisma, registro) ou *nome próprio*, quer o *nome completo*. As expressões que completam o nome próprio chamam-se *sobrenome* e *apelido*, a que às vezes se junta uma *alcunha.* No uso da língua *nome, sobrenome, apelido* e *alcunha* têm tido várias acepções: [...] por *sobrenome* se entende um patronímico, nome de pessoa, ou expressão religiosa que se junta imediatamente ao *nome*

[281] Os exemplos arrolados para as 'figuras ilustres do cenário local e/ou estadual' são classificados como *axiotopônimos*, pois se trata de *antropônimos* precedidos pelos títulos: Intendente, Prefeito e Deputado.

> *próprio*; por *apelido* uma denominação de família, transmitida ordinariamente de geração em geração; por *alcunha* um epíteto, bom ou mal, que outros aplicam a um indivíduo, em virtude de qualidades físicas ou morais que reconhecem nele, ou de certas particularidades da sua vida (Vasconcelos, 1931, p. 4)[282].

Dick (1990a), por seu turno, explica que, em se tratando da fórmula brasileira de nomeação pessoal, que é baseada no direito romano e se deu por transmissão cultural, incorpora dois temas básicos: "o **prenome** e o **nome** ou **apelido de família** que, como todas as demais formas de nomeação das diversas culturas, pode revestir os mais variados aspectos semânticos" (DICK, 1990a, p. 290).

Também importa registrar, sobre os topônimos de origem antroponímica, a Regra de Dauzat-Beackheuser (apud Dick, 1990a, p. 294):

> Os topônimos antroponímicos revelam no povo que os escolhe: ou acanhado horizonte mental, ou oportunidade e autolatria, ou modéstia e espiritualidade, ou acentuada intelectualidade e sentimento cívico consoante os nomes escolhidos sejam respectivamente de pessoas anônimas ou de potentados, ou de santos e efemérides religiosas, ou de homens ilustres nas letras, artes e ciências ou de relevo histórico.

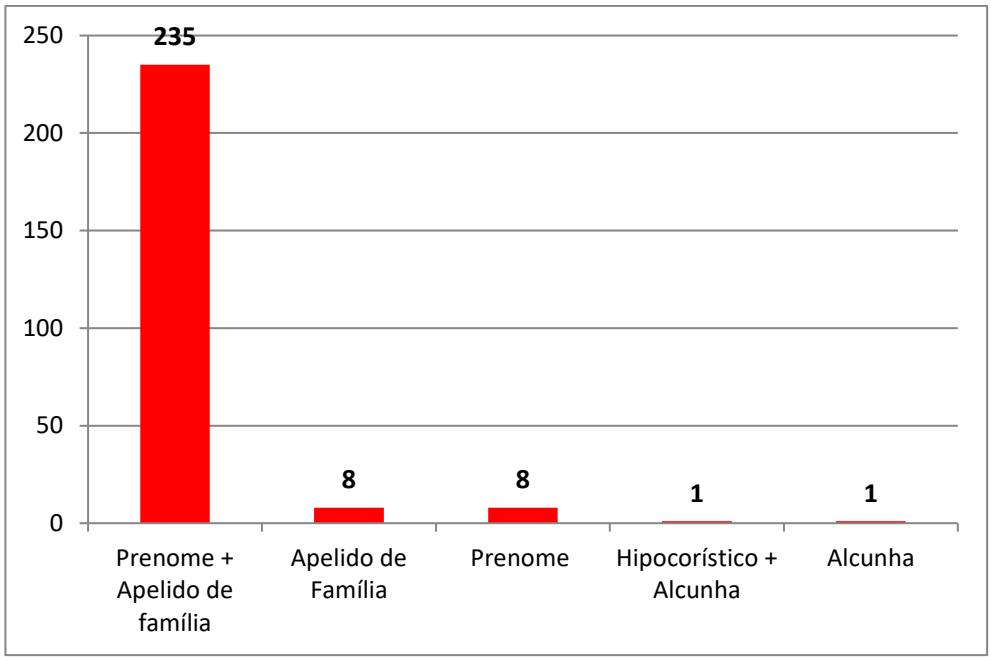
E tratando da nomeação anônima na toponímia, Dick (1990a, p. 295) informa que, de modo geral, na toponímia brasileira é bastante frequente o aparecimento dessa nomeação anônima: "concretizada, às vezes, pelo **prenome**, seguido, ou não de

[282] Grifo do autor.

alcunha, ou pelo **hipocorístico**, ou pelo **apelido de família**, ou, ainda, pelo **conjunto onomástico completo"**[283].

O Gráfico 2, na sequência, demonstra os antropônimos em função toponímica descritos neste estudo, os antropotopônimos, de acordo com sua estrutura/formação, considerando-se o estabelecido por Dick (1990a, p. 296-300).

Gráfico 2. Estrutura/formação dos antropotopônimos urbanos ponta-poranenses



Fonte: Elaboração da autora

Por meio do Gráfico 2 percebe-se a prevalência dos *antropotopônimos* formados pelo 'conjunto onomástico completo', com 235 ocorrências. A maioria desses casos resulta da nomeação anônima na toponímia ponta-poranense.

Os *antropotopônimos* formados pelo 'apelido de família', num total de oito, constituem-se de três nomes de escritores, dois de políticos e um de cientista. Dois deles inserem-se na 'nomeação anônima'.

[283] Grifo da autora.

Já os *antropotopônimos* formados apenas pelo 'prenome' apresentam a curiosa característica de serem, na maioria, antropônimos femininos (seis) e apenas dois do gênero masculino. Ainda sobre esses antropotopônimos, uma outra curiosidade é que quatro deles são de origem tupi: Bartira, Iandara, Jacy e Ubirajara, característica incomum na toponímia urbana, na nomeação dos logradouros públicos das localidades.

Formado por 'hipocorístico + alcunha' apresenta-se o *antropotopônimo* 'Mané Garrincha', em homenagem a um jogador de futebol do Brasil. E a ocorrência do antropotopônimo formado pela 'alcunha' é Tamandaré, em referência ao Almirante Tamandaré (Patrono da Marinha Brasileira).

Além dos antropotopônimos, na toponímia urbana ponta-poranense, também são encontrados os *axiotopônimos*[284], com 54 manifestações, os *historiotopônimos*[285], 18, e os *sociotopônimos*[286], cinco ocorrências, marcados por nomes de pessoas. Somadas essas taxes aos *antropotopônimos* (253),reforçam-se as homenagens ao 'elemento humano', pois ainda que se dividam nessas quatro categorias, é o homem que subjaz a essas classificações.

Portanto, essas designações constituem um meio oficial de se prestar homenagens a pessoas e, neste particular, tratando-se da toponímia urbana ponta-poranense, o antropônimo, "nome próprio de pessoa", remetido à função toponímica, o antropotopônimo, constitui 33% da nomenclatura dos logradouros públicos de Ponta Porã.

Na sequência, apresenta-se uma amostra dos topônimos que foram analisados nesta pesquisa, considerando-se os aspectos descritos nos objetivos.

[284] "Topônimos relativos aos títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais" (Dick, 1990b, p. 32).
[285] "Topônimos relativos aos movimentos de cunho histórico-social e aos seus membros, assim como às datas correspondentes" (Dick, 1990b, p. 33).
[286] "Topônimos relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho e aos pontos de encontro dos membros de uma comunidade" (Dick, 1990b, p. 34).

Amostra dos topônimos analisados

Este item traz uma amostra dos antropônimos que, na toponímia urbana da cidade de Ponta Porã, encontram-se exercendo função toponímica, nomeando logradouros públicos dessa localidade. A seguir, apresentam-se as taxes: *antropotopônimos, axiotopônimos, historiotopônimos, sociotopônimos* e seus respectivos exemplos.

Antropotopônimos: Adoniran Barbosa, Albert Einstein, Ana Neri, Anália Franco, Belmiro de Albuquerque, Benjamin Constant, Calógeras, Carlos Drummond de Andrade, Castro Alves, Cláudio Coutinho, Dacília Escobar Vieira, Deize Vieira, Eufrásia Fagundes Marques, Ezzat Georges, Fausta Costa e Silva, Galileu Galilei, Glauber Rocha, Glauce Rocha, Gonçalves Dias, Honorato Campagnolli, Jacy, João Manoel Cardinal, Júlio Toffolli, Junian, Letícia Zanette Barrionuevo, Machado de Assis, Madalena Manvailer, Mané Garrincha, Mohamed Khalil Hazine, Monteiro Lobato, Napoleão Alves de Oliveira, Nazaré, Neiva Paes, Osvaldo Cruz, Paul Percy Herris, Rafael Bandeira Teixeira, Rosa Setsu Kanomata Uemura, Rui Barbosa, Sado Esgaib, Santos Dumont, Suédia Luiza Insaurralde, Tamandaré, Tomaz Laranjeira, Ubirajara, Vinícius Soares do Nascimento, Vital Brasil, Waldomiro Alves Monteiro, Walter Avelino, Xavier Gonçalves Silva, Zeferino Dávila Monteiro.

Axiotopônimos: Acadêmico Rodrigo Garcia Teixeira, Almirante Barroso, Barão de Cotegipe, Capitão Pedro Ribeiro, Coronel Camisão, Coronel Orlando Sapucaia, Deputado Aral Moreira, Dom Pedro I, Dom Pedro II, Doutor José Lauro Espíndola Sanches, Duque de Caxias, General Ângelo da Cunha, General Osório, Guia Lopes, Intendente Felisberto Marques, Major José Pinto, Marechal Rondon, Padre Rafael John Kiwus, Prefeito Hélio Peluffo, Presidente Médici, Presidente Vargas, Procurador Wilson Dias de Pinho, Soldado Sebastião Ribeiro, Tenente Lázaro Sobreiro, Tenente Samuel de Almeida, Visconde de Taunay.

Historiotopônimos: Afonso Pena, Antônio João, Campos Sales, Costa e Silva, Cristóvão Colombo, Epitácio Pessoa, Hermes da Fonseca, José Bonifácio, Pedro Alvares Cabral, Pero Vaz de Caminha, Prudente de Moraes, Rodrigues Alves, Tiradentes, Vasco da Gama, Venceslau Braz, Washington Luís.

Sociotopônimos: Engenheiro Maurício Dutra, Professor Isaac Borges Capilé, Professor Ivo Colman, Professor Milton Froes, Professora Gicela Maria Brusamarello.

Questão de gênero dos antropônimos em função toponímica nos logradouros públicos ponta-poranenses

Dos 253 *antropotopônimos* inscritos na toponímia urbana ponta-poranense, apenas 38 (15%) remetem ao gênero feminino, deixando clara a supremacia dos antropônimos masculinos na toponímia dessa localidade.

Entre os 54 *axiotopônimos* não houve registro de nomes do gênero feminino ainda que, nessa taxe, também tenha sido assinalada, além da presença relevante de patentes militares precedendo os antropônimos, a presença de títulos tais como: doutor, estudante, intendente etc., o que permitiria, com mais viabilidade, a manutenção do gênero feminino dentre os homenageados.

Dentre os *historiotopônimos* observa-se a prevalência de antropônimos 'ex-presidentes da República do Brasil', pois, das 18 ocorrências de historiotopônimos que trazem o homem como homenageado, 11 referem-se a essa classe de políticos brasileiros. Também nessa taxe não houve o registro de nenhum nome do gênero feminino.

Quanto aos *sociotopônimos*, os que apontam o elemento humano como homenageado, houve a ocorrência de cinco designativos relativos a profissões e, desses, apenas um contempla o gênero feminino: *professora Gicela Maria Brusamarello*. Curioso observar que, dentre os cinco sociotopônimos elencados, três referem-se a professores, ainda que, há tempos, o magistério fosse uma profissão quase exclusiva das moças, que se dedicavam ao ensino e instrução das crianças, pois, "durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou uma das poucas carreiras abertas às mulheres" (Almeida, 2004, p. 4), e também porque "essa educação, em nível médio e com um objetivo definido, sem mais delongas, deveria

bastar, e as jovens brasileiras cresceriam com o destino profetizado de serem esposas, mães e, em caso de necessidade, professoras" (Almeida, 2004, p. 3).

Em referência ao exposto na citação de Almeida (2004, p. 3), uma vez que foi dada às mulheres a responsabilidade pela educação/orientação das crianças, é 'estranho' pensar que essas mulheres, exercendo um papel de tamanha relevância na sociedade brasileira, não fossem 'dignas de reconhecimento' e homenagens nas cidades onde residiam. Tal fato é abordado por Dick (1996, p. 206) quando, em explanação sobre os antropotopônimos paulistas, esclarece que era muito raro o aparecimento de nomes femininos como índices motivadores da toponímia paulistana, pois a preferência recaía sempre em nomes masculinos, o que igualmente se percebe na toponímia ponta-poranense.

Assim, relativo ao gênero dos antropônimos que serviram de motivação para nomear logradouros públicos da cidade de Ponta Porã, dos 253 antropotopônimos inventariados para este estudo, apenas 38 (15%) remetem ao gênero feminino, o que se configura numa amostra, ainda que pequena, da perpetuação do machismo na sociedade brasileira, tal como revelada no excerto a seguir:

> A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissional e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto. Em princípio, lhe caberia regenerar a sociedade e para isso deveria ser instruída. [...] A instrução da mulher deveria reverter-se em benefício da família e, através desta, à Pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento, alinhando-se com as grandes nações do mundo (Almeida, 2004, p. 5).

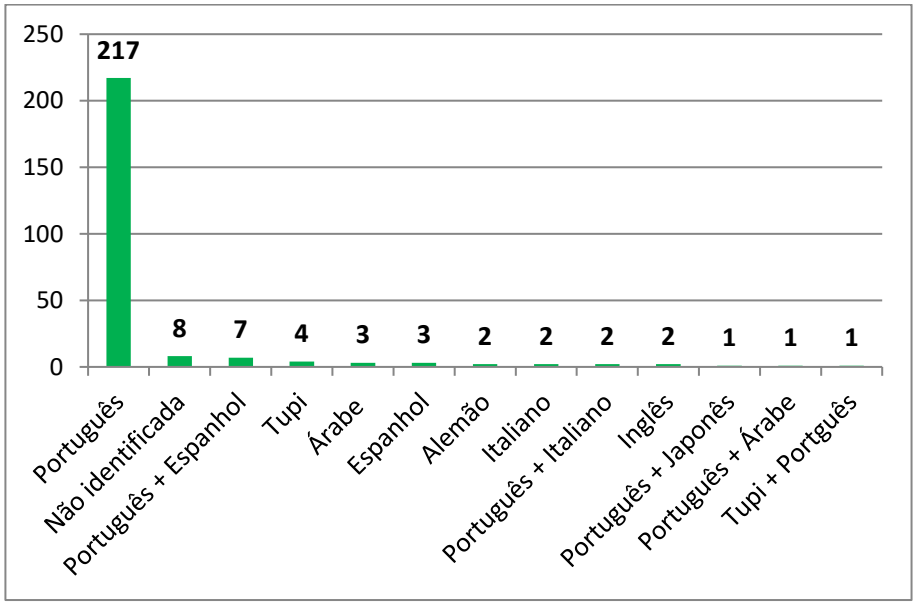
E, embora se contasse com a contribuição feminina para tornar a nação evoluída, aparentemente, por via das investigações toponímicas, a mulher não era elemento relevante para nomear logradouros públicos nas cidades sul-mato-grossenses, como atesta este e outros estudos efetuados, como Oliveira (2014), Bittencourt (2015), Cavalcante (2016) e Amorim (2017), considerando essa perspectiva.

O item a seguir trata da língua de origem dos antropotopônimos ponta-poranenses.

Sobre a língua de origem dos antropotopônimos urbanos de Ponta Porã

A abordagem sobre a língua de origem pautou-se somente nos antropotopônimos, por ser essa a taxe privilegiada neste estudo. Portanto, o Gráfico 3, na sequência, apresenta as manifestações dos estratos linguísticos presentes nos 253 antropotopônimos urbanos ponta-poranenses.

Gráfico 3. Língua de origem dos antropotopônimos urbanos de Ponta Porã



Fonte: Elaboração da autora

Dentre os designativos dos logradouros públicos da cidade de Ponta Porã, a língua portuguesa alcançou nível elevado de produtividade entre as 'línguas de origem', pois, dos 253 antropotopônimos verificados, 217 (85,7%) têm o *português* como estrato linguístico.

Sobre a presença relevante da língua nacional na toponímia urbana de uma determinada localidade Mori (2007) esclarece que:

> Debido a su carácter de signos linguísticos, las designaciones urbanas se realizan en una determinada lengua histórica, la lengua nacional de cada país. Ahora bien, puede ocurrir que, en determinadas regiones, existan designaciones en dos o tres lenguas por tratarse de zonas bilingues o como restos de épocas de ocupaciones extranjeras (Mori, 2007, p. 216).

O *tupi,* 'a língua dos primeiros habitantes do Brasil', alcançou pouca produtividade entre os estratos linguísticos verificados nos designativos urbanos ponta-poranenses: quatro ocorrências.

Registre-se, ainda, a presença do espanhol nos estratos linguísticos dos antropotopônimos urbanos ponta-poranenses: sete nomes híbridos português + espanhol e três nomes espanhóis. Tal fato justifica-se pela fronteira geográfica entre o município brasileiro de Ponta Porã, a localidade em estudo, com o país vizinho, o Paraguai, que tem o espanhol como uma de suas línguas oficiais.

Considerações Finais

O resultado deste estudo mostra que a toponímia urbana de Ponta Porã/MS/BR tem uma estreita relação com os aspectos sócio-histórico-culturais da região, pois os logradouros públicos dessa localidade exibem nomes atribuídos a personalidades

do cenário local, nacional e/ou universal que se manifestaram em *antropotopônimos*, 253 ocorrências, *axiotopônimos*, 54, *historiotopônimos*, 18, e *sociotopônimos*, cinco, ou 330 ocorrências toponímicas da cidade de Ponta Porã, que prestam homenagem ao homem por meio dos topônimos inscritos nessa localidade.

A análise dos antropotopônimos aponta a supremacia dos antropônimos masculinos na toponímia urbana ponta-poranense, uma vez que apenas 38 (15%) remetem ao gênero feminino.

Quanto à estrutura dos antropotopônimos verificados, os formados pelo 'conjunto onomástico completo', prenome + apelido de família, constituem a maioria das ocorrências, 235, sendo que houve também a presença de antropotopônimos formados por 'apelido de família', 'prenome', 'hipocorístico + alcunha' e 'alcunha'.

Dentre as manifestações antroponímicas verificadas na toponímia urbana de Ponta Porã encontram-se antropônimos conhecidos ou anônimos, mas que, certamente, inserem-se no descrito: são nomes de pessoas que contribuíram de alguma forma para a evolução da sua comunidade.

As línguas de origem dos antropotopônimos investigados denotam a prevalência absoluta da língua portuguesa com 217 (85,7%) ocorrências, e conta com a presença do espanhol dentre os estratos linguísticos inventariados, motivado pela situação geográfica de fronteira entre Brasil e Paraguai.

Portanto, o estudo demonstrou: i) a prevalência dos antropônimos no cenário da toponímia urbana, evidenciando a atitude do denominador de homenagear o homem que contribui(u) com a história do seu lugar; ii) a importância dada ao 'conjunto onomástico completo' na antropotoponímia urbana ponta-poranense, especificando o(a) homenageada(a) com 'nome + apelido de família'; iii) a supremacia dos antropônimos masculinos na toponímia, confirmando que a condição de um estado cultural não muda (tão) rapidamente e que o machismo mantém-se (ainda hoje) na sociedade brasileira; iv) o predomínio da língua portuguesa na nomeação dos logradouros públicos, comprovando a solidez da língua nacional na toponímia urbana das localidades.

Referências Bibliográficas

Almeida, J. S. (2004). As professoras do século XX: as mulheres como educadoras da infância*. Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação.* Sociedade Brasileira de História de Educação, 2004. Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/482.pdf Acesso em 16/set/2017

Amorim, B. S. (2017). *A toponímia urbana de Campo Grande/MS:* um estudo etnolinguístico da região do Segredo. 2017. 234 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos da Linguagem. Campo Grande: UFMS.

Benítez, S. A. C. (2008). *A la sombra de los perobales.* Historia del poblado de Punta Porã. Genesis de dos ciudades*. 1870 – 1902.* Paraguay: Imprenta Salesiana.

Bittencourt, K. P. (2015). *Toponímia urbana da cidade de Três Lagoas – MS:* interfaces entre léxico, cultura e história. 2015. 227 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Pós-Graduação em Letras. Três Lagoas/MS.: UFMS.

Cavalcante, L. B. S. (2016). *Léxico toponímico urbano na cidade de Campo Grande/MS:* região do Imbirussu*.* 2016. 272 fl. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos da Linguagem. Campo Grande: UFMS.

Cirrincione, A. (2010) *Brás, Bexiga/Bela Vista, Barra Funda:* estudo antropotoponímico. 2010. 135 fl. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

Dick, M. V. P. A. (1990a). *A motivação toponímica e a realidade brasileira.* São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo.

Dick, M. V. P. A. (1990b). *Toponímia e Antroponímia no Brasil:* coletânea de estudos. 2ª ed. São Paulo.

Dick, M. V. P. A. (1996). *A Dinâmica dos Nomes na Cidade de São Paulo* 1554-1897. São Paulo: ANABLUME.

Dick, M. V. P. A. (2001). O sistema onomástico: bases lexicais e terminológicas, produção e freqüência. In Ana M. P. P Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo, (orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, lexicografia, terminologia, p. 79-90. 2ª ed. Campo Grande: UFMS.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.

Mori, O. (2007). Aspectos teóricos relevantes de las designaciones urbanas. In Maria Iliescu, Heidi Siller-Runggaldier, Paul Danler. *Actes du XXV Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes,* p. 315-323. Innsbruck.

Oliveira, L. A. C.(2014). *Toponímia urbana da região central de Campo Grande/MS:* um olhar socioetnolinguístico*.* 2014. 111 fl. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Campo Grande/MS.: UFMS.

Sartori, T. O. (2010). *Ruas da minha cidade:* um estudo hodonímico. 2010. Dissertação (Mestrado). Caxias do Sul/RS: Universidade de Caxias do Sul. Disponível em https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/518 Acesso em 8/set/2017.

DENOMINAÇÕES DE OPERAÇÕES DA POLÍCIA FEDERAL CONTRA A CORRUPÇÃO: REDE SEMÂNTICA E MEMÓRIA LÉXICA

Tânia Mara Miyashiro SASAKI

UFMS, Programa de Pós-Graduação em Letras. tania.mms@hotmail.com. Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Resumo:

O contexto político e sócio-histórico brasileiro tem demandado procedimentos que visam a desencadear ações sistematizadas normativas e punitivas. Como forma de identificá-las, a Polícia Federal do Brasil nomeia as operações de formas muito originais e assim, pelos meios midiáticos, insere na sociedade uma "memória léxica" estruturada mentalmente de maneiras diversas. Essas denominações assumem o estatuto de nomes próprios que identificam, a partir de alguma característica, o tipo de operação em questão: *Operação Dolce Vita, Erga Omnes, Passe Livre, Voucher, Brilho nos Olhos* e a emblemática *Lava-Jato*. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir 40 nomes de operações e suas respectivas motivações com o objetivo de demonstrar a inter-relação entre o sentido da designação, a palavra e o objeto da ação, assim como o processo gerador do significado que preenche, sustenta e faz transcender essa nomeação. O *corpus* é composto por meio da consulta a fontes oficiais da Polícia Federal e da mídia nacional no período de 2010 a 2016. A análise dos nomes próprios de tais operações e a interpretação do conjunto de aplicações de acordo com os traços léxico-semânticos evidenciados tomam como base a inter-relação língua, cultura e contexto sócio-histórico. Para isso, o estudo do léxico, mais propriamente da Onomástica, é trazido pelo aporte teórico de Pottier (1978), e Biderman (1981, 1996, 1998), que demonstram que, por meio da denominação das realidades, cria-se um universo significativo revelado pela linguagem.

Palavras-chave:

Léxico; Onomástica; Categorizações; Operações; Polícia Federal.

Introdução

Diante da longa história da corrupção e outros crimes que marcam o Brasil e as devidas ações para o combate ao crime, desencadeia-se uma série de denominações para as operações policiais. Como as nomeações das operações da Polícia Federal são diretamente motivadas pelo contexto investigado, existe a necessidade de nomeá-las de forma que essa nomeação remeta ao contexto do crime. Este trabalho analisa as denominações sob uma perspectiva linguística, fazendo uma interface entre nomes próprios de operações da Polícia Federal Brasileira (doravante PF), aspectos cognitivos e história social. Examina as denominações das operações policiais com ênfase no processo de geração desses nomes e estabelece categorias semânticas a partir de associações paradigmáticas do signo total, considerando a experiência do mundo dos fenômenos e do domínio cultural, e também a partir de associações sintagmáticas de associação estabelecidos por atitudes socioculturais. Assim, busca-se as correlações entre os referentes motivadores dos nomes e as associações mentais que desencadeiam os nomes próprios dentro do cenário social atual. São apresentados e discutidos 40 nomes de operações da Polícia Federal Brasileira e suas respectivas motivações objetivando-se examinar inter-relações entre o sentido da designação, a lexia e o objeto da ação, assim como o processo gerador do significado que preenche, sustenta e faz transcender essa nomeação, sob o aporte teórico de Pottier (1978) e Biderman (1981, 1996, 1998).

Bases teóricas e metodológicas

Segundo Biderman (1996), o termo *lexia* proposto por Pottier é um termo técnico que se refere às manifestações discursivas dos lexemas, que são as unidades abstratas do léxico. As lexias são formas e estruturas linguísticas que estão acumuladas no léxico, as quais exercem a função denominativa para os fenômenos da realidade. Toda referência que se faz à realidade extralinguística é feita pelas

unidades lexicais. Para a identificação das unidades léxicas, registram-se: as lexias simples, as compostas e as complexas. O léxico é constituído por todos os elementos lexicais da língua: os lexemas de valor lexical, relativos às palavras plenas e os lexemas de valor gramatical, relativos às palavras gramaticais. Assim, o léxico associa-se ao conhecimento e o processo de nomeação resulta de uma operação que envolve a percepção e a cognição.

Na corrente da Lexicologia que correlaciona léxico e sociedade, Matoré (1953 apud Biderman, 1981, p. 132) defende que o léxico é o testemunho de uma sociedade de uma determinada época. A palavra, segundo o autor, tem uma existência psicológica e um valor coletivo, pois é através dela que o homem tem a capacidade de abstrair um elemento subjetivo do individual e generalizá-lo.

Conforme Dick (2007), a Onomástica mostra os indícios sobre os falares de um grupo de pessoas, de seu comportamento e de suas atitudes morais que são valorizadas pela população. Bréal (1992) sustenta que a diferença entre nomes próprios e comuns é uma diferença intelectual, pois os nomes próprios são os mais significativos de todos, os mais individuais e os substantivos por excelência, sob a perspectiva semântica.

A língua está ligada à categorização, pois é a língua que armazena as categorias cognitivas com as quais os indivíduos têm a noção de mundo. Isso quer dizer que "a língua traduz a realidade, pois os objetos aparecem através da intermediação da generalização e categorização dos esforços dos pensamentos" (Bréal, 1992, p. 275).

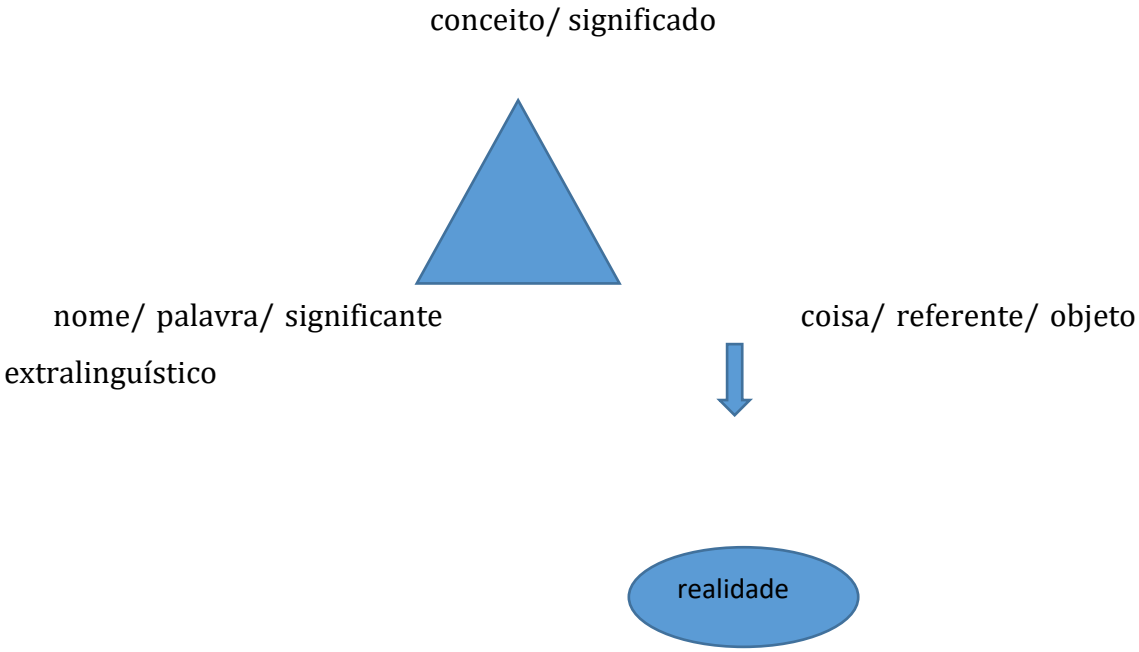
Biderman (1998) afirma que o processo de categorização e nomeação através das palavras fundamentam-se em algo muito abstrato, pois trata-se de processos cognitivos. As palavras designam conceitos ao invés de coisas físicas, então a conceptualização é o próprio processo cognitivo.

Os princípios que regem o processo de categorização, a economia cognitiva e a percepção da estrutura do mundo, esclarecem a trajetória cognitiva que se concretiza na nomeação.

Na análise do processo de nomeação, Biderman (1998) trata do Triângulo da significação de Ogden e Richards e sugere sua própria adaptação. No modelo gráfico

de sua versão, o vértice esquerdo representa o *nome/palavra/significante,* no segundo vértice, no topo da pirâmide, é indicado pelo *significado/conceito* e no vértice direito pela *coisa/referente/objeto extralinguístico* conectado com a *realidade.* Ela evidencia a importância de se integrar o referente como parte essencial do signo linguístico. A interpretação dos dados da realidade não coincide com as estruturas objetivas da realidade, pois essas foram abstraídas da realidade, passaram pela interpretação humana e foram devolvidas à realidade. Então, a autora enfatiza que o referente representa a realidade extralinguística e não tem uma conexão direta com a significação linguística. O significante (a palavra) origina-se da realidade antecedente ao conceito (significado), que nesta análise, trata-se do contexto no qual as operações da PF são desencadeadas. Torna-se referente quando essa realidade passa pela percepção humana, quando os detalhes das pessoas e ações envolvidas em uma investigação policial são observados, decompostos e classificados para, então, atribuir-se um nome: Operação Lava-Jato, por exemplo.

Figura 1 - Triângulo da significação de Ogden e Richards, adaptação de Biderman (1998)



Whorf, na hipótese Sapir-Whorf, em sua tese do relativismo linguístico, mostra como cada língua traduz o mundo conforme a sua cultura e revela todo o sistema linguístico, o qual manifesta uma categorização organizada dos dados da realidade. Segundo essa teoria, o mundo comunica variadas impressões conforme a organização de nossas mentes. Essas impressões transformam-se em conceitos conforme o olhar cultural de cada comunidade; portanto, essas impressões variam devido às significações que cada conceito representa dentro dessa comunidade. Sob o prisma cultural de cada comunidade, cria-se o molde linguístico que retrata sua realidade através do léxico, constituindo o patrimônio lexical dessa comunidade. Segundo o modelo de John Eccles (1979, apud Biderman, 1981, p. 134), a interação do indivíduo com o mundo, a saber, o mundo físico e mundo cultural, fornece-lhe as experiências e informações que estão categorizadas conforme o molde linguístico, as quais são registradas na memória, ou seja, no mundo da consciência.

Biderman (1981) nomeia essa memória de "memória léxica". Através da interação social com outros indivíduos de uma mesma sociedade, o acervo léxico dos indivíduos vai se constituindo pelo compartilhamento e pela semelhança existente na memória de todos dessa mesma comunidade linguística. Todo esse acervo que está sendo constituído, está sempre disponível para os indivíduos para a codificação e decodificação das mensagens em uma interação.

Sendo traduzidos em palavras, as informações e estímulos passam a ter associações mentais entre elas, ou seja, trata-se de um processo no qual uma palavra produz imediatamente uma palavra-resposta. Essa associação resulta do encadeamento do léxico em redes semânticas, as quais são compostas pela integração de vários campos léxicos. Quando uma associação mental é desencadeada, a memória léxica é acessada. Essa ligação em cadeia deve considerar dois fatores: a frequência das palavras no uso linguístico e pelo encadeamento de sentido.

O suporte teórico de Biderman (1981) possibilita que se elabore a categorização por associação entre os signos, pela qual pode ser estabelecida por duas formas: por similaridade ou por oposição de contrários.

Para a análise deste trabalho, foi utilizado a associação por contiguidade. Os casos paradigmáticos ocorrem das seguintes formas: pela associação de significante

a significante, com uma família de cognatos que tem uma raiz em comum; pela associação de significados, entre sinônimos de uma palavra e pela associação entre os signos léxicos, considerados tanto na sua face de significante como na face de significado, os signos totais.

As associações entre os signos totais dividem-se entre as que derivam do código linguístico, as que resultam da experiência da realidade e do mundo dos fenômenos e aqueles que derivam do domínio da cultura.

Além dos casos paradigmáticos, existem os casos sintagmáticos. Essas associações resultam da combinação entre lexemas, no nível do signo total, transpondo o limiar do léxico e atingindo a faixa gramatical.

Algumas formas de ocorrência são: verbo + sintagma nominal (*apagar a luz, emitir a luz*); sintagma nominal = substantivo + preposição + substantivo (*luz do sol, feixe de luz; s*intagma nominal = substantivo + adjetivo (*raio luminoso); s*intagma nominal + sintagma verbal (*a luz brilha, o fogo queima).*

Outro aporte teórico que se utiliza para este estudo é o de Pottier (1978), o qual demonstra que nas relações paradigmáticas existe a relação de oposição (-) e inclusão (+) e nas relações sintagmáticas, existe uma relação de participação e de associação.

Na relação paradigmática de oposição, estabelece-se o taxema de experiência, o qual constitui-se de uma série de signos cujos sememas têm algum sema em comum em um contexto. Então, a distinção é feita por um sema. Por exemplo: *rua, estrada, avenida, viela*. O sema em comum é *via de circulação*. Mas a distinção é feita por semas específicos: para *rua*: *na cidade (+) e com dupla saída (+),* para *estrada: na cidade (-) e com dupla saída (+).*

Na relação paradigmática de inclusão, os conjuntos taxêmicos possuem um ou mais semas em comum. Uma língua pode ter ou criar um arquissemema; assim, *crime* é o arquissemema para semema de *fraude, de pedofilia, de tráfico de drogas.*

Na relação sintagmática de participação as unidades léxicas carregam o mesmo sema, por exemplo *medo* para *claustrofobia* e *glossofobia*, a distinção entre as unidades ocorre pelo signo distintivo, *claustro* e *glossa.*

Na relação sintagmática de associação, consideram-se semas virtuais os que existem teoricamente em todo semema e através dos quais associamos e estabelecemos certos modelos por atitudes socioculturais. Entende-se por virtual o elemento que é latente na memória associativa do falante e depende de suas aquisições socioculturais. Exemplificado por *13 – azar, paz – pomba branca, peru – Natal, graças a – situação favorável.*

No que tange à metodologia, o corpus analisado para este trabalho é constituído de 40 nomes de operações da PF deflagradas no período de 2010-2016 coletados no site oficial da Polícia Federal – Ministério da Justiça e Segurança Pública.

O primeiro passo para o processo de análise e categorização dos nomes foi a seleção das denominações. Para se efetuar a análise dos nomes das operações, foram adotados os seguintes critérios de seleção:

a) a abrangência de conteúdo escrito com informações sobre o contexto de ocorrência do crime que fossem suficientes para análise.

b) a existência da explicação motivadora para a nomeação ou a fácil compreensão da motivação para a nomeação.

Após a seleção dos nomes, iniciou-se a análise do processo de nomeação das operações e inicialmente tomamos por base o Triângulo da significação adaptado por Biderman (1998). Escolhemos uma das denominações entre as diversas operações analisadas para efeito de exemplificação do processo aplicado a todos os outros nomes – *Lavo Jato.* As etapas estão sequenciadas da seguinte forma:

a) Contexto - foi analisado o fenômeno a partir dos estímulos provindos do ambiente em que ocorrem as ações, a realidade extralinguística.

- *2014 – A PF objetiva desarticular organizações criminosas que tinham como finalidade a lavagem de dinheiro em diversos estados da Federação.*

b) Referente – a partir da descrição da realidade do contexto, localiza-se um referente, ou seja, a representação provinda do mundo físico. Esse referente assume diferentes possibilidades, o qual pode ser representado por uma pessoa, uma característica pessoal, um comportamento humano, um objeto, um local.

- *Lugar – uma rede de lavanderias e postos de combustíveis utilizados para movimentar os valores oriundos de práticas criminosas.*

c) Conceito – forma-se, então o conceito (significado) do nome da operação policial.

- *Correlação da atividade ilícita de lavagem de dinheiro e lugar onde ocorrem lavagem de roupas e carros, no sentido literal.*

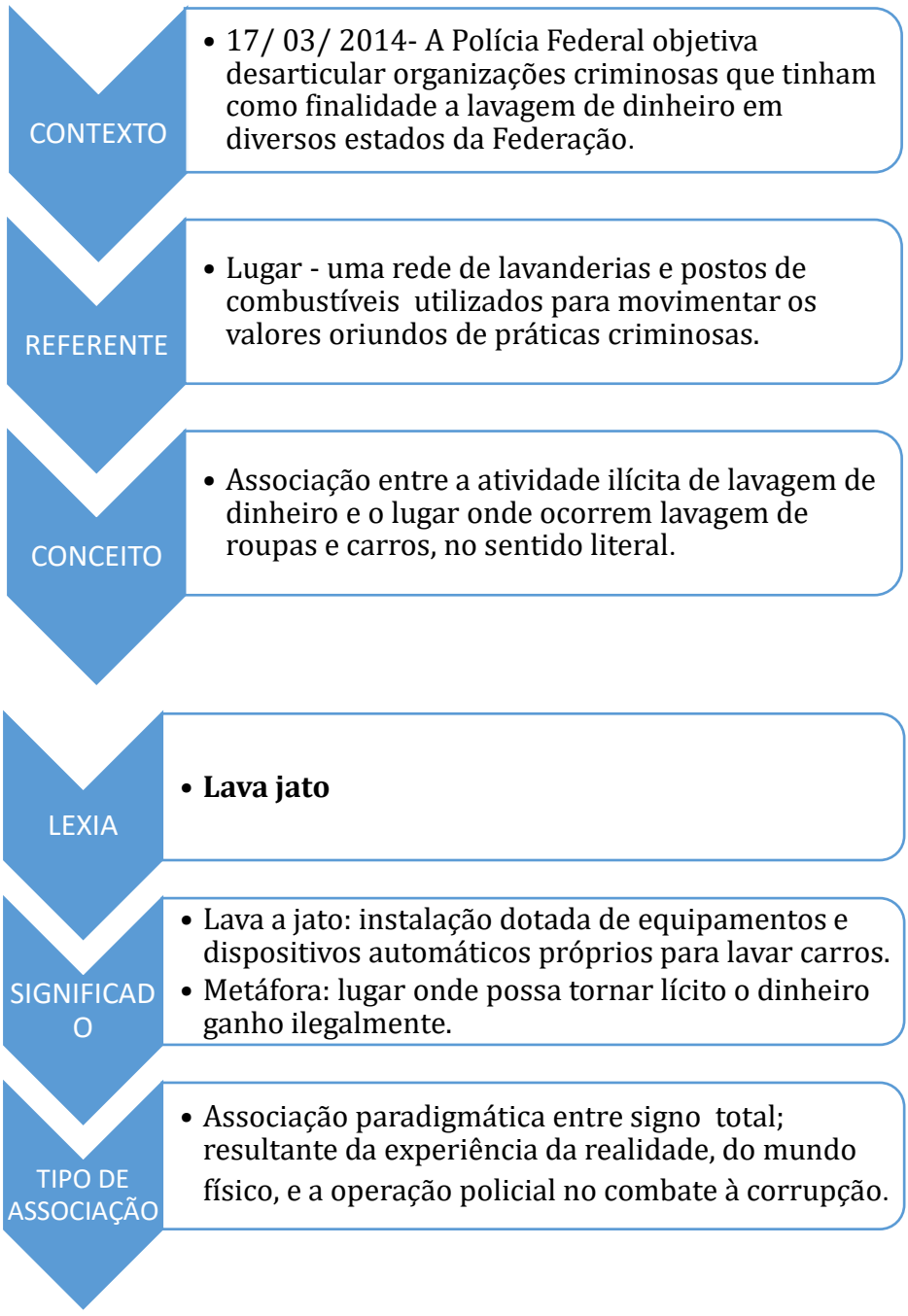
d) Lexia – provindo do referente e do conceito que são traduzidos pelo processo mental. Com o conceito em mente, a memória léxica é acessada e esse conceito transforma-se em uma lexia, o nome.

- *Lava jato*

e) Associação – utiliza-se o Modelo da rede semântica (Biderman, 1981) para se descrever a associação mental entre os signos: associação entre a lexia (do signo do referente provindo da realidade) e a palavra-resposta, a lexia buscada na memória léxica.

- *Lava a jato: instalação dotada de equipamentos e dispositivos automáticos próprios para lavar carros. Metáfora: lugar onde possa tornar lícito o dinheiro ganho ilegalmente*.

Figura 2 – Análise do processo da nomeação e associação mental entre signos da operação Lava Jato.



Fonte: Elaboração da autora

Os resultados da análise possibilitaram a identificação de categorizações por associação entre os signos totais resultantes da experiência do mundo dos fenômenos e dos derivados do domínio da cultura, baseadas no aporte teórico de Biderman (1981, 1998). Utilizando-se da mesma seleção e análise de nomes, mas baseados na teoria de Pottier (1978), apresenta-se um outro tipo de categorização. Esse aporte possibilita que se estabeleçam relações sintagmáticas de associação, a qual associamos e estabelecemos certos modelos por atitudes socioculturais.

Tomemos alguns outros nomes para exemplificação da categorização sob o aporte de Pottier (1978). O nome da operação *Vitória de Pirro* que por meio da associação sociocultural remete ao conceito de *esforço*. Para se chegar a essa associação é preciso recuperar a origem de *Vitória de Pirro*. Trata-se de uma analogia a um personagem da mitologia grega, *Pirro*, que obteve uma vitória muito violentamente conquistada; por isso, o custo dessa vitória foi muito alto. Então, esse nome faz alusão à vitória que custa ao vencedor sacrifício ou perda quase tão grandes quanto os do vencido. Obtém-se assim, a associação entre o conceito do *esforço* e o nome, considerando-se os semas virtuais latentes de *esforço* na memória associativa dos falantes e na representação sociocultural (Figura 3).

Figura 3 - Análise das relações sintagmáticas de associação a certos modelos por atitudes socioculturais

Fonte: Elaboração da autora

Análise dos nomes das operações da PF

Para a análise a seguir, a perspectiva de Ullmann (1964) acerca das palavras anuncia a variedade de pontos de vistas e relações que essas podem assumir, pois dependem do contexto de seus usos.

> Todas as palavras, por muito precisas e inequívocas que possam ser, extrairão do contexto uma certa determinação que, pela própria natureza das coisas, só pode surgir em elocuções específicas. Até os nomes próprios, as mais concretas de todas as palavras, têm uma variedade de aspectos dos quais um só será o apropriado para uma situação particular (Ullmann, 1964, p. 109).

Os quadros a seguir demonstram as categorias dos nomes das operações analisadas. Sob o aporte teórico de Biderman (1981, 1998), são apresentados o Quadro 1 que se refere à categorização pela associação paradigmática dos nomes relacionados ao domínio da cultura com 16 nomes. O quadro 2 demonstra a categorização pela associação paradigmática dos nomes relacionados ao mundo físico com 24 nomes. Os quadros 3.1 e 3.2 referem-se à categorização dos nomes baseada em critérios da relação sintagmática por atitudes socioculturais, sob o aporte de Pottier (1978).

Quanto aos nomes apresentados no Quadro 1, nota-se que os conceitos extraídos de diferentes contextos levam a nomes relacionados ao mundo da cultura. Representando a cultura clássica, temos algumas expressões de diferentes origens: latina, como *Erga Omnes*, expressão que significa a "vale para todos" utilizada no Direito, tem como referentes presidentes de grandes empresas e por isso, o conceito ligado às pessoas com alta posição social também inclui-se na concepção de que a lei é para todos; a expressão grega *Aletheia,* a verdade suprema, com referente provindo do contexto em que o acusado teria que esclarecer as vantagens que foram delatadas levam ao conceito de esclarecimento; italiana, como *Nessun Dorma* e *Dolce Vita,* a primeira quer dizer "ninguém dorme" provindo de uma famosa ária da ópera Turandot de Giacomo Puccini em referência à mensagem de alerta aos envolvidos

na corrupção, a segunda significa "a vida é doce" com referência ao estilo de vida e personalidade da pessoa investigada; inglesa, *My Way*, "meu caminho", música de Frank Sinatra e usado por um dos envolvidos no crime como uma forma de tratamento para se referir a um dos investigados. Outro nome, *Vitória de Pirro,* provindo da mitologia grega "Mito de Pirro", associado ao conceito de desempenho por ter obtido uma vitória violentamente conquistada.

Os nomes provindos da cultura popular brasileira tratam-se de expressões usadas coloquial e corriqueiramente no país. São representados pelos nomes *Repescagem,* termo usado principalmente em torneios esportivos e emprestados a outros tipos de competições, que significa uma oportunidade para a permanência no jogo. Por isso, o nome remete ao conceito de continuidade, pois o investigado já estava sendo investigado em uma operação anterior. O nome *Que país é esse?* provindo da letra de uma música do grupo Legião Urbana e usado pelos brasileiros para expressar indignação com algo ultrajante que acontece no país, por isso remete ao conceito de indignação e ironicamente usado por um dos envolvidos no crime ao ser preso. *Passe Livre* remete ao conceito de influência, usado para indicar permissão a um lugar com restrições de entrada, tendo como referência o Palácio do Planalto onde um dos investigados tinha influência suficiente para o livre acesso. *Olho de Boi* é a primeira série de selos postais emitidos no Brasil, portanto, é um ícone na história do país. Foi usado para nomear as investigações de fraudes na Empresa Brasileira de Comunicações e Telégrafos (ECT).

Temos duas categorias que agrupam maior número de nomes sob os conceitos de: destino e paradoxo. Na categoria que remete ao conceito de destino, existem dois nomes, *Durkheim* e *Juízo Final*. O primeiro refere-se ao sociólogo francês que escreveu o livro "O Suicídio" e o referente é o suicídio da pessoa investigada e que deu origem à investigação; o nome *Juízo Final*, remete à visão escatológica de várias religiões e tem como referente o destino dos presidentes e executivos de grandes empresas envolvidos na operação *Lava Jato*. Já na categoria do conceito de paradoxo, os referentes apresentam comportamentos contraditórios aos princípios da instituição que representam. *Maet*, com significado de deusa da justiça, tem como referente a corrupção de agentes da justiça. *Anjos do Asfalto,* um nome usado com ironia, pois refere-se aos agentes públicos que seriam responsáveis pela execução e

obra em rodovias e proporcionariam mais segurança, mas que desviavam os recursos federais que seriam destinados para esse fim. *Deméter*, deusa grega da terra cultivada, tendo como referência as fraudes em empréstimos do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar).

Quadro 1 – Categorização pela associação paradigmática dos nomes das operações da PF relacionados ao domínio da cultura, 2010-2016

Conceito	**Nome**
Alta posição social	Erga Omnes
Mensagem de alerta e esperança	Nessun Dorma
Forma de tratamento pessoal	My Way
Estilo de vida e personalidade	Dolce Vita
Esclarecimento	Aletheia
Desempenho	Vitória de Pirro
Continuidade	Repescagem
Influência	Passe Livre
Reação humana de indignação	Que país é esse?
Iconicidade	Olho de Boi
Pioneirismo	A Origem
Destino	Juízo Final
	Durkeheim
Paradoxo	Maet
	Anjos do Asfalto
	Deméter

Fonte: Elaboração da autora.

Quanto ao Quadro 2, na sequência, notam-se as associações paradigmáticas dos nomes relacionados ao mundo físico, as quais apontam categorias com mais números de nomes. Sob a categoria que tem o conceito de dinheiro, temos os nomes *Pixuleco,* para se referir a pouco dinheiro e em referência ao termo que um dos envolvidos usava para dinheiro da corrupção; *Acarajé*, embora seja o nome de uma comida baiana, esse nome tem referência ao termo usado pelos envolvidos para denominar o dinheiro em espécie; *Pirita*, que é um mineral brilhante de cor amarelo ouro, em referência aos crimes de fraude praticados por uma instituição financeira.

Na categoria sob o conceito de influência e poder, os referentes usavam ora do poder, ora da influência para conseguirem vantagens ilícitas. Temos os nomes *Concutare,* que significa concussão, termo jurídico para crime de extorsão de dinheiro ou vantagens por um funcionário público indevido, com referência ao aceleramento dos processos ambientais; *G-7,* o grupo formado pelas sete nações mais industrializadas do mundo, com referência às sete empresas que fraudavam licitações; *Mayah* significa máfia no dialeto siciliano e audacioso em árabe, relativo ao tráfico internacional de entorpecentes no Mato Grosso e mais dez estados; *Dominus*, concernente ao líder do grupo de tráfico internacional de drogas pelo seu poder e temor que exercia sobre seus subordinados.

Para a categoria com conceitos de restrição de liberdade, há os nomes *Cage,* que significa gaiola em inglês e também faz alusão aos pássaros comercializados ilegalmente, que são os referentes da operação; *Anátema*, excomunhão ou repreensão solene, referente ao crime de pornografia infanto-juvenil e exprime a censura da sociedade a esse tipo de crime; *Cala Boca*, expressão usada para impedir uma pessoa de se expressar oralmente e alusão à "boca" que é gíria para lugares de consumo e venda de drogas, concernente ao tráfico de drogas.

A categoria que apresentou maior número de nomes pela associação paradigmática relacionada ao mundo físico foi o de lugares, pois os referentes remetiam ao lugar ou a algum elemento a ele relacionado. O nome de maior projeção, *Lava Jato*, com associação ao conceito de atividade ilícita de lavagem de dinheiro e lugar para se lavar carros. *Trovão*, pois o crime de transporte da droga passava pela região de Tupã, daí a referência ao lugar, que em tupi significa trovão. *Arbeit*, que em alemão significa trabalho, embora não seja um lugar, configura-se como uma metonímia

relacionada às empresas fictícias que fraudavam o seguro-desemprego. *Conexão Mônaco* e *Conexão Barcelona*, o primeiro remete à ligação da conta bancária do envolvido no Principado de Mônaco e o segundo nome tem como referência a cidade onde um dos envolvidos residia e que era responsável pelo tráfico de drogas. *Faveleiro* relaciona-se ao lugar onde se encontra essa espécie de planta nativa da caatinga, relativo à plantação de maconha na Bahia. *Radioatividade*, uma metonímia à Usina Nuclear de Angra 3, relativo às licitações para obras nessa estatal. O mesmo processo de denominação para as operações *Corrosão,* relativo aos crimes de corrupção pelos funcionários da Petrobrás, o conceito é a associação com a corrosão causada pelo mar nas plataformas de petróleo. Da mesma forma, a motivação para o nome *Abismo*, que provém dos crimes praticados pelos servidores da Petrobrás e tem como referente as tecnologias usadas no fundo do oceano.

Quadro 2- Associação paradigmática dos nomes das operações relacionados ao mundo físico, 2010-2016

Conceito	**Nome**
Falsidade	Falácia
Provas do passado	Carbono 14
Reação humana de indignação	Intolerância
Encantamento	Brilho nos Olhos
Direito adquirido	Voucher
Dinheiro	Pixuleco
	Acarajé
	Pirita
Influência e poder	Concutare
	G-7

	Mayah
	Dominus
Restrição de liberdade	Cage
	Anátema
	Cala Boca
Alusão a nomes de outros lugares	Lava Jato
	Trovão
	Arbeit
	Conexão Barcelona
	Conexão Mônaco
	Faveleiro
	Radioatividade
	Corrosão
	Abismo

Fonte: Elaboração da autora

Apresenta-se, na sequência, a análise dos nomes, feita sob o aporte teórico de Pottier (1978). Os Quadros 3 e 4 mostram a categorização baseada na relação sintagmática de associação dos nomes com modelos determinados pelas atitudes socioculturais.

Os nomes *Maet*, *Concutare, Erga Omnes* nomeiam, respectivamente, a deusa egípcia da justiça, termo em latim para designar crime de concussão, e expressão, também em latim, usada em Direito para dizer que a lei obriga a todos; assim, esses nomes evocam a justiça ou injustiça.

Para associação de início/fim de alguma coisa, temos *A Origem*, pelo significado que marca o início, o momento da existência de algo. O nome *Repescagem* faz alusão ao início de uma nova fase, para voltar a permanecer em uma competição. Temos

Durkheim que estabelece a associação com suicídio, fim da vida e *Juízo Final* com o julgamento final dos homens em âmbitos religiosos.

A relação associativa com verdade/falsidade estabelece-se pelo significado de *Falácia,* que é a prática de argumentação falsa dos sofistas da Grécia antiga e *Aletheia*, palavra grega que significa verdade

Os nomes que fazem associação com elementos típicos da cultura são Acarajé, a comida típica baiana; *Pirita*, uma pedra conhecida popularmente como "pedra da sorte"; *Faveleiro,* uma planta típica nativa da caatinga, região do nordeste do Brasil; *Olho de Boi*, que foi a primeira série de selos do Brasil Imperial.

Quadro 3 – Categorização dos nomes das operações baseada em critérios da relação sintagmática por atitudes socioculturais, 2010-2016

(In) Justiça	**Início/ Fim**	**Verdade/ Falsidade**	**Elementos típicos da cultura**
Maet	A Origem	Falácia	Acarajé
Concutare	Durkheim	Aletheia	Pirita
Erga Omnes	Juízo Final		Faveleiro
	Repescagem		Olho de Boi

Fonte: Elaboração da autora.

O Quadro 4, a seguir, mostra a categorização por associação ao esforço/decadência, com representação maior que os grupos anteriores. Para os nomes associados a esforço, temos *Arbeit,* que em alemão significa trabalho e *Nessun Dorma*, "ninguém dorme" em italiano; *Vitória de Pirro*, expressão usada para uma vitória com muito sacrifício e com prejuízo para o vencedor. Em oposição, temos o conceito de decadência representados pelos nomes *Abismo, Vício e Corrosão*. A associação é feita por metáforas com traços que indicam precipício, queda para *Abismo*; costumes condenáveis para *Vício;* desgaste gradativo de materiais para *Corrosão.*

Para a associação com poder e *status*, usa-se *My Way*, que em inglês quer dizer "meu caminho", metáfora de percurso que se leva a algum lugar de mais status. *G-7* e *Mayah*, são associados aos grupos de grande influência, o primeiro é relativo às sete nações detentoras das mais industrializadas economias do mundo e a segunda significa máfia em dialeto siciliano, relacionado a grupos criminosos de grande poder sobre uma comunidade. *Trovão*, pelo símbolo de força da natureza. *Dominus*, sinônimo de autoridade e supremacia. *Pixuleco*, pelo significado popular em referência à dinheiro em pouca quantidade, o que também indica um tipo de status, só que não privilegiado.

No grupo da categoria liberdade/impedimento, têm-se associações com maior número de nomes. Sobre os que remetem à liberdade: *Voucher, Passe Livre, Conexão Mônaco* e *Conexão Barcelona. Passe Livre* faz-se associação com a autorização para entrar ou fazer algo; *Conexão Mônaco* e *Conexão Barcelona*, associa-se ao ponto de um percurso que dá acesso a outro lugar; Voucher, "vale" na tradução do inglês, que dá direito, acesso a algo no futuro. Os nomes que remetem a impedimento *Cage*, pelo significado de "gaiola" em inglês, que metaforicamente é a restrição de liberdade de ir e vir e *Anátema*, que remete à exclusão, ao impedimento de contato com a comunidade.

Já para a categorização de nomes que se associam à ironia temos *Anjos do Asfalto*, que expõe a contradição de proteção e desamparo nas estradas; *Cala Boca*, ao satirizar o uso metafórico de "boca" para "boca de fumo"; *Que País é esse?,* expressão usada para criticar ironicamente o Brasil. A associação com alegria tem-se *Brilho nos Olhos,* uma metáfora que remete ao estado de satisfação expressado nos olhos; *Dolce Vita* que significa "vida doce", também uma metáfora para descrever uma vida agradável e sem preocupações; *Quinhão*, pela associação a uma cota que cabe a uma pessoa no lucro, o que remete à alegria.

Quadro 4 - Categorização dos nomes das operações baseada em critérios da relação sintagmática por atitudes socioculturais, 2010-2016

Liberdade/ Impedimento	Esforço/ Decadência	Poder/Status	Alegria/Ironia
Cage	Arbeit	G-7	Brilho nos Olhos
Anátema	Abismo	Mayah	Cala Boca
Voucher	Vitória de Pirro	Dominus	Intolerância
Passe Livre	Vício	Pixuleco	Que País é esse?
Conexão Mônaco	Nessun Dorma	My Way	Anjos do Asfalto
Conexão Barcelona	Corrosão	Trovão	Dolce Vita
			Quinhão

Fonte: Elaboração da autora

Considerações finais

Este trabalho discutiu a inter-relação entre os nomes próprios, os elementos referenciais e motivadores para a nomeação. Propomos a trajetória da correlação do pensamento e da língua dentro do panorama social corrente, tendo como objeto de pesquisa as denominações das operações da PF com *status* de nomes próprios. Outrossim, foi demonstrada a possibilidade de devidas categorizações conforme as associações cognitivas.

Acredita-se na importância de se analisar e registrar os fenômenos linguísticos de uma comunidade e de sua história social e cultural em determinado período. O caminhar de uma língua vale-se não somente dos signos linguísticos existentes, mas também dos que estão surgindo e se incorporando ao nosso valioso acervo léxico.

Referências bibliográficas

Biderman, M. T. C. (1981). A Estrutura Mental do Léxico. In T. A. Queiroz (Ed.), *Estudos de Filologia e Linguística*: *em homenagem a Isaac Nicolau Salum.* (1st ed.), pp. 131-145). São Paulo: EDUSP.

Biderman, M. T. C. (1996). Léxico e vocabulário fundamental. *Revista Alfa,* 40, 27-46.

Biderman, M. T. C. (1998). Dimensões da Palavra. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 2, p. 81-118, Araraquara.

Bréal, M. (1992). *Ensaio de Semântica: Ciência das Significações*. (A. Ferrés, Trans.). São Paulo: EDUC I Pontes Editores.

Dick, M. V. P. A. (2007). Atlas Toponímico do Brasil: teoria e prática II. *Revista Trama, 3,* 141-155.

Ministério da Justiça e Cidadania (2017). *Polícia Federal Notícias*. Retrieved from: http://www.pf.gov.br/agencia/noticias.

Pottier, B. (1978). *Linguística geral: teoria e descrição*. Rio de Janeiro: Presença.

Ullmann, S. (1964). *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. (J. A. Osório Mateus, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANÁLISE DA MICROTOPONÍMIA DO MUNICÍPIO DE RIACHÃO – MARANHÃO, BRASIL

Vanessa Nunes da SILVA

UEMA, departamento de Letras. vanessanead@hotmail.com. Balsas, Brasil

Geane Martins MENDES

UEMA, departamento de Letras. geanemmendes123@hotmail.com. Balsas, Brasil

Resumo

Este estudo insere-se nas atividades do grupo de estudo Língua, Cultura, História e Poder – LINCHI a que está vinculado o projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão: Análise da Macro e Microtoponímia, desenvolvido na Universidade Estadual do Maranhão, Brasil. O trabalho apresenta nomes de pequenos aglomerados humanos e acidentes físicos presentes na cidade de Riachão, Maranhão, Brasil, município este em que se encontram grandes quantidades de cachoeiras, de ricos mananciais aquíferos, situados no centro do polo turístico denominado "Caminho das Águas", na região da Chapada das Mesas. Esse potencial instiga à investigação dos nomes desses lugares, com a classificação e análise dos topônimos característicos, baseada na teoria onomástico-toponímica com os postulados metodológicos de Dick (1990, 1992) e Isquerdo (2012), em que se procede, numa abordagem qualitativa e quantitativa, a uma pesquisa documental na base de dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O objetivo é apresentar as contribuições levantadas para a elaboração do atlas supracitado, de forma específica, selecionar os nomes, identificar as motivações das denominações e classificá-las de acordo com as taxionomias, subdivindo-os nos dois grupos classificatórios: taxionomias de natureza física (nomes relacionados ao meio ambiente natural) e de natureza antropocultural (relacionados às atividades do homem). Os resultados apontam como maior recorrência os fitotopônimos e os hidrotopônimos.

Palavras-chave:

Toponímia; Microtopônimos; Sul do Maranhão.

Introdução

O trabalho ora apresentado faz parte do projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão: Análise da Macro e Microtoponímia, desenvolvido no Centro de Estudos Superiores de Balsas (Universidade Estadual do Maranhão - Brasil), pelo grupo de estudo Língua, Cultura, História e Poder – LINCHI, sob a coordenação da prof.ª Dra. Maria Célia Dias de Castro. O projeto supracitado tem como objetivo geral elaborar o Atlas Toponímico do Estado do Maranhão e assim compor o Atlas Toponímico do Brasil – ATB E objetiva identificar, descrever e analisar os microtopônimos presentes da messorregião Sul do Maranhense, pesquisar a etimologia desses microtopônimos, identificar as motivações que prevaleceram na escolha de um determinado nome, identificar as relações entre microtopônimos, a população e o território, confeccionar a ficha lexicográfica toponímica desses microtopônimos assim como a cartografia desses nomes, conforme a metodologia do Atlas Toponímico do Brasil.

No que cabe à análise dos topônimos do município de Riachão – MA, Brasil, apresenta-se a investigação sobre os microtopônimos, hidrônimos e orônimos da referida cidade que também faz parte do polo turístico "Caminho das Águas", localizado na região da Chapada das Mesas. A denominação "Caminho das Águas" se refere à grande quantidade de cachoeiras e mananciais aquíferos ali existentes. Esse estudo apresenta nomes de pequenos aglomerados humanos e de acidentes físicos baseado na teoria onomástico-toponímica com os postulados metodológicos de Dauzat (1956), Dick (1990, 1992) e Isquerdo (2012).

Os objetivos específicos desta pesquisa foram selecionar os nomes, identificar as motivações das denominações e classificá-las de acordo com as taxonomias, subdivindo-as em dois grandes grupos classificatórios: taxonomias de natureza física (nomes relacionados ao meio ambiente natural) e de natureza antropocultural (relacionados ao homem). A pesquisa é, portanto, de cunho bibliográfica e documental, numa abordagem qualitativa e quantitativa.

Questões linguísticas

As pessoas se comunicam, expressam e transmitem suas identidades culturais por meio da linguagem. Além disso, através das palavras que usamos para nomear um acidente físico (ou humano) levamos nossas caracteríticas de vivência para a língua, como uma forma de preservar as palavras para sempre na história. A partir do momento em que um elemento geográfico recebe um nome, passando então para a categoria de topônimo, este serve para o homem como ponto de localização, demarcando o território e suas divisões para o homem.

> Depois de caracterizado o topônimo como termo-onomástico, tornando-se sujeito às tranformações morfossintáticas, comparadas a outras unidades lexicais, deve ser estudado etimológica e semanticamente nas diferentes situações comunicativas, para a devida sistematização taxionômica (Andrade, 2017, pág. 111)

Significa que há uma relação entre o nome e elemento nomeado. O denominador utiliza-se de referências não só linguísticas, mas também culturais e icônicas no ato da nomeação.

Desde o surgimento da humanidade, o homem tem nomeado o espaço físico e social que o rodeia como forma de garantir a sua própria sobrevivência e dos seus descendentes. Todas as sociedades humanas já passaram e ainda passam por esse processo interativo apoiadas no tripé homem-língua-meio, ou seja, os topônimos são importantes nesse processo de organização, pelo homem, do meio em que vive. A toponímia é o estudo que investiga e descreve os nomes próprios que nomeiam lugares. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escolha de um determinado nome de um lugar não é aleatória, mas movida por alguma impressão ou sentimento. Dito de outro modo, o nome de um lugar está sempre carregado de uma carga cultural e linguística.

A relação de cada topônimo é disposta por dois elementos básicos que nos remetem ao tipo de acidente e ao nome que carrega. São eles: termo genérico e termo específico. O primeiro nos leva à indicação e classificação dos tipos de elemento geográfico, a *exemplo* ***Rio*** *Brejão,* ***Fazenda*** *Sobradinho,* ***Fazenda*** *Santa Rita,* ***Serra*** *da Solta,* ***Riacho*** *da Aldeia,* ***Córrego*** *Bacaba,* ***Ribeirão*** *Picos,* ***Brejo*** *Branco,* ***Porto*** *dos Machados,* ***Sítio*** *do Meio,* ***Morro*** *do Pombinho,* ***Fazenda*** *Benta.*[287]

Os termos em destaque referem-se aos genéricos, os quais nos indicam os tipos geográficos de acidentes e não são levados em consideração dentro das taxonomias classificatórias dos nomes. Por conseguinte, os nomes que vêm após o termo genérico são o termo específico, essa é a constituição do topônimo propriamente dito; é ele quem identifica, particulariza e singulariza o local denominado diante de outros locais.

Município analisado

Localizada ao extremo sul do estado do Maranhão (estado brasileiro), o município de Riachão, microrregião de Balsas, tendo como municípios limítrofes: Balsas, Carolina, Feira Nova, Nova Colinas e Campos Lindos – TO. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), a população estimada é de 19.701 habitantes.

O município teve origem com a chegada de fazendeiros das famílias Elias Ferreira Barros e Manoel Coelho Paredes, oriundas da cidade de Pastos Bons, em 1808. Segundo Cabral (1922), a fundação desse povoado na região Sul do Estado do Maranhão teve por objetivo à criação de um núcleo de apoio as conquistas no interior do estado. Elias Ferreira Barros é considerado o fundador do povoado denominado por ele de Riachão por ficar situado às margens de um riacho de águas límpidas, localizado no sertão sul maranhense e sob a proteção de Nossa Senhora de Nazaré.

[287] Os exemplos fazem parte do corpus das autoras retirados dos mapas do IBGE da cidade de Riachão.

Em 1813, foi iniciada a transladação do povoado para um lugar a quatro quilômetros do local primitivo. Em 1833, um ato do governo imperial elevava o povoado à categoria de vila. Porém, esse documento foi extraviado e somente dois anos depois o governo da província confirmava a condição de vila no dia 07 de abril de 1935. Finalmente, foi elevada a categoria de município no ano de 1911

Riachão e sua história toponímica

A cidade de Riachão passou por várias transformações políticas e sociais ao longo dos anos, tanto em questões geográficas, quanto em sua nomenclatura e, consequêntimente, em sua classificação topnímica. Em 1808, quando a cidade teve sua origem, recebeu o nome de Nossa Senhora de Nazaré de Riachão, por duas principais influências, a primeira, refere-se ao fato de a comunidade ter começado a partir do levantamento de uma igreja à Santa; a segunda, por ter sido construída às margens de um riacho de águas cristalinas conhecido como Riachão Velho. Logo, concluímos que, em seus primórdios, o nome da cidade configurava-se como um hagiotopônimo, se levarmos em consideração os motivos religiosos.

> "Pessoas ingenuamente devotas e sinceras na fé, pobres e probas, verdadeiros ebionitas, construíram no dito lugar, em 1808, casas em ordem de ruas e uma capela tendo por orago Nossa Senhora de Nazaré. Ao arraial, um quadrilátero, chamaram simplesmente Riachão" (Carvalho, 2011, p.XXIV).

Manoel Coelho Paredes, tempos depois, transferiu a vila para um local a 04km das margens do riacho, fazendo com que a mesma agora se chamasse Riachão do Coelho, sobrenome que carregava, o que reafirma que o homem está sempre em relação com o seu meio e, além disso, ressalta o fato de que, no Brasil e

principalmente no sertão, é comum o hábido de denominar as terras possuídas com o próprio nome. Com essa mudança em relação ao nome, cabe informar a mudança hagiotopônimo (Nossa Senhora de Nazaré de Riachão) > hidrotopônimo (Riachão). Diante de tantas mudanças e por uma questão mais prática em relação ao topônimo, fica registrado que hoje a cidade é conhecida apenas por Riachão, cidade cercada por grandes acidentes de águas cristalinas, além dos morros que compõem sua natureza física.

Amalgamento entre hagiotopônimos e antropotopônimos

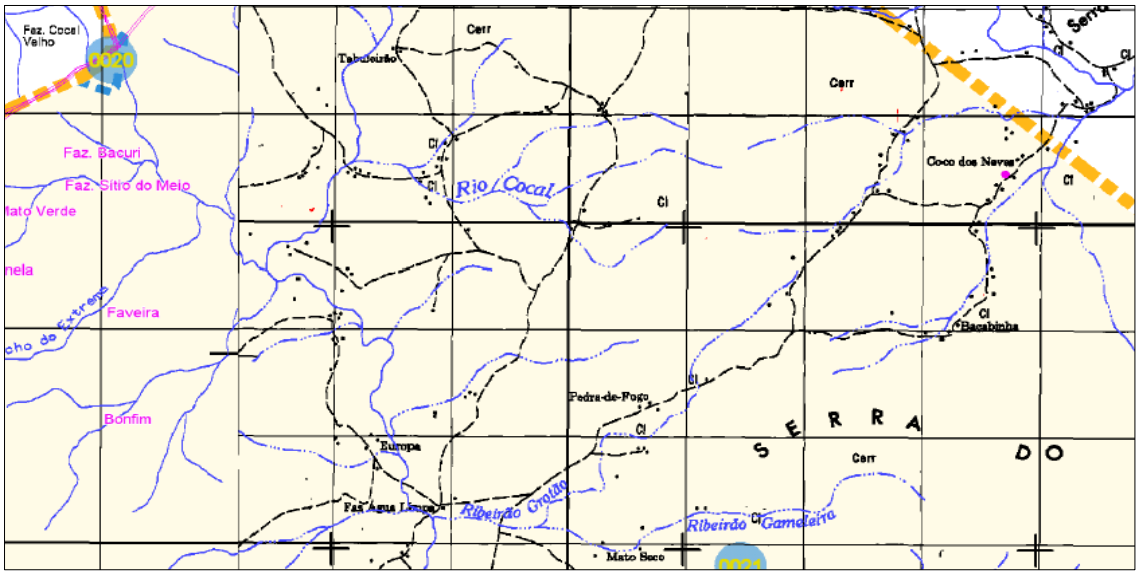
Desde a criacão da vila de Riachão, percebemos suas circunstâncias religiosas e a devoção de seu povo. Diante disso, é importante ressaltar que essas questões religiosas perpassam à memória do topônimo. Significa dizer que, o denominador utiliza-se dos nomes de santos e santas para denominarem um determinado acidente físico ou geográfico, o que é uma prática comum. Há, porém, nessa região, uma mistura entre os nomes de santos e os nomes próprios, ressaltando a cultura religiosa deste homem denominador e sua auto ressignificação.

Quando as pessoas nascem seus pais inpiram-se em algo ou alguém para batizá-los. Dessa mesma forma funciona com os topônimos, principalmente os acidentes humanos como chácaras ou fazendas. O denominador, por ter um nome provindo de algum santo apostólico, utiliza-se dessa prerrogativa para dar o mesmo nome à sua propriedade, utilizando-se do determinante “santo(a), são” antes do próprio nome. Em riachão, essa prática denominativa é muito recorrente, como nos exemplos: *Santa Bárbara* (nome da filha do proprietário); *Fazenda São José* (nome do proprietário); *Fazenda São Paulo* (nome do proprietário).

Metodologia

Fez-se a seleção do corpus na base de mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, organizando os topônimos por quadrantes e subquadrantes, respectivamente, de forma a facilitar a localização dos dados. Transpôs-se os dados para uma planilha Excel cujos parâmetros correspondem à ficha toponímica proposta por Dick (1990; 1992), porém em um formado atualizado pelo grupo de estudos do Atlas Toponímico do Estado do Mato Grosso do Sul – ATEMS.

Figura 01: mapa ilustrativo da cidade de Riachão – MA, Brasil.

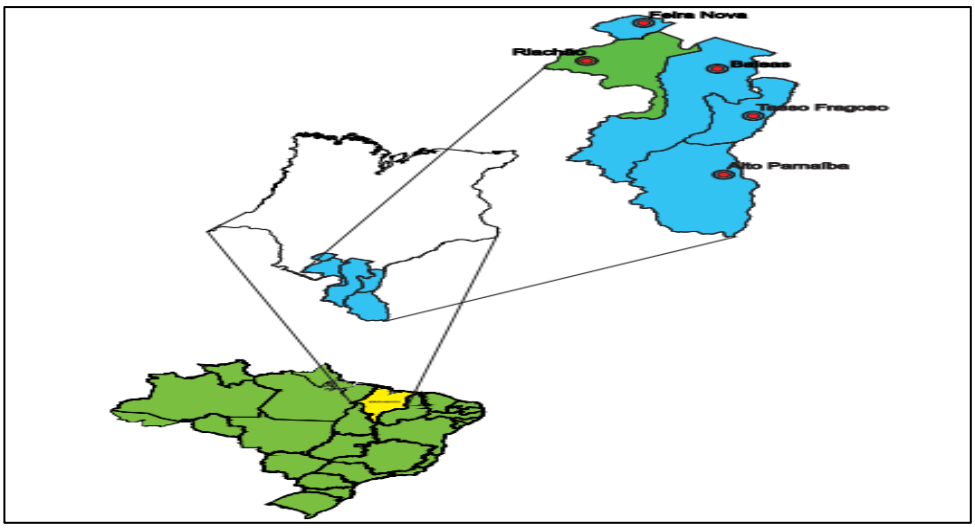


Fonte: IBGE

O passo seguinte foi fazer a comparação dos dados extraídos do mapa com os dados do Atlas Toponímico do Estado Maranhão (ATEMA), coordenado pela professora Dr.ª Maria Célia Dias de Castro. Quanto à forma de análise, a pesquisa bibliográfica foi feita com base em Dick (1990; 1992) e Isquerdo (2012), utilizando-se de suas categorias motivacionais de natureza física e natureza antropocultural. Em seguida, fez-se a descrição dos nomes com a classificação taxonômica e com a estrutura morfológica dos dados, bem como com a pesquisa etimológica das palavras com base nos seguintes dicionários: *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, Cunha

2010; *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*, Cunha 1978; *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*, Cunha 1999; *Dicionário etimológico dos nomes e sobrenomes*, Guérios 1973; *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi*, Tibiriçá 1985; *Dicionário Aurélio da língua portuguesa,* Ferreira 2010; *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa,* Machado I, II, III 2003; *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, Nascentes I, II 1995.

Figura 02: mapa da região analisada



Fonte: Lab. ATEMA

Resultados

Os resultados obtidos após com base nos mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatíscas e na base de dados do Atlas Toponimico do Estado do Maranhão são apresentados a seguir. A tabela está disposta da seguinte forma: primeiro, elemento geográfico, com o quantitativos de quantos tipos de acidentes foram encontrados através dos estudos acerca da microtoponímia da cidade de Riachão. Em seguida, etimologia, apresentando um quantitativo da origem dos nomes estuados. Em terceiro lugar, tipo de acidente, foram cento e sessenta e seis (166) acidentes físicos, apresentando as características ambientais da cidade em análise e trezentos e três (303) acidentes humanos representando as localidades habitadas na zona rural da cidade. Em quarto lugar, a língua de origem, com o quantitativo das línguas em uso

das palavras dispostas na pesquisa. No item seis da tabela, são trazidas as taxonomias, dispostas nos dois grupos, natureza física e natureza antropocultutal, com o quantitativo das repetições de cada uma. E, por último, a estrutura morfológica, a forma como cada nome é apresentado e a disposição dos microtopônimos.

Após a apresentação da tabela, são dispostos os gráficos acerca da porcentagem de cada elemento em disscussão.

Nos gráficos 01, 02 e 03, observam-se os quantitativos das taxonomias dos nomes, com uma ressalva para os fitotopônimos que se sobressaíram em relação às análises, seguida dos hidrotopônimos, referentes aos acindentes físicos e humanos que carregam, em seu nome, características hidrográficas. No gráfico 04, apresenta-se a representatividade percentual dos tipos de acidentes (físicos e humanos). No gráfico 05, o valor quantitativo relacionado às linguas de origem. No gráfico 06, os elementos referentes à estrutura morfológica. No gráfico 07, os dados relacionados à etimologia dos nomes em análise.

Segue-se, pois, o gráfico com os valores quantitativos gerais da classificação dos topônimos do município de Riachão-MA.

Quadro Geral dos microtopônimos – RIACHÃO – MARANHÃO, BRASIL

Elemento		Etimologia		Tipo		Língua de Origem		Taxe				Estrutura morfológica	
								Físico		Antropo			
Barra	01	Alemão	02	Físico	166	Port.	256	Cardino	13	Animo-Euf.	32	Simples	289
Lagoa	05	Árabe	03	Humano	303	Port.-Port.	135	Cromo	05	Animo-Disf.	11	Simples híb.	09
Morro	10	Francês	01			Port.-Tupi	02	Dimensio	15	Antropo	18	Composto	166
Riacho	62	Grego	12			Tupi	71	Fito	85	Coro	10	Composto híb.	05
Ribeirão	29	Guarani	01			Espanhol	01	Geomorfo	48	Crono	08		
Rio	10	Hebraico	03			Guarani	01	Hidro	52	Eco	03		
Serra	12	Italiano	01			Port. – Port. – Port.	02	Igneo[288]	01	Ergo	23		
Fazenda	126	Tupi-Latim	02			Não classificado	01	Lito	16	Etno	01		
Povoado	35	Latim-Esp.	04					Meteoro	01	Dirrema	01		

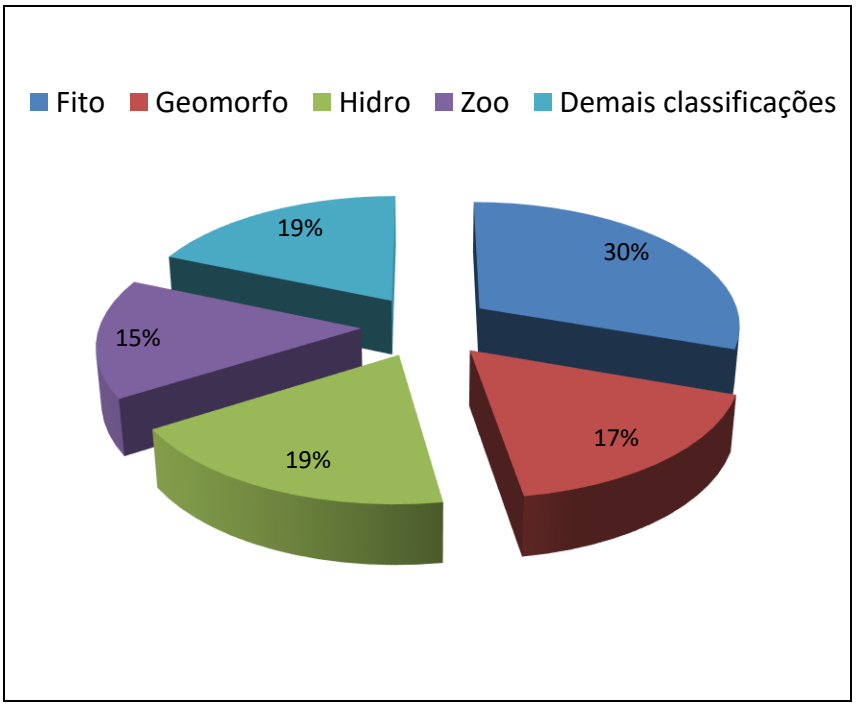
[288] Taxionomia proposta por Maria Aparecida de Carvalho em sua tese de doutorado intitulada "Contribuições para o Atlas Toponímico do Estado do Mato Grosso – Mesorregião Sudeste Mato-Grossense" de 2010, orientada pela Profª Drª Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick.

Sítio	**04**	**Latim-Latim**	**100**					**Morfo**	**01**	**Hagio**	**31**		
Brejo	**11**	**Latim-Grego**	**06**					**Zoo**	**43**	**Hiero**	**08**		
Comunidade	**01**	**Latim-Tupi**	**01**							**Historio**	**02**		
Córrego	**21**	**Grego-Francês**	**02**							**Hodo**	**04**		
Localidade	**137**	**Tupi**	**72**							**Numero**	**01**		
Porto	**14**	**Or. Cont.**	**124**							**Polio**	**02**		
Vão	**01**	**Galego**	**01**							**Socio**	**28**		
		Não ident.	**03**							**Somato**	**03**		
		Latim	**167**										
		Demais líng.	**68**										

Fonte: as autoras

Seguem os gráficos com as maiores representatividades acerca dos microtopônimos da cidade Riachão – Maranhão, Brasil, acompanhados de uma análise com fins explicativos.

Gráfico 01: classificações de natureza física



Fonte: as autoras

No gráfico representativo das classificações de natureza física, observa-se que grande percentual dos dados, ou seja, 30% são fitotopônimos. A exemplo *Piquizeiro Grande, Fazenda Cajueiro, Fazenda Anajá, Córrego Bacaba, Rio Gameleira.* Tal percentual demonstra que o homem sempre se inspirou na natureza para nomear os acidentes geográficos e físicos, destacando a importância que os vegetais têm na vida humana.

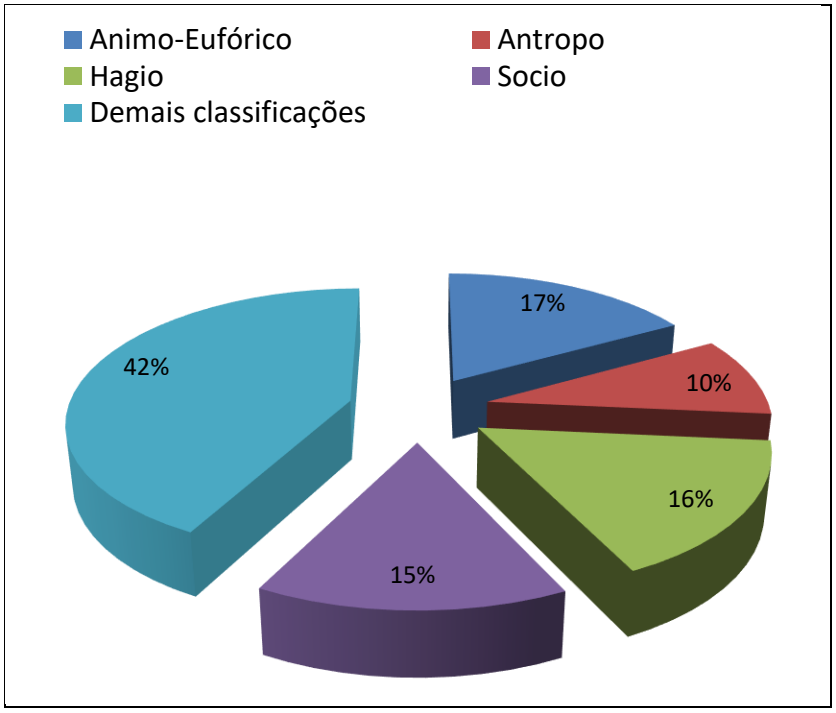
Em segundo lugar, com 19%, vêm os nomes que se classificam como hidrotopônimos, como Fazenda *Olho d'Água,* Fazenda *Água Limpa*, *Brejão, Lagoinha*. A água sempre teve importância no processo de colonização do Brasil e, consequentemente, do Maranhão.

Em terceiro lugar, aparecem, com 17%, os nomes que se classificam como geomorfotopônimos, tais como *Vargem Grande, Fazenda Chapadinha, Riacho Vão do Galo, Fazenda Vão do São Bento*. Castro (2012) afirma que o ambiente físico-geográfico influencia o homem na escolha do nome do lugar, ou seja, os aspectos geográficos servem como inspiração para os indivíduos nomearem os lugares em que se situam.

Os zootopônimos ocupam o quarto lugarn representando 15% dos dados coletados como se pode observar em *Fazenda Caititu, Morro dos Poldros, Riacho Caracol*. Desde os primórdios da civilização humana, os animais sempre foram muito importantes para a sobrevivência dos indivíduos, pois além de fornecer alimentos eram e ainda são utilizados em diversas atividades humanas.

Por não representar dados expressivos, as demais taxionomias, que correspondem a 19% dos dados coletados, foram condensadas como "demais classificações".

Gráfico 02: classificações de natureza antropocultural



Fonte: as autoras

Percebe-se que 17% dos dados coletados pertencem à classificação animotopônimos eufóricos, reforçando a ideia de que existem determinados sentimentos e sensações humanas que inspiram a atribuição dos nomes dos lugares. É o que se podemos verificaar em *Alegre, Bonito, Belo Céu, Bom Fim, Fazenda Ventura*. Isquerdo (2012, pág. 156) afirma que "tais sentimentos podem ser as dificuldades, a violência, o desejo da presença, os estados de amor, de beleza, de entusiasmo, as expressões de vitória". Siginifica que os estados naturais da alma e os desejos humanos influenciam e fazem-se presentes na toponímia.

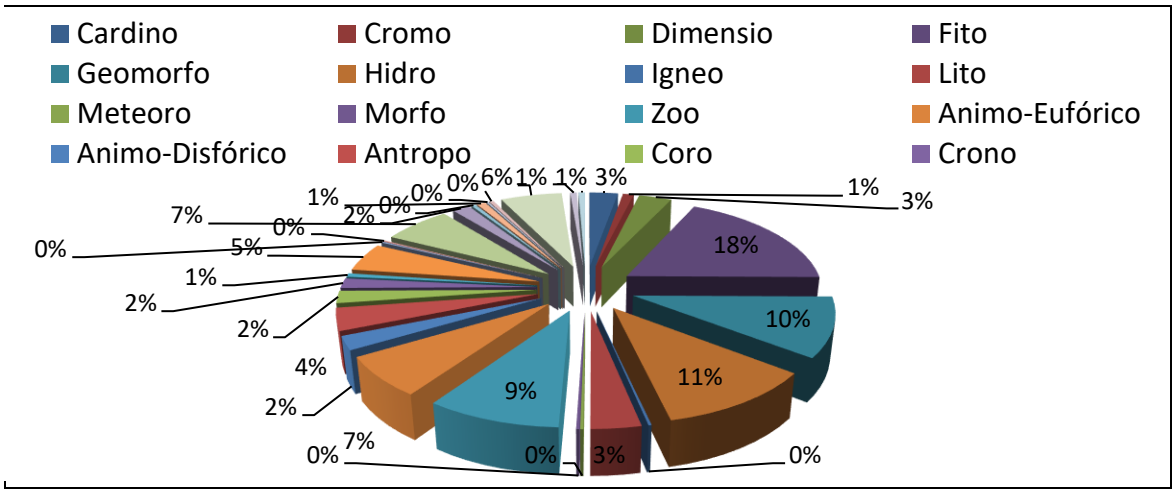
Em segundo lugar, aparecem os hagiotopônimos com 16%, como *Fazenda São José, Fazenda São Romão, Santa Maria, São Pedro, Fazenda São Paulo*. Sabe-se que a Igreja Católica sempre teve uma presença marcante no processo de colonização do Maranhão que começa no litoral e vai se adentrando ao interior do estado. Paralelo ao processo de colonização ocorria o de catequização dos indígenas. Consequentemente, os nomes indígenas foram sendo substituídos por nomes de entidades religiosas pertencentes ao catolicismo.

Os sociotopônimos representam 15% dos dados coletados, nomes como *Riacho Retiro, Fazenda Fazendinha*. Atividades profissionais, locais de trabalho e ponto de encontro da comunidade também servem de inspiração para a nomeação dos lugares.

Os antropotopônimos ocupam o quarto lugar com 10%, *Córrego Carmo, Fazenda Benta, Serra do Felipe, Serra do Luís Silva*. Os nomes de pessoas transformam-se em nomes de lugares por fazerem referência ao poder político ou financeiro da liderança local. Podem também indicar apreço dos demais moradores para com uma pessoa bastante conhecida na localidade.

Os 42% apresentados no gráfico referem-se às demais classificações. Fez-se um somatório de todas as outras taxonomias para que pudessem aparecer no gráfico de forma mais significante, porém, separadamente, essas classificações não representaram dados muito expressivos.

Gráfico 03: classificações gerais: natureza física e antropocultural

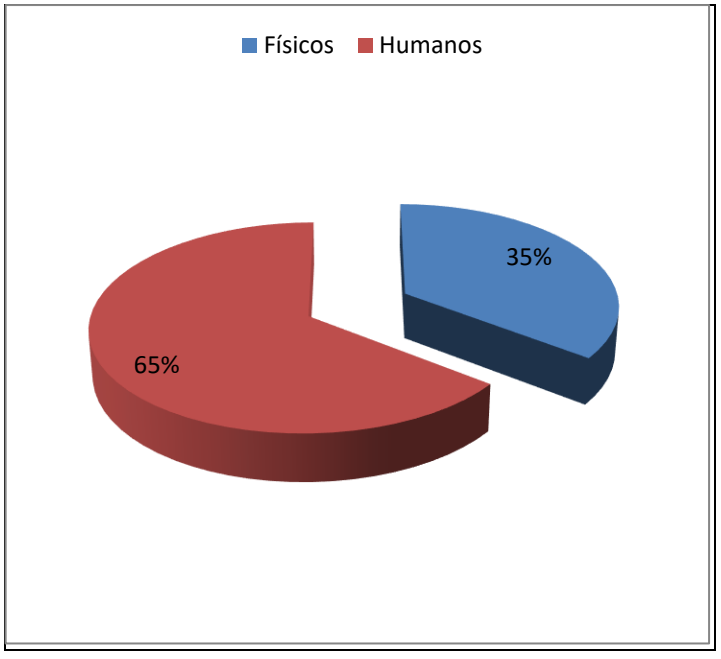


Fonte: as autoras

No gráfico geral com as taxonomias dos nomes analisados, percebe-se a presença marcante dos fitotopônimos, demonstrando que o homem sempre se inspirou na natureza para nomear os acidentes geográficos e físicos, destacando a importância que os vegetais têm na vida humana.

Em segundo lugar, com 19%, vêm os nomes que se classificam como hidrotopônimos. A água sempre teve importância no processo de colonização do Brasil e, consequentemente, do Maranhão. Dito de outro modo, os desbravadores sempre chegaram pelo litoral e de lá se espalhavam para o interior seguindo o curso dos rios. O sertanejo, muitas vezes fugindo da seca, sempre procurou locais abundantes em recursos hídricos levando em conta que a água é sinônimo de vida, pois alimenta os animais e ao homem e serve como canal de comunicação. Riachão é um município maranhense que está situado no Parque Nacional da Chapada das Mesas, região rica em mananciais aquíferos, daí a predominância de hidrotopônimos em sua toponímia.

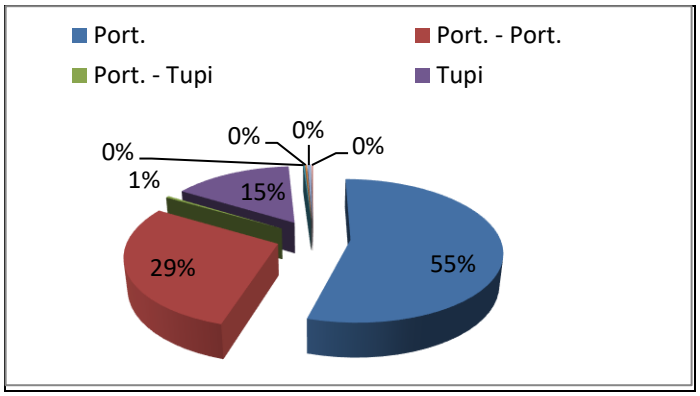
Gráfico 04: quantidade de elementos apresentados na análise dos dados: acidentes físicos e humanos



Fonte: as autoras

No Gráfico 04, os acidentes humanos são maioria, constando localidades, fazendas, sítios e povoados, sobressaindo-se no quantitativo referente aos acidentes físicos que compõe a microrregião do Gerais de Balsas, cidade de Riachão-MA.

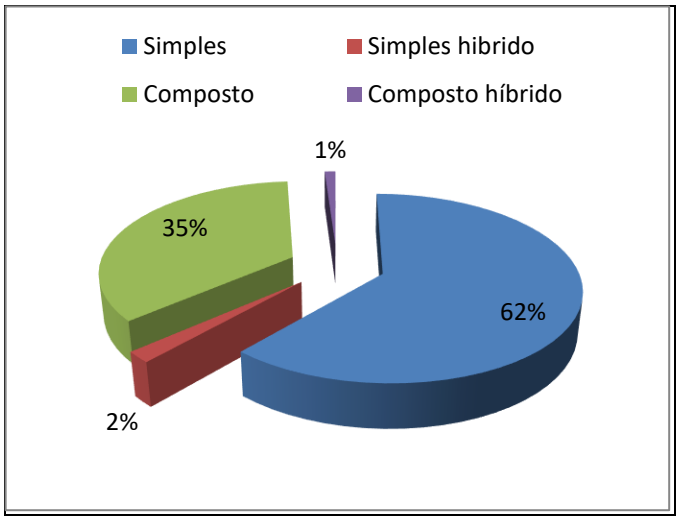
Gráfico 05: quantidade de elementos apresentados na análise dos dados: língua de origem



Fonte: as autoras

Ao analisarmos o Gráfico 05, nota-se que as línguas Português e Tupi destacam-se em relação ao percentual dos nomes. A coluna e o gráfico com essas informações apontam um total de 55% (256) e 15% (71), respectivamente, referindo-se às línguas de uso. Há ainda, dependendo da estrutura morfológica do nome, a presença de línguas de origem compostas (Português e Português; Português e Tupi; Português e Português e Português). Além disso, aparecem algumas outras línguas que, por mais que não se repitam de forma constante, apresentam valor significativo.

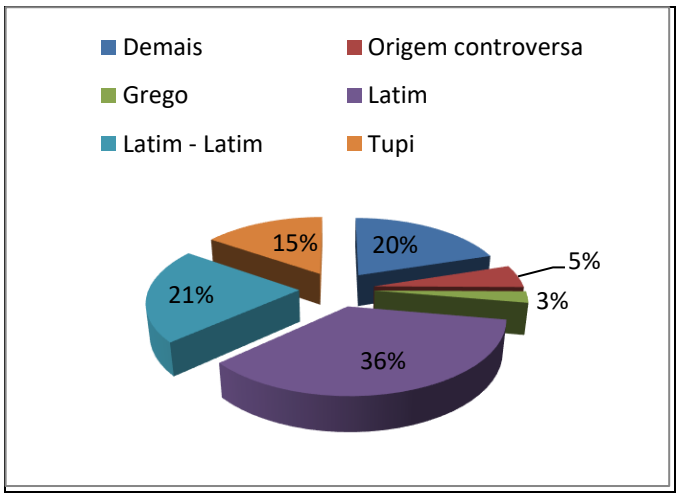
Gráfico 06: quantidade de elementos apresentados na análise dos dados: estrutura morfológica



Fonte: as autoras

Quanto à estrutura morfológica, o gráfico 06 traz as seguintes classificações: simples (62%); composto (35%); simples híbrido (02%) e composto híbrido (01%). Os nomes analisados apresentam distintas formas estruturais, podendo conter uma ou mais palavras como termos específicos a serem classificadas.

Gráfico 07: quantidade de elementos apresentados na análise dos dados: etimologia



Fonte: as autoras

Com a ajuda dos dicionários fez-se uma busca etimológica de cada nome analisado, afim de encontrar a língua da qual cada palavra provém. O gráfico traz quatro línguas que se subclassificam em simples e compostos, resultando um maior somatório à forma como as palavras se dispõem na língua. Além disso, há uma porcentagem para aquelas que, infelizmente, ainda não se tem certeza de onde provém.

Dúvidas quanto às classificações

Esta pesquisa defrontou-se com o nome *Morro Solteiro* que, a princípio, fora classificado como animotopônimo, em seguida, após análise mais sucinta acerca do nome, optou-se por não classificá-lo. Qual taxonomia responderia às necessidades exigidas por esse nome? Em nehuma das pesquisas anteriores encontrou-se algo referente ao termo *solteiro*, portanto, durante as análises e no momento de classificação dos termos, este topônimo foi marcado como não classificado.

Considerações finais

Considerando o propósito desta pesquisa, ao analisar os microopônimos da cidade de Riachão – Maranhão, Brasil, pode-se verificar a grande ocorrência dos fitotopônimos que aqui se destacaram com um percentual de dezenove por cento (19%). São topônimos de índole vegetal, ressaltando as características ambientais, uma vez que dos 469 (quatrocentos e sessenta e nove) topônimos analisados, 85 (oitenta e cinco) nomes são assim classificados, o que sugere refletir sobre o fato de que o homem leva para os elementos geográficos as características físicas do ambiente em que está inserido e as caracteríticas culturais do povo que o habita. Desses 469 (quatrocentos e sessenta e nove) nomes, 71 (setenta e um) são de origem tupi; 256 (duzentos e cinquenta e seis) de origem portuguesa; 01 (um) de origem espanhola e 01 (um) do Guarani. Além disso, há ainda os compostos (ou simples híbridos) que compõem os nomes da pesquisa. Assim, têm-se 135 (cento e trinta e cinco) de origem composta: português-português; 02 (dois) de origem português-tupi; 02 (dois) de origem português-português-português e 01 (um) cuja origem não foi identificada.

Espera-se que esta pesquisa sirva como somatório ao Projeto Atlas Toponímico do Estado do Maranhão (ATEMA) e, além disso, motive outros pesquisadores a desenvolverem investigações acerta da toponímia, visto que a ciência onomástica, em sua realidade toponímica, agrega outras ciências com fins investigativos.

Em síntese, os estudos demonstraram a relação do homem com seu meio, a sua vida psíquica e suas vivências ao longo de sua existência.

Referências bibliográficas:

Andrade, K. D. S. (2010) *Atlas Toponímico de origem indígena do estado do Tocantins – Projeto ATITO*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Carvalho, C. (2011) *O sertão: subsídios para a história e a geografia do Brasil*. Franklin, A. (Org) Carvalho, J. R. F. D (Org)Teresina: EDUFP.

Carvalho, M. A. D. (2010) *Contribuições para o Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso – Mesorregião Sudeste Mato-Grossense*, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Castro, M. C. D. (2016) *Atlas Toponímico do Estado do Maranhão: análise da macro e da microtoponímia*. Universidade Estadual do Maranhão, Balsas, Brasil.

Castro, M. C. D. (2012) *Maranhão: sua toponímia, sua história*. Tese de doutorado não-publicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.

Cunha, A. G. (1999). *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Dick, M. V. D. P. D. A. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo.

Dick, M. V. D. P. D. A (1992). *Toponímia e Antrotoponímia no Brasil*. Coletânea de textos. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.

Ferreira, A. B. H. (2010). *Dicionário Aurélio da língua portuguesa.* Curitiba: Positivo.

Houaiss, A. & Villar, M. de S. (2009). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Instituto Antonio Houaiss, Objetiva. CD-ROM.

IBGE: *Mapa Municipal Estatístico da cidade de Balsas*. Disponível em: <geoftp.ibge.gov.br/mapas_estatisticos/censo_2010/mapa_municipal_estatistico/ma/balsas_v2.pdf> Acesso em: 17 de ago. 2016;

IBGE (2017) *IBGE cidades*. Riachão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/riachao/historico> Acesso em: 19 de ago. 2016;

Isquerdo, A. N. (2012). *A motivação na toponímia: algumas reflexões.* In A. F. Sella, C. C. Corbari, & J. Bidarra (Org) Pesquisas sobre léxico: reflexões teóricas e aplicação. Campinas, SP: Pontes Editores.

Machado, J. P. (2003). *Dicionário onomástico etimológico da língua portuguesa*. Volume 1, 2,3. Lisboa: Editora Livros Horizonte.

Nascentes, A. (1955). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Volume 1, 2. Rio de Janeiro: Gráfica Jornal do Comércio.

Rosário F.M.G. (1973). *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes*. São Paulo: Editora Ave Maria.

Tibiriçá, L. C. (1997). *Dicionário de topônimos brasileiros de origem tupi: significado dos nomes geográficos de origem tupi*. São Paulo: Traço Editora.

SIMPÓSIO

10

IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE EM ESCRITAS DE SI DE MORADORES DE RUA DE SÃO PAULO

Aline Torres Sousa Carvalho

Instituto Federal do Triângulo Mineiro

alinetorres@iftm.edu.br

Patrocínio, Brasil

Resumo:

Este trabalho insere-se na Análise do Discurso de origem francesa. Tem como objetivo investigar em que medida e por quais formas o discurso sobre "si próprio" coloca em jogo a descentração enunciativa da identidade individual e/ou coletiva em narrativas de vida de moradores de rua de São Paulo, retiradas da página de facebook spinvisível. Justifica pela possibilidade de se analisar as vozes daqueles que vivem à margem da sociedade, os quais encontram, no discurso narrativo, uma possibilidade de atribuir existência a si mesmo. Utiliza como base teórica os fundamentos epistemológicos de Benveniste (2002, 2005), Hall (2002), Machado (2009, 2012, 2015) e Dahlet (2015). Tem como metodologia a transcrição e análise de excertos das narrativas selecionadas, dando destaque à materialidade linguística na qual o sujeito marca ou não suas formas. Percebe-se que, diferentemente do discurso identitário, o discurso sobre "si próprio" caracteriza-se por apresentar uma disjunção referencial, pois a singularidade permite a clivagem de um eu e um outro dentro de si mesmo.

Palavras-chave:

narrativa de vida, identidade, descentração do eu.

INTRODUÇÃO

Quem sou eu? O que sou eu? Eis uma dupla questão que permeia todo e qualquer ser humano, seja ele homem ou mulher, jovem ou maduro, branco ou negro... Por vezes ele se depara com uma resposta... mas logo a perde. Por vezes ele pensa ter se delineado, se definido, mas logo tal definição se esvai novamente e o sujeito volta à sua real condição, marcada pela impossibilidade de uma identidade, enquanto permanência, e de uma subjetividade, enquanto presente. E, como não existe mundo e nem sujeito sem o discurso, é na atividade enunciativa que este conflito se manifesta.

Há, sobretudo, no contexto da pós-modernidade uma descentração do sujeito que, desprovido das grandes ideologias e das figuras que outrora o sustentavam, tais como o rei, a República, Deus, vê-se diante da necessidade de se sustenta, de se tornar senhor de si mesmo. E, nesse sentido, as grandes narrativas e mesmo as narrativas transcendentais cedem espaço à própria narrativa que cada um faz de sua vida, fazendo emergir o discurso sobre si próprio, a narrativa de vida.

O discurso sobre si próprio constitui uma tentativa de o sujeito se recuperar como sujeito, uma tentativa de construir para si uma identidade e de atribuir significado e coerência à sua inerente fragmentação. Nesse sentido, as escritas de si, também chamadas de narrativas de vida apresentam-se como o local (ou um dos locais) em que se manifesta, de maneira mais ou menos explícita, a descentração enunciativa do sujeito.

Assim sendo, este trabalho tem como objetivo analisar algumas pequenas narrativas de vida de moradores de rua, que foram publicadas na página do *facebook Spinvisível.* Essa página é fruto de um projeto existente em várias capitais do Brasil, que visa dar visibilidade aos moradores de rua por meio do recolhimento de suas histórias de vida.

Para tanto, este estudo divide-se em mais três tópicos: 1) Narrativas de vida: a construção discursiva de si; 2) Identidade, subjetividade e narrativa de vida e 3) A descentração do sujeito em algumas narrativas de vida de moradores de rua. Esses tópicos conduzirão às considerações finais.

1- Escrita de si e narrativa de vida: a construção discursiva de si

As escritas de si, tão em voga na atualidade, recebem diversas denominações, dentre as quais destacamos o termo *narrativas de vida*, que tem origem nas concepções de Machado (2013, 2014) que, por sua vez, aborda o conceito a partir da tradução do termo *récit de vie*, de Bertaux (1997). Inserida na Análise do Discurso, mais especificamente, na Teoria Semiolinguística, a pesquisadora brasileira confere ao termo uma nova roupagem, capaz de abordar as nuances discursivas e linguageiras de tais narrativas.

Daniel Bertaux (1997) introduziu o sintagma *récit de vie,* na França, como uma proposta metodológica de estudo das relações sociais em um determinado grupo da sociedade, estabelecido pelo universo profissional. A partir de uma perspectiva etnossociológica, essa metodologia consistia na interação face a face entre o pesquisador e um sujeito que era convidado a contar trechos de sua vida, a partir de determinados eixos de interesse da pesquisa. Não se tratava de uma entrevista comum, não narrativizada, mas de uma "descrição sob a forma narrativa de um fragmento da experiência vivida" (BERTAUX, 1997, p. 9).

É a partir dessa descrição narrativa de experiências da vida que recai o interesse de Machado (2013, 2014), que afirma que:

> Nós, analistas do discurso, em face do texto desse ser-que-se-conta, queremos nos ocupar também com a narrativa em si, com suas múltiplas estratégias linguageiras, conscientes ou inconscientes. Em outros termos, preocupa-nos a prática narrativa com tudo o que ela implica: o fato de contar algo enquanto representação do mundo, do outro, das interações desse sujeito com o mundo e a relação que ele mantém com sua narrativa (MACHADO, 2014, p. 1132).

Nesse sentido, tanto Bertaux (1997) quanto Machado (2013) têm como objeto de estudo a narrativa, ou seja, o fazer narrativo, ainda que sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Sob o olhar da Análise do Discurso, as histórias contadas pelos sujeitos merecem ser estudadas a partir da materialidade discursiva que as compõem, de maneira que, conforme Carvalho (2016), o ato de contar uma vida seja mais importante enquanto processo que se realiza que enquanto produto acabado, história finalizada.

Em outras palavras, o interesse da AD recai sobre as estratégias discursivas que o sujeito utiliza para narrar a história de sua vida à sua maneira, na qual ele é, ao mesmo tempo, autor e protagonista. Nesse processo, ele organiza as estratégias linguageiras que mais lhe convém para dar a si mesmo e à sua vida determinados contornos, ainda que isso ocorra de modo inconsciente.

Assim, a narrativa de vida constitui uma construção discursiva, pois, ainda que escrita em primeira pessoa, é fruto do ponto de vista que o autor tem de sua vida no momento da escrita. Essa narrativa:

> É uma espécie de apanhado que ele[o autor-narrador] faz sobre os momentos que viveu, em um jogo de lembrar e esquecer (no qual prevalece um *continuum* de consciência e inconsciência), selecionando alguns episódios e descartando outros (CARVALHO, 2016, p. 46).

Nesse jogo, o *sujeito-que-se-conta* não o faz como um narrador onisciente da história vivida, que tudo conhece e explica, mas como um narrador – mais ou menos onisciente – da história contada, um narrador que se faz presente no ato da enunciação e que cria a possível versão de uma vida enunciada.

Essa construção discursiva de si constitui, em determinado momento e a partir de determinado(s) objetivo(s), uma tentativa de dar sentido à própria vida e de constituir uma identidade a si mesmo.

2- Identidade, subjetividade e narrativa de vida

Na busca do sujeito por uma identidade, observada na criação da narrativa de vida, se alternam processos de subjetividade e de apagamento daquele que narra enquanto sujeito social, sobretudo, na era da fluidez, da flexibilidade, do deslocamento social e cultural.

Nessa era, na qual a noção de sujeito como ser unificado, plano, "cartesiano" já fora substituída por uma noção perpassada pela fragmentação e pela instabilidade, tem-se a "descentração" como característica do sujeito. Segundo Hall (2003):

> (...) à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2003, p.13).

De tal modo, em um mesmo sujeito coexistem diferentes identidades, ora semelhantes ora contraditórias, e que pululam em consonância com as relações sociais vividas pelos sujeitos. Nesse âmbito, ele possui uma gama de *identificações*, tomando o termo de Hall (2003), que aparecem segundo os papeis sociais vividos/desempenhados por ele diante das interpelações iminentes nas práticas sociais cotidianas.

O contínuo jogo de identificação e interpelação, o permanente embate entre o sujeito e o outro – e entre ambos e os diversos mecanismos sociais, culturais, econômicos que os cercam – se mostram, *a priori,* na linguagem.

A narrativa de vida apresenta-se, de tal modo, como uma forma de "o sujeito (tentar) restabelecer uma representação unitária e não transitória de si mesmo" (DAHLET, 2014, p.39). É uma possibilidade de o sujeito dar sentido à sua vida, atribuindo a ela um início, um meio e um fim (até o momento da escrita) coerentes entre si.

No que concerne à subjetividade, retomamos Benveniste (1996, p. 260), para quem "Est' 'ego' qui it 'ego'", ou seja, é eu aquele que diz eu, o que implica dizer que a subjetividade ocorre na linguagem. É somente pela e na linguagem que os sujeitos se tornam sujeitos, que se identificam e se realizam. Ao dizer "eu", o sujeito lança-se no vazio deste termo que, sendo *sui-referencial*, não remete ao falante (ser empírico), que é responsável pela produção física (oral ou escrita) da enunciação, nem ao locutor, mas a si mesmo, a um "si" que, fora do discurso, não é ninguém.

Assim, "eu" passa a ter sentido à medida em que a língua é transformada em discurso, em que a palavra deixa de ser palavra e se torna um enunciado. Nesse processo, o ser humano se joga no vazio que ela representa para preenchê-lo, de modo a "topologizá-lo como descontinuidade singular e imprevisível a cada atuação" (DAHLET, 2014, p. 38).

Temos, então, um sujeito multifacetado, cujas faces se (trans)formam na medida que os significantes representam-no e, por isso, ele os toma para si. Para Dahlet (2014):

> Descentrado pelo fluxo descontínuo da linguagem, que vincula a impressão de um *ego* à indexação de um *eu* desprovido de sentido figurativo, o sujeito de linguagem, é também, (des)igualmente um sujeito descentrado por um *inconsciente*, que o expõe na sua negatividade, ao mesmo tempo carente de objeto e carente de ideal (DAHLET, 2014, p. 38).

Na linha de pensamento do autor supracitado, a realidade linguística da subjetividade torna o sujeito subjugado à multiplicidade, o que faz de sua constituição identitária uma eventualidade. Mas, diante de tamanha efemeridade de si, das formas de si, o ser humano tem a necessidade de solidificar sua identidade, ainda que esse seja um processo paradoxal. Emerge, então, a narrativa de vida como algo capaz de conferir:

> *'une clôture littéraire'* (RICOUER, 1999, p 189), um fechamento literário, à vida, decidindo dos pontos de partidas e de chegadas, ou deixando para que outros os contem, o que a própria vida é incapaz de fazer (DAHLET,2014, p. 39).

Narrar sua própria vida constitui uma busca de identidade: Quem sou eu? O que sou eu? Quando e como sou eu? São algumas das perguntas que o sujeito procura responder no discurso sobre si mesmo. A identidade é uma *identidade narrada* ou, segundo o conceito de Ricoeur (1999, p. 191), uma *identité narrative/*identidade narrativa que abrange a relação de complementaridade entre o *idem* (a mesmidade/*la mêmeté*) e o *ipse* (a ipseidade/l'*ipseité*). Em outras palavras, o sujeito ora se (auto)reconhece como idêntico a si mesmo, ora percebe a alteridade de si mesmo (DAHLET, 2014).

A narrativa de vida, nas concepções de Ricouer (1999) e de Dahet (2014), aproxima a vida de uma fábula, atribuindo coesão a esse inerente conflito entre o mesmo e o outro, apontando uma identidade para o sujeito.

3- A descentração do sujeito em algumas narrativas de vida de moradores de rua

Na página do *facebook SPinvisível*, encontram-se trechos de narrativas de vida de alguns moradores de rua que vivem em São Paulo, Brasil, e que são convidados a falar de si a este projeto, cujo objetivo é dar visibilidade àqueles que não têm voz na sociedade. Recolhemos alguns desses depoimentos para analisar as marcas da descentração dos sujeitos.

Quando se fala sobre si próprio a identidade não se caracteriza como uma unidade perene, mas sim como singularidade, havendo, comumente, nesse discurso, uma disjunção referencial, pois a singularidade permite a clivagem de um eu e um outro dentro de si mesmo (DAHLET, 2015).

Algumas das formas pelas quais se manifesta o eu e suas vozes nos enunciados são: a *localização enunciativa*, que permite tanto a singularização total através do eu, quanto a ampliação quando o eu vem integrado ao nós, a gente ou vocês; a *objetivação enunciativa*, que singulariza e relativiza tudo e marca um grau de distanciamento entre o locutor e seu enunciado (opacidade) ainda que o efeito para o interlocutor seja de transparência; a *duplicação enunciativa*; e, a *alterização enunciativa*, que pode aparecer com as funções de concordância ou de discordância.

Observemos o depoimento a seguir:

> "Em agosto eu vou fazer 62 anos, tenho um ano de rua. Meu nome é Maria Antônia de Paula. Nasci em Governador Valadares, fui criada em Nova Iguaçu, uma senhora me pegou ainda bebê para criar. Não conheci meus pais biológicos.
> Por causa dessa senhora eu estudei até o segundo grau, ela me ensinou a trabalhar na padaria. A padaria foi assaltada 4 vezes, numa dessas vezes o marido dela foi assassinado. Aí nós viemos pra Santos, ela, eu e um sobrinho dela. Mas lá em Santos, a padaria também foi assaltada e eu acabei indo morar na casa de um padre com meus filhos.
> Eu tenho dois filhos, mas perdi o contato com eles. Eu tenho muito tempo de carteira assinada, mas não consegui aposentar. Agora eu não acho trabalho, mas se eu achasse eu ia trabalhar sim. Eu faço essas bijuterias porque eu não sei pedir, eu tenho vergonha. Às vezes eu faço faxina em algumas lojas, mas tá fraco o movimento agora.
> Meu sonho é sair desse lugar, porque eu nunca fiquei na rua. É muito ruim não ter lugar pra lavar roupa, nem tomar banho. Também tem muita ameaça e muita humilhação da prefeitura e das pessoas, fora o

> frio, é muito triste. O que me distrai mesmo é fazer artesanato. Isso me deixa feliz." #SPinvisivel
>
> SP invisível – publicação de 19/07/2017 acesso em 05/08/2017.

Figura 1: D. Maria Antônia. Fonte: SP invisível – publicação de 19/07/2017 acesso em 05/08/2017.

Nessa pequena narrativa de vida, notamos o predomínio do sujeito como centro de referência da enunciação, do aqui e agora, (BENVENISTE, 1999), expresso na utilização da primeira pessoa (eu), sublinhado várias vezes no texto. Trata-se da "manifestação da vontade de alcançar a consciência de si [a qual] faz parte da carreira viva de qualquer sujeito" (LACAN, 1966 *apud* DAHLET, 2014, p. 39), que ocorre na *localização enunciativa*. O "eu" marca a identificação entre o sujeito origem e o sujeito do enunciado, entre locutor e enunciador; uma identificação que não é insolúvel.

Mas esse sujeito, ao falar sobre si próprio, apresenta um encadeamento discursivo, resultante de recordações, emoções, pulsões, que instala ou dá vazão à alteridade inerente a si e que ocorre gradativamente. Nesse sentido, a utilização da primeira pessoa explícita, do "eu", cede lugar à manutenção implícita deste, mantendo-se apenas os verbos em primeira pessoa, como em "tenho... fui criada...Não conheci".

Posteriormente, há uma ampliação do sujeito, quando narra que "*nós* viemos pra Santos, ela, eu e um sobrinho dela".

Dando continuidade ao processo gradativo de ocorrência da alteridade, em outros momentos, ocorre a *objetivação enunciativa,* na qual o enunciador se distancia do seu enunciado, como ilustram os trechos "A padaria foi assaltada 4 vezes" e "lá em Santos a padaria também foi assaltada. A padaria, nos dois casos, enquanto elemento trazido pela história contada, representa o eu, que nela trabalhava, que dela fazia parte, e cuja subjetividade a ela se desloca.

O segundo texto sobre o qual se volta nossa análise encontra-se a seguir:

> Sou Edvaldo, tenho 42 anos e tô na rua já tem um monte de tempo. Já fui da igreja católica e evangélica. Vim pra rua porque de vez em quando você perde um parafuso da cabeça e aí não tem lugar pra parar, né! Aí a gente fica assim. Meu pai era caminhoneiro e bebia cachaça igual eu. Ele bebia e dirigia e acabou capotando o caminhão. Minha mãe foi assassinada pelo meu padrasto. Tô na cadeira de rodas porque tomei seis tiros. Eu andava igual esse pessoal aí, comecei a fazer bagunça e tomei os tiros. Isso aconteceu em Guarulhos. Aqui na rua não tenho dificuldade nenhuma, todo mundo me ajuda. Quer saber meu sonho morto ou vivo? Vivo é curtir a vida e depois que morrer é ir pro céu!" #SP #SPinvisivel
>
> SP invisível – publicação de 01/08/2017- acesso em 05/08/2017

Figura 2: Edvaldo. Fonte: SP invisível – publicação de 01/08/2017- acesso em 05/08/2017.

Na narrativa acima, *o sujeito-que-se-conta* apresenta-se dizendo "Sou Edvaldo. Tenho 42 anos e já tô na rua já tem um monte de tempo", sem a utilização explícita do pronome pessoal da primeira pessoa. Em seu discurso, o sujeito já se faz oculto, uma vez que desinencial, o que também pode ser observado em outras passagens do texto, como em "Já fui", "vim".

Em seguida, o deslocamento do sujeito se faz a partir da *localização enunciativa*, que permite tanto a singularização total através do eu, quanto a ampliação, quando o eu vem integrado ao nós, a gente ou vocês. Nesse caso, constrói-se uma posição enunciativa conjunta, que incorpora a figura do co-enunciador, em um processo que constitui uma ampliação do eu quando o sujeito refere a si mesmo como a gente em: "Aí a gente fica assim". Há uma tentativa de expansão da individualidade a uma coletividade que pode ser marcada tanto pelo interlocutor direto, no caso aquele que recolhe a narrativa de vida, quanto por um grupo mais amplo, que se refere às pessoas que, segundo, Edvaldo, "perde[m] um parafuso da cabeça e aí não têm onde parar".

Notamos que o enunciador faz uma espécie de convite ao seu destinatário a se enredar ao seu discurso, quando afirma que "você perde um parafuso da cabeça e não tem onde parar". Ele parece propor que o interlocutor se identifique com o que ele

narra. Desse modo, o descentramento do sujeito pode ser considerado uma estratégia argumentativa utilizada, de forma consciente ou não, pelo enunciador, o que revela a dimensão argumentativa desse texto.

Procedendo a análise dessa narrativa, destacamos a primeira vez que o enunciador diz "eu", em: "bebia cachaça igual eu". A partir de uma perspectiva gramatical, o uso do pronome pessoal do caso reto, usado no lugar do pronome oblíquo seria considerado apenas um desvio em relação à norma culta. Contudo, sob o olhar da AD, a preferência de "eu" em vez de "mim" instaura uma subjetividade *mais agente*, pois deixa implícito o verbo "bebo" (eu bebo). Ao passo que, acreditamos, a utilização do "mim" demarcaria um sujeito *menos agente,* cujo elemento de comparação entre ambos (o fato de beber) parece receber menor destaque.

Em seguida, o enunciador volta ao esmaecimento do sujeito, tornando sua presença implícita em "Tô na cadeira de rodas porque tomei seis tiros", para retomar seu papel como centro da enunciação pela singularização enunciativa em "Eu andava igual esse pessoal aí", quando relembra sua capacidade de andar com as próprias pernas.

Partiremos, a seguir, para a terceira análise empreendida neste trabalho, localizada abaixo:

> "Esses dias, me olhei no espelho e não me reconheci. Eu tô um monstro, tô acabado, me sinto um lixo perante à sociedade. Tem muitos loucos por aí, eu mesmo, eu também sou um, mas sou um louco consciente, cara. Tô jogado na rua, mas não sou um marginal que nem eles pensam. Não tenho coragem de fazer mal para uma formiga. Penso todo dia em mudar de vida, até pensei em pedir ajuda em um abrigo, mas aí você vai pra um albergue desse e parece que a situação é pior.
> Não sou de São Paulo, mas não quero falar de onde eu vim, não, porque pode atingir a minha filha. Tenho medo de ela descobrir que essa é minha realidade. Me chamo Henrique, e vivo com depressão, entende? Eu perdi as pessoas que eu mais amo por uma besteira que fiz.
> Às vezes na rua você se sente melhor. Você encontra pessoas boas, que nem vocês agora, sabe? Pô, pessoas que dão uma atenção pra nós, que trocam um diálogo, pra gente desabafar. Eu me sinto bem pra caramba quando encontro pessoas assim de diálogo aberto, pra trocar uma ideia. Em volta de mim só vejo louco, mas encontro bastante gente boa também. Ainda não procurei minha família não, irmão, eles devem estar muito preocupados. Vou esperar as coisas esfriarem e aí entrar em contato. Eu venho errando em cima do meu próprio erro mais ainda. Vendi minha aliança, vendi meu celular. Puta, tô mal. Se vocês olham no meu olho, vocês veem que eu tô feio.

> Meu sonho? Cara, eu não tenho nem resposta pra isso. Acho que meu sonho apagou. Mas vou tentar sonhar de novo." #SP #SPinvisivel
>
> SP invisível publicação de 26/07/2017. Acesso em 05/08/2017.

Figura 3: Henrique. Fonte: SP invisível publicação de 26/07/2017. Acesso em 05/08/2017.

Comecemos a análise deste fragmento por sua primeira frase, destacando o trecho "eu me olhei no espelho e não me reconheci": o pronome oblíquo marca o apagamento do sujeito, sua transformação em objeto. O próprio ser da enunciação é transformado em objeto do discurso.

Destacamos, também, o que Dahlet (2015) denomina de *duplicação enunciativa*, pois há forte presença de marcadores enunciativos de negação (mas, não), os quais marcam os reposicionamentos do sujeito, presentes nas narrativas de vida em geral, já que essas se caracterizam pelo contraste entre continuidade e descontinuidade.

No enunciado "também sou um [louco], mas sou um louco consciente", observa-se no uso do "mas" uma contra-argumentação, uma ruptura na sequência do enunciado anterior. O sujeito assume e, ao mesmo tempo, nega o julgamento sobre si. Processo que também ocorre em "Tô jogado na rua, mas não sou um marginal que nem

eles pensam", trecho no qual é possível identificar dois direcionamentos que podem ser interpretados como "sou marginal" *versus* "não sou marginal". E, para provar isso, o enunciador utiliza, mais uma vez, a negação: "Não tenho coragem de fazer mal para uma formiga", que pressupõe a afirmativa "tenho/tem coragem de fazer mal a uma formiga.

Nesses e em outros trechos construídos pelo não e pelo mas, nota-se a dualidade, a discordância entre duas vozes, a clivagem do sujeito que, ora é si mesmo, ora é outro.

Considerações finais

Na sociedade pós-moderna, o sujeito apresenta-se de forma fragmentada, desconexa, fluida, o que se manifesta, de maneira intrínseca, na linguagem. No discurso, percebem-se as diferentes manifestações do eu, que ora se esmaece, ora se faz mais presente, ora se individualiza – e demarca sua identidade – ora se faz coletivo e convida o outro a participar de si.

Nesse contexto, os moradores de rua que narram fragmentos de suas vidas à página do facebook *spinvisível* encontram, na narrativa de vida, uma maneira de atribuir sentido às suas vidas, de traçar, por meio do discurso, os contornos de si. Trata-se de um processo que revela a alteridade, manifestada na descentração do sujeito.

Assim, os fragmentos de narrativas de vida analisados neste trabalho nos permitem inferir que, diante das inúmeras adversidades enfrentadas pelos moradores de rua, as quais vão desde a fome e o frio até os conflituosos relacionamentos interpessoais, os sujeitos alternam as representações de si mesmos entre sujeitos e sujeitados. De maneira consciente ou não, há momentos em que os sujeitos convidam o outro a assumir sua postura, talvez como uma maneira de despertar empatia e aceitar mais facilmente sua condição, uma vez que, assim, não se sente sozinho.

Em outros momentos, os sujeitos objetivam seus dizeres, talvez em uma tentativa de negar o reconhecimento de si enquanto sujeito da situação vivida. Ou, ainda, há fragmentos nos quais eles enfatizam sua individualidade, se assumindo enquanto agentes de sua própria história.

Fato é que, diante da vulnerabilidade dos moradores de rua, o ato de narrar sua própria vida a alguém pode ser uma oportunidade de suportar tal vida. Para Arendt (2000, p. 67), "toda dor pode ser suportada se sobre ela puder ser contada uma história". Senão todas, pelo menos algumas delas.

Referências Bibliográficas

AMOSSY, R. L'argumentation dans le discours. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2006.

ARENDT, H. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BERTAUX, D. Les récits de vie. Collection 128. Paris: Nathan, 1997.

_____. Histoires de vies – ou récits de pratiques? Méthodologie de l'approche biographique en sociologie. Paris: Raport au Cordes, 1976.

CARVALHO, A.T.S. O discurso da "santidade" em narrativas de vida de São Francisco de Assis e Francisco Cândido Xavier. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

CHARAUDEAU, P. Langage et Discours. Paris: Hachette, 1983.

_____. Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992.

MACHADO, I.L. O Prefácio visto como uma prática discursiva onde diferentes vidas e obras se entrecruzam. Revista de Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1129-1139, set.-dez. 2014.

_____. Percursos de vida que se entremeiam a percursos teóricos. In: SANTOS, S. P. e MENEZES, W. A. (Orgs.). Discurso, Identidade, Memória. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2015, p. 83-96.

SUJEITO, LÍNGUAS, CIDADES

Bethania Mariani **(UFF / LAS/ CNPq)**

Universidade Federal Fluminense – bmariani@id.uff.br

Resumo

Este trabalho objetiva discutir a questão do testemunho tendo em vista a escrita de si que o testemunho de Edward Said mobiliza. Partimos do ponto de vista teórico da Análise do Discurso e da Psicanálise para analisar *Fora do Lugar,* de Edward Said, uma narrativa autobiográfica em que se entrelaçam memória, história e constituição subjetiva, sempre se produzindo entre-línguas, entre-cidades e entre-países. A noção de real é mobilizada, circunscrevendo um impossível de ser simbolizado tanto na linguagem como na história, ou seja, na discursividade em tela o testemunho mobiliza um tipo de saber não redutível e que ultrapassa o sujeito. Discute-se, no trabalho a ser apresentado, o aspecto memoriável da escrita de si tendo em vista a dimensão de um indizível, de um furo presente na linguagem que todo testemunho porta.

Palavras-chave

Testemunho; Subjetivação; Escrita de Si; Memória; Real/Simbólico/Imaginário;

"*No se trata de discutir los derechos de la expressión de la subjetividade. Lo que quiero decir es más sencillo: la subjetividade es histórica y si se cree possible volver a captarla en una narración, es su diferencialidad la que vale*."

(B. Sarlo)

Este trabalho se propõe discutir a questão do testemunho considerando a escrita de si que todo testemunho mobiliza. Uma escritura de si que, tomada como discurso testemunhal, é atravessada por uma subjetividade e por uma historicidade que não são complementares. O que se entende por subjetividade?

A partir da Análise do Discurso em relação a alguns apontamentos da Psicanálise objetiva-se, de forma específica, retomar aspectos da discussão teórica sobre testemunho[289] em relação à análise de *Fora do Lugar,* de Edward Said, uma narrativa autobiográfica em que se entrelaçam subjetividade, memória e história. Em paralelo, pretende-se tematizar a subjetividade, sem, no entanto, esgotar a discussão. Do ponto de vista aqui construído, *Fora do lugar* pode ser tomado como testemunho de um processo de subjetivação.

Sujeito, subjetividade

Pêcheux (1993) introduz no quadro epistemológico da análise do discurso uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica e, embora o debate continue em aberto sobre a natureza dessa teoria no campo aberto pela Análise do Discurso, como afirma Baldini (2014), é possível depreender, quando se lê essa afirmação em relação a outras sobre psicanálise que se encontram em sua obra, que Pêcheux está incluindo a subversão freudiana tal como lida Lacan. Em *Semântica e discurso*, Pêcheux propõe "uma teoria não-subjetiva da subjetividade" (Pêcheux, 1988 [1975], p. 134), um terreno a partir do qual é possível "fundar a teoria (materialista) dos processos discursivos (...)". (Pêcheux, *id.ibid*). Uma teoria que se coloca criticamente em relação ao idealismo e ao essencialismo, logo, como crítica a uma certa noção de sujeito. Mais adiante, na nota 68, ele menciona seu interesse por alguns conceitos lacanianos tendo em vista que a primazia do simbólico tal como proposta por Lacan pode ser lida e

[289] Cf Mariani (texto livro Lauro + texto revista Sul + texto livro Sta Maria inédito)

confrontada filosófica e epistemologicamente com aspectos da materialismo em sua luta contra o idealismo e o essencialismo.

Dois pontos podem ser destacados na construção da teoria do discurso: essa primazia do simbólico, ou seja, do processo significante na interpelação-identificação; e uma noção de sujeito que nesse ponto da teoria é descrito como processo que se constitui pela rede de significantes. (Pêcheux, *idem,* p. 157). Pêcheux acentua essa primazia do simbólico, dessa rede significante, da rede do sem-sentido. Evita, assim, o lugar comum de ideias voltadas para um suposto poder da linguagem, das palavras e dos seus significados, e, ao mesmo tempo, aponta para um processo de aprisionamento do sujeito nessa rede. Cabe dizer, então, que nesse ponto entendemos que se trata do sujeito do inconsciente, ou seja, do sujeito que se desloca na rede significante, como efeito de linguagem. Sujeito não tem uma essência, é uma posição.

Esse processo do significante tem relevância para Pêcheux na medida em que diz respeito à interpelação-identificação ideológica. Há um apagamento desse processo e, como tal, os sujeitos-falantes se supõem na origem e no controle do dizer, mas falam já interpelados e têm seus dizeres já afetados pelos domínios de atualidade e de memória. Tal suposição ou ilusão de controle do dizer, dos sentidos, está sempre sendo fraturada justamente pelo sem sentido do processo significante, configurando o que se chama de lapso, ou melhor, demarcando uma verdade que emerge mostrando que há um outro saber em jogo. Um saber desconhecido e que porta um enigma para o sujeito. Nessa medida, na subjetividade, em se tratando do dizer de qualquer sujeito tomado do ponto de vista discursivo que inclui a visada psicanalítica de Freud e Lacan, se encontra a tensão entre o que se diz e o que não se sabe que está dizendo, mas que insiste na repetição significante. Para adensar um pouco mais estas afirmações, vou retomar os momentos iniciais do ensino de Lacan, quando ele se debruça na leitura de Freud e se propõe a fazer uma articulação com alguns apontamentos da Linguística.

Em *O eu na teoria de Freud*, seminário proferido entre 1954 e 1955, Lacan afirma que Freud revolucionou os estudos da subjetividade, mostrando justamente que "sujeito não se confunde com indivíduo". (Lacan, 1985[290], p. 18). Sendo assim, a noção de subjetividade está vinculada a uma noção de sujeito que é crítica à suposta

[290] Tradução da primeira edição francesa publicada em 1978.

transparência de um *eu* [*ego*] indiviso, pleno de intenções e consciente de seus atos e pensamentos. Ainda neste seminário, Lacan estabelece uma distinção entre subjetividades ("unidades convencionais devido a particularidades individuais") e subjetividade, ou seja, o que escapa a qualquer tipo de particularidade histórica e que "torna a fechar-se, resiste" (Lacan, *idem*, p. 19). Subjetividade, penso que é possível formular assim, é uma forma singular da relação do sujeito com o Outro. E isso tem a ver com a lógica do significante.

No seminário sobre a *Carta roubada*[291], Lacan sinaliza que falar em subjetividade é falar de uma sintaxe nela engendrada pela lei do significante. Significante, lembremos com Saussure, é o termo utilizado para designar a "imagem acústica", fato psíquico, contrapartida do significado, termo que designa o conceito, também psíquico. O significante não se confunde nem com a palavra falada nem com a palavra escrita, e em si não tem significado, mas produz um efeito de. Assim, ao estar submetido à lei do significante, subjetivado na sintaxe ali engendrada e identificado ao(s) significante(s) que o constituíram, o sujeito toma como (seu) significado o que apenas é efeito de. É dessa maneira que Lacan, décadas mais tarde, no seminário 20 (1972-1973)[292], vai se referir ao "efeito de significante" e à barra/barreira que precisa ser atravessada entre significante e significado no percurso de análise de um sujeito submetido à relação transferencial. "O sujeito não é outra coisa – quer ele tenha ou não consciência de que significante ele é efeito – senão o que desliza numa cadeia de significantes. Este efeito, o sujeito, é efeito intermediário entre o que caracteriza um significante e outro significante, isto é, ser cada um, ser cada qual, um elemento." (Lacan, 1985, p. 68).

Nas palavras de Maia (2016), significante "é o agente da significação. (..) Aquilo que o significante significa diz respeito apenas ao sujeito para quem ele, o significante, significa alguma coisa, logo é impossível não descartar da teoria do significante uma teoria do sujeito, sujeito ao significante (...)" (Maia, 2016, p. 311, 312).

Já em *As formações do inconsciente*, seminário realizado entre 1957 e 1958, ao discutir a tirada espirituosa, Lacan relaciona subjetividade, significante e falta,

[291] Proferido em 1955, publicado em *Écrits*, em 1966, com tradução brasileira em 1988.
[292] Nesse seminário 20, Lacan retoma a noção de significante e nela introduz a chamada "substância gozante" , apontamento que permite articular corpo, desejo e gozo. Ainda não é tempo, porém, de me aventurar por essas águas...

afirmando que o objeto do chiste não é apreensível. A subjetividade não é da ordem do fenomenológico, nem da experiência; é de outra ordem, "na medida em que está referida ao lugar da verdade." (Lacan, 1999[293], p. 110). O que interessa à psicanálise é isso que escapa aos particularismos históricos, e que resiste.

Pode-se falar em humanização (Lebrun, 2008) como sendo o que tira o *infans* do puramente biológico. Isso tem a ver com uma aposta do outro de que naquele *infans* pode advir sujeito, sujeito assujeitado à lei do significante, inserido na estrutura movente da linguagem, ou seja, remetido ao movimento metaforonímico das cadeias significantes em seu jogo com a falta constitutiva e com o enigma do desejo do Outro. Para Lacan, se o inconsciente é estruturado como uma linguagem é necessário compreender que o sujeito do inconsciente é "sujeito por um significante", como afirma em seu já mencionado seminário 20 que o representa para outro significante. Nessa medida, sujeito em psicanálise é pontual e evanescente. O que se produz de forma sincrônica e indissoluvelmente entrelaçada, são as insistências/resistências no campo do simbólico, a ilusória consistência do imaginário que reveste o *eu* com suas ilusões, e o real, ex-istência fora das significações. Não há simbólico sem imaginário e real, nodulados.

É a partir do olhar e dos significantes, em um movimento em direção à subjetivação, que (se) inscreve a cadeia significante, sem sentido, e a barra que a separa dos significados. Lacan, discutindo o comentário de Jean Hypollite ao texto sobre a denegação em Freud, (Lacan, 1988) fala de uma de uma espécie de interseção entre simbólico e real operando sem a mediatização do imaginário. Nesse primeiro tempo de simbolização algo fica excluído: "o que não veio à luz do simbólico aparece no real (...) domínio do que subsiste fora da simbolização." (Lacan, 1988, p. 390). É ainda com Lacan que podemos melhor compreender a instância do real na subjetividade. Diz Lacan: "Pois o real não espera e não espera nomeadamente o sujeito, já que nada espera da fala. Mas está ali, idêntico à sua existência, ruído onde tudo se pode ouvir, e prestes a submergir com seus estrondos o que o 'princípio da realidade' constrói nele sob o nome de mundo externo." (Lacan, *idem,* p. 390). Dessa interseção real/simbólico, como a entendo, resta um enigma que constitui o mito

[293] Tradução da primeira edição francesa publicada em 1998.

individual, enigmático, privado e imaginário, em relação ao que está posto nas formações sociais em sua historicidade.

O impossível de tudo dizer e de tudo significar é condição contraditória da subjetivação, é estrutural. O sujeito da e na linguagem se encontra preso nas redes da linguagem, uma matriz singular de combinações e descontinuidades significantes que inscreve o sujeito em uma posição na fantasia, por onde se engancham as identificações e a interpelação. Se o sujeito permanece na ilusão de ser idêntico a si mesmo, origem e dono do seu dizer, a instância do real como presença do resto, instância que marca o impossível do tudo dizer é movimento de deslocamento e de travessia entre significante e efeito de significado.

Foi pensando na subjetivação que busquei ler como o renomado intelectual árabe Edward Said fala de um "fora do lugar", em sua infância, em seus impasses durante a adolescência e a juventude, enquanto narra sua vida em família e na escola, as viagens de fuga e de férias, ao mesmo tempo em que rememora esse "fora de lugar" na incompreensão diante das transformações sócio-políticas pelas quais cidades, países, populações e ele próprio precisaram passar. O "fora do lugar" como testemunho da ilusão do sujeito, desse estranhamento que se tem com a não coincidência do sujeito consigo mesmo nesse movimento de uma vida. É uma escrita de si que se produz entre-línguas, entre-sujeitos, entre-cidades e entre-países, visando contar a história de um sujeito na posição de testemunha ocular de um longo processo histórico de confrontos e rupturas familiares, culturais, linguísticas e políticas. A leitura de *Fora do lugar* enquanto testemunho de subjetivação me coloca diante de uma multiplicidade fronteiriça entre real, simbólico e imaginário na formulação de processos de significação e ressignificação que um testemunho porta. Uma escrita de fronteira, ou nas fronteiras, como será discutido mais adiante.

Testemunho, testemunhos

Em uma acepção ampla, um testemunho é da ordem da memória e porta um indizível. (Mariani, 2016a). Remete para um relato de si que visa transmitir algo que aconteceu com um sujeito; um sujeito que enuncia a partir de uma determinada

posição discursiva e sob determinadas condições históricas de produção. Valendo-me dos termos de Lacan, em um testemunho dessa natureza, pode-se depreender uma dimensão das "subjetividades" em sua historicidade, e pode-se deixar surpreender pelo que escapa aos particularismos.

Com essa definição ainda bastante provisória tenho me proposto a dialetizar com a noção de testemunho tal como pensada na psicanálise (SEAD, 2017) e tal como proposta nas ciências sociais e na literatura, enquanto narrativa de um trauma[294].

Como já afirmei em outros textos (2016 a, 2016b e 2017 inédito), em Psicanálise, testemunho tem a ver com a constituição do nó que faz a amarração entre real, simbólico e imaginário a partir da entrada em funcionamento do nome-do-pai. Logo, está descartado o mito idealista de uma interioridade subjetiva, uma consciência unificada em que um testemunho seria a vontade de dizer algo como em uma confissão. Ao contrário, é justamente no fracasso de um suposto voluntarismo consciente de querer dizer, ou do querer fazer algo, que se forja o bem dizer do testemunho, manifestação do sujeito do inconsciente, não de uma vontade, mas sim de uma verdade outra. E em relação a essa verdade outra que, na forma de um sonho, um lapso, um chiste, na forma de sintoma, pode irromper sempre e inesperadamente, abalando a ficção que o sujeito construiu sobre si mesmo, o que faz a psicanálise? Acolhe. Acolhe a partir de uma escuta constituída em uma situação de transferência em sessões analíticas.

De acordo com Britto e Caldas, portanto, testemunho em psicanálise não é simplesmente um falar de si. Para a autora, "frente à aposta de um testemunho na psicanálise, não cabe, portanto, julgar se é falso ou verdadeiro, tampouco opor verdade à mentira, como se fosse possível tudo dizer. Ironicamente, pelo simples fato de que passa por significantes é que o testemunho mente o real sem deixar de transmiti-lo." (Caldas, 2011). Um testemunho, isso quero deixar assinalado, transmite algo da experiência que foi o encontro surpresivo.

[294] No âmbito das ciências sociais e da literatura (cf. Ginzburg, 2008, revista conexão Letras, v. 3), embora não haja consenso em como filiar nos estudos de Teoria Literária a chamada literatura de testemunho, tem-se estudado as fronteiras entre literatura e história, tendo em vista, por um lado, que no testemunho há implicações sociais e que, por outro lado, nos testemunhos há direções para a interpretação não hegemônica da história.

Testemunho, relato de si

Tem sido meu objetivo estabelecer parâmetros e procedimentos discursivos para estabelecer diferenças entre testemunho e relatos de si. Em princípio, chamo de *relatos de si* aos relatos feitos em entrevistas para a imprensa, por exemplo. Pela filosofia, Butler (2017) traz uma discussão pertinente ao que me proponho, uma vez que introduz no relatar a si mesmo, relatos sobre formas de agir e de fazer, a questão da ética. Assim, ela se propõe a traçar, no âmbito da filosofia, quem seria esse "eu" que se propõe a falar e a agir de determinada maneira, sob determinadas circunstâncias.

Relendo Adorno, Butler mostra como que o "eu" que produz um relato de si o faz submetido a um conjunto de normas institucionais, sociais e morais, ou, diríamos do ponto de vista discursivo, submetido às condições históricas e sociais de seu tempo. Para Butler, isso necessariamente leva esse que faz o relato a incluir o(s) outro(s) nessa relação com o tal conjunto de normas. Assim, no relato de si, o sujeito acaba por incluir e se incluir (n)a forma como se dá o laço social de seu tempo e, de forma mais específica, naquilo a que se refere as condições imediatas que constituem seu relato.[295]

A partir de Nietzche, Butler assinala que a chamada consciência de si que leva aos relatos reflexivos surge a partir de alguma acusação ou alegação contra o sujeito. Em outras palavras, é como se o sujeito levasse uma vida sem maiores sobressaltos até o momento em que alguma alegação moral e socialmente infundada ou não o leva a voltar-se sobre si próprio e sobre seus passos. Butler retoma Adorno e Nietzche porque está interessada em discutir a capacidade de se fazer juízos morais tendo como pano de fundo o relatar a si mesmo. Neste ponto, a autora faz uma distinção relevante para o que venho querendo discutir sobre testemunho no âmbito da Análise do Discurso: "Contar uma história sobre si não é o mesmo que dar um relato de si." (Butler, 2015, p. 23).

Discursivamente, o que interessa realçar no que está sendo retomado de Butler é pensar que um determinado acontecimento em uma determinada atualidade temporal pode engendrar um testemunho, ou seja, pode levar a esse voltar-se sobre si

[295] Silva (2018), em sua dissertação de mestrado sobre os relatos de si tomados como testemunhos religiosos no discurso jornalístico da *Folha Universal do Reino de Deus,* mostra bem o processo discursivo em jogo na produção dos efeitos de sentidos sobre a sexualidade interdita, ou "mal-dita", nas palavras do autor.

mesmo, interrompendo um fluxo estabilizado de um domínio de memória. No testemunho, a tomada da palavra para relatar um evento vivenciado em função de uma violência praticada por outros sujeitos, pela família ou pelo Estado, toma a forma de uma narrativa em que a memória cumpre seu papel em termos discursivos de rememoração com esquecimentos.

Assim, como ler testemunhos em Análise do Discurso nesse atravessamento com a Psicanálise e com as condições históricas de produção? Mesmo na provisoriedade de definição mencionada acima, colocar o testemunho como um narrar rememorativo propicia discussões que colocam em causa esse "eu" que testemunha (bordando o indizível) bem como os diferentes modos de testemunhar. Um testemunho pode falar de um mal-estar e incidir no desamparo em que se encontra o sujeito após o encontro com o real do acontecimento. Nesse sentido, um testemunho é muito mais do que um depoimento jurídico em tribunal. (Ribeiro, 2010). Um testemunho pode também falar de um mal-estar, um sentimento de não pertencimento, um fora, *fora do lugar.*

Fora do lugar

Em muitos testemunhos, evoca-se uma imperiosa necessidade de falar sobre o acontecimento, ou acontecimentos vivenciados. Como estabelecer um gesto analítico de compreensão para essa nomeada necessidade urgente de contar aos outros? No termos de Primo Levi:

> "tornar 'os outros' participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares. O livro foi escrito para satisfazer essa necessidade em primeiro lugar, portanto, com a finalidade de liberação interior."(Levi, 1988, p. 7 e 8).

Em narrativas testemunhais vinculadas ao encontro com o real, a violência de um acontecimento, ou seja, testemunhos que visam narrar os desatinos cometidos

contra a humanidade, como a *shoah*, o *apartheid*, o assassinato de indígenas, as lutas de descolonização e a luta contra as ditaduras em diferentes formações sociais, a urgência de falar tem sua política de sentidos. Em termos discursivos, testemunhar é denunciar as práticas e os processos de destituição subjetiva, ou des-subjetivação impostos contra segmentos, classes ou etnias que, em determinados períodos de tempo e em determinados lugares, se encontram inteiramente subjugados em nome de alguma estrutura de poder. (Mariani, 2016b).

O processo de des-subjetivação incide na tentativa de tornar disjuntos sujeito e sentidos. Incide no mito individual, nas encenações que fazemos em nosso cotidiano. Logo, na disjunção sujeito/sentidos não são quaisquer sentidos que são apagados, mas são aqueles que permitiam que o sujeito ocupasse um lugar para enunciar. Na *shoah*, por exemplo, a instauração de rotinas que desfiguram a ordem social e os laços sociais em que o sujeito se significava, instaura um sem sentido no viver, registro de um real sem nenhuma possibilidade de borda simbólica que possa encarnar um imaginário. Não se trata de uma passagem ou transformação, é o corte seco de uma ruptura imposta entre sujeitos e um mundo semântica e logicamente conhecido no qual o sujeito conseguia, de alguma forma, gerenciar suas demandas e desejos. Aí se encontra um traço duro do real que nenhuma escrita consegue atingir nem formular, mas com o qual nós, leitores, nos defrontamos e somos pegos na leitura do testemunho.

Em *É isso um homem*, de assombro em assombro, Primo Levi, que se define como um exemplar comum da espécie humana dentre outros exemplares comuns da espécie humana (Levi, *id*, p. 15). Levi vai contando como "tudo era incompreensível e louco" (Levi, *id.*, p. 19), testemunha como como foi se organizando nessa história que se inicia com sua prisão esse processo de des-subjetivação, ou seja, como ele foi sendo despido de tudo aquilo que o representava e a partir do que se significava: seu nome próprio, sua própria língua, características do seu corpo, sua história e sua inscrição nas leis da civilização. Como ele diz:

> (...) nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar esta ofensa, a aniquilação de um homem. (...) quem perde tudo, muitas vezes perde também a si mesmo; transformado em algo tão

> miserável (...) Infindáveis e insensatos são os rituais obrigatórios. (...) Quando a necessidade aperta, aprende-se em breve a apagar da nossa mente o passado e o futuro. (LEVI, *idem,* p. 24, 25, 32, 35).

No testemunho de Primo Levi, não se trata de desaprender para aprender outros sentidos simplesmente porque nada faz sentido, a não ser as tentativas de sobreviver às contínuas humilhações e castigos impostos.[296] Não há mais mal-estar diante da lei porque não há mais nenhuma lei conhecida, a não ser a de uma interpelação ao avesso que convoca o sujeito para um lugar de incompreensão: nem ele nem os sentidos são evidentes. Na história de Levi, a impotência e o desamparo que, em Auschwitz, marcaram sua impossibilidade de manter vestígios do seu mundo semanticamente estabilizado, o levam a querer continuar contando o acontecimento do genocídio, ou melhor, o levam a querer continuamente ser ouvido. Retomo aqui o que já discuti e citei em outro texto: em testemunhos dessa natureza, o "antônimo de esquecimento não seria memória, mas sim justiça." (YERUSHALMI, 1988, pg10). Mas Levi, apesar dos livros que publicou e palestras que proferiu, permaneceu se significando como não escutado. Ponto de sua subjetividade manifestada no sonho que teve enquanto ainda estava no campo.

Outros testemunhos, como o de Edward Said, porém, também mencionam uma necessidade de falar, mas tal necessidade não se coloca como urgente ou imperiosa em termos da denúncia de violências sofridas, do acontecimento de uma deshumanização. Edward Said fala em desaprender, fala de uma necessidade de desaprender em função de seu trânsito entre países com línguas e práticas culturais distintas. Quando foi completar seus estudos nos Estados Unidos, algo determinado por seu pai, se viu "desaprendendo até certo ponto o que havia aprendido antes, reaprendendo as coisas a partir do zero, improvisando, me auto-inventando em tentativas e erros, experimentando, apagando e recomeçando de maneiras surpreendentes e frequentemente dolorosas." (Said, 2003, p. 328).

[296] Em Said, por outro lado, fala em desaprender...Por exemplo, quando foi para os Estados Unidos, foi "desaprendendo até certo ponto o que havia aprendido antes, reaprendendo as coisas a partir do zero, improvisando, me auto-inventando em tentativas e erros, experimentando, apagando e recomeçando de maneiras supreendentes e frequentemente dolorosas.." (Said, ANO, p. 328)

Em parte, esse jogo aprendizado/desaprendizado é descrito em todas as páginas do livro, mas a necessidade de falar, e de ser escutado em Said, decorre da certeza da proximidade da morte. Se em seu livro, nas primeiras linhas das folhas iniciais de agradecimento, Said enuncia a partir de uma escrita em terceira pessoa para descrever as circunstâncias da formulação do texto – "Este livro foi escrito em grande parte durante os períodos de doença ou tratamento, às vezes em casa, em Nova York, às vezes em instituições na França e no Egito..." – para então se colocar – "Comecei a trabalhar em *Fora do lugar* em maio de 1994, enquanto me restabelecia de três sessões iniciais de quimioterapia para tratamento de leucemia." (Said, 2003, p. 9) –, e só nas páginas finais, após atravessar a infância e adolescência, cidades e línguas, após percorrer a historicidade do mundo árabe inscrita em próprio nome, e a descoberta da doença, Said diz que se descobriu escrevendo uma carta para sua mãe (já falecida), e, em seguida, percebeu que um "vago impulso narrativo parecia agitar-se" dentro de si. (Said, 2003, p. 318). E complementa:

> Tenho pensado na verdade que este livro, de alguma maneira fundamental, é todo sobre a insônia, todo sobre o silêncio da vigília e, no meu caso, sobre a necessidade de recordação e articulação conscientes que têm um substituto para o sono.

Said escreve de um lugar já constituído: ele já fez seu nome e não coloca esse testemunho como algo que precisa ser escutado. Ele apenas quer falar sobre os movimentos da vida e sobre "sentir-se como um feixe de correntes que fluem (...) que não requerem nenhuma reconciliação nem harmonização. Elas escapam e podem estar fora de lugar, mas pelo menos estão sempre em movimento, no tempo, no espaço, em toda espécie de estranhas combinações que se movem...." (Said, *idem*, p. 429).

Em Edward Said, um sujeito que narra de um lugar social afetado por acontecimentos históricos que o atingem, mas que não o destituem subjetivamente, testemunha-se esse *fora do lugar*, do seu próprio lugar – e aqui se encontra a pergunta central: qual seria? -, e um fora da ordem de um certo sentido de família, sociedade, educação, país, nação. Podemos tomar esse *fora* como um espaço fronteiriço que se

reconfigura o tempo todo ao longo do testemunho. Melman (2007) afirma que para além da fronteira está o que resiste, o que é estranho, que não compreendemos e que faz obstáculo ao pensamento. Mas "para o sujeito que quer pensar, não há senão a fronteira, o que faz limite (...) e a fronteira é também o que pode fazer pensar." (Melman, *idem*).

Fora do lugar é uma expressão definida no livro como "um registro de um mundo essencialmente perdido ou esquecido." (Said, *idem*, p. 11) E é retomada ao longo do livro, significando em sua materialidade o sujeito dividido e interpelado. Dividido já em seu nome próprio, no entrelaçamento entre simbólico e imaginário: "Edward, um nome ridiculamente inglês atrelado à força ao sobrenome inequivocamente árabe Said." (Said, *idem*, p. 19). Seu nome o designa, mas não os significa, pois porta um silêncio em sua origem. No testemunho de Said, encontramos uma buscas sobre quem seria esse ridículo inglês inequivocamente árabe. Nesse testemunho, podemos ler um percurso que tenta dizer tudo, mas não consegue, sobre esse nome próprio. E interpelado no conflito entre duas línguas, sem saber como falar de si ao mesmo tempo em que, no processo escolar, muitas vezes precisava esconder o domínio perfeito fosse do árabe, fosse do inglês:

> Eu nunca soube que língua falei primeiro, se árabe ou inglês, ou qual das duas era realmente a minha acima de qualquer dúvida. (...) Mantive por toda avida essa vaga sensação de muitas identidades – em geral, em conflito umas com as outras -, junto com uma aguda lembrança do sentimento de desespero com que eu desejava que fôssemos completamente árabes, ou completamente europeus e americanos, ou completamente cristãos ortodoxos, ou completamente muçulmanos, ou completamente egípcios, e assim por diante. (Said, *id*., p. 21 e 22)

A questão da subjetivação toca, mostra os impasses do sujeito: ele se coagula provisoriamente em um "eu", mas permanece indizível do ponto de vista de uma impossível significação permanente. Há uma singularidade que se mostra na dispersão, na descontinuidade da linguagem, e , no caso dele, das línguas.

Testemunho de um sujeito dividido que inúmeras vezes se mostra perplexo diante da opacidade do Outro, rememorando-se como forasteiro na família, na escola, nas cidades aonde morou e, sobretudo, estranho frente aos acontecimentos históricos.

> O que me impressiona até hoje é a escala do deslocamento que nossa família e nossos amigos experimentaram, do qual eu era uma testemunha inconsciente em 1948. (...) [eu] não conseguia compreender a tragédia que as tinha colhido, nem era capaz de juntar todos os fragmentos de narrativas de modo a entender o que havia acontecido na Palestina. (...) eu não tinha vocabulário apropriado para a pergunta, embora fosse capaz de sentir que alguma coisa estava radicalmente errada. (Said, *idem*, p. 235)

Em *Fora do lugar*, como já disse, não se explicitam processos de dessubjetivação, processos cruéis que visam arrancar o cerne da subjetividade, seja pela aplicação de torturas físicas e psíquicas, seja pela tentativa de reduzir o sujeito a um número, sem direito ao uso de sua língua, sem refúgio na fantasia e na memória. Por outro lado, é uma permanente sensação de desconforto, de falta de encaixe, de se perceber "fora do comportamento normal" (Said, *id,* p. 110)

Discursivamente, o que interessa realçar no que mencionei anteriormente com Butler é pensar que um determinado acontecimento em uma determinada atualidade temporal pode engendrar um testemunho, ou seja, pode levar a esse voltar-se sobre si mesmo, interrompendo um fluxo estabilizado de um domínio de memória.

Outro ponto relevante é compreender que no testemunho a tomada da palavra para relatar um evento vivenciado em função de uma violência praticada por outros sujeitos, pela família ou pelo Estado toma a forma de uma narrativa em que a memória cumpre seu papel em termos discursivos de rememoração com esquecimentos. Melhor dizendo, ao me valer do termo narrativa não me refiro ao gênero narrativo por oposição aos demais. Entendo que no testemunho se formula a memória na forma de narratividade, como nos diz Orlandi (2017). É sob uma forma singular que "pela narratividade a memória se diz no sujeito." (Orlandi, 2017, p. 310).

Como afirma Orlandi, "a memória é irrepresentável", é marcada por faltas, por esse lembrar e esquecer do qual nos fala Pêcheux. A narratividade joga, assim, nos "modos de individuação do sujeito afirmando/vinculando seu pertencimento a espaços de interpretação determinados" (Orlandi, 2017, p. 289) e joga também, nos diz a autora, com a "incompletude, a falta, as rupturas."(Orlandi, idem, p. 290).

Na narratividade que impregna o testemunho, o movimento do sujeito é paradoxal: sua subjetividade é ex-cênctrica, fora dos enunciados que repete e que asseguram semanticamente seu mundo, sua existência... mas é com esses enunciados, e ao mesmo tempo, deixando cair esses enunciados, que ele assegura e não assegura seu passado e que, de alguma forma, consegue e não consegue construir uma previsão do futuro. Assim, como vimos com Said, ao mesmo tempo em que o sujeito se vincula a espaços de interpretação determinados, ele pode também desaprender essas interpretações ou, no caso extremo de Levi, ser levado a dessubjetivar-se, ou seja, sofrer a imposição de romper com o pertencimento a um espaço de interpretação sem necessariamente vincular-se a outro.

Um final em aberto

Por fim, tendo em vista a narratividade do testemunho, tenho como propósito a depreensão do que provisoriamente chamo de *pequena gramática enunciativa* que sustentaria o dizer e seus impasses. Chamo aqui de *pequena gramática enunciativa* essas possibilidades de tomada da palavra que vão sendo construídas ao longo do testemunho. Está em jogo o corpo verbal como articulação do enunciado com enunciação; lugar do desconforto, do desconcerto e, também, da construção do mito individual, em que o sujeito é interpelado a se situar em posições como sujeito do discurso. Uma *pequena gramática* – constitutiva da ordem do discurso testemunhal, com seus mecanismos enunciativos de auto-referência na construção desse mito individual, com seus ditos e não-ditos, suas lacunas e seus silêncios -, que estaria na base do imaginário linguístico (ou corpo verbal, Pêcheux, 1988 [1975]) dos testemunhos em termos de como narrar lembranças dolorosas, nas quais se inscrevem as condições de produção em que se deram eventos de infância, ou ainda, como se deu o evento de violência e processos de des-subjetivação decorrentes da violência.

Referências bibliográficas

BRITTO, A. B. e CALDAS, H. Testemunho e ficção em psicanalise: a ficção é o destino? [A transmissão do ilegível no testemunho] Texto apresentado no 7º Conpsi: Práticas e saberes psicológicos e suas interconexões, 2011, Salvador. Anais do 7o Conpsi. Salvador: Organização do 7º Conpsi, 2011.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética.* Belo Horizonte: Autêntica editora, 2017.

LACAN, J. O seminário sobre *A carta roubada*. Em *Escritos.* Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p. 13 a 68.

---------. Resposta ao comentário sobre a *verneinung* de Freud. Em *Escritos.* Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988, p 653 - 692.

--------- . O *Seminário 2. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise.* Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

---------. O *Seminário 20. Mais, ainda.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1985, p. 195.

---------. O *Seminário 5. As formações do inconsciente.* Rio de janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

LEBRUN, J.O. *A perversão comum. Viver juntos sem o outro.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2010.

MAIA, M. C. M. A. do B. Lacan é o aposteriori de Saussure. Em SOUZA, L.A. e, NAGEN, C. E BALDINI, L. (orgs) *A palavra Saussure.* São Carlos: Pedro & João Editora, 2016, p. 303 a 322.

MARIANI, B. A impotência das palavras e o indizível em Morte inventada: notas sobre alguns testemunhos. Em CAVALLARI, J.S.; BALDINI, L.J.S.;BARBAI, M.A. (orgs.) *Discurso e Psicanálise: a-versão dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2016a.

----------. Testemunho: acontecimento na estrutura. *Desenredo*, volume 12, número 1, 2016b.

MARIANI, B. ainda sobre o testemunho, ainda sobre as noções de sujeito. Uma escuta para *Memórias do subsolo.* Trabalho apresentado no VI GTDIS, realizado na UNIOESTE,

Cascavel, em dezembro de 2015. Texto em vias de ser publicado pela Editora da UFSM, 2018.

MELMAN, C. O pensamento de fronteiras. In You tube, *Fronteiras do Pensamento*, 2007. https://www.youtube.com/watch?v=AxDbHurJahU (acesso em fevereiro, 2017)

ORLANDI, E. *Eu tu ele. Discurso e real da história.* Campinas: Pontes, 2017.

SARLO, B. *Tiempo passado.* Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discussión. Buenos Aires: siglo XXI Editores Argentina, 2005.

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas [1975]. In GADET, F. e HAK, t. (orgs) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de M. Pêcheux.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1993, p. 163 – 252.

CARTAS DE GODOFREDO RANGEL A MONTEIRO LOBATO: (RE)DESCOBRINDO O ESCRITOR E SUA OBRA

Camila Russo de Almeida SPAGNOLI
Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas , Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. camilarusso@usp.br. São Paulo, Brasil

Resumo:

O escritor mineiro Godofredo Rangel (1884-1951) encontra-se constantemente associado ao amigo e também escritor Monteiro Lobato (1882-1948), por sua amizade epistolar que se estende por mais de quarenta anos e está registrada em *A barca de Gleyre*. A obra reúne, contudo, somente a correspondência ativa endereçada a Godofredo Rangel. Diferentes respostas são encontradas em torno da não publicação do outro lado d'*A barca.* Entretanto, dezessete cartas de Rangel foram publicadas (1984) no *Suplemento Literário de Minas Gerais*. O presente trabalho, desdobramento da pesquisa de doutorado (ainda em andamento), resgata, através das cartas, algumas das relações e dos possíveis diálogos entre as missivas de Lobato e as até então inéditas de Rangel, recuperando trechos que lidem com a própria publicação dessa correspondência e também com os bastidores da publicação do livro de Rangel *Vida ociosa* (1920). Embora Godofredo Rangel tenha ocupado cadeira na Academia Mineira de Letras, o biógrafo Enéas Athanázio apontava, em 1977, uma exígua fortuna crítica. Estudos mais recentes, raros ainda se comparados aos dedicados a Lobato, contudo expressivos por resgatarem a produção literária de Rangel, denotam o crescente interesse de pesquisadores pelo escritor de *Os humildes* (1944).

Palavras-chave:

Godofredo Rangel; Monteiro Lobato; Suplemento Literário de Minas Gerais; Correspondência.

Procuram-se cartas de Godofredo Rangel!

Escreve-me. Recebo tuas cartas cheio de alegria.
(Monteiro Lobato[297]
Recomeçar a escrever-te é um prêmio que me concedi.
Godofredo Rangel[298]

Textos híbridos, gênero indefinível, categorias vagas: assim são as cartas. O gênero epistolar já fora classificado como ruim, menor e até mesmo abaixo da literatura[299]. Qualquer definição que se aventure a generalizar, arrisca-se por um terreno de fronteiras movediças. O olhar sobre a carta exige perspectivas críticas multi-, pluri, inter- e transdisciplinaridades.

Na qualidade de documento, a carta permite que pesquisadores, de diferentes áreas, se utilizem desses testemunhos de realidade histórica, sociológica, política ou literária, veículo que pode até desvelar os avessos da história oficial (Diaz, 2016, p. 56).

Aliada a esta ampla abordagem, o presente trabalho, desdobramento da pesquisa de doutorado (ainda em andamento), se debruça sobre a correspondência entre Godofredo Rangel e Monteiro Lobato – registradas em *A barca de Gleyre* e no *Suplemento Literário de Minas Gerais*. Dessa forma, visa aprofundar-se na figura de Rangel, especificamente, na busca de informações acerca de sua produção literária, referências à publicação de textos na *Revista do Brasil* e às versões difundidas em livro, bem como recuperar momentos da amizade com Lobato expressivos na obra do contista de *Andorinhas* (1922), inclusive a própria publicação dessa correspondência.

Outros pesquisadores valeram-se desta conversa epistolar como fonte de estudo do escritor Monteiro Lobato. O grande desafio é pensar no outro epistológrafo,

[297] LOBATO, M. (2010). *A barca de Gleyre.* Edição de Arlete Alonso (coordenação), Cecília Bassarani e Luciane Ortiz de Castro. Consultoria e pesquisa: Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta. São Paulo: Globo, p.160. Carta de Areias, 31/07/1907.

[298] SAMPAIO, M. (org.) (1984b). Godofredo Rangel/ Monteiro Lobato: 40 anos de correspondência. In: _____ *Suplemento Literário de Minas Gerais.* Belo Horizonte, ano 19, n. 948, 1° dez. 1984. Carta de 06/a/1910.

[299] Brigitte Diaz, em *O gênero epistolar ou o pensamento nômade,* traça um breve perfil histórico da carta, uma forma em trânsito, especificamente em suas representações nos séculos XVII, XVIII e XIX. Cf. DIAZ, B. (2016). *O gênero epistolar ou o pensamento nômade.* Tradução de Brigitte Hervot e Sandra Ferreira. São Paulo: Edusp, p. 14-54.

no Rangel que está *ausente* na coletânea, mas mesmo assim encontra-se tão *presente* em cada uma das missivas.

Nascido na cidade de Três Corações (MG), a 21 de novembro de 1884, José Godofredo de Moura Rangel, após o falecimento do pai, muda-se para a capital paulistana. Em 1902, começa a cursar Ciências Jurídicas e Sociais no Largo de São Francisco. É nesta época de estudante que, por intermédio do amigo Ricardo Gonçalves (1883 -1916), Rangel conhece Monteiro Lobato e, com outros companheiros – nem todos egressos da faculdade do Largo de São Francisco -, formam o grupo autodenominado Cenáculo. Os jovens reuniam-se quase todas as noites no Café Guarani, à rua 15 de Novembro, e na república estudantil do Minarete, chalé no Belenzinho, onde os três amigos chegaram a morar juntos por alguns meses.

Em 1904, Rangel passa a residir em Campinas, onde leciona por alguns meses, valendo-se da possibilidade de prosseguir no curso jurídico sem frequência integral. Neste período, ele e Lobato começam a trocar cartas, amizade epistolar que se estende por mais de quarenta anos e está registrada em *A barca de Gleyre*, livro que Lobato organiza e publica pela Companhia Editora Nacional em 1944. A obra congrega, contudo, somente a correspondência ativa endereçada ao amigo e escritor Godofredo Rangel; soma 340 cartas e dois bilhetes. Cobre o período 1903-1948, sendo o primeiro um bilhete sem data, dado como de 1903, e o último, uma carta de 23 de junho de 1948, doze dias antes da morte do remetente.

Conhecidas nossas são as cartas de Monteiro Lobato. O que aconteceu com as missivas de Godofredo Rangel? Por que elas não foram publicadas? Onde estão? Se existem, quem as conserva? Tais interrogações tornam-se recorrentes aos que se deparam com essa conversa de voz única.

Parte dessas indagações ganham novas perspectivas nas páginas de um *Suplemento Literário* mineiro.

Duas edições especiais do *Suplemento Literário de Minas Gerais* (SLMG)[300], organizadas por Márcio Sampaio, dedicam-se a Godofredo Rangel como forma de prestar uma homenagem ao escritor no ano de seu centenário[301]. O primeiro número

[300] Encontram-se digitalizadas e disponibilizadas as edições do *Suplemento Literário de Minas Gerais* em: http://www.cultura.mg.gov.br/a-secretaria/consulta-publica-2/suplemento-literario

[301] Mariana Novaes recupera a história (a criação, amadurecimento, sucessos, crises e personagens), as características (estruturas e diretrizes) e colaboração (sobretudo da literatura e crítica brasileira) que fizeram parte do Suplemento Literário do Minas Gerais nas 172 edições nas quais o escritor Murilo Rubião assinou como secretário do jornal. Cf. NOVAES, M. (2014). *O Suplemento Literário do Minas*

data de 24 de novembro e o segundo de 1° de dezembro, ambos de 1984. Por meio de transcrições de artigos de crítica, depoimento de amigos e de familiares, capítulos de romances, contos, além de materiais inéditos – como trechos de obras e de algumas das tão aguardadas cartas a Monteiro Lobato – o *Suplemento* resgata olhares sobre a trajetória deste mineiro que foi escritor, tradutor, professor e juiz, entre outras atividades.

A ausência de uma edição das cartas ganha as primeiras páginas do *SLMG*, em trecho transcrito da biografia *Godofredo Rangel*, assinada por Enéas Athanázio. Para ele, o romancista de *Os bem casados* (1955) era tímido e expressava esse acanhamento diante de uma possível publicação de sua correspondência. Após sugerir que Lobato editasse suas cartas e este tê-las reunido em *A barca de Gleyre*, Rangel, em meio a tantos pedidos, ausenta-se da coletânea: "O mineiro, no entanto, recusa-se, incompreensivelmente, a publicá-las [as cartas]. O autor da sugestão não cede aos rogos e à argumentação dos amigos. Vai além: proíbe que seu filho, o Dr. Nello Rangel, as publique após a sua morte" (Sampaio, 1984a, p. 4).

Logo, as cartas não saíram n'*A barca* e são objetos de desejo de muitos pesquisadores. Porém, na edição especial referida do *Suplemento Literário de Minas Gerais,* localizam-se dezessete cartas, até então inéditas, escritas por Rangel e endereçadas a Lobato. Márcio Sampaio, organizador da edição, não revela os critérios empregados para a seleção da correspondência publicada, todavia, no texto "A outra Barca" – introdutório das cartas –, aponta a presença dos herdeiros na escolha "daquilo que lhes parece literariamente relevante", conforme vontade expressa do autor.

Em linhas gerais, as cartas publicadas no *SLMG* recobrem o período 1905-1945, diferindo do recorte apresentado em *A barca de Gleyre* (1903-1948). Seguem longos intervalos de tempo entre as respostas, a exemplo, de 29/12/1922 salta para 24/07/1945. Nem todos os cabeçalhos estão completos, alguns faltam dados, como a localidade e referências à data. Enviadas de diferentes cidades, São Paulo, Caldas, Silvestre Ferraz, Campinas, Três Pontas, Belo Horizonte, as indicações de locais recuperam um dos pontos decisivos da trajetória de Godofredo Rangel: a constante mudança de endereços. O biógrafo Enéas Athanázio (1977, p. 34) afirma que a carreira

Gerais no arquivo de Murilo Rubião 1966–1969. Dissertação de Mestrado em Teoria da Literatura. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

de magistrado não foi das mais confortáveis, uma vez que ele só exerceu as funções em locais de pequena expressão política, intelectual e econômica.

Sobre o que as cartas falam? Assim como a variedade é marca da correspondência registrada em *A barca de Gleyre,* as cartas do *Suplemento* resgatam fragmentos da vida cotidiana de Rangel: a época dos exames finais – quando ainda era estudante, a vida atribulada de juiz, professor e tradutor, o marasmo da roça, o contato e as lembranças dos amigos do Cenáculo. Acompanha-se também as discussões diante dos mais diversos temas – artes, literatura, passagem do tempo, doenças, morte... –, vestígios e etapas do processo de criação e aspectos da própria preparação das cartas para a publicação.

Enseja-se a reconstrução, ainda que parcial e à disposição do ponto de vista lobatiano, da identidade de Rangel por meio das inflexões de sua voz na correspondência restante em *A barca de Gleyre,* ou ainda, na imagem que o próprio Lobato também projeta do amigo. É nas cartas estampadas no *Suplemento Literário* que escutamos – mesmo parcialmente e sem saber os procedimentos adotados para a edição e seleção das cartas – a voz silenciada de Godofredo Rangel. Apesar do volume de cartas ser limitado, há alguns diálogos que se instauram entre os missivistas.

Quais os motivos que levaram Rangel a não querer que suas cartas se tornassem conhecidas? Por que teria então sugerido que Lobato publicasse suas missivas?

Infelizmente, estas questões permanecem sem respostas. Vale lembrar que esta longa amizade escrita guarda ainda outros mistérios, como a própria inexistência dos originais das cartas lobatianas no Centro de Documentação Alexandre Eulálio, do IEL, onde está arquivado o Fundo Monteiro Lobato.

A veracidade documental das cartas é sempre um assunto a ser discutido. A primeira edição de *A barca de Gleyre* sai em 1944, preparada por Lobato, o que remete a alguns aspectos intrínsecos das edições de cartas. Na parte intitulada "Escusatória", é ele próprio quem apresenta a coletânea como uma "curiosidade editorial" e alude ao personagem de *Memórias póstumas de Brás Cubas,* de Machado de Assis, para confessar sua revisão de "semivivo" com a finalidade de publicar as cartas: "Pensei, pensei, pensei. Por fim, vá lá. Tenho sérias dúvidas sobre se estou ainda vivo – e se as cartas saírem com a minha revisão de semivivo, apresentar-se-ão podadas de muitas inconveniências que um semimorto já não subscreve." (Lobato, 2010, p.31).

Aliás, a própria correspondência testemunha, em diferentes cartas[302], o preparo da edição e o plano inicial de publicar ambos os lados dessa troca epistolar: "Minha ideia no começo era dar as tuas e as minhas [cartas] juntas, articuladas, mas vi que isso iria estragar tudo. Para quem está de fora, tem muito mais interesse uma conversa telefônica da qual só ouve um lado; o fato de não ouvir o outro lado força mais a imaginação. Fica um imenso campo de colaboração aberto à imaginativa do auditor. Solto agora as minhas cartas a você; e depois você solta as tuas a mim." (Lobato, 2010, p. 565)

Se no início a ideia de publicar as missivas parecia absurda, com o tempo, Lobato pensa mais sobre o assunto e o projeto se dimensiona. As cartas que, considerando o meio da escrita, são originalmente autógrafos a tinta, recebem transcrição datilografada para melhor avaliação do conteúdo e ajustes para a gráfica. O remetente brinca com a preservação de momentos atinentes à esfera íntima e confessional das cartas quando em meio a carta de 15 de setembro de 1943 reconhece a necessidade de "poda das pontas e pés" e da "raspagem da cana", o que constitui, em verdade, a operação editorial.

Enfim, como se vê, existe nos carteadores a preocupação de construir, de "encenar" as respectivas figuras, não dando azo às correções alheias ou à maledicência. É interessante pensar que o criador de Emília não esconde a re-escritura visando à publicação, diferenciando e protegendo a privacidade original da interlocução.

Sabe-se que, no trabalho com cartas ou outros escritos de origem pessoal, nem sempre se tem a fidelidade garantida pelos documentos originais. Entretanto, até mesmo a leitura de documentos primários deve ser consciente das delimitações próprias a cada situação da escrita. Ao discutir a relação do texto com o real, Roger Chartier, em *A história cultural: entre práticas e representações,* alerta: "O texto, literário ou documental não pode nunca anular-se como texto, ou seja, como um sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção" (Chartier, 1990, p. 63).

Assim sendo, a questão da "veracidade" do gênero epistolar, embora sempre

[302] Cf. Em *A barca de Gleyre*: Escusatória; Cartas: 29/10/1916, 05/11/1916, 26/05/1919, 24/08/1943, 05/09/1943, 15/09/1943, 28/09/1943, 27/10/1943, 26/12/1945, 05/1946, 13/07/1946. No *Suplemento Literário do Minas Gerais*: 21/11/1917, 12/12/1945.

no horizonte deste trabalho, não o inviabiliza, uma vez que não se pretende discutir se as cartas são totalmente verídicas ou encenações; vamos apenas tomá-las como um recorte da realidade que o remetente quer mostrar a seu destinatário. Ou ao seu público, no livro.

Enquanto n'*A barca de Gleyre* restam os testemunhos do preparo da edição que Lobato deseja que se tornem conhecidos, no *Suplemento Literário,* duas cartas publicadas na seleção remontam parte da perspectiva de Rangel sobre a organização da correspondência. Em 15 de outubro de 1916, ele escreve: "Acabei de ordenar mais ou menos tuas cartas. Fazem um pacote de uns dois quilos. Impressos, dariam uns cinco volumes à Charpentier. Cá estão ao teu dispor[...]. Tuas cartas são um curso completo, e mais uma vez te lembro que ali tens massa para um livro de arte maciça, condensada, além de outros de prosa leve, que seduzem pela naturalidade do dizer, aliada à sutileza do conceito – segredo que Anatole possui tão bem e que mais ganham como coleção de cartas. Se escrevesses um romance em cartas farias uma nova *Mlle. de Maupin* que peca por ser mais romance que epístolas, se é que neste romance pode haver algo frágil." (Sampaio, 1984b, p. 10)

É através do diálogo desta carta com aquelas n'*A barca de Gleyre,* principalmente com a de 29 de outubro, 1916, que, de fato, se entende a publicação como ideia de Godofredo Rangel, ao reunir e ordenar os dois quilos de cartas. É também o mineiro quem lhes chancela o valor literário, em 21 de novembro de 1917: "Daqui uns tempos, se tiver pachorra e houver encontrado um bom plano de coordenação, quero ver se tiro um livro *teu* das tuas cartas. Manda-mas logo que possas, que preciso delas para rever algumas velhas coisas que me interessam. Creio que é legítima velhice esse gosto de reler e mexer em papéis velhos... Ou será sintoma de cabeça assentada. Quando a gente se desilude de esperar belas coisas do Futuro, vê que essas belas coisas já nos passaram despercebidas entre as mãos sôfregas: volvemos então a remexer no *bric-à-brac* do passado, onde encontramos o melhor do que buscávamos. Mas já é muito misticismo para uma só carta." (Sampaio, 1984b, p. 10)

Fato a ser notado é que, enquanto sugere a publicação das cartas do amigo, Rangel já parece mostrar o pouco valor que dá à sua própria correspondência; lembra ter queimado as cartas de amor endereçadas à esposa: "Quis tentar esta seleção em minhas cartas de amor – vi porém que o gênero não se prestava, dado o estado de

estupidez e, que fica atacado o correspondente, e acabei, depois de relidas à Bárbara, para renovação de estudos d'alma antigos, e acabei por fazer delas um fogueirão, que não deflagrou menos intensamente que a labareda que as incendiava interiormente." (Sampaio, 1984b, p. 10).

Destino semelhante está registrado no texto "A Outra Barca", de Márcio Sampaio, no qual tomamos conhecimento de parte da determinação quanto aos rumos do espólio rangelino: "Aconselhando os filhos que queimassem seus papéis – rascunhos, esboços, tudo que ficara como massa ainda informe de sua literatura, bem como as cartas que, ao longo de quatro décadas, escrevera a Lobato, "por se tratarem de coisas sem valor literário" – Godofredo Rangel dava, ao morrer, mais uma prova de sua proverbial modéstia. [...]. Mas, mineiramente, com esse débil brilho de esperança, abre-se uma brecha que garante a sobrevivência do legado do escritor para o quadro do patrimônio cultural brasileiro: ele próprio, em uma nota afixada na pasta de suas cartas a Lobato, deixa a critério dos filhos a seleção daquilo que lhes parecer literariamente relevante." (Sampaio, 1984b, p. 8)

O trecho é exemplar para levantar questões que lidam com a conservação do arquivo, a publicação da correspondência e o envolvimento de familiares nas decisões. Ademais, no caso das cartas de Rangel, quais os critérios adotados pelos filhos? As respostas do interlocutor lobatiano não contribuem para o *quadro do patrimônio cultural brasileiro?* Philippe Lejeune, no texto "A quem pertence uma carta", nos lembra de que "mesmo postada, a carta continua sendo, intelectual e moralmente, propriedade de seu autor – e, depois de sua morte, de seus herdeiros, que são os únicos que podem autorizar a publicação [...]"(Lejeune, 2008,p. 253).

O ineditismo de textos de Rangel, não só das cartas, mas também de parte de sua obra, perpassa a vida do mineiro. Veremos adiante que, enquanto editor, Lobato insiste que o amigo publique seus contos e romances.

Além da amizade

A barca de Gleyre dispõe as múltiplas facetas lobatianas. Ali está o jovem universitário que convive com o leitor de romances franceses, cujas leituras se diversificam para a construção do contista que estreia em 1918 com *Urupês*. A partir da compra da *Revista do Brasil*, Lobato enceta uma trajetória revolucionária na

produção do livro no país. Cresce o intelectual engajado que soltará, bem mais tarde, a voz na campanha em defesa do ferro e do petróleo brasileiros.

Em se tratando de Godofredo Rangel, como utilizar estas mesmas cartas d'*A barca de Gleyre* para conhecer o interlocutor lobatiano? Considerando os processos de edição da correspondência e a própria construção da imagem de Rangel nas cartas escritas por Lobato, de que modo este diálogo epistolar pode contribuir para os estudos da obra do escritor tricordiano? É nesta perspectiva que recuperamos, através de trechos da correspondência, aspectos da participação de Godofredo Rangel e de Monteiro Lobato na *Revista do Brasil*[303]*.*

Ao comprar o periódico, em 1918, *A barca de Gleyre* testemunha o desdobramento da amizade em uma relação entre editor e escritor, respectivamente nas figuras de Lobato e Rangel, inclusive, o constante incentivo daquele para que o amigo publicasse seus textos, como registra a carta de 30 de setembro de 1918: "Eu queria, agora que a *Revista* é minha, ver-te ali como gato da casa, em todos os números. Com coisas filológicas, com romances e contos, espiolhados ou não." (Lobato, 2010, p. 429).

A participação de Rangel na *Revista do Brasil* circunscreve-se no período de 1917 a 1924, assinando críticas, ensaios, contos (alguns posteriormente reunidos nos livros *Andorinhas* e *Os humildes*) e até mesmo com os capítulos de seu livro de estreia *Vida ociosa*, posteriormente também lançado em volume sob a chancela da prestigiosa revista.

O levantamento feito pelo biógrafo Enéas Athanázio (1983, p. 36-40), em "Rangel e a *Revista do Brasil",* recupera a colaboração do escritor no mensário:

- número 13 (janeiro de 1917): ensaio "O estilo de Fialho", p. 53-59;
- número 17 (maio de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 1 a 4), p. 82-100;

[303] Para um histórico da *Revista do Brasil,* conferir os trabalhos da historiadora Tania Regina de Luca, em A Revista do Brasil: *Um diagnóstico para a nação* (1999), no qual concentra-se no período de 1916 a 1925, considerado a primeira fase da publicação, revisitando as grandes temáticas percorridas pelo periódico, dirigindo-se para a questão nacional. Além disso, percorre a história editorial, as condições da produção, da atuação de seus editores e as reações dos leitores. Na obra *Leituras, projetos e* (Re)vista(s) do Brasil (2011), Tania Regina de Luca retoma seu objeto de estudo, ampliando sua investigação para os anos 1916 a 1944. Contrapondo o mensário com outras publicações da época, identifica as linhas que separavam as revistas ditas ilustradas e de variedades daquelas chamadas culturais e literárias.

Cf. DE LUCA, T. R. (1999). *A* Revista do Brasil: *um diagnóstico para a (N)ação.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

_____. (2011). *Leituras, projetos e* (Re)vista(s) do Brasil *(1916 – 1944).* São Paulo: Editora Unesp.

- número 18 (junho de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 5 a 7), p. 215-229;
- número 19 (julho de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 8 e 9), p. 361-369;
- número 20 (agosto de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 10 a 12), p. 506-519;
- número 21 (setembro de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 13 a 15), p. 68-82;
- número 22 (outubro de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 16 a 18), p. 210-223;
- número 24 (dezembro de 1917): romance *Vida ociosa* (capítulos 19 e 20), p. 524-536;
- número 25 (janeiro de 1918): romance *Vida ociosa* (capítulos 21 e 22), p. 49-58;
- número 30 (junho de 1918): conto "Meu parente", p. 152-159;
- número 31 (julho de 1918): conto "O destacamento", p. 307-316;
- número 41 (maio de 1919): conto "O oráculo", p. 19-23;
- número 53 (maio de 1920): conto "Passeio ao céu", p. 28-32;
- número 54 (junho de 1920): conto "O croisèe", p. 122-126;
- número 55 (julho de 1920): artigo "A retirada da Laguna", p. 269-272;
- número 77 (maio de 1922): ensaio "Frases feitas", p. 79-81;
- número 78 (junho de 1922): conto "O convescote", p. 173-176;
- número 79 (julho de 1922): artigo "Mealhas", p. 267-269;
- número 81 (setembro de 1922): conto "O legado", p. 50-56;
- número 87 (março de 1923): crítica "Aspectos mineiros", p. 278-282;
- número 98 (fevereiro de 1924): conto "Um animal estranho", p. 188-190;
- número 100 (abril de 1924): conto "O bedel", p. 313-316.

Além das publicações assinadas por Godofredo Rangel, Enéas Athanázio (1983, p. 38-39) também reúne menções ao escritor na *Revista do Brasil*, entre elas estão a recepção crítica das obras, ensaios e, até mesmo, publicidade dos lançamentos rangelinos. Cabe destacar a importância deste material como fonte para pesquisa da recepção da obra na época.

Antes de adquirir a *Revista do Brasil,* Lobato era colaborador assíduo, figurando em quinze dos vinte e nove volumes publicados. Aliás, em 1915, momento em que ainda procuravam acionistas para contribuírem financeiramente com o mensário, pergunta a Godofredo Rangel se ele ficaria com uma quota, alertando que "Se te convidarem entra. Precisamos de portas." (Lobato, 2010, p. 300).

Embora o nome dos epistológrafos não integre a lista dos acionistas, Lobato refere-se a revista como "nossa" e convida o amigo para tomar uma assinatura, propondo-se a mediar o ingresso de Rangel no time de colaboradores do periódico: "Falas em 'conquistar' a *Revista*! Mas a *Revista* é nossa, bobo... Unicamente porque não tens relações com o Plínio[304], que é quem manda lá dentro, proponho isso de entrares

[304] Segundo Tânia Regina de Luca, coube a Plínio Barreto, a partir de meados de 1915, recrutar o corpo de colaboradores do periódico. Na época do lançamento da *Revista do Brasil,* fica a cargo dele a chefia da redação. DE LUCA, T. R. (1999). A Revista do Brasil: *um diagnóstico para a (N)ação.* Ed. cit., p. 42.

por meu intermédio. Funcionarei apenas como introdutor diplomático." (Lobato, 2010, p. 346).

A proximidade com a revista e com os jornalistas em torno d'*O Estado de S. Paulo* remonta a 1913, época em que Lobato se torna colaborador frequente do jornal, tendo seus vínculos se estreitado a partir da publicação e repercussão dos artigos "Uma velha praga", em 12 de novembro 1914, e "Urupês", em 23 de dezembro do mesmo ano.

Assim, mesmo antes de estar à frente da *Revista do Brasil*, Lobato dispunha de considerável grau de influência no periódico, em decorrência do vínculo amistoso com Pinheiro Júnior e Plínio Barreto, empenhando-se ativamente na divulgação dos textos de Rangel. Em julho de 1916 escreve ao amigo: "Passou cá uma quinzena o Pinheiro Júnior e está aí a razão da demora na minha resposta. Levou o teu *Tatá* para a *Revista do Brasil,* refundido, com os progressos feitos aqui na fazenda. Vejamos se o povo gosta de coisas assim horrendamente trágicas." (Lobato, 2010, p. 363).

O conto "Tatá" não chega a ser publicado na *Revista.* Entretanto, em nova visita de Pinheiro Júnior, a produção literária de Rangel ainda se destaca: "Quando esteve aqui, por várias vezes o Pinheiro voltou ao assunto da *Vida ociosa* – se era boa "mesmo", se era coisa de valor etc. [...] A vantagem de dar a *Vida [ociosa]* em revista é poderes tê-la em forma impressa para o "passar a ferro" final. Em manuscrito a gente não vê totalmente um livro." (Lobato, 2010, p. 368).

A viabilidade de lançar o texto em periódicos e posteriormente organizar uma versão em livro é prática a que o autor de *Urupês* alude em diferentes cartas, como retomaremos adiante. Na missiva em questão, é citado o livro de estreia de Rangel, *Vida ociosa*, até então inédito e ainda em manuscrito. A trama centra-se em episódios vivenciados por Dr. Félix, narrador-personagem, em sua fuga da vida atribulada de juiz, em visita ao casal de amigos Próspero e siá Marciana, e seu filho Américo, residentes na fazenda Córrego Fundo.

Godofredo Rangel encontra em Monteiro Lobato um grande entusiasta de seus textos, otimismo este testemunhado desde a primeira carta d'*A barca*. Em se tratando especificamente da obra *Vida ociosa*, há diversas passagens em que Lobato comenta o livro – personagens, enredo, construções linguísticas – de modo que se pode acompanhar vestígios dos bastidores da criação do texto, da publicação na *Revista do Brasil* e da versão em livro.

Desde que lera *Vida ociosa,* Lobato mostra-se disposto para auxiliar o amigo na publicação. Após a leitura do manuscrito, compartilhada também com Ricardo Gonçalves, Adalgiso Pereira e Purezinha, participa a Rangel, em carta de 4 de agosto de 1915, a decisão de lançar o penúltimo capítulo em rodapé no *Estadinho,* mesmo sem o consentimento dele. Encerra a missiva convidando-o a combinar o lançamento em livro: "Queres negociar comigo a publicação da *Vida ociosa?* O Monteiro Lobato editor do Godofredo Rangel – que maravilha!" (Lobato, 2010, p. 326).

Em nova carta, pouco mais de um mês depois, sobressai o compartilhamento das etapas do processo de criação e publicação um do outro, em momento, inclusive, que a escrita assume as quatro mãos. Lobato, ao enviar a Rangel um exemplar do jornal onde saíra o referido capítulo, informa as alterações que fizera no manuscrito antes de enviá-lo ao vespertino: "Como não estava revisto, veio-me a liberdade de, ao copiá-lo, fazer umas correçõezinhas, do que humildemente te peço perdão." (Lobato, 2010, p. 326). O trecho é exemplar para suscitar não só questões relacionadas à autoria, bem como o papel da amizade na criação/ publicação.

Outra oportunidade em que se aponta a intervenção lobatiana antecede a publicação da narrativa de Rangel na *Revista do Brasil*, ao que Lobato interpela: "Hoje escrevi à *Revista* (como por ordem tua) que ou publicassem a *Vida* [*Vida ociosa*] ou devolvessem os originais. Estão a mangar contigo aqueles paredrecos. Tiro-a de lá e publico-a em rodapé no *Estadinho.*" (Lobato, 2010, p. 396). A notícia e a eficácia do apelo resultam na carta seguinte: "A *Vida ociosa* vai afinal sair. Aquela intimação surtiu efeito. Respondeu o Plínio que a não devolvia porque ia publicá-la." (Lobato, 2010, p. 396). É curioso notar que Lobato, ao assumir o comando frente à publicação, retoma na carta sua "ameaça" em não lançar o texto de Rangel na *Revista do Brasil,* mas transferi-lo para o *Estadinho.* Entretanto, vale lembrar que tanto a revista como o periódico vespertino eram empreitadas da família Mesquita, fato este que permite contestar o apelo lobatiano ou a versão trazida na carta ao amigo. Como já referido, Lobato conhecia e colaborava em tais periódicos, além de manter relações próximas com o grupo em torno d'*O Estado.*

Em maio de 1918, já proprietário do mensário, sugere que Godofredo Rangel publique os contos escritos para o *Minarete*, periódico este em que o jovem escritor mineiro estreou, em 1903, com seu primeiro conto "Simbólico vagido": "penso que chegou a hora de publicar na *Revista* todos os teus contos do *Minarete.* Depois os

reuniremos em livro e os soltaremos com grandes toques de caixa. Preciso dum romance para rodapé. Manda-me daqueles "números". Sou hoje um dos que decidem do destino das coisas literárias do país. Curioso, hein?" (Lobato, 2010, p. 422).

Os tais "números" reportam os manuscritos de Rangel, que os denominava deste modo: "Quanto à literatura, procuro restaurar o velho hábito de terminar 'números'" (SAMPAIO, 1984b, p. 10). Na carta de julho de 1918, ficam registradas matrizes do processo de criação da obra rangelina, as quais nos provoca a pensar na trajetória que um texto pode passar até sua publicação. Em diferentes missivas, Lobato sugere a edição em periódicos como antecessora da versão em livro, prática frequentemente adotada por outros escritores na época. Cabe mencionar que o criador da Emília também se vale da possibilidade de organizar em volume textos já publicados, como exemplificam as obras *Urupês, Cidades Mortas* e *Ideias de Jeca Tatu*, que reúnem escritos dados anteriormente no *Minarete, O Estado de S. Paulo* e *Estadinho.*

Entre o período de maio de 1917 a janeiro de 1918[305], os capítulos de *Vida ociosa* estampam as páginas da *Revista do Brasil.* Ainda em 1917, Godofredo Rangel publica em rodapé no *Estadinho* o romance *Falange gloriosa.* Ambos os textos interessam Lobato editor, que logo inicia campanha para que Rangel lhes dê uma nova versão: "Estive pensando no seguinte: é preciso editar a *Vida ociosa* e a *Falange gloriosa* – você é o homem dos "osas". O fato do teu romance ter saído na *Revista do Brasil* corresponde a quase ineditismo. [...] É indispensável vires a público em livro, porque o livro é como o germe que faz a palma, a chuva que faz o mar. Anda lá, pois, com as correções, elimina aquele final da expulsão do juiz, que está idiota e ninguém aceita e ainda ontem vi condenado por uma dama de faro apuradíssimo – e manda-mo." (Lobato, 2010, p. 425)

Os versos do poema "O livro e a América", de Castro Alves, são lembrados por Lobato que, perspicaz em seu apelo, recorre ao poeta para exaltar a importância do livro "Oh! Bendito o que semeia / Livros... livros à mão-cheia... / E manda o povo pensar! / O livro caindo n'alma / É germe - que faz a palma, / É chuva – que faz o mar". Novamente, a ideia do "ensaiar-se" em periódicos e depois lançar-se em livro reaparece na correspondência. O editor impõe-se na carta e sugere que Rangel faça as

[305]Excetuando-se o número 23 da *Revista do Brasil,* de novembro de 1917, que não traz capítulos de *Vida ociosa.*

correções necessárias, inclusive, mexer no final da narrativa. Para isso, apoia-se na opinião de *uma dama de faro apuradíssimo.* Em *A barca de Gleyre¸* Purezinha, a esposa de Lobato, fora referida como leitora e crítica privilegiada do amigo: "Todos me falam da *Vida ociosa* e da *Falange*. E o mais que te digo é o que já disse. Purezinha dá-te grau 10. E bem sabes que o juízo dela vale ouro, porque é instintivo e portas adentro" (Lobato, 2010, p. 416).

As cartas testemunham a espera e o incentivo de Lobato para que Rangel lance em volume *Vida ociosa*[306]*.* O editor, que advoga em vários momentos a favor da publicação em periódicos, critica a fragmentação da narrativa na *Revista*, favorecendo o ineditismo do texto.

Finalmente Godofredo Rangel atende aos apelos lobatiano e decide publicar *Vida ociosa.* Entusiasmado, Lobato partilha os planos de lançar a obra no Brasil e na Argentina: "Ora até que enfim resolves soltar a *Vida ociosa*! Vais ver o sucesso. Antes, porém, de tratar comercialmente a coisa, vou explicar-te onde estamos e ao que vamos. [...] Ora, tudo isto para te dizer que podemos lançar também lá [na Argentina] a tua *Vida ociosa*. Ao mesmo tempo aqui e em Buenos Aires. E este fato forçará aqui a atenção do público. Que tal? Manda-me os originais definitivos para calcularmos o custo da edição e fazermos proposta. Estou ansioso por te ver no giro." (Lobato, 2010, p. 443)

Os projetos futuros em parceria com a Argentina se concretizam, de modo que as relações se estenderam para além da *Revista do Brasil*[307]. Entretanto, *Vida ociosa* não ganha versão em espanhol, apenas o capítulo "O sentenciado Lourenço" foi traduzido e publicado por Benjamim de Garay, no jornal *La Nación*, de Buenos Aires (ATHANÁZIO, 1977, p. 43).

No *Suplemento Literário de Minas Gerais,* a missiva de 16 de novembro de 1919 recupera a voz de Godofredo Rangel frente à publicação de sua obra, manifestando resistência em lançar-se no mercado editorial: "Quanto a meu livro, segura breve (o "*Vida ociosa"*) para que o edites em volume se ainda te mantiveres na mesma atrevida intenção. Vais talvez arriscar dinheiro impropriamente e, o que é pior, dinheiro da

[306] Como consta nas cartas de 17/08/1918, 29/08/1918, 08/02/1919, 20/02/1919, 04/03/1919, 25/06/1919, 06/07/1919, 05/11/1919, 30/12/1919.

[307] Thaís de Mattos Albieri estuda as relações entre Monteiro Lobato e os intelectuais argentinos contemporâneos do autor, em um período que se estende de 1919 a 1948. Cf. ALBIERI, T. M. (2009). *São Paulo-Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina.* Tese de Doutoramento em Letras. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

Sociedade que organizaste. Por isso, quando eu te mandar os originais, pensa bem antes, para que evites malogro daquela natureza para ti e remorsos para mim." (Sampaio, 1984b, p. 10)

Monteiro Lobato dedica-se ao trabalho com *Vida ociosa*. As cartas testemunham o preparo da edição, os comentários críticos, as alterações e as sugestões ao amigo. Sua visão da literatura mostra um editor, "tirador de leite dos escritores" como se refere em carta de 20 de fevereiro de 1919, na qual se reconhece inserido na indústria editorial, vivenciando as demandas do livro enquanto mercadoria "Já meço literatura às toneladas. Há mil coisas a atender, e o tempo voa e não dou conta do serviço." (Lobato, 2010, p. 434). É sob esta perspectiva mercadológica que sinaliza para Rangel as vantagens de alterar os títulos dos capítulos de sua narrativa: "Recebi *Vida ociosa*. Parece-me aconselhável trocar a simples enumeração dos capítulos, coisa anticomercial, pela denominação dos capítulos, coisa comercialíssima. Acho horrivelmente árido um romance de capítulos numerados. E é fértil o em que cada capítulo tem um titulozinho tentador. Como faz Mestre Machado. O do Léo Vaz também é assim. Tudo que nos livros predispõe bem o público ledor e comprador é agradável a Deus. Se queres, eu mesmo batizo os capítulos – ou então mandas-me daí os nomes." (Lobato, 2010, p. 433).

O trecho permite discutir o lugar do editor e, por conseguinte, do leitor, nos meandros da criação e edição da obra. Lobato não só sugere a alteração, como se propõe a batizar os capítulos. Além dos títulos, o editor não aprova o desfecho da narrativa, como aponta na carta de 29 de agosto 1918. Lobato retoma o assunto em nova missiva: "Queria pregar-te uma surpresa: dar a *Vida ociosa* pronta quando menos esperasses. Mas o sentimentalismo entrou em conflito com o utilitarismo – e lá vão as provas para o teu repasse final. Falha a surpresa, mas escapas ao perigo de erros por descuido aqui. Creio que entre nós não é preciso contrato. Tudo meio a meio, como já combinamos. Mas é forçoso que cortes aquele final com que toda gente – e com carradas de razão – se implica." (Lobato, 2010, p. 455).

Uma breve análise da versão de *Vida ociosa* publicada na *Revista do Brasil* e na edição de 1920 revela que Rangel segue algumas das sugestões de seu editor e altera

a enumeração dos capítulos por "titulozinhos tentadores", além de suprimir o último capítulo também criticado[308].

O prefácio de *Vida ociosa* também fica sob a responsabilidade de Lobato, que o encomenda a Hilário Tácito, pseudônimo de José Maria de Toledo Malta. Em carta de 1920[309], o amigo editor conta a Rangel que o escritor de *Madame Pommery*, "o espírito mais fino que havia em São Paulo", recebera com gargalhada, em um primeiro momento, o convite para assinar o texto de apresentação. Contudo, diante da insistência lobatiana, Malta leva as provas do livro e, dias depois, aparece com o prefácio escrito em cinquenta tiras. "– Então? – perguntei. – É a mais perfeita obra-prima que tenho lido nesta terra! E dissertou sobre a *Vida* com tal entusiasmo que me comoveu." (Sampaio, 1984b, p. 7).

Lobato não só lê *Vida ociosa*, como sugere cortes e títulos de capítulos; revisa a ortografia, faz propaganda da obra entre os amigos e encomenda o prefácio. Por fim, assume, ao longo dos anos em que esteve à frente dos negócios editoriais, a tarefa de editor de Godofredo Rangel. Entre os benefícios dessa relação editor-amigo, Lobato determina: "[...] lucros divididos ao meio – Tabela especial para os amigos. Os outros só têm dez por cento e ainda acabo não lhes dando nada, como fazem os editores espertos." (Lobato, 2010, p. 446). Contudo, através da análise do conjunto epistolar d'*A barca de Gleyre,* pode-se concluir que enquanto amigos, ambos escritores se beneficiaram das trocas epistolares: sugerem e discutem leituras, apontam caminhos literários, adotam, como parte do processo de criação, as sugestões e as críticas um do outro sobre as diversas versões de seus textos. Vale lembrar que n'*A barca de Gleyre* testemunham-se ainda parte do processo criativo e de publicação de outros textos de Rangel, delimitando-se este trabalho apenas a resgatar alguns dos diálogos em torno dos bastidores da publicação de *Vida ociosa*.

---

[308] Outras alterações na versão impressa da *Revista do Brasil* e da primeira edição em livro são resgatadas pelo pesquisador Emerson Tin, em "Fragmentos da gênese de *Vida ociosa,* de Godofredo Rangel, n'*A barca de Gleyre"*. Diferentes modificações do romance em questão, sobretudo estilísticas, também podem ser verificadas nas notas da edição lançada pela Casa da Palavra – Edições Casa de Rui Barbosa (2000), na qual utilizou-se fielmente a segunda edição sob as vistas do autor, de 1934, e cotejou-se com a primeira versão de 1920.
Cf. TIN, E . (2012). Fragmentos da gênese de Vida ociosa, de Godofredo Rangel, n'A barca de Gleyre. In: X Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética, Porto Alegre. *Anais do Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 129-135.
Cf. RANGEL, G. (2000). *Vida ociosa*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Fundação Casa de Rui Barbosa.

[309] Sem indicações de datas, porém o *SLMG* registra o ano de 1920. A carta não foi encontrada na coletânea de *A barca de Gleyre.*

Quando se torna editor, Lobato não se esquece de seu amigo número 1, como denomina Rangel em carta (Lobato, 2010, p. 67). É com entusiasmo, ainda em 1915, que termina a leitura do manuscrito de *Vida ociosa:* "A publicação desse livro vai ser um acontecimento literário. Coelho Neto, nada! Acadêmicos, nada! Você vale todos os romancistas da Academia de Letras." (Lobato, 2010, p. 325). Assim, Godofredo Rangel encontra em Monteiro Lobato um amigo que se multiplica em leitor, crítico, editor, divulgador...e em tantos outros que uma amizade por mais de quarenta anos possa permitir "Anseio por ver-te publicado e sinceramente te digo que um livro teu me daria mais prazer que um meu" (Lobato, 2010, p. 372).

Finalmente, embora as cartas de Godofredo Rangel não integrem a coletânea de *A barca de Gleyre,* recuperam-se fragmentos da voz do escritor, ainda que parcialmente e à disposição das respostas de Lobato. Mesmo que o número de cartas que estampam o *Suplemento Literário de Minas Gerais* não seja expressivo, é através do periódico mineiro que se consegue estabelecer alguns diálogos entre os epistológrafos. Dadas às dificuldades que permeiam a pesquisa da obra de Rangel – edições raras e esgotadas, escassa fortuna crítica, impedimentos de acesso e pesquisa ao espólio do escritor – destaca-se a importância de novos trabalhos e diferentes olhares para sua biografia e obra. Assim, este trabalho termina, mas a pesquisa acerca do autor de *Vida ociosa* apenas começa!

Referências bibliográficas

ALBIERI, T. M. (2009). *São Paulo-Buenos Aires: a trajetória de Monteiro Lobato na Argentina.* Tese de Doutoramento em Letras. Campinas, SP: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

ATHANÁZIO, E. (1977). **Godofredo Rangel.** Curitiba: Gráfica Editora 73.

_____ (1983). Rangel e a *Revista do Brasil.* In: _____. *Figuras e lugares.* Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau.

AZEVEDO, C. L., CAMARGOS, M., SACCHETTA, V. (1997). *Monteiro Lobato: furacão na Botocúndia.* São Paulo: SENAC.

CHARTIER, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações.* Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel.

DE LUCA, T. R. (1999). *A* Revista do Brasil: *um diagnóstico para a (N)ação.* São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

DIAZ, B. (2016). *O gênero epistolar ou o pensamento nômade.* Tradução de Brigitte Hervot e Sandra Ferreira. São Paulo: Edusp.

DIAZ, J. L. (2007). Qual genética para as correspondências. Trad. Cláudio Hiro e Maria Sílvia Ianni Brasalini. *Manuscrítica. Revista de Crítica Genética*, nº 15, São Paulo: Humanitas.

LEJEUNE, P. (2008). A quem pertence uma carta? In: NORONHA, J. M. G. (org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG.

LOBATO, M. (2010). *A barca de Gleyre.* Edição coordenada por Arlete Alonso. São Paulo: Globo.

NOVAES, M. (2014). *O Suplemento Literário do Minas Gerais no arquivo de Murilo Rubião 1966–1969.* Dissertação de Mestrado em Teoria da Literatura. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

RANGEL, G. [1955]. **Falange gloriosa.** São Paulo: Melhoramentos.

_____. (2000). *Vida ociosa***.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Fundação Casa de Rui Barbosa.

SAMPAIO, M. (org.) (1984a). *Suplemento Literário de Minas Gerais.* Belo Horizonte, ano 19, n. 947.

_____. (1984b). *Suplemento Literário de Minas Gerais.* Belo Horizonte, ano 19, n. 948.

TIN, E . (2012). Fragmentos da gênese de Vida ociosa, de Godofredo Rangel, n'A barca de Gleyre. In: X Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética, Porto Alegre. *Anais do Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 129-135.

ESCRITA E ENSINO: MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM TEXTOS DE ALUNOS INFRATORES DO MATO GROSSO DO SUL

Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento

UFMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. celina_ufms@hotmail.com. Três Lagoas, Brasil.

Daniele Cristina Scaliante

UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara. daniele_scaliante@hotmail.com. Araraquara, Brasil.

Resumo:

Objetivamos interpretar marcas de subjetividade em textos escritos por alunos das Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) do Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa no viés discursivo-desconstrutivista, fundamentada em alguns conceitos da Linguística Aplicada, numa interface com a Análise do Discurso, a partir de Coracini (1995, 2007), para reflexão sobre escrita e ensino em uma perspectiva discursiva, e em Derrida (2011) sobre a noção de desconstrução. Para tanto, trazemos a análise de um texto de um total de oito produzidos numa escola pública, que funciona dentro das UNEIs. Os resultados indicam que mesmo os textos apresentando problemas de ordem da língua, constituem-se práticas discursivas por diferentes discursos e marcas de subjetividade.

Palavras-chave:

Análise de Discurso; Escrita; Subjetividade.

Introdução

No âmbito escolar, a escrita tem sido avaliada por um olhar perpassado por metodologias que buscam padronizar um processo de ensino-aprendizagem, o qual comumente a desconsidera sob o aspecto de prática discursiva inerente ao contexto social (CORACINI, 1995), (GALLO, 1992).

Este trabalho, inserido num projeto de pesquisa mais amplo, apoiado pela UFMS e inscrito nos grupos de pesquisas:Grupo Sul-Mato-Grossense de Estudos da Linguagem, Discurso e Identidade de Crianças e Adolescentes em Situação de Exclusão; Rede Latino-Americana (REDLAD) e Vozes In(fames): exclusão e resistência – tem por objetivo interpretar marcas de subjetividade em textos escritos por alunos das Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) do Mato Grosso do Sul, a fim de discutir de que modo os discursos se manifestam.

Partimos do pressuposto de que a escola se atém – com relação ao ensino da escrita – primordialmente às questões de pontuação, ortografia, concordância, entre outras, que a desvencilham dos múltiplos sentidos que se constroem pela linguagem situada histórica, social e culturalmente. Nesse sentido, temos como hipótese que os procedimentos metodológicos escolares não proporcionam espaço para a discussão da subjetividade, já que a escola parece priorizar outras questões teórico-metodológicas no trabalho com as produções textuais.

Trata-se de uma pesquisa no viés discursivo-desconstrutivista, fundamentada em alguns conceitos da Linguística Aplicada, numa interface com a Análise do Discurso a partir de Coracini (2002, 2010), para a reflexão sobre o ensino de escrita e leitura em uma perspectiva discursiva e Derrida (2011) sobre a noção de desconstrução, visando a discutir a subjetividade em textos escritos por adolescentes infratores.

Assim, considerando que o aluno, muitas vezes, escreve direcionado pelas regras de um ensino que ressalta a estrutura do sistema linguístico, Rodrigues (2011, p.17) assegura que “só ultrapassando os limites reducionistas das abordagens centradas na estrutura do sistema linguístico é que a leitura e escrita são capazes de contribuir para formar cidadãos ativos e conscientes de seu papel social”.

Este texto está divido em três partes: na primeira, trazemos as condições de produção e procedimentos metodológicos para a coleta, na segunda, há uma breve discussão teórica acerca dos conceitos que embasam a análise, seguida, por fim, da interpretação de um texto escrito pelo aluno número (7), em que procuramos discutir os deslocamentos e os efeitos de sentido. Nas considerações finais, refletimos sobre a linguagem enquanto modo de produção social, presença da subjetividade e seu apagamento.

1. Dos adolescentes: condições de produção e procedimentos metodológicos

Segundo Becker (1997), os adolescentes passam por transformações notáveis aos olhos da sociedade, e é nesse período de mudanças que ele explica esse comportamento para, a partir daí, fazer uma relação entre a criminalidade e a adolescência (p. 17): "[...] então, um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo...". O autor compara essas mudanças na adolescência às do casulo, sob o aspecto de transformações que se processam rapidamente, com importantes variações que distinguem pessoas, hábitos e outras condições na sociedade, sendo, portanto, um ser em construção de personalidade.

Complementa Oliveira (2003) que a preocupação dos legisladores em relação à elaboração de medidas socioeducativas recuperadoras justifica-se pelo fato de o adolescente ser um indivíduo em processo de construção da personalidade, que pode cometer delitos, mas que há para ele a perspectiva de recuperação e a possibilidade, por conseguinte, de não continuar a delinquir. Ademais, são relevantes os fatores sociais, econômicos e culturais na constituição da individualidade do adolescente.

Conforme o diretor de uma das Unidades (UNEIs), o regimento interno, embora não explicitado por ele, é baseado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), (BRASIL, 1990) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

O texto ora analisado integra um total de oito, redigidos por alunos infratores de UNEIs de Mato Grosso do Sul, durante aulas de leitura e escrita. Sobre os procedimentos metodológicos, destaca-se que há algumas unidades neste Estado que

não possuem prédios específicos para abrigar adolescentes infratores, considerando que eles apresentam os mais variados atos infracionais e, conforme prevê o ECA (BRASIL, 1990), deve-se proceder uma separação, segundo a infração cometida.

Em razão dessas condições, a coleta dos textos foi agendada com antecipação, tendo em vista que os adolescentes são liberados para as aulas em pequenos grupos (8 a 10 alunos, com idade de 15 a 17 anos), sendo convidados, e não obrigados a frequentá-las. Combinamos com o professor de Língua Portuguesa os temas que seriam desenvolvidos, estando entre eles: "cidadania" e "violência", conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais – temas transversais (BRASIL, 1996).

A literatura existente sobre ensino da Leitura e Escrita aponta para metodologias tomadas de concepções tradicionais que (re)aparecem nas salas de aula, (des)considerando o sujeito que é inserido num determinado momento histórico e que se vê apoderado por informações inovadoras constantemente deslocadas (CORACINI, 1995), (GALLO, 1992). Conforme as competências/habilidades previstas (para o 1º bimestre) no Referencial Curricular do MS do Ensino Fundamental no que tange à produção de texto, espera-se que esse aluno seja capaz de produzir textos de diversos gêneros e tipos textuais, em situação real de uso, considerando sua finalidade, os interlocutores e as características do gênero (ESTADO, 2012).

Uma vez contextualizado o objeto pesquisado, discorremos sucintamente sobre alguns conceitos que embasam a análise: discurso, heterogeneidade, autoria, subjetividade e desconstrução.

2. Dos Conceitos: discurso, heterogeneidade, autoria, subjetividade e desconstrução

Inicialmente, tratamos da noção de efeito de sentido, que segundo Baronas (2006, p. 01) está ligada "umbilicalmente desde a sua gênese à noção de discurso" Ele cita que Guilhaume (1964) foi o primeiro a propor essa relação visceral entre sentido e discurso. Sua hipótese era a de que "língua/discurso se constitui numa oposição completamente distinta da oposição língua/fala postulada por Saussure no início do

século XX". Baronas (p. 01) comenta que no entender de Guilhaume (1964), "discurso é o lugar do observável e a língua, um lugar de reconstrução teórica que corresponde a um movimento natural do pensamento, os efeitos de sentido nada mais são do que o resultado dos valores atribuídos pelo discurso ao significado em língua". Assim o sentido de uma palavra ou de uma determinada posição não existe por si só, mas será determinada pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas. E a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos efeitos de sentido, sendo que as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações (ORLANDI, 2012). É partir dessa visão que interpretamos o texto escrito pelo aluno (7).

Cardoso (1999, p. 21) esclarece que "o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas". No entender da autora, o discurso não pode ser confundido com a fala, pois a ela excede, nem com a língua, constituindo-se num terceiro elemento. Logo, o discurso é resultante da compreensão de que a linguagem possui uma dualidade constitutiva que consiste, ao mesmo tempo, em um sistema e, contudo, ele é transposto por investimentos subjetivos e sociais.

Segundo Foucault (1998), o discurso é atravessado por interdições, pela dispersão do sujeito, visto que diferentes indivíduos podem ocupar o lugar de sujeito no discurso, e sendo ele descentrado, não é fonte de sua palavra. O que revela uma ligação com o "desejo" e com o "poder" (p. 10).

Ancorados na noção de que a heterogeneidade constitui todo discurso, nos restringiremos mais especificamente à abordagem de Authier-Revuz (1990; 1998, 2010), em função dos objetivos aqui propostos. A autora, ao interrogar-se sobre um conjunto de formas linguísticas discursivas ou textuais, problematiza a complexidade enunciativa. Para isto, trata da heterogeneidade constitutiva, a partir dos trabalhos dialógicos de Bakhtin e da relação entre sujeito e linguagem de Freud, relida por Lacan. Entendendo que "toda fala é *determinada de fora* da vontade do sujeito e que este é *mais falado do que fala*" (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 26). Indica pontos em que considera o dialogismo, o já-dito, o interdiscurso, sob o aspecto de processos que impossibilitam que o discurso se dê por um sujeito centrado, senhor das palavras. Neste tocante, a linguista ressalta que "sempre sob as palavras 'outras palavras' são

ditas" (p. 28), articulando essa noção de discurso atravessado pelo inconsciente, em harmonia com um sujeito que "não é uma entidade homogênea exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito *descentrado,* dividido, clivado, barrado" (p.28). Sujeito de um "irredutível desvio de si mesmo" por ser falante e por ser falho (AUTHIER-REVUZ, 2010, p. 253).

A fim de relacionar as questões que perpassam o trabalho com a escrita no ambiente escolar, trazemos, também, Possenti (2009), que tratou sobre estilo, subjetividade e indícios de autoria, ao discutir que um texto não podeser avaliado com base em categorias de textualidade – obediência às regras de coesão e coerência, por exemplo –, ou em categorias de ordem gramatical – regras de gramática, ortografia, morfologia, sintaxe, pontuação –, mas, sim, em termos discursivos, ou seja, a partir da subjetividade e inserção de um texto em um quadro histórico, o que, para o autor, constitui uma consideração da singularidade e tomada de posição. Ele considera que a subjetividade neste processo é permitir observar o modo pelo qual um sujeito se inscreve em um quadro histórico, social e cultural e põe a circular em seu discurso crenças e ideologias.

Sobre a questão de autoria, Possenti (2009) retoma alguns apontamentos importantes em Foucault (1969) e Chartier (1994), que, posteriormente, desdobra-se sobre apontamentos reparadores aos dados históricos de Foucault. Do primeiro, então, vale relembrar que a noção de autor é discursiva, distinta da noção de escritor. Assim, para Foucault, a noção de autor é constituída a partir de uma obra, um correlato, ou seja, para ele, a noção de autor confere unidade à obra, pois permite que tenha relativa unidade. Sendo, então, discursiva, o autor é, em certa medida, uma construção realizada em decorrência de um conjunto de textos interligados a seu nome por meio de critérios e, ainda, perpassado por traços históricos que emergem o modo pelo qual os discursos são vistos e considerados em diferentes épocas e sociedade, o que o distingue da noção de escritor, que é utilizada, em outras palavras, para designar o indivíduo que escreve.

Interessado em introduzir nova noção em relação ao conceito de autor elaborado por Foucault, é que Possenti (2009) traz para a análise e reflexão, textos de vestibulandos e textos escolares em geral, o que, para ele, constituiu uma possibilidade de repensar esta noção a partir deste contexto: o escolar. Para tal proposição, o autor

afirma ser indissociável a noção de autor à de singularidade e, por sua vez, à questão do estilo, já que para ele, a leitura na escola foca emquestionamentos que se limitam a identificações sobre "o que o texto diz", para atentar-se a reflexões de como o texto é construído, suas relações entre o modo de construção e os efeitos de sentido que produz. Segundo Possenti (2009), os indícios de autoria fundamentam-se em três atitudes: *dar voz a outros enunciadores, manter distância em relação ao próprio texto, evitar a mesmice*.

Assim, por meio de suas análises, demonstra que "dar voz a outros e incorporar ao texto discursos correntes" (POSSENTI, 2009, p. 112) permite com que o discurso do autor seja atravessado por outros discursos, o que, para ele, constitui um indício de autoria. Em seguida, para a segunda atitude – *manter distância em relação ao próprio texto* –, ele destaca as contribuições de Jacqueline Authier-Revuz, que em *Palavras incertas* tratou da questão metaenunciativa. Assim, entre outros pontos colocados por Possenti neste aspecto, estão o fato da marca da posição em relação ao que se diz e aos interlocutores, o debruçar-se sobre a própria enunciação, pois o discurso é histórico, mas como marca de singularidade e originalidade, visto que os sujeitos não estão todos na mesma posição. Por fim, para a terceira atitude – *evitar a mesmice* –, o linguista pontua que a variação é um indício de autoria. No entanto, ressalta a importância de sua significação, pois deve obedecer a tomadas de posição, e não a uma simples lista de verbos ou termos que não devem ser repetidos ao longo do texto, mas sim, adequados ao contexto, tratando-se de variar segundo posições enunciativas e a natureza do discurso.

Tais considerações significam que Possenti (2009) desloca a questão de "autoria", que antes era tratada por meio de textos literários, tomando a linguagem como processo de interação, e de interlocução. Logo, o sujeito se inscreve por meio da linguagem e deixa um modo de inscrição nos textos, sendo este um indício do modo como ele se inscreve como sujeito na interação.

Gallo (1992) trata dos processos discursivos da escrita e da oralidade de crianças, discutindo que a transparência do sentido e do sujeito é uma ilusão, uma vez que a construçaõ da autoria se resume em tudo que foi dito antes pelos gestos de interpretação e subjetividade. Discute que a passagem do discurso oral para o escrito "implica na assunção da autoria", o que significa ser "explicitada pela relação do sujeito

com o texto", colocando em jogo as formações imaginárias perpassadas pelas condições de produção. Para ela, nesse caso a "autoria está sendo construída enquanto efeito de sentido, para em seguida, mostrar o sujeito se constituindo enquanto sujeito autor" (p. 99-100).

Nesses moldes, há ainda que se considerar a subjetividade que constitui o sujeito, formado a partir de modos de subjetivação. Furlanetto (2003) propõe-se a refletir sobre a subjetividade exatamente como foi desenvolvida na Análise do Discurso, relatando os efeitos da singularidade em produções científicas. Ao referir-se inicialmente em seu trabalho aos efeitos da subjetividade, a autora analisa essa questão em Pêcheux, a partir da publicação de sua primeira obra, *Análise automática do discurso,* expressando a relação entre a subjetividade e o sujeito, representada num lugar determinado da estrutura social, o que intervém nas condições de produção do discurso.

Furlanetto salienta a obra pêcheutiana, afirmando que ao caráter social do sujeito é acrescentada a dimensão do inconsciente, pois o sujeito imagina ser fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz, e assim, já inspirado pela ótica da psicanálise lacaniana, ele é uma descontinuidade dos dados, não equivalendo a uma pessoa, nem a indivíduo.

Mariani (2003) faz uma reflexão acerca da subjetividade e do imaginário linguístico, afirmando ser imperioso que se discutam questões relativas à língua considerando o inconsciente e a ideologia, porque ambos são inseparáveis nos processos de constituição do sujeito pela linguagem, caracterizado como dividido, expressado pelo inconsciente. Explica que o sujeito, para a análise do discurso, é uma posição material linguístico-histórica em meio ao jogo de contradições e tensões socioideológicas, em que numa dada análise, por exemplo, buscamos compreender o modo de produção de sentidos resultante das posições discursivas do sujeito que se constituíram.

A partir dessas noções, cremos ser inviável conceber o discurso do adolescente fora do sujeito (social e historicamente determinado) e nem esse fora da ideologia, uma vez que esta o constitui. Inevitavelmente, essa ideologia incide também em sua formação (CORACINI, 1995). A linguagem como discurso é interação e um modo de

produção social. E não é neutra, inocente (à medida que está engajada numa intencionalidade), nem natural. Por isso, é o instrumento privilegiado de manifestação da ideologia, da presença de formações ideológicas, estando diretamente ligada à formação dos sujeitos.

Enfim, sobre a noção de desconstrução para Derrida (2011), entende-se por desmontagem, decomposição dos elementos da escrita. Assim, sob a égide da Desconstrução, coadunam-se questões filosóficas, literárias, políticas e intelectuais que proporcionaram um mudança no pensamento metafísico ocidental, já que este se apoiava, muitas vezes, nas relações binárias para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro. Ele propõe que se abandone a palavra"racionalidade", que significa a radicalização, pois a verdade não é mais "nascida de um *logos* e inaugura a destruição, não a demolição, mas a de-sedimentação, a desconstrução de todas as significações que brotam da significação de *logos*" (p. 13).

É partir dessa visão que interpretamos o texto escrito pelo sujeito-aluno (S7).

3. Da Interpretação: a subjetividade no âmago das entrelinhas

Tratamos, a seguir, do texto escrito pelo sujeito-aluno (S7), cujo tema discutido antes foi: C*idadania e sua importância.*

Filho da realida

"cidadania é para mim é aquélas pessoas que tem docomentonem todas pessoas segue o caminho serto cada um sabe o caminho que Ké vive **mais sevocê tem dinheiro voce é prisipeimdepedende** do que fais é um querendo se mais que outro falta só mais umildade e ingualdade atodas porque o sol nase para todos nem todo mundo tem comdisão de sinforma cada um **segue o destino que omundo escóle mais nem todo da serto"** (S7)

Em "cidadania é para mim é aquélas pessoas que tem docomento", por um viés discursivo, entendemos que o texto é uma "dispersão do sujeito", conforme Foucault (1998), o que significa que esse sujeito-aluno ocupa posições distintas no interior do

mesmo texto, representando-se por discursos outros, como segue: “cidadania é para mim”. Logo, assume sua posição discursiva “eu” que o constitui. Uma vez que quase nada funciona em sociedade sem a regulamentação de documentos escritos, em diferentes situações, o registro confere a regulamentação do sujeito enquanto cidadão. Tal cidadania depende do “Estado e das leis que regem o País em seu pleno direito político” (CORACINI, 2007, p. 104).

Mediante um regime de controle dos discursos (FOUCAULT, 1998), o cidadão é monitorado por documentos escritos que regulam sua situação perante as leis e a sociedade, como por exemplo, os antecedentes criminais relatados pelo sujeito-aluno desta pesquisa.

Assim, ter documentos é ser reconhecido enquanto cidadão, é obedecer a uma ordem que registra perante um nome pessoal, diferencia, reconhece sua existência. Ter documento é estar registrado perante às leis, estar inscrito na sociedade, ter validade, ter existência, pois toda pessoa é identificada perante seus documentos. É legitimada por meio de uma declaração escrita que confere o poder de existir, integrar-se e participar da sociedade, pois é um registro que, marcado pela escrita e pela inscrição, confere a autenticidade do sujeito enquanto cidadão.

Ainda neste trecho, a referenciação pelo pronome feminino “aquelas” trata da cidadania exercida pelo outro que constitui o seu discurso, na esteira de Authier-Revuz (1998). O uso da referenciação demarca o discurso da exclusão, produzindo efeito de verdade que busca legitimar a “racionalidade”, rejeitada e discutida pela teoria de Derrida (2011), ao trazer a noção de desconstrução.

Posto isso, a produção de sentidos não é estanque, pois se a escrita passa pela subjetividade, constrói e desconstrói (DERRIDA, 2011). Entendemos, então, que o discurso desse sujeito desconstrói o conceito de “cidadania” e, portanto, a visão racional do que é ser cidadão, uma vez que ele é reconhecido pela legislação, mas não se reconhece a partir dela.

Sabe-se que quase nada funciona em sociedade sem a regulamentação de documentos escritos, pois em diferentes situações, o registro escrito confere a regulamentação do sujeito enquanto cidadão. Estes documentos possuem valor mensurável por assegurarem informações, contratos e prescrições por meio do

registro escrito. Assim, o cidadão tem em seus documentos pessoais bem como de outros tipos, informações que reconhecem seu nascimento, nacionalidade, naturalidade, sexo, estado civil, entre outros. A identidade de cidadão está posta em jogo dentro das regras da sociedade, que apresentam, por sua vez, delimitações, limites e fronteiras sociais (NASCIMENTO; BRIOLI et al., 2011). Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências do discurso Constitucional.

O uso do pronome demarca uma representação excludente, ou seja, não se enquadra no mesmo grupo dessas pessoas consideradas enquanto cidadãs, mas emerge uma crítica, um confronto que extrapola a denominação de cidadão, pois sugere não ser possível ser como preveem os discursos que denominam uma facilidade de exercício que se resume em cumprir deveres para ser cidadão, o que se daria ao optar em "seguir o caminho certo", ou seja, cumprir com os deveres.

No decorrer do texto, a questão da cidadania é suporte para as argumentações, entretanto, há um deslocamento de sentido por meio do item lexical "nem" que ocorre em *"nem todas as pessoas segue o caminho serto"*, sugerindo a posição adversativa de que nem todos fazem parte desse exercício de cidadania. Assim, ainda que os discursos cristalizados sugiram que ser cidadão é um direito de todos, o item lexical "nem" acompanhado da generalização dada por *"todaspessoas"* corrobora para o efeito de sentido (BARONAS, 2006) de que o grupo por meio do qual se representa está aquém de ser cidadão, emergindo o discurso da exclusão, pois embora a cidadania seja proclamada enquanto uma ideia democrática e acessível a todos, o sujeito sugere que isso não acontece com todo mundo, o que confirma que o sentido de uma palavra ou de uma determinada posição não existe por si só, mas é constituída pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico. Assim, como ratificado por Authier-Revuz (2010, p. 256), toda "forma de modalização automática aparece como uma 'costura' aparente sobre o tecido do dizer", surgindo a falha da não coincidência enunciativa.

Assim, as palavras grafadas não autorizam somente um único sentido, mas extrapolam a esfera linguística em meio às condições de produção em que se dão, em determinado momento histórico, fatores que corroboram para que os sentidos não sejam fixados no papel, mas deslocados além das entrelinhas, o que faz com que o

sujeito seja mais falado do que fala pela alteridade constituinte do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990).

O enunciado "sevoce tem dinheiro você é prisipeimdepedende do que fais" sugere sentido condicional que se dá pela utilização da conjunção "se", pois se opõe a um confronto entre ter ou não dinheiro, o que proporciona um tratamento desigual pelo discurso capitalista.

A partir da identificação de cidadania que ele supõe que o outro tem, exclui a possibilidade de ser visto também enquanto cidadão, por não ter escolhido "o caminho certo". Este sujeito fala como se vê a partir do outro, ou seja, não se vê como cidadão, nem príncipe, emergindo o discurso da exclusão.

Ser príncipe é privilégio para poucos, não basta ter os documentos que o representam enquanto cidadão para ser tratado com realeza. Assim, para ele, o discurso democrático de cidadão é enganador, ilusório, fantasioso, o que o faz situar-se enquanto um "filho da realidade", ou seja, esse discurso da segregação denuncia uma sociedade onde poucos podem ser "príncipes", no sentido de que "o imaginário de todo sujeito se constrói através do outro (afinal, o sujeito constitui-se no e pelo olhar do outro)" (CORACINI, 2003a, p. 249).

O imaginário permite-nos atrelar ao discurso da realeza, "príncipe dos contos de fada" que o projetam como um rapaz de boa índole, correto, e em que por meio da tão conhecida representação de "príncipe encantado" constrói-se uma imagem do homem ideal, relacionando-o ainda a uma ideia representativa que remete ao poder.

Nesse sentido, o adolescente fala de um lugar que o representa e constitui sua identidade, a UNEI, local que é alvo da razão, verdades instituídas, discursos cristalizados, representações homogeneizadoras. Na sociedade, tais discursos buscam categorizar a todos os que lá estão em única massa, conduzindo afirmações rígidas que destinam aos jovens uma relação de causa e consequência por não terem cumprido com os deveres em sociedade. Nesse caso, a partir da identificação de cidadania que ele supõe que o outro tem, exclui a possibilidade de ser visto também enquanto cidadão, por não ter escolhido "o caminho certo". Logo, o sujeito fala como se vê a partir do outro, ou seja, não se vê como cidadão nem príncipe, emergindo o discurso da exclusão.

Em: “ségue o destino que omundoescóle” segue-se a ordem do discurso tido como correto e verdadeiro, o destino é dado por leis, relações de poder e, sobretudo, desigualdades e diferenças (FOUCAULT, 1998). A sociedade manipula os efeitos de verdade e, assim, enquanto discursos buscam passar o significado de igualdade a todos, os sentidos deslizam, tendo em vista a presença de relações de poder. O sujeito que escreve fala a partir da heterogeneidade do discurso, constituindo-se enquanto sujeito “descentrado, clivado” (AUTHIER-REVUZ, 1990), integrando uma realidade de exclusão que separa os “príncipes” dos demais e divide a sociedade entre dois mundos: o mundo real e o da ficção.

O do mundo real relaciona-se com a criminalidade praticada por aqueles até então reconhecidos como cidadãos honestos, pois se atualmente está lá na UNEI, lugar cujo objetivo é recuperar jovens e adolescentes inseridos no crime, crendo ser necessário posicionar-se defensivamente (em resistência) ante discursos excludentes, com a ideologia de ter que se inserir na criminalidade para ser como os bem-sucedidos (NASCIMENTO; MORETTI et al., 2011).

Por meio dos pensamentos filosóficos de Foucault, ressaltamos as reflexões de Coracini (2010, p. 28) ao discutir que “toda e qualquer produção de sentidos iça a nossa subjetividade para lugares inesperados do nosso interior que é também exterior) passa, inexoravelmente, pela subjetividade” , o sujeito que nesse texto escreve, o faz inicialmente, dentro de uma ordem do discurso que legitima a cidadania perante os documentos. Entretanto, a produção de sentidos não é estanque, pois se a escrita passa pela subjetividade constrói e desconstrói (DERRIDA, 2011).

Assim, as palavras grafadas não autorizam somente um único sentido, mas extrapolam a esfera linguística em meio às condições de produção em que se dão e determinado momento histórico, fatores que corroboram para que os sentidos não sejam fixados no papel, mas deslocados além das entrelinhas, o que faz com que o sujeito seja mais falado do que falapela alteridade constituinte do discurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998, 2010).

Enfim, para tratar sobre autoria, Possenti (2009) retoma alguns apontamentos importantes em Foucault (1969) e Chartier (1994), e em Authier-Revuz (1998) sobre heterogeneidade discursiva. Ao relacionar as questões que perpassam o trabalho com

a escrita no ambiente escolar, Possenti (2009) discute que um texto não pode ser avaliado somente com base em categorias de textualidade ou de ordem gramatical, mas, sim, em termos discursivos, a partir da subjetividade, o que para o autor constitui a singularidade e a tomada de posição.

Isso pode ser observado quando o sujeito-aluno escreve, por exemplo: "cidadania é para mim é aquélas pessoas que tem docomento". O uso do verbo "ser" por duas vezes, flexionado na terceira pessoa do singular, no presente do indicativo (é) confere ao pronome demonstrativo feminino "aquelas" uma posição sintática de predicativo (NEVES, 2000, p. 493). Assim, o enunciado é construído com o propósito de marcar sua posição discursiva pelo discurso da Constituição para denominar o que seja cidadania e insere um sujeito-outro para descrevê-la ("aquélas pessoas").

Em: "sevocê tem dinheiro voce é prisipeimdepedende do que fais", nota-se marcas de subjetividade a partir do imaginário linguístico, perpassadas pela escrita de um sujeito constituído pelo inconsciente e a ideologia, que são inseparáveis (MARIANI, 2003).

No enunciado "cada um segue o destino que omundoescóle mais nem todo da serto", entendemos, a partir de Coracini (1995), ser inviável conceber o discurso do adolescente fora do sujeito e da ideologia, uma vez que esta o constitui na sua formação.

Por fim, pelos seus posicionamentos discursivos, observa-se a presença de um sujeito do dialogismo, que em seu discurso traz o já-dito, falando a partir de palavras outras (AUTHIER-REVUZ, 1998, 2010), discursos outros: da exclusão, da lei constitucional (cidadão), do capitalismo, da democracia e da realeza (príncipe), por tratar-se de adolescentes que pertencem às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante (SPIVAK, 2010). Observa-se uma tática de neutralização do outro, seja subalterno ou colonizado, invisibilizando-o, expropriando sua possibilidade de representação e silenciando-o.

Algumas Reflexões

Este texto teve o propósito de interpretar marcas de subjetividade em um texto escrito por alunos das Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) do Mato Grosso do Sul. Sobre a hipótese, confirmamos à medida que notamos que a escola parece priorizar outras questões teórico-metodológicas no trabalho com as produções textuais, resultando em um apagamento da subjetividade, já que não há espaço para a valoração de indícios de autoria.

Os resultados apontam marcas de subjetividade pelos discursos do capitalismo, da Constituição e da exclusão, que perpassam a escrita do sujeito-aluno pelas marcas linguísticas do uso de verbos, referenciações e conjunções.

O texto do aluno infrator produzido em aulas de leitura/produção de texto não fala somente ao professor, pois deixa no papel a marca de subjetividade que o situa inscrito na história, em relação com outros discursos, com o outro. Não estabelece em suas letras uma relação consciente entre o lápis e o papel, uma vez que estes concretizam em suas palavras grafadas os anseios, inconformismos, opiniões.

Enfim, acreditamos que o lápis e o papel nas mãos desses adolescentes são instrumentos de voz, pois estão num lugar que não é central, mas periférico, não é dentro do, mas fora do círculo (DERRIDA, 2011).

Referências bibliográficas:

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19. Campinas: UNICAMP, 1990. p. 25-42.

_____. *Palavras incertas*: as não coincidências do dizer. Trad. Claudia Pfeiffer et al. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.

_____. Falta do dizer, dizer da falta: as palavras do silêncio. In: ORLANDI et al. (Org.) *Gestos de leitura*: da história no discurso. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2010.

BARONAS, R. L. *Efeito de sentido de pertencimento à Análise do Discurso*. 2006. In:http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/RobertoLeiserBaronas.pdf. Acesso em 18/08/2014.

BECKER, D. *O que é adolescência?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

BRASIL. *Estatuto da Criança e Adolescente*. Lei Federal 8.069, 1990.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CORACINI, M.J.R.F (org.). *O jogo discursivo na aula de leitur*a: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

_____. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In: idem. *Identidade e discurso:* (des)construindo subjetividades. Campinas: UNICAMP; Chapecó: Argos Universitária, 2003a, pp. 239-255.

_____. *A celebração do outro:* arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: ECKERT-HOFF, B.M.; CORACINI, M.J.R.F. (orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela:* alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 17-50.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. Trad. Miriam C. e Renato J. Ribeiro. São Paulo: perspectiva, 2011.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 4. Ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. Loyola: São Paulo, 1998.

FURLANETTO, M. M. Sujeito epistêmico e materialidade do discurso: o efeito de singularidade. *Linguagem em (Dis)curso.* Tubarão, v. 3, Número Especial, pp. 91-119, 2003.

GALLO, S. L. *Discurso da escrita e ensino*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, v. 3, Número Especial, pp. 55-72, 2003.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; BRIOLI, D. et al. Ethos e discurso: a construção da identidade de adolescentes de Unidades Educacionais de Internação (UNEIs) no Mato Grosso do Sul. In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.). *Nas malhas do discurso*: memória, imaginário e subjetividade. Campinas-SP: Pontes, 2011.

NASCIMENTO, C. A. G. S.; MORETTI, L.C; BONFIM, T. J. B. Representações de professores e adolescentes de Unidade Educacional de Internação (UNEI): deslocamentos e silenciamentos. In: CORACINI (org.). *Identidades silenciadas e (in)visíveis*: entre a inclusão e a exclusão. Campinas-SP: Pontes, 2011 – Capes.

NEVES, M. H. M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, R. Luiz Q. Menor infrator e a eficácia das medidas socioeducativas. In: *Jus Navegandi*. Teresina, ano 8, n. 162, 15 dez. 2003. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4584>. Acesso em 23 de outubro de 2008.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

_____. *Discurso e Texto:* formulação e circulação dos sentidos. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. *Análise de discurso:* princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: São Paulo: Pontes, 2012.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. _____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009. pp. 103-117

RODRIGUES, A. *Escrita e autoria:* entre histórias, memórias e descobertas. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar*?. Trad. Sandra Almeida, Marcos Feitosa, André Feitosa. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

FORMAÇÕES IDENTITÁRIAS DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E DILEMAS

Laura de Cássia Ribeiro de LIMA
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, ribeirolima.laura@gmail.com, Paranaíba-MS, Brasil.

Silvane Aparecida de FREITAS
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, silvaneafreitas@hotmail.com, Paranaíba-MS, Brasil.

Resumo:

Nesta apresentação, temos como objetivo verificar como se dá a formação identitária das coordenadoras pedagógicas, que ideologias defendem, que representações possuem, problematizar suas atribuições enquanto formadoras de docentes, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental do município de Andradina/SP. Pretendemos analisar a função das coordenadoras nas atividades do contexto escolar, de modo a verificar se a ciência de suas atribuições garantem-lhe mais autonomia e confiança diante dos conflitos e dilemas enfrentados no dia a dia. Assim como refletir sobre como se dão as condições de produção do discurso, construindo representações, que constituem sua identidade – sempre vinda do outro. "Como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável por soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia a dia" (Coracini, 2003, p. 207). "Nesse sentido, a cada luta que travamos, a cada embate, a cada dificuldade imposta, novas maneiras de agir vamos encontrando, melhor vamos nos conhecendo, aprendendo a driblar os embates político-ideológicos que nos são impostos diariamente" (Freitas, 1999, p.136). A metodologia empregada foi a qualitativa, coleta da entrevista semiestruturada empregada a uma coordenadora, das catorze participantes da pesquisa. Conclui-se, preliminarmente, que o sujeito desta pesquisa está em conflito identitário; mesmo assim, conseguiu deslocar-se, reelaborar seu discurso, criar um desconforto, para que, por meio da desestruturação das práticas costumeiras, possa emergir uma reflexão sobre a própria prática.

Palavras-chave:

Coordenador pedagógico; Discurso; Identidade.

Introdução

Neste trabalho, pretendemos verificar como se dá a formação identitária das coordenadoras pedagógicas, locadas na rede Municipal de Andradina /SP, com o fito de entender que ideologias defendem, que representações possuem, se compreendem sua atribuição enquanto formadoras de docentes. Para isso, propomo-nos a realizar uma sinopse histórica da criação/função do coordenador pedagógico enquanto conceito, a trajetória desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até os dias de hoje em Andradina/SP, tendo como base as normatizações legais: legislações, decretos, resoluções, diretrizes nacional, estadual e municipal, além do apoio teórico.

Pretendemos delinear caminhos conceituais do que hoje chamamos de coordenação pedagógica, de como chegamos a esta nomenclatura, como era e como é a descrição do cargo/função e de como todo esse emaranhado de informações intervém na formação identitária deste profissional.

Nesse sentido, apresentaremos contribuições para a formação de um referencial teórico e documental que subsidiará elementos que tecerão nossa dissertação de mestrado e poderão auxiliar na criação de projetos que possam levar em consideração todo contexto sócio-cultural-ideológico em que as coordenadoras pedagógicas estão inseridas.

Utilizamos como metodologia a coleta de entrevistas semiestruturadas empregadas às catorze coordenadoras participantes da pesquisa. Neste artigo, há transcrições de algumas respostas de apenas uma coordenadora. Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão dos processos identificatórios das coordenadoras pedagógicas.

Procuraremos no primeiro subitem apresentar uma concisa trajetória histórica da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), abrangendo as diversas nomenclaturas e suas diferenças, bem como as atribuições desse profissional, os aspectos legais, as dificuldades que a profissão apresenta, o caminho desde a docência até a nomeação via portaria pelo gestor do município.

No subitem seguinte, traremos uma breve descrição da estrutura organizacional dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação, das sete escolas e as condições de produção em que as coordenadoras pedagógicas estão inseridas.

No terceiro subitem, tentaremos delinear, segundo a Análise do Discurso, a construção das representações que constituem as formações identitárias destas profissionais, além dos resultados parciais das investigações de alguns dados coletados, refletindo sobre o conteúdo por meio do aporte teórico, relacionando com as referências discutidas nos capítulos anteriores, seguido das conclusões preliminares.

1 - Caminhos conceituais do que hoje chamamos coordenação pedagógica e a estrutura organizacional da Rede Municipal de Educação Básica I de Andradina – SP

Baseadas em aspectos normativos, traremos uma síntese sobre a criação cargo/função de coordenador pedagógico. "Podemos perceber a dificuldade de acompanharmos com clareza o desenvolvimento histórico do que hoje chamamos de coordenação pedagógica" (Roman, 2001, p. 13).

O conceito histórico da palavra coordenador pedagógico, ainda em 2017, é difuso e confuso. No Brasil, em 1549, com a catequese dos índios pelos jesuítas, as escolas públicas eram destinadas a formar sacerdotes, a Companhia de Jesus manteve essa atuação até 1749. Após a afastamento dos Jesuítas, no início do séc. XIX, algumas escolas de nível superior e técnico foram criadas. Na metade do século, logo depois da constatação da precariedade do ensino público, o governo institui a instrução pública em São Paulo, por normas e programas de ensino.

> As críticas sobre a precariedade da instrução pública na Província levaram o governo a regulamentar a instrução pública em São Paulo: normas sobre o programa de ensino, a obrigatoriedade da frequência, o ensino particular, as escolas para ambos os sexos, o recrutamento e as condições de trabalho dos professores, a instalação da 1ª Escola Normal (1833) [...]. (Salvador, 2000, p.29).

Em 1885, emergem as Delegacias Literárias em São Paulo, atualmente denominadas Diretorias de Ensino, que instituíam a nomeação de professores por concurso público e a exigência de diploma do curso "Normal". Em 1868, foi criado o cargo de inspetor de distrito para controlar o ensino.

A Lei nº 5.607, de 03 de junho de 1959, foi aprovada no município de São Paulo, originando o departamento de ensino primário, constituindo, dentre outros, uma divisão pedagógica que, por sua vez, era constituída, por uma seção de orientação

didática e aperfeiçoamento. No artigo 10, daquela lei, aparecem na composição do quadro funcional da escola o cargo de orientador pedagógico.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024, de 20 de dezembro de1961, menciona o supervisor e o orientador educativo. A Lei Estadual nº 7.376, de 31 de outubro de 1962, traz o cargo de assistente pedagógico vinculado ao curso de Especialização Agrícola e Assistência Técnica Rural. Como menciona Roman (2001, p. 14), esse foi provavelmente o primeiro profissional de coordenação pedagógica a trabalhar dentro da unidade escolar no sistema de ensino paulista.

A subsequente LDB sancionada em 11 de agosto de 1971, lei nº 5.692, reporta-se a vários cargos considerados como especialistas de educação, todos eles com formação universitária. Para Oliveira (2009), a genealogia de coordenador pedagógico pode ser contada a partir desse período; "Optou-se por apresentar, como marco inicial, a década de setenta do século XX quando surgiram as primeiras necessidades de haver um especialista que atuasse na escola junto aos docentes como orientador de práticas pedagógicas." [...] "A função de coordenador pedagógico surgiu no Estado da Guanabara no período de 1961, inicialmente sendo chamado de coordenador distrital. Em 1965, passou a chamar-se orientador pedagógico" (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Em 1977, foi sancionado o Decreto nº 10.623, sobre o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, que menciona o cargo de coordenador, mas foi somente em 1985 que o cargo viria a ser criado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. (Oliveira, 2009). Nesse decreto, vieram elencadas as atribuições, que mais se aproximam da visão de coordenador pedagógico que temos hoje.

> **[...] IV** - **prestar assistência técnica aos professores[...] VIII** - **propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores**; **[...]** (Decreto Nº 10.623/77, grifo nosso)
>
> [...] Cabe ao **coordenador pedagógico,** resumidamente: programar a execução do projeto pedagógico; avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico; viabilizar o trabalho coletivo dos professores; **promover a formação contínua dos educadores (professores e funcionários), juntamente com a sua própria formação.** (Oliveira, 2009, p. 36, grifo nosso)

O professor de carreira assume a função de coordenador pedagógico. O que gera uma espécie de dupla consciência (Gilroy, 2001) profissional, pois é ao mesmo tempo coordenador pedagógico e professor. A LDB 9.394/96 constatou a obrigatoriedade da valorização dos profissionais da educação; para tanto, fomentou o aperfeiçoamento profissional continuado (art. 67, § II). O cargo de coordenador

pedagógico criado, a partir de então, visou a atender a essa obrigação. Foi nos anos 1990, que os saberes "conceberam" o professor enquanto coordenador pedagógico, da forma como conhecemos hoje, período de importantes mudanças educacionais no Brasil, principalmente aquelas oriundas da implantação das políticas neoliberais.

O conjunto de normatizações legais existentes no município de Andradina/SP, dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público, a Resolução nº138 de 4 de fevereiro de 2015, na qual observamos:

> **Art. 7°** - O núcleo pedagógico dos Polos de Ensino, integrado pelos **Professores Coordenadores do Ensino Fundamental** [...] tem como principais atribuições:
> **I –** propiciar um ambiente amigável, confiável, [...]
> **II** – coordenar, planejar e assessorar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), [...]
> **III** – contribuir na organização do trabalho coletivo do Polo de Ensino;
> **IV** – garantir a prática da interdisciplinaridade em sala de aula, [...]
> **V** – assessorar e subsidiar os professores na elaboração do Plano de Ensino e Projetos, [...]
> **VI** – identificar, analisar e refletir juntamente com o corpo docente, problemas nas práticas diárias, [...]
> **VII** – acompanhar, registrar e avaliar de forma sistemática, os processos de ensino/aprendizagem, [...]
> **VIII** – promover a qualidade na prática docente por meio de estudos sistemáticos[...];
> **IX** – Identificar e caracterizar as necessidades e expectativas da comunidade escolar, [...]
> **X** – diagnosticar as necessidades e/ou dificuldades que os professores possam ter, incentivando-os a participarem de cursos de formação [...]
> **XI** – otimizar informações, manter um quadro de avisos, registros e controle (HTPC) e (HFCS); [...]
> **XII** – utilizar índices de avaliações externas, [...]
> **XIII** – acompanhar o trabalho pedagógico [...]
> **XV** - coordenar atividades e ações de planejamento, [...]
> **XVI** – fazer uso de procedimentos de observação, coleta e registro para a organização e análise de dados educacionais;
> **XVII** - propor alternativas metodológicas para atendimento à diversidade de necessidades dos alunos;
> **XVIII – coordenar os Horários de Formação Continuada em Serviço (HFCS)** e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de acordo com regulamentação da Secretaria Municipal de Educação; [...] (Andradina. 2015. p.8).

O coordenador pedagógico no município de Andradina é desviado do cargo de professor, voluntariamente; a Secretaria Municipal de Educação, conforme a necessidade dos sete Polos de ensino, publica editais a fim de preencher a função nas escolas; todos os docentes efetivos, caso preencham os requisitos estabelecidos, podem exercer a função. Esses editais são redigidos pelos supervisores de ensino, devem obedecer às normas do Plano de Carreira do Magistério Municipal, instituído formalmente em 2009, nove anos após a municipalização da Rede, que ocorreu em

junho de 2000, e ao Estatuto do Magistério Público Municipal, lei n° 1.846 de 2000. Ambos, ao longo dos anos e a pedido dos professores locais, passam por reformulações, mas a gestão municipal anterior e a atual, ainda não tomou providências efetivas. Segundo o Plano de Carreira supracitado, vejamos a descrição do capítulo III – dos provimentos dos cargos e requisitos do concurso público de ingresso, seção I – do provimento e requisitos, artigo 16: "Art. 16 - Os requisitos necessários ao provimento dos cargos e ou funções de suporte pedagógico são previstos no Anexo I". "Professor coordenador pedagógico – Posto de trabalho de provimento por ato designatório do Prefeito Municipal, dentre titulares dos cargos docentes, em exercício na rede Municipal, escolhidos pela Unidade escolar, aprovados pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de Proposta de Trabalho" (Andradina, 2000 Anexo I).

Os docentes que quiserem se candidatar para a função, precisam apresentar uma proposta de trabalho escrita, conforme descrita no edital, que é enviado via e-mail, aos cuidados dos diretores, que devem dar ciência a todo corpo docente do Polo de Ensino. O docente-candidato deve possuir o curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia e, no mínimo, 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, além de ser professor efetivo da Rede Municipal, estar ciente da realidade da comunidade escolar na qual pretende atuar. "REQUISITOS PARA PROVIMENTO: Licenciatura Plena em Pedagogia com experiência mínima de 2 (dois) anos no Magistério e inscritos" (Andradina, 2000 Anexo I).

A Proposta de trabalho é entregue pessoalmente ao diretor da escola em que o candidato pretende atuar, no dia e horário descritos no edital; geralmente ocorre às segundas-feiras, às 17h30min, aproveitando o horário de HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, os docentes-candidatos apresentam oralmente sua proposta pedagógica a todo corpo docente da escola; ao final das apresentações, os candidatos saem da sala e somente os professores efetivos, o diretor e o supervisor do Polo são aptos a votar. Apurada a votação, o candidato vencedor, após os trâmites legais, está eleito para desempenhar a função de coordenador pedagógico. A ata da reunião é enviada para a Secretaria Municipal até chegar às mãos do gestor da cidade para assinatura da Portaria de nomeação.

Para os novos docentes eleitos, a apropriação da função ocorre na segunda-feira subsequente ao dia da eleição, afim de que haja tempo hábil para que a Secretaria

Municipal de Educação preencha o cargo do professor que acaba de mudar de função, ou seja, um novo professor é contratado para lecionar na classe que foi atribuída ao docente recém eleito coordenador.

A Coordenadora do Ensino Fundamental é responsável pela formação dos coordenadores pedagógicos, visto que esses são responsáveis pela formação dos docentes em cada Polo de Ensino respectivamente, nos HFCS - Horários de Formação Continuada em Serviço, horário destinado para a formação dos professores. As escolas municipais de Andradina dispõem de dois coordenadores, que dividem tal função, pois há necessidade de dualidade, devido ao tamanho das escolas, número de estudantes atendidos, ciclos ou turnos, pois algumas escolas funcionam em período integral.

Veremos a seguir, a organização e a estrutura das escolas, não mais importante mencionar o fato de a Rede Municipal de Educação de Andradina ter implementado, nos últimos anos, uma política de formação continuada em serviço voltada aos professores, por meio das coordenadoras pedagógicas. A Rede Municipal atualmente conta com a seguinte estrutura organizacional[310]: 01 Secretária Municipal; 01 Secretário Adjunto; 01 Coordenadora Geral de Educação; 01 Chefe de Departamento de Apoio Jurídico; 04 supervisores; 01 Coordenadora de Ensino fundamental; 01 Coordenadora de Educação Infantil; 01 Coordenadora de Educação, Formação Continuada, Projetos e Parcerias; 07 Diretores, 09 vice-diretoras, 14 coordenadoras-pedagógicas do ensino fundamental, 07 coordenadoras-pedagógicas da educação infantil, 10 coordenadoras-pedagógicas dos centros de educação infantil, 151 professores do Ensino Fundamental I, 89 professores da Educação Infantil, 105 educadores de creche, 26 professores de educação física, 16 professores de arte, 16 professores de inglês e 03 professores do Atendimento Educacional Especializado.

Passaremos agora, a descrição humana das sete escolas municipais, os dados foram retirados dos Planos Políticos Pedagógicos de cada escola, do ano vigente:

1. EMEF[311] PROFA ANNA MARIA MARINHO NUNES; 547 alunos, 23 turmas, 34 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 1 diretor, 02 vice-diretoras (por ter uma escola rural), 53 total de funcionários;

[310] Dados retirados do site https://www.educacaoandradina.sp.gov.br/portal/servicos/23b
[311] EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental.

2. EMEBI[312] HUMBERTO PASSARELLI; 295 alunos, 23 turmas, 19 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 00 diretora[313], 01 vice-diretora, 47 total de funcionários;
3. EMEF LEONOR SALOMÃO; 365 alunos, 15 turmas, 22 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 41 total de funcionários;
4. EMEBI PROFA ONDINA HOFIG DE CASTILHO; 273 alunos, 12 turmas, 18 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 45 total de funcionários;
5. EMEF JOSEPHA DE JESUS CARREIRA; 370 alunos, 17 turmas, 23 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 47 total de funcionários;
6. EMEBI PROFA MARIA VERA QUENTAL TAMAI; 289 alunos, 12 turmas, 17 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 50 total de funcionários;
7. EMEF PROFA ZORAIDE DE CARVALHO OLIVEIRA; 398 alunos, 19 turmas, 26 docentes, 02 coordenadoras pedagógicas, 01 diretora, 01 vice-diretora, 49 total de funcionários;

O espaço a partir do qual se pode prever os efeitos de sentido a serem produzidos, ou seja, a formação social, que as coordenadoras pedagógicas estão inseridas, ora como sujeitos históricos, ora como docentes, ora como profissionais diante do processo coercitivo de normas pré-impostas, definem, para a Análise do Discurso, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social, condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso.

Assim, podemos afirmar, pela estrutura organizacional que já há um estabelecimento de forças no interior do discurso, analisaremos algumas questões respondidas por apenas uma coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Andradina/SP, a partir do relato, verificaremos que as condições de produção fazem parte da exterioridade linguística e em sentido amplo em um contexto (sócio histórico-

[312] EMEBEI – Escola Municipal de Ensino Básico Integral.
[313] A escola está sem diretora, pois está afastada para cursar o programa de doutorado, assim, a vice-diretora assume temporariamente a função.

ideológico), segundo preconiza Orlandi (2009), pois o movimento de interpelação dos indivíduos por uma ideologia, condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso ao, livremente, submete-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, embora tenha a ilusão de autonomia, é de assujeitamento.

Para Althusser, os indivíduos vivem na ideologia, não havendo, portanto, uma separação entre a existência da ideologia e a interpelação do sujeito por ela, o que ocorre é um movimento de dupla constituição: se o sujeito se constitui por meio do assujeitamento, é pelo sujeito que a ideologia torna-se possível, já que, ao entendê-la como prática significante, concebe-se a ideologia como a relação entre sujeito, língua e história na produção dos sentidos. (Orlandi, 2009).

2. Linguagem, Discurso e Formações Identitárias

Abarcaremos aqui, a questão da Formação Identitária e escritas de si, obtidas por meio da narrativa oral transcrita e coletada por meio da entrevista semiestruturadas a apenas uma coordenadora pedagógicas da Rede Municipal de ensino de Andradina, afim de compreender como se entrelaçam, na língua e pela língua, o simbólico e o imaginário na constituição da memória e da identidade.

A pesquisa ainda está em andamento, por isso ainda não estão transcritas na íntegra, seguem algumas respostas da coordenadora, denominada ficticiamente de Lorena, foram feitas questões sobre a socialização profissional, tarefas que elas acreditam que não façam parte de suas funções e qual atividade elas deveriam ter dedicação exclusiva, relacionamento com os demais membros da gestão e para com os docentes; percepção sobre o trabalho da coordenação pedagógica antes de assumirem a função.

Lorena, 46 anos, graduada em Letras e Pedagogia, lecionou 4 anos na mesma escola que coordena e está há 17 anos na função de coordenadora pedagógica.

Socialização profissional:

> [...] eu penso: amanhã vou fazer isso, isso, já vem tudo acertado bonitinho, vou vistar tal sala, vou visitar caderno de tal sala, ou vou ajudar professor tal a desenvolver tal conteúdo na sala e quando chega na escola, acaba mudando tudo, então assim nunca... dificilmente você realiza aquilo que você pôs em pauta na rotina do dia, então é muito corrido, acho que é o profissional mais exigido na escola, mais cobrado, então assim você não pode se ausentar um

> minutinho, às vezes você tá numa sala né, às vezes tem reunião eles falam "nossa ontem você faltou, senti muita sua falta, precisei lá na sala e não te achei" então assim é uma loucura, a gente é muito cobrada, é muito exigida nas salas de aula. (Lorena)

Tarefas que acredita que não façam parte de suas funções e qual atividade elas deveriam ter dedicação exclusiva:

> [...] isso é... é algo assim que... que às vezes pesa bastante na nossa rotina, né, infelizmente a gente precisa sair um pouquinho da rotina pra desenvolver trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola, apesar da equipe estar completa, a gente acaba ainda, é [...] participando de atividades burocráticas, partes administrativas da escola, é [...] onde na verdade, é... eu acho que a parte exclusiva do coordenador é essa pedagógica de tá lidando com aluno, com o professor, com o material para aluno, né preparar o professor para trabalhar com o aluno e às vezes a gente vê que fica um pouco corrido por conta dessas atividades que a gente tem que contribuir também. (Lorena)

Relacionamento com os demais membros da gestão:

> Aqui eu, graças a Deus me dou bem com todo mundo né, é um grupo assim bastante coeso, eu acho que, já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram até pensar em desistir[...]. (Lorena)

Relacionamento para com os docentes:

> Também muito bom, apesar de ter no início essa coisa de ser um grupo difícil, de um grupo bastante exigente, eles são bastante exigentes sim, eles testam a gente a todo momento, mas eu sou uma pessoa como eu disse antes, eu me dou bem com todo mundo, às vezes acontece deles ficarem chateados com alguma coisa, porque às vezes a gente... algumas coisas que é do oficio e você tem que passar, tem que cobrar e eles ficam chateados, bravos, "mas de novo tem que preencher mais tal papel", [...] depois... olha a gente pede desculpa a gente sabe não é você, sabe que é uma cobrança da secretaria também(risos). (Lorena)

Percepção do trabalho da coordenação pedagógica antes de assumirem a função:

> Olha bem diferente, porque como eu te disse, antes de mim aqui na escola, é... teve uma outra coordenadora só[...] depois já fui eu e eu vi assim bem diferente, tem uma cobrança muito grande, né, eles querem assim, bastante a presença do coordenador na sala de aula também, além de ter o momento de estudo já com eles no HFCS, é importante orientar cada professor individualmente [...] passar do tempo a gente vê que as exigências vão aumentando, né, a clientela de aluno é totalmente diferente, é... as provas externas hoje exigem bastante, então a gente tem que rebolar mesmo, então a cada dia é buscar coisas novas, estudar mais, né, então nisso a gente tem que cobrar mais do professor também, então as vezes eles ficam um pouquinho bravos com tanta cobrança, com tanto estudo, mas é por ai, então... e depois a gente acaba ficando feliz, porque ai vem o resultado, a gente sempre teve bons resultados né, nas provas externas, e isso acaba, né, sendo gratificante, porque ai a gente vê, que tudo aquilo nós fizemos, aquele empenho todo, aquela dificuldade, né, de tá chamando atenção de ter que

> estudar, parar um pouco mais, então ai eles vê que realmente valeu a pena. (Lorena)

A constituição identitária da participante passa pelo outro e pelo Outro de si, na medida em que as representações de si são inevitavelmente construídas pelo outro que constitui sua subjetividade, na Análise do Discurso de orientação francesa, nos dedicaremos a investigar possíveis marcas deixadas pelos vários discursos, que influenciam no deslocamento identitário dessa profissional. Buscamos identificar as múltiplas vozes que perpassam sua subjetividade, descrevendo as projeções que fazem de si e do outro. Para isso, utilizamos os estudos de Foucault (1992), de Eckert-Hoff e Coracini (2010) no que diz respeito ao processo de escrita de si. Nessa escrita de si, identificamos um sujeito multifacetado e descentrado, vejamos no recorte, onde Lorena não domina suas ações ou seus pensamentos pela consciência, planeja sua rotina, mas não a desenvolve, muda de ideia e de atitude, deixando escapar traços identitários de um outro, imprimindo efeitos de que o outro é mais importante naquele momento.

> [...] **eu penso: amanhã vou fazer isso**, isso, já vem tudo acertado bonitinho, vou visitar tal sala, vou vistar caderno de tal sala, ou vou ajudar professor tal a desenvolver tal conteúdo na sala **e quando chega na escola, acaba mudando tudo, então assim nunca... dificilmente você realiza aquilo que você pôs em pauta na rotina do dia**[...](Lorena) (grifos nossos)

3. Formações Identitárias, Subjetividade e Memória

Mediante os discursos em que as identidades emergem, buscamos em Authier-Revuz (1990) que o discurso é perpassado por diversos outros discursos: o discurso é heterogêneo, "as nossas palavras são sempre as palavras dos outros", não somos a gênese de nossos discursos, pois "nenhuma palavra é neutra, mais inevitavelmente carregada, ocupada, habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada" (Authier-Revuz, 1990, p. 26-27). Assim, notamos que os dizeres da coordenadora pedagógica perpassam por diversas vozes, da docência vivida, da direção, da secretaria de educação, das normatizações, é sempre a palavra do outro, pois os nossos discursos são sempre discursos já ditos, ou seja, nossos discursos se constituem na heterogeneidade. O discurso de um indivíduo não pode ser constituído nele mesmo, ele se utiliza de outros discursos, já propagados para construir o seu próprio discurso, sendo o discurso a materialização da ideologia, os sentidos são determinados ideologicamente. (Orlandi, 2009, p. 43)

De acordo com essas considerações, as palavras não são casualidades, ou seja, "as formas de representação dos fatos de não-coincidência aparecem como manifestando, de um modo que não deriva da intencionalidade" (Authier-Revuz, 1998, p. 21), mas, sim, aparece como "máscaras" utilizadas por seus enunciadores a fim de controlar o dizer, a coordenadora se desdobra numa relação interativa com o outro "não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram até pensar em desistir". Assim, se auto interpela, mas acredita que é livre e que faz escolhas conscientes com relação às palavras de seu discurso. Ela produz seu discurso afetado por ambas as ilusões: ser origem do dito e controlar os sentidos de seu dizer.

> Aqui eu, graças a Deus me dou bem com todo mundo né, é um grupo assim bastante coeso, **eu acho que, já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram até pensar em desistir** [...](Lorena)

Falar em formações identitárias implica em apreender que não há assimilação do eu sem a compreensão do outro que me constitui. No entanto, preservamos primordialmente de que as formações identitárias não estão ligadas a algo fixo e infindável; identidade nos remete a um deslocamento de conceito em relação à identidade moderna, vista como algo definitivo, perpétuo. O sujeito não possui uma única identidade e sim identidades, momentos de identificação ao longo de sua vida. Entender o outro é compreender a si próprio. Segundo Stuart Hall (2011), averiguamos três tipos de concepções de identidade: identidade do sujeito pós-moderno, a identidade do sujeito do iluminismo e a identidade do sujeito sociológico. A identidade do sujeito pós-moderno é flexível, em constante mobilidade, algo em processo de transformação, se faz ao longo da existência, diferentes tipos de identidades as quais se compõem em diferentes momentos da vida, ou seja, não possuímos uma única identidade, mas identidades temporárias, momentos de identificação, somos uma metamorfose ao longo de nossa história.

A identidade do sujeito do iluminismo nos remete a um eu individualista, em que o sujeito nasce com aquela identidade e permanece com ela ao longo da sua vida. A identidade do sujeito sociológico é formada na relação entre sujeito e sociedade, onde nossos mundos interior e exterior são preenchidos. "A identidade costura o sujeito à estrutura". (Hall, 2011, p.12).

> [...] em vez de falar de identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de

> nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2011, p. 39)

Isso posto, reafirmamos o caráter dinâmico de nossas identidades. A coordenadora ora docente, ora orientadora de estudos, ora seguidora de normas da secretaria da Educação, ora responsável pela formação continuada, dependendo das representações que possui e ideologias que defende no momento, podemos perceber claramente no trecho do discurso abaixo em negrito de Lorena, que cada espaço que ocupa terá uma identidade pré-fixada, esperada, estimulada e reforçada. Ou seja, na vida o sujeito será autor e personagem, criando em si e no outro identidades, num processo constante, dinâmico. Algumas serão fixas, estáticas (como a de filho, pai, irmão), apenas renovadas, enquanto que outras serão acrescentadas (como professor, coordenador, diretor), formando uma unidade múltipla de identidades em um só indivíduo.

> [...]porque às vezes a gente... **algumas coisas que é do oficio e você tem que passar**, tem que cobrar e eles ficam chateados, bravos, "mas de novo tem que preencher mais tal papel", [...] depois... olha a gente pede desculpa a **gente sabe não é você**, **sabe que é uma cobrança da secretaria também**(risos). (Lorena)

Não somos sujeitos de uma identidade única e fechada, somos sujeitos de múltiplas identidades, as quais se formam na busca de nossa completude, no e pelo olhar do outro. Pêcheux (2010), em sua teoria do discurso, nos presenteia sobre a relação imaginária dos sujeitos, que o processo de identificação na verdade é o imaginário daquilo que o representa. Somos sujeitos de identidades acobertadas pelas ideologias. E os discursos:

> [...] constituem os sujeitos, "situando-os" (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa "situação" (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito "funcione por si mesmo", segundo a expressão de L. Althusser que em Aparelhos Ideológicos de Estado, apresentou os fundamentos reais de uma teoria não subjetivista do sujeito, como teoria das condições ideológicas da produção/transformação das relações de produção: a relação entre o inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista). (Pêcheux, 2010, p.123)

Essas concepções nos direcionam a Coracini (2003), ao afirmar que a identidade é sempre incompleta, é um processo em formação contínua, por isso, a afirmativa de momentos de identificação com algo ou alguém. Toda identificação se dá na interação com o outro, por meio de processos inconscientes, no decorrer de uma vida. Os momentos de identificação do sujeito, também podem ser percebidos por

meio do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (discurso). Por meio da memória, o sujeito se constitui e, simultaneamente, se identifica. Discurso, sujeito e identidade são elementos que se cruzam e se mesclam, às vezes se confundem, e se relacionam às condições de produção. A língua (gem) está em nós impregnada, é ela que nos identifica, que nos individualiza e, ao mesmo tempo, torna-nos seres singulares e plurais, assim como o elástico que foi espichado pelo mundo e nunca volta ao seu ponto de partida.

Nota-se a internalização de normas, quando Lorena executa os trabalhos burocráticos sem questionar, apesar de afirmar que sua atribuição não é essa, marcas do componente sociocultural, incorporadas via memória discursiva ou experiências pessoais, pois desempenha as tarefas aleatoriamente, diante dos estudos de Foucault, antes de ser assujeitado, perpassado por uma ideologia, fonte de sentidos, o sujeito vai, através de vários processos, se sujeitar a um grupo com o qual se identifique.

> [...]infelizmente a gente precisa sair um pouquinho da **rotina pra desenvolver trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola**, apesar da equipe estar completa, a gente acaba ainda, é [...] participando de atividades burocráticas, partes administrativas da escola, é [...] onde na verdade, é... **eu acho que a parte exclusiva do coordenador é essa pedagógica de tá lidando com aluno, com o professor, com o material para aluno, né preparar o professor para trabalhar com o aluno e às vezes a gente vê que fica um pouco corrido por conta dessas atividades que a gente tem que contribuir também**. (Lorena)

Observa-se que a coordenadora, ao descrever sua rotina, demonstra uma preocupação com o desenvolvimento do HFCS dentre outras atividades, pois se mostra segura em desempenhar tal atribuição, tão necessária.

> [...] **depois já fui eu e eu vi assim bem diferente**, tem uma cobrança muito grande, né, eles querem assim, **bastante a presença do coordenador na sala de aula também,** além de ter **o momento de estudo já com eles no HFCS, é importante orientar cada professor individualmente** [...] passar do tempo a gente vê que as exigências vão aumentando, né, a clientela de aluno é totalmente diferente, é.... **as provas externas hoje exigem bastante**(Lorena)

Como podemos notar, não são todas as tarefas que a coordenadora pedagógica realiza, como visitar as salas de aula, pois justifica que age conforme a demanda ou exigência do momento, mesmo tendo uma pauta diária.

Considerações preliminares

Promovendo reflexões a respeito da constituição identitária do sujeito, no caso, da coordenadoras pedagógica, apenas ilusoriamente estável e fixa, nos permitiu

estudar sobre representações recorrentes, que habitam o imaginário desta profissional, sobre suas atribuições, constituem diálogos vazios e cheio de sentidos, na medida em que parecem fardos tapados e apertados, cheios de verdades inquestionáveis; carrega atividades rotineiras exercidas aleatoriamente, conforme a demanda, mas ao mesmo tempo está presa às normatizações legais que adequam previamente a rotina, sem levar em conta os reais conflitos e dilemas atravancados na interação humana, especificamente no contexto escolar:

> [...] como todo sujeito que ocupa um lugar determinado numa formação discursiva, sua identidade se constitui no conflito entre o desejo da completude e a percepção, ainda que não totalmente consciente, da falta; daí a angústia, a busca incansável de soluções, momentaneamente apaziguadoras, para os problemas do dia-a-dia (Coracini, 2003, p. 207)

Ainda nas palavras de Coracini (2007), a identidade do sujeito não é algo pronto, ela vai sendo construída e constituída desde as primeiras vivências do ser humano e continua se aperfeiçoando após as diversas experiências vivenciadas e os novos desejos. Para isso, precisam estar continuamente buscando novas informações, novos lugares, seja na profissão ou na busca por uma identidade mais segura que chegue mais próximo de suas utopias. E esta profissional imersa na prática costumeira, talvez não se dê conta do trabalho mecanizado que exerce.

O sujeito desta pesquisa conseguiu deslocar-se em sua história e reelabora seu discurso mesmo diante das adversidades; mesmo permeada por exigências, consegue buscar coisas novas e estudar, buscar bons resultados, motivar os docentes; passa por dificuldades, mas encontra a felicidade.

> **[...]então a gente tem que rebolar mesmo, então a cada dia é buscar coisas novas, estudar mais**, né, então nisso a gente tem que cobrar mais do professor também, então as vezes eles ficam um pouquinho bravos com tanta cobrança, com tanto estudo, mas é por ai, então... **e depois a gente acaba ficando feliz, porque ai vem o resultado, a gente sempre teve bons resultados né**, nas provas externas, **e isso acaba, né, sendo gratificante, porque ai a gente vê, que tudo aquilo nós fizemos, aquele empenho todo, aquela dificuldade, né, de tá chamando atenção de ter que estudar, parar um pouco mais, então ai eles vê que realmente valeu a pena**. (Lorena)

Mesmo imersa no conflito identitário, permeada, de um lado, pelas divergências de ideias entre as normatizações e as reais atribuições, mesmo assim deixa um pouco de si no movimento desalinhado que a vida nos sobrepõe, quando relata que valeu a pena.

> [...] maneiras de deixar traços de si é falar de si, dizer-se, envolvendo-se, e, como falar de si exige memória – passado que se faz presente e presente que, *a posteriori,* num movimento de retorno, de dobra, transforma, deforma, interpreta o passado, lançando-o para um futuro [...] (Coracini, 2011, p.25)

Referências

Authier-Revuz, J. (1990). *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Cruz, C. M. Cruz; Geraldi, J. W. (trads) In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas.

_____. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Pfeizer, C.R. C.; Godoi, L. F. D; Payer, M. O.; Zoppi-Fontana, M.; Souza, P. de; Morello, R.; Laggazzi-Rodrigues, S. (trads); Orlandi, E. P. (rev. Trad). Campinas. UNICAMP.

Andradina. Lei Nº 1.846 de 16 de junho de 2000. (2000). Dispõe sobre o *Estatuto do Magistério Público Municipal de Andradina.*

Andradina. Lei Nº 2.554 de 22 de dezembro de 2009. (2009). Dispõe sobre o *Plano de Carreira e de Remuneração do Magistério Público Municipal de Andradina e dá outras providências*.

Andradina. Resolução Nº 138 de 4 de fevereiro de 2015. (2015). Dispõe sobre as *atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal*. Retirado: http://www.educacaoandradina.sp.gov.br/imgeditor/file/Resolu%C3%A7%C3%B5es/RESOLUCAO_COMPETENCIAS_ATRIBUICOES_138.pdf.

Brasil. Lei 4.024/1961. (1961). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).* Retirado: www.planalto.gov.br.

Brasil. LDB. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Ministério de Educação e Cultura. Estabelece *as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília.*

Brasil. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. (2001). *Plano Nacional de Ensino*, Unidades 10.1 e 10.2 Diretrizes

Coracini, M. J. (2003) *Identidade e discurso*. Campinas: UNICAMP.

_____, Ghiraldelo, C. M. (Org.). (2011). *Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Coracini, M. J. (org.). Campinas: Pontes Editores.

Eckert-Hoff, B. M., & Coracini, M. J. R. F. (orgs.). (2010). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras.

Freitas, S.A. (1999). *Parceleiro do Assentamento Serra*. Revista Guavira. Retirado de Revista On-Line: www.pgletras.ufms.br/revistaguavira; ISSN: 1980-1858).

Foucault, M. (1992). *O Que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens.

Gilroy, P. (2001). *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes.

Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, Tomaz Tadeu da, LOURO, Guacira Lopes (trads). Rio de Janeiro. DP&A editora.

Orlandi, E. P. (2007). *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes.

_____.(2009). *Análise de Discurso.* 8 ed. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (2010). *Análise Automática do Discurso* (AAD-1969). In: GADET F.; HAK, Tony (Org.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp.

Roman, M. D. (2001). *O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. (Dissertação em psicologia).São Paulo: USP.

Salvador, C. M. (2000). *O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

São Paulo. Lei complementar estadual Nº 5.607, de 03 de junho de 1959. (1959). Dispõe sobre *a criação do departamento de ensino primário.* Retirado: http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF.

São Paulo. Lei complementar estadual Nº 7.376, de 31 de outubro de 1962. (1962). Dispõe sobre *o exercício da função gratificada de Assistente Pedagógico*. Retirado: http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF.

São Paulo. Decreto Nº 10.623, de 26 de outubro de 1977. (1977). Dispõe sobre o *regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau e dá providências correlatas*. Disponível em: http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1966/00/00/08/KN/000008KN4.PDF.

Oliveira, J. C. (2009). *Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua fidentidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.* (Dissertação em Educação). PUC-Rio de Janeiro.

VERSO E PROSA DE UM *GAUCHE* – A ESCRITA DE DRUMMOND COMO LUGAR DE IDENTIDADE E MEMÓRIA

Leíza Maria ROSA

UFU, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística, Doutorado em Estudos Literários. leiza.rosa@hotmail.com. Uberlândia-MG, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo estudar a escrita de si e encontrar a voz identitária e memorialista na prosa e nos versos de Drummond. Para tal, a intenção foi utilizar como *corpus* literário alguns textos do autor, especificamente um texto em prosa, publicado no livro Confissões de Minas e um poema, publicado em Boitempo, ambos livros considerados memorialistas de Drummond. Nesses textos é possível encontrar o menino Carlito em Itabira, recontado pelas lembranças do agora adulto, Carlos, que tenta se encontrar, enquanto interiorano, numa cidade moderna como o Rio de Janeiro, um *gauche* buscando sua identidade. Há intenção ainda de demonstrar o caráter poético em Drummond, independente se os textos são escritos em verso ou prosa. Para isso se faz necessário dialogar com teóricos da literatura como Candido, para quem, Drummond falou expressivamente sobre a solidão, característica que o leva a ser protagonista dos próprios escritos; é necessário ainda dialogar com teóricos que estudam a memória, como Halbwachs, a noção de arquivo proposta por Derrida e teóricos que tratam a questão da identidade, como Bauman e Hall.

Palavras-chave:

Drummond; Prosa; Verso; Identidade; Memória.

Introdução

Antes de ser o conhecido Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) o menino Carlito, como era chamado Drummond pelos mais íntimos quando criança, corria pelas ruas pacatas de Itabira do Mato Dentro - MG, nono filho do fazendeiro Carlos de Paula Andrade e de Julieta Augusta Drummond de Andrade. Cançado (2006, p. 48) conta que, aos 10 anos, o menino fez um pedido bem caprichoso ao pai, que lhe comprasse os exemplares da Biblioteca Internacional de Obras Célebres, uma colação de 24 volumes publicada pela Sociedade Internacional, um desejo nada convencional a um garoto, quanto mais interiorano das Minas Gerais.

A imaginação do menino Carlito era grande, mas foi somente o adulto Drummond que dedicou páginas e mais páginas a recontar a infância, como fez no poema de mesmo nome, já no livro de estreia, *Alguma Poesia* (1930):

> Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
> Minha mãe ficava sentada cosendo.
> Meu irmão pequeno dormia.
> Eu sozinho menino entre mangueiras
> lia a história de Robinson Crusoé,
> comprida história que não acaba mais.
> [...]
> Minha mãe ficava sentada cosendo
> olhando para mim:
> - Psiu... Não acorde o menino.
> Para o berço onde pousou um mosquito.
> E dava um suspiro... que fundo!
> Lá longe meu pai campeava
> no mato sem fim da fazenda.
> E eu não sabia que minha história
> era mais bonita que a de Robinson Crusoé.

(Andrade, 2002, p. 6)

O poeta se apropria de um eu lírico para lembrar-se que desde menino se interessava pelos livros, pelas grandes aventuras ficcionais, a memória traz a lembrança do pai campeando, a mãe cosendo, o irmão dormindo, enquanto ele se aventurava pela história do náufrago Crusoé, mas nem a mais excepcional das histórias é capaz de superar a desse menino saudoso da infância, os textos de Drummond quase sempre não carecem de explicações, falam por si.

Adolescente, começou a trabalhar como caixeiro numa casa comercial de um amigo da família, não por dinheiro, porque não havia salário, mas para ter contato com todo tipo de mercadoria que chegava da capital, Belo Horizonte. Segundo Cançado (2006, p. 51), para que, aos 13 anos, pudesse fazer parte do Grêmio Dramático e Literário Artur Azevedo, de Itabira, foi preciso a influência do pai, chefe político na cidade. Carlito não só foi aceito, como recebeu o convite para realizar conferências literárias no Grêmio, além de participar das reuniões.

Foi esse menino que, depois de crescido, em 1934, desembarcou no Rio de Janeiro para o funcionalismo público, convite do amigo Gustavo Capanema, ministro de Getúlio Vargas. Mas Drummond nunca foi carioca, Minas sempre povoou seu coração e sua escrita. Intelectual plenamente conhecedor da língua portuguesa, de sua estrutura sintática, morfológica, ortográfica e semântica, soube empregá-la em seu sentido amplo, com tal expressividade, com tal sentimento, que proporcionou aos fatos da vida o teor de poesia, o que tornou literatura em forma de prosa e verso.

É a infância do menino Carlito em Itabira o substrato desse trabalho, o mais difícil talvez seja escolher um, dois textos que seja, dentre tantos que retratam as memórias da infância do escritor. Mais especificamente a casa em que Drummond viveu na pequena cidade de Minas e que ainda está lá, abrigando um museu, que aqui interessa momentaneamente; a casa, que é descrita num texto em prosa de *Confissões de Minas* (1944), “Velha casa” e num poema do primeiro volume de *Boitempo* (1968), “Casa”; ambos apresentam as recordações sobre o lar e a infância de Drummond.

A escrita de si nos textos de Drummond é poética, a linha subjetiva que perpassa a primeira pessoa de narradores e eu líricos tende a fazer com que tais textos

sejam tomados como memorialistas, autobiográficos. Mas é importante ressaltar que essas lembranças são publicadas enquanto literatura, a ficção as povoa, nasce com a publicação do livro, os temas vêm de encontro ao leitor e tornam-se verossímeis, presentes num contexto social e cultural que os tornam possíveis de terem acontecido, portanto, universais.

Confissões de Minas, primeiro livro de prosa de Drummond, originalmente publicado em 1944, traz as percepções de um poeta, em forma de prosa, sobre questões que lhe eram corriqueiras. Através de textos sobre alguns escritores, por exemplo, Drummond discute o Modernismo, traz a história ao tratar de temas sociais como o período ditatorial de Vargas, a Itabira que presenciou a infância do menino Carlito, a Belo Horizonte que presenciou sua juventude e que agora, adulto, reconta esse passado, tentando entender-se como pessoa.

Boitempo, publicado em 1968, é apresentado como um livro de memórias de Drummond; nos poemas ali presentes está a percepção adulta de um agora poeta que verseja sobre a própria infância em uma cidade pacata no interior das Minas Gerais. Dessas percepções nascem questionamentos que vão além de um simples menino que via a "vida besta" passar em branco. Nesta obra estão memórias e histórias passadas, além da identidade tão procurada por esse Carlos, *gauche* no tempo. O fundo histórico é novamente um período ditatorial, é durante a Ditadura Militar no Brasil que Drummond lança a trilogia, a primeira parte com o título *Boitempo* (1968); depois vieram *Menino Antigo* (1973) e *Esquecer para lembrar* (1979), que viriam a ser *Boitempo II e III*, respectivamente.

Em posfácio da mais recente edição de *Boitempo – Esquecer para lembrar*, John Gledson afirma que não é um livro difícil e os poemas não precisam de muito comentário. "São, assumindamente, fragmentos. Sua ordem é simples – cronológica, com frequência agrupados por temas. [...] Por toda parte há ecos do passado" (Gledson apud Andrade, 2017a, p. 297).

Arrigucci Jr. (2002, p. 123) comenta sobre o fato de Minas estar quase sempre presente no discurso poético de Drummond, mesmo em textos em que a terra natal não aparece de forma explícita, há certas nuances que a imaginação permite chegar a Itabira, a Belo Horizonte. Para o autor, "a fidelidade a si mesmo é um traço

fundamental de Drummond" (Arrigucci Jr., 2002, p. 21), traço este que enche grande parte da escrita do itabirano, em verso e prosa.

Escorel (2011, p. 239) acredita que o fato de Drummond sentir essa necessidade de escrever sobre o próprio passado vem da solidão que sente, sobretudo por ser um interiorano na cidade moderna, o Rio de Janeiro, sente-se um prisioneiro da grande cidade "[...] uma vez que, tanto as suas fugas para o passado – a lembrança dos antepassados e evocação de Itabira – como seu descobrimento no mundo, dos outros homens, da humanidade, são caminhos de libertação" (Escorel, 2011, p. 239).

Em entrevista a Benedetto Vecchi, no livro *Identidade*, Zygmunt Bauman (2005, p. 17) afirma que as comunidades às quais as identidades se referem são de dois tipos, da vida e de destino. O escritor comenta que a primeira lhe foi negada, uma vez que foi impredido de lecionar em seu país de origem, a Polônia, e precisou mudar-se para o Reino Unido para tornar-se um professor, se assim não fosse, dificilmente estaria naquele momento indagando sobre sua identidade.

Com Drummond aconteceu um pouco diferente, a comunidade da vida não lhe foi negada, ele saiu de Itabira ainda criança com os pais rumo à capital Belo Horizonte, e com a oportunidade de trabalhar no funcionalismo público, precisou deslocar-se para a capital Rio de Janeiro, foi uma escolha. Mesmo assim buscava uma identidade, pois foi no Rio (comunidade de destino) que permaneceu o resto da vida, talvez por sentir que não pertencia mais a Itabira (comunidade da vida), enxergava que a cidade da qual tratava não era a mesma que existia no tempo atual de escrita; Drummond lembrava da cidade da infância, não mais aquela que foi tomada pela exploração do minério e não conservava mais as características que continha. Nesse rompimento, Drummond procurava se encontrar, talvez por não se sentir pertencente a Itabira atual, nem ao Rio de Janeiro, carioca que nunca foi. Para Bauman (2005, p. 17), "a questão da identidade só surge com a exposição a 'comunidades' de segunda categoria", ou seja, as de destino. "Pode-se até começar a sentir-se *chez soi*, 'em casa', em qualquer lugar – mas o preço a ser pago é a aceitação de que em lugar algum se vai estar total e plenamente em casa" (Bauman, 2005, p. 20).

Talvez por sentir-se deslocado, tanto da Itabira atual, quanto do Rio de Janeiro, Drummond sentiu a necessidade de identificar-se, numa tentativa de pertencer a

algum lugar desabafou a solidão que sentia, escreveu sobre si, sentiu as próprias dores e as do mundo, voltou ao passado e fez dele presente, como dialoga o eu lírico do poema "Intimação": "- Você deve calar urgentemente/ as lembranças bobocas de menino./ -Impossível. Eu conto o meu presente./ Com volúpia voltei a ser menino." (Andrade, 2017b, p. 20).

Verdade ou não, quem ganha com isso é o leitor, convidado a adentrar pela representação da vida de um escritor tão intenso.

Escrita de si e identidade

As formas autobiográficas que perpassam a literatura são discursos situados na interface entre o real e o ficcional. Mais importante que tentar descobrir o que é um e outro, é tentar compreender o pacto que existe entre autor e leitor, implícita ou explicitamente.

Ao conhecer a história de Drummond, por meio da fortuna crítica dedicada à sua vida e obra, toma-se conhecimento de vários fatos que marcaram a vida da criança e do jovem mineiro antes de tornar-se o *gauche* literário, fatos esses que encharcam sua escrita. Ao ler *Confissões de Minas*, *Boitempo* e outros tantos textos que fazem parte de outras obras que possuem essa veia memorialista de Minas, é impossível não compactuar com a escrita de si ali presente, fatos da vida que se fundem numa escrita poética ficcional.

Conforme cita Klinger (2007, p. 12), referenciando Philippe Lejeune, "a consideração de um texto como autobiografia ou ficção é independente do seu grau de elaboração estilística: ela depende de que o pacto estabelecido seja 'ficcional' ou 'referencial'". Há nos textos de Drummond a imagem de sua infância, elementos que identificam o narrador-protagonista como o autor.

Enquanto memorialista que escreve sobre a própria história, Drummond ficcionaliza a própria existência e busca encontrar-se na Itabira e na infância de outrora. Apresenta um testemunho de boa fé, como propõe Costa Lima. "As memórias apresentam uma versão personalizada da história" (Costa Lima apud Klinger, 2007, p.

43). Ali está o fato que aparece por meio da lembrança e povoa o livro de memória, mas enquanto escrita subjetiva e poética, a vida de Carlito é recontada literariamente.

E nesse recontar literário percebe-se que, mais que vontade de escrever sobre si, existe uma necessidade de identificação. Bauman (2005, p. 19) afirma que as pessoas, nessa era "líquido-moderna", são expostas a várias comunidades de ideias e princípios, de forma que fica difícil manter a consistência e a continuidade de uma identidade ao longo do tempo. Talvez Drummond estivesse sobrecarregado de identidades: itabirano, interiorano, morador do Rio, funcionário público, poeta, pai, avô, esposo, amigo. De acordo com Hall (2006, p. 13), "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente". Era preciso encontrar-se, até mesmo para explicar-se.

Para Hall (2006, p. 51), as culturas nacionais, compostas de instituições, símbolos e representações, produzem sentidos com os quais as pessoas se identificam. "Esses sentidos estão contidos nas estórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com o seu passado e imagens que dela são construídas". A palavra nação aí pode ser entendida até mesmo como uma comunidade local, um domicílio e a identidade com tal local, segundo Hall (2006, p. 58), oferece ao indivíduo a condição de membro e uma identificação com a cultura ali presente.

A nação de Drummond é Itabira, a do passado, que ele deixou e não a do presente, que ele não quer mais visitar; é de lá que vem os costumes, a gente simples, a infância, os amigos, a lembrança da família e da casa, a suntuosa casa que abrigou a família do coronel Carlos de Paula Andrade e agora são histórias em livro. O morador do Rio de Janeiro se identificava com Minas, era Itabira que vivia em Drummond, não a metrópole turística; era de Itabira a herança de hábitos, crenças, o quase conservadorismo, o jeito de falar, andar, a timidez, a reclusão, era com a cidade natal do passado que aparecia a identificação.

Woodward (2008, p. 9) afirma que a identidade é marcada pela diferença, ou seja, nos identificamos com algo porque sabemos que existe o outro com o qual não nos identificamos, no caso de Drummond, ser um Itabirano significa não ser um carioca, mas ser um Itabirano da infância significa não ser um cidadão da Itabira atual, com a qual não se identificava.

Ainda segundo Woodward (2008, p. 21), mesmo que haja um distanciamento da identidade à comunidade e à cultura local, tal fato pode levar a uma resistência, que fortalece e reafirma algumas identidades locais ou leva ao surgimento de novas posições de identidade. A resistência em Drummond é a escrita, que torna eterna a perecibilidade da lembrança, a efemeridade da memória.

Segundo Woodward (2008, p. 30), as pessoas vivem numa infinidade de campos sociais, famílias, grupos de trabalho, partidos políticos, e cada um tem um contexto material, um espaço, um lugar, um conjunto de recursos simbólicos. "A casa é o espaço no qual muitas pessoas vivem suas identidades familiares". E é a casa o assunto escolhido para apresentar um Drummond que necessita recontar a infância, mesmo que de forma representada.

Memórias em prosa e verso: a casa de Carlito

A escrita literária, apesar de ficcional, é uma evolução natural da tendência do homem em guardar sua memória para as gerações futuras. Drummond soube empregar memória poética em seus versos e em sua prosa, às vezes até mesmo confundindo o leitor se o que está lendo é crônica, conto, ensaio, diário ou poesia.

De acordo com Candido (2011, p. 225), um dos fenômenos mais interessantes na literatura brasileira é a posição dos romancistas e poetas no campo da prosa, porém, para ele, os romancistas geralmente são maus prosadores, já os poetas "geralmente manejam a prosa com uma elegância e beleza iguais às de seus versos" (Candido, 2011, p. 225). E, sobre Drummond, mais especificamente sobre *Confissões de Minas*, Candido diz que "somos levados a procurar na sua poesia o segredo de sua prosa, e nos convencemos de que ambas são devidas à mesma linha interna de severa autocrítica e infinita capacidade de emoção" (Candido, 2011, p. 226).

O escritor defende que não é aleatório que o livro tem no título a palavra confissões, porque é isso que Drummond faz ao longo da obra, confessar-se, revelar-se, uma vez que "fala de si a propósito de tudo" (Candido, 2011, p. 227), como, por exemplo, da casa onde morou na infância:

> André Maurois conta que na casa dos pais de Turguêniev, em Spasskoie, se manipulava tudo o que era necessário à vida da família. A casa era fábrica e celeiro. Como não lembrar a velha casa mineira, de que descendo, em que minha bisavó instalara oficinas e serviços diversos, e na qual se preparava tudo que se fazia mister para a vida no interior mineiro, vida aparentemente simples mas na verdade cheia de exigências da classe social em que minha família se integrava? Se os gêneros alimentícios vinham da fazenda próxima, o pão, o doce, o chapéu, o sapato, a roupa eram fabricados ali mesmo, sob os olhos vigilantes de d. Joana, por uma multidão de escravos especializados em diferentes ofícios. Do bulício dessa casa cheia de trabalhadores pretos e mulatos já não chega mais aos meus ouvidos nenhum eco, nenhum murmúrio de queixa ou revolta. Apenas o barulho das mãos, o refrão das ordens. Tudo o mais ficou longe, ficou em Spasskoie como no passado mineiro... (Andrade, 2011, p. 182-183).

O narrador deste pequeno texto busca no escritor francês André Maurois a chave para começar a falar sobre a sua própria casa, pois se lembrou, quem sabe após uma leitura, de seu lar no passado, onde havia um serviço parecido com o da casa de Turguêniev, onde se fabricava quase tudo o que era de consumo da família que ali habitava. Mas o narrador aqui se confunde com o autor, que lança mão da primeira pessoa e faz propositalmente gerar a impressão no leitor de que o personagem do texto é o próprio Drummond, pelos vestígios de dados biográficos encontrados em cada linha.

A casa era em Minas, em Itabira, e foi erguida sob as ordens da bisavó paterna de Drummond, Dona Joana. A vida no interior mineiro era simples, por mais que estivessem na cidade, a descrição da casa se confunde com uma fazenda, como conta o narrador; mas simples apenas aparentemente, porque a família tinha certa posição social, o pai era fazendeiro, chefe político, então todos deveriam se portar de acordo com a classe social que ocupavam. Algumas coisas vinham da fazenda vizinha para consumo dos integrantes daquela família, mas muito se produzia ali, na casa: “o pão, o doce, o chapéu, o sapato, a roupa eram fabricados ali mesmo, sob os olhos vigilantes de d. Joana, por uma multidão de escravos especializados em diferentes ofícios” (Andrade, 2011, p. 182-183).

O fato de aparecer neste texto a figura do escravo reforça a ideia da posição social ocupada pela família, também dá a entender que Drummond não presenciou a época narrada, ouvira contar, talvez por um integrante da família que ali habitava antes dele; o escritor nasceu em 1902 numa fazenda, no município de Itabira, mudou-se para a casa descrita aos dois anos, quando a escravidão no Brasil já havia sido abolida. Ou pode ser que, mesmo após a abolição, muitos negros continuavam a trabalhar por comida e moradia para as próprias famílias que os mantinham como presas.

Mas se Carlos ouvira contar ou se vivera o que conta são apenas vestígios de um passado que não existe mais e que é longínquo, já não ouve nada de "murmúrio de queixa ou revolta. Apenas o barulho das mãos, o refrão das ordens. Tudo o mais ficou longe, ficou em Spasskoie como no passado mineiro..." (Andrade, 2011, p. 182-183). As ordens dadas pela bisavó, que representava o poder, a quem muitos deviam obediência, são apenas ecos do passado, mas que, para Drummond, precisa ser relembrado.

Em *Boitempo*, sobre a mesma casa, o escritor relata:

> Há de dar para a Câmara,
> de poder a poder.
> No Flanco, a Matriz,
> de poder a poder.
> Ter vista para a serra,
> de poder a poder.
> Sacadas e sacadas
> comandando a paisagem.
> Há de ter dez quartos
> de portas sempre abertas
> ao olho e pisar do chefe.
> Areia fina lavada
> na sala de visitas.

Alcova no fundo
sufocando o segredo
de cartas e baús
enferrujados.
Terá um pátio
quase espanhol vazio
pedrento
fotografando o silêncio
do sol sobre a laje,
da família sobre o tempo.
Forno estufado
fogão de muita fumaça
e renda de picumã nos barrotes.
Galinheiro comprido
à sombra de muro úmido.
Quintal erguido
em rampa suave, flores
convertidas em hortaliças
e chão ofertado ao corpo
que adore conviver
com formigas, desenterrar minhocas,
ler revista e nuvem.
Quintal terminado
em pasto infinito
onde um cavalo espere
o dia seguinte
e o bambual receba
telex do vento.
Há te ter tudo isso
mais o quarto de lenha

mais o quarto de arreios
mais a estrebaria
para o chefe apear e montar
na maior comodidade.
Há de ser por fora
azul 1911.
Do contrário não é a casa.
(Andrade, 2017b, p. 87-88)

A primeira característica que predomina no poema é a referência ao poder, representado pela figura do chefe da família, o fazendeiro Carlos de Paula Andrade; pela Câmara, local que abrigava os chefes políticos da cidade (poder legislativo), que funcionava no prédio que ficava bem em frente à casa; a Igreja Católica, ainda religião predominante na cidade (poder religioso), cuja Matriz está localizada à direita da casa, numa cidade interiorana do início do século XX, a Igreja exercia muita influência sobre o Estado e os moradores; e a serra, vista pelas janelas do andar superior da casa e que representa o poder econômico de Minas Gerais, o Estado tão explorado pela extração de minérios.

A palavra poder é repetida seis vezes logo no início do poema, através da repetição do verso "de poder a poder" (2º, 4º e 6º verso), o que não é aleatório. Teles (1976, p. 12) chama a atenção para esse fato da repetição, tão presente nos textos em prosa e verso de Drummond, característica, segundo ele, da maioria dos escritores influenciados pela primeira geração modernista, caso de Drummond, que publica o primeiro livro em 1930, cujo denominador comum da poesia é a linguagem não engendrada em formas fixas, mas livre enquanto arma para a criação artística.

Assim, a repetição de palavras nos textos drummondianos torna-se um recurso poético, uma ênfase ao assunto tratado, mas também porque a linguagem está ampliada em "sua área de conotação e vê-se envolvida num processo metafórico que chega ao hermetismo" (Teles, 1976, p. 12). O autor comenta que essas repetições de elementos banais nos textos drummondianos impõem ao leitor "indicações primárias de uma profunda e substancial poesia, recriadoras de vocábulos, imagens, associações

misteriosas e estranhos apelos", salvando-se "do puro verbalismo e da declamação retórica" (Teles, 1976, p. 176).

Como a palavra poder, outras são repetidas no mesmo verso como "sacadas e sacadas" ou em versos sequentes como a palavra "mais" no trecho "Há te ter tudo isso/ mais o quarto de lenha/ mais o quarto de arreios/ mais a estrebaria", comunicando a mesma informação mais de uma vez, reiterando a importância da informação, afirmando e reafirmando a mensagem que se torna nova a cada repetição, "atrai o leitor pelo ouvido, pelos olhos e descarrega-lhe uma quantidade maior de teor informacional" (Teles, 1976, p. 176), porque as palavras alongadas possuem maior teor de informação.

Ambos os textos, prosa e poema, foram escritos em períodos ditatoriais, "Velha casa" durante a Ditadura Vargas, "Casa" durante a Ditadura Militar. A menção ao poder também pode representar uma crítica ao autoritarismo vivido na época de escrita dos textos; o poder da bisavó paterna em comandar a casa e os negros, que lhe atendiam as ordens para que tudo funcionasse bem, os poderes da cidade de Itabira, incluindo àquele pertencente ao patriarca, épocas tais em que a criança era apenas alguém que obedecia pacificamente às ordens dos mais velhos, dos responsáveis e socialmente era exigida uma conduta, especialmente de quem pertencia à determinada posição de destaque. Sociedade conservadora e patriarcal.

O eu lírico do poema de Drummond descreve os ambientes da casa da infância de acordo com o que cada detalhe significava para ele e como o marcou. Uma descrição extremamente subjetiva; outras repetições, as expressões "Há de dar", "Há de ter" e "Há de ser", que iniciam alguns versos, deixam subentender uma ordem, como se fosse alguém (o chefe, o patriarca) projetando como seria o lar que abrigaria a grande família no futuro, a casa estava sendo construída então; o eu lírico aqui lembra a casa já construída, mas provavelmente está subentendido o modo como alguém impôs a construção, a bisavó, o pai.

Entre sacadas, que comandavam a paisagem, e não o contrário, tanto poder a casa impunha; dez quartos, que estariam com as portas sempre abertas "ao olho e pisar do chefe", o pai que tudo vistoriava, que almejava a ordem; a sala de visitas, a alcova que sufocava o segredo contido nos baús, mantidos longe do alcance das

crianças; o pátio que era silêncio, apesar de tantas crianças na casa (ordem); forno e fogão para as mulheres usarem, o galinheiro e as hortaliças, o quarto de lenha, porque ali se cultivava o que era de consumo da família; o quintal erguido que terminava num pasto (cidade com aspecto rural); arreios e estrebaria "para o chefe apear e montar na maior comodidade", a figura do pai austero, rígido, exigente, não muito acessível.

São essas reminiscências que permeiam a escrita drummondiana, para lembrar dos papéis exercidos por cada um, por mais que o menino Carlito fosse um curioso e observador, só teria a liberdade para falar sobre suas percepções quando gozasse da liberdade de ser adulto, para expor o que sentia; enquanto criança, nada podia fazer; mas há o passar dos anos, a lembrança, a memória, os lapsos.

É justamente esses lapsos que o espaço da casa pode ajudar a preencher, como defende Bachelard (1993, p. 28-29) quando diz que a memória não registra a duração concreta e é através dos espaços que há a lembrança, que são mais sólidas quanto mais espacializadas, "o inconsciente permanece nos locais" (Bachelard, 1993, p. 29). Mas Bachelard (1993, p. 23) também adverte que a imaginação aumenta os valores da realidade e, a relação de quem relata com o espaço relatado influencia na descrição final.

A casa, que foi construída no final do século XIX pela bisavó do Drummond, juntamente com os escravos, como relatou o prosador do texto "Velha casa", é azul e branca, não qualquer azul, azul 1911, uma cor padrão da época, com influência lusitana. Mesmo com tanta imposição de poder que a cercava, foi ali que Drummond passou a infância e viveu toda a imaginação de ser criança até os treze anos, quando foi enviado ao Colégio Arnaldo, um internato em Belo Horizonte. É com um sentimento nostálgico que conta, não há raiva, não há revolta, há o poetizar a infância, apenas uma angústia de não reconhecer a vida e a Itabira de antes.

Bachelard (1993, p. 24-25) esclarece que a casa é o primeiro universo de uma pessoa, o canto dela no mundo e é reconfortante reviver essas lembranças de proteção. "As lembranças do mundo exterior nunca hão de ter a mesma tonalidade das lembranças da casa. Evocando as lembranças da casa, adicionamos valores de sonho. Nunca somos verdadeiros historiadores; somos sempre um pouco poetas", (Bachelard, 1993, p. 25-26). Não é como historiador que Drummond descreve a casa da infância, é

como poeta, seja em prosa ou verso ele descreve o espaço que lhe serviu de lar e proteção quando criança, de forma subjetiva, vai além da mera descrição dura e seca, lembra com percepção única, íntima.

Bachelard (1993) diz ainda que ao rememorar o espaço habitado haverá uma solidariedade entre memória e imaginação. “Pelos poemas, talvez mais que pelas lembranças, chegamos ao fundo poético do espaço da casa” (Bachelard, 1993, p. 26). Isso Drummond fez muito bem, foi através da poesia que ele chegou às lembranças desse lugar de habitação e proteção, a casa protegia o devaneio, a imaginação, os sonhos do menino Carlito, e é bom lembrar. Mas lembra ao escrever.

Essa rememoração é, como nomeia Bachelard (1993, p. 19), a de um espaço feliz, de topofilia. “Visam determinar o valor humano dos espaços de posse, dos espaços defendidos contra forças adversas, dos espaços amados” (Bachelard, 1993, p. 19). Ali o menino Carlito se sentia protegido, se reconhecia; não naquela grande cidade que era o Rio de Janeiro, com sua multidão, suas ruas largas cheias de bondes, ônibus, carros e moradores em seus pequenos apartamentos, blocos de concreto condensados, muito diferente da casa de dez quartos, pátio e extenso quintal onde cresceu.

Para Halbwachs (2003), “a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (Halbwachs, 2003, p. 91). A literatura drummondiana pode ter esse papel, pode ser um meio de reviver e relembrar, mesmo que seja ficção, pode ser um meio de ajuda ou uma forma de resistir à imposição de um presente inaceitável.

A escrita, um arquivo

Os dois textos de Drummond estão publicados em livro, este se torna uma espécie de arquivo, como um espaço que abriga textos que contam histórias, que servem como memória de um passado de quem conta, para Derrida (2001), “não há arquivo sem o espaço instituído de um lugar de impressão” (Derrida, 2001, p. 8).

Tanto em um como noutro texto há um quê de registro, há a descrição dos modos de funcionamento da casa da infância, porém é a casa descrita pela percepção do adulto que a habitou quando criança. Segundo Derrida (2001, p. 28-29), o arquivo não é apenas o local físico onde se encontram histórias passadas, "a estrutura técnica do arquivo arquivante determina também a estrutura do conteúdo arquivável em seu próprio surgimento e em sua relação com o futuro. O arquivamento tanto produz quanto registra o evento" (Derrida, 2001, p. 29).

Interessante entender o que foi produzido por Drummond enquanto conteúdo arquivável e qual foi o critério utilizado para formar determinados arquivantes, separadamente; um em forma de poema outro em forma de prosa, mas ambos textos cercados de poeticidade, de pormenores, através de uma visão extremamente pessoal. Importante ainda atestar o fato de que, através de períodos históricos diferentes que vivia no presente, mas semelhantes num contexto ditatorial, Drummond produziu e registrou eventos para formar seu arquivo, suas percepções do passado, também cercado de opressão.

Derrida (2001) fala ainda num mal de arquivo, mal porque às vezes nos tornamos dependente desse arquivo. Para o autor, esse mal é "arder de paixão, é não ter sossego, é incessantemente, interminavelmente procurar o arquivo onde ele se esconde" (Derrida, 2001, p. 118). E continua, "É dirigir-se a ele com um desejo compulsivo, repetitivo e nostálgico, um desejo irreprimível de retorno à origem, uma dor da pátria, uma saudade de casa, uma nostalgia do retorno ao lugar mais arcaico do começo absoluto" (Derrida, 2001, p. 118).

Esse retorno à origem e essa nostalgia estão escancarados nos dois textos de Drummond, independente da forma como se apresentam; há a necessidade do escritor de trazer à tona suas memórias, suas lembranças passadas, tornar-se o próprio personagem para encontrar-se como o homem do presente, para situar-se na atualidade que o cercava, para compreender-se.

Talvez, para o escritor, lembrar a Itabira de sua infância significava trazer explicações para comportamentos atuais, para encontrar a sua identidade, é importante que isto seja verificado; o conservadorismo, a noção de pecado que era

atribuída à alguns gestos infantis, talvez lembre o provinciano Carlos, perdido num cenário em que tentava ser moderno como o Rio de Janeiro.

Arrigucci Jr. (2002, p. 15-16) comenta que o lirismo de Drummond, e este está tão presente em seus versos quanto em sua prosa, é mesclado de drama e pensamento. Mas em se tratanto especificamente da poesia, "Por força da memória e da experiência, a certa altura incursiona também pela narrativa – memória em versos, como disse dele Pedro Nava, referindo-se a Boitempo". Não há como negar que este é um livro de memórias de Drummond, ali está Carlito, de corpo e alma.

Para Arrigucci Jr. (2002, p. 102), há um conteúdo de verdade e história na poesia de Drummond, como em toda grande poesia, mas não apenas porque reproduz fatos históricos, como menciona o poeta no poema "Mãos Dadas", de *Sentimento do Mundo*: "O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente" (Andrade, 2002, p. 80), "mas porque revela uma consciência verídica da experiência histórica entranhada profundamente na subjetividade e na própria forma poética que lhe deu expressão" (Arrigucci Jr., 2002, p. 103). Ou seja, Drummond viveu o tempo e contou o que viveu subjetivamente, o que Arrigucci Jr. (2002, p. 103) chama de historiografia inconsciente.

Ainda segundo o autor, o que Drummond conta conserva uma substância viva passada e que está no presente intemporal na forma do poema, o teor factual morre com o tempo, mas pode ficar registrado nos poemas e não se confunde com o teor de verdade humana e histórica, pois é recontado de forma subjetiva, sob um ponto de vista particular e poético. "O modo como Drummond captou na forma de seus versos, com o que trazia de mais íntimo em sua individualidade sensibilíssima, o sentimento de seu tempo é que faz dele o grande poeta que é" (Arrigucci Jr., 2002, p. 103).

Considerações

Pelo volume de textos que Drummond tem dedicados à infância é difícil não acreditar que isso se impunha como uma necessidade para o escritor. Necessidade de lembrar, talvez de esquecer ao escrever, talvez de criticar a maneira como a sua cidade

natal estava mudando ao longo do tempo, tentando adentrar na era moderna com a implantação das empresas exploradoras de minério, o que tanto o incomodava. Porque ele valorizava o simples, o interiorano, os hábitos corriqueiros que lhe permitiam aflorar a imaginação, o devaneio e o sonho.

Drummond dedicou três volumes de um livro de poemas para contar a infância mineira, *Boitempo* está registrado, está arquivado. Assim como *Confissões de Minas*, que mais parece um diário, o escritor se lembrava de algum fato e corria a escrever antes que a memória falhasse, assim, em poucas linhas, de um jeito livre, bem ao estilo modernista. Não há como classificar os textos deste livro-arquivo, são crônicas, são ensaios, são diários, contos; é prosa poética, pronto.

Assim como em tantos outros textos, de formas diferentes, habita Itabira, Carlito, livros, escolas, professores, amigos, infância. Em *Sentimento do Mundo* (1940) o escritor confidencia na "Confidência do Itabirano" que herdou da cidade natal o fato de ser "triste, orgulhoso: de ferro", "o hábito de sofrer", "a cabeça baixa" (Andrade, 2002, p. 68).

Um jeito tão mineiro, tão interiorano, da fazenda, das ordens, do conservadorismo, tentando se adaptar ao funcionalismo público da capital do Brasil, aquela cidade agitada, moderna, cheia de praia e gente com pouca roupa, usufruindo de um despojamento que até então não experimentara; gente apertada em apartamentos, não naquela casa de dez quartos e quintal grande, gente que passava apertada em carros, ônibus, bondes e não correndo livremente pelas ruas sem movimento.

Não havia mais a Itabira e a casa que o acolheu, restava lembrar, buscar as raízes e tentar arquivá-las pela escrita. A infância lhe era cara, a identidade devia ser preservada e não confundida. "Itabira é apenas uma fotografia na parede. Mas como dói!" (Andrade, 2002, p. 68).

Referências bibliográficas

Andrade, C. D. de. (2002). *Poesia completa*. vol. único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Andrade, C. D. de. (2011). *Confissões de Minas*. São Paulo: Cosac Naify.

Andrade, C. D. de. (2017a). *Boitempo: Esquecer para lembrar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Andrade, C. D. de. (2017b). *Boitempo: Menino antigo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Arrigucci Jr., D. (2002). *Coração partido: uma análise da poesia reflexiva de Drummond.* São Paulo: Cosac Naify

Bachelard, G. (1993). *A poética do espaço.* Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

Bauman, Z. (2005). *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar.

Cançado, J. M. (2006). *Os sapatos de Orfeu.* Biografia de Carlos Drummond de Andrade. São Paulo: Globo.

Candido, A. (2011). Notas de crítica literária. Folha da Manhã, São Paulo, 1944. In.: Andrade, C. D. de. *Confissões de Minas.* São Paulo: Cosac Naify. p. 225-231.

Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: uma impressão freudiana*. Tradução de Claudia de Moraes Rego. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

Escorel, L. (2011). Crítica literária. A Manhã, Rio de Janeiro, 1944. In.: Andrade, C. D. de. *Confissões de Minas.* São Paulo: Cosac Naify. p. 235-243

Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A

Klinger, D. I. (2007). *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7Letras.

Teles, G. M. (1976). *Drummond: a estilística da repetição.* 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: José Olympio.

Woodward, K. (2008). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In.: Silva, T. T. da. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

A (DES) CONSTRUÇÃO DO SUJEITO AMOROSO A PARTIR DOS DISCURSOS NO GRUPO MADA

Maria Da Luz OLEGÁRIO
UFPB, Departamento de Habilitações Pedagógicas daluzprof@gmail.com. João Pessoa, Brasil.

Patrícia Guedes Corrêa GONDIM
UFPB, profpatriciagondim@gmail.com . João Pessoa, Brasil.

Resumo

Objetivamos, com essa comunicação, analisar práticas discursivas de subjetivação no contexto do grupo MADA (Mulheres que Amam Demais Anônimas) cuja proposta do Grupo é a de recuperar mulheres da dependência de relacionamentos abusivos, ou seja, um padrão de comportamento obsessivo-compulsivo, no qual algumas delas se encontram e com as quais não conseguiam romper. Disso decorre a máxima que "amam demais" e que isto significa sofrer. O embasamento teórico-metodológico parte dos estudos de Análise do Discurso, sobretudo, acerca das formulações de Michel Foucault, para quem o sujeito é resultado de uma prática, ou seja, o sujeito é sempre fabricado. Assim, compreendemos que o MADA se constitui em um espaço no qual as mulheres, ao falarem de si, se inscrevem enquanto sujeitos que (des)constroem suas identidades forjadas num discurso patriarcal e nas desigualdades de gênero. A partir da análise, observamos que discursos sobre gênero e amor no Grupo revelam mudanças, pois este se utiliza de estratégias que possibilitam às mulheres participantes olharem para si mesmas, interpretarem-se, julgarem-se, decifrarem-se, narrarem-se, aprenderem a ser mais autônimas, numa narrativa pedagógica e pedagogizável.

Palavras-chave:

Discurso; Gênero; Amor; Identidade.

INTRODUÇÃO

O grupo MADA (Mulheres que Amam Demais Anônimas) define-se como uma proposta de recuperação da dependência de relacionamentos em decorrência de um padrão de comportamento obsessivo-compulsivo, no qual algumas mulheres buscariam convivências amorosas destrutivas e com as quais não conseguiriam romper. Daí a concepção de que "amam demais", e que isto significa sofrer.

Este Grupo remete a uma adaptação do Programa de Doze Passos, Doze Tradições de Alcoólicos Anônimos (AA). Assim, o MADA organiza reuniões para partilhar a experiência e fortalecer a esperança de cada mulher participante. A ajuda vem do que elas chamam de "terapia de espelhos"[314]: nos depoimentos alguém fala sobre uma situação que se assemelha à de uma mada, por exemplo; a partir dessa experiência pessoal e, sem dar conselhos ou fazer interpretações psicológicas, a mulher é ajudada através da identificação com outras mulheres que sofrem com os efeitos da sua dependência de pessoas, ou seja, se vêem no discurso daquela que fala. Assim sendo, semelhantemente a outros grupos anônimos, constitui-se de forma autônoma, mas com alguns princípios básicos: reunião onde se faz necessário assumir-se na condição de mada; leitura de textos básicos do próprio Grupo, orações e sugestões de vídeos e/ou textos adicionais fazem parte das estratégias discursivas e pedagógicas usadas pelo grupo.[315]

A abordagem de pesquisa assumida neste trabalho é qualitativa, e a pesquisa é documental, visto que exploramos alguns dos principais textos usados pelo Grupo, e empreendemos uma análise discursiva dos mesmos, a saber: Os doze passos de MADA, As doze tradições do MADA e a Oração da serenidade e Características de uma mulher que se recuperou de amar demais.[316] Para fins de análise, tomamos como referência

[314]A terapia de espelhos é comumente definida em blogs e sites de autoajuda como uma técnica de terapia de grupo cujo lema é EU vejo os seus problemas, VOCÊ vê os meus e a gente se equilibra, se identifica.

[315] Destacam-se como alguns suportes textuais "A primeira Vez", espécie de questionário que sinaliza um diagnóstico da condição de uma mada, "O Anonimato", "Os doze Passos de MADA", "As doze Tradições" explicitado em "O que é um Grupo MADA, "Oração da serenidade", "Oração do grupo", "Oração do êxito", "Os dez passos da recuperação", "As promessas de recuperação da dependência de relações", "Características de uma mulher que se recuperou de amar demais", "Características de uma mulher que ama demais", "Os 7 lemas de MADA".

[316] Os referidos textos podem ser acessados no site do próprio grupo MADA. Disponíveis em: <https://grupomadabrasil.com.br/passos-e-tradicoes/>; <http://mulheramademais.blogspot.com.br/2010/06/oracao-da-serenidade.html>. Acesso em: 21 maio 2016.

teórica e metodológica os pressupostos da AD francesa. Como categoria teórica, nos enveredamos pelas técnicas de si, sujeito e discurso de Michel Foucault (1994, 1997, 2003, 2004 e 2005), tendo em vista que as suas formulações partem do entendimento de que o sujeito é resultado de uma prática, ou seja, ele é sempre fabricado.

O nosso interesse em comum pela temática deriva das experiências acadêmicas com os estudos da Análise de Discurso, os quais se apresentam oportunos para as reflexões acerca das relações de poder. Em particular, tais estudos vêm sendo fomentados no âmbito do Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas – GEINCOS-UFPB, do qual participamos.

As inquietações epistemológicas provenientes das pesquisas de doutorado, das orientações acadêmicas, das reflexões no referido Grupo de estudos e das experiências sociais inerentes às curiosidades que movem as pesquisas, nos impeliram a questionar sobre os discursos que circulam no Grupo MADA e como estes forjam a (des)construção do sujeito amoroso.

Partimos do entendimento que o fato de os discursos do Grupo e das mulheres que o frequentam estarem reunidos em torno de um mesmo elemento provocador – "as mulheres que amam demais e a busca dessas por mudarem essa condição" os aproxima e os inscreve: numa história – como produções de atores sociais que atuaram ao longo de diferentes períodos e que, seguramente, comportam nessa trajetória diferentes concepções político-ideológicas; (b) num gênero – a partir do momento em que se instituem como prática discursiva sócio-historicamente ritualizada.

Gênero e amor no grupo MADA

A (des) construção do sujeito amoroso no grupo MADA, perpassa o diálogo acerca das relações de gênero e das concepções sobre o amor. De acordo com Flax (1991), o gênero, tanto como categoria analítica quanto como um processo social, é relacional. As relações de gênero são processos complexos e relativamente instáveis constituídos por e através de partes inter-relacionadas que são interdependentes, isto é, cada uma não tem significado sem a outra. As relações de gênero são atribuições diferenciadas e (por enquanto) assimétricas de traços e capacidades humanos, ou seja, nas palavras de Correa (1998), são relações construídas a partir de identificações ou

atribuições de masculinidade ou feminilidade a todos os seres humanos. Por meio delas, dois tipos de pessoas são criados: homem e mulher. Ambos são apresentados como categorias excludentes. Só se pode pertencer a um gênero e nunca ao outro.

O conteúdo "real" de ser homem e ser mulher e a rigidez das próprias categorias são variáveis de acordo com as épocas e culturas. Entretanto, as relações de gênero, tanto quanto temos sido capazes de entendê-las, têm sido (mais ou menos) relações de dominação (FLAX, 1991).

Louro (1997) ressalta que mulheres e homens não vivem masculinidades e feminilidades somente de acordo com as formas hegemônicas. Constituem-se socialmente de diferentes formas. As identidades de gênero estão continuamente se estabelecendo e se transformando. Esses arranjos transformam-se ao longo do tempo, historicamente, e também na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe.

No processo histórico da construção de discursos, também científicos, sobre a feminilidade, a ligação ao amor é um dos discursos mais essenciais e recorrentes. Este é fundamental na proposta do MADA. O amor tem sido pensado intrinsecamente relacionado às mulheres, e vice-versa, seja como algo que está na essência delas, ou como domínio no qual são "jogadas" pela socialização. Mas, além do campo das representações, as mulheres também têm sido sistematicamente "empurradas" e circunscritas ao "território" amoroso, na relação dual, com a criança via maternidade, ou com o homem via conjugalidade (RODRIGUES, 1998).

Para Beauvoir (2000), o sentimento amoroso na mulher seria uma tentativa suprema de superação, assumindo a dependência a que se acha condenada, situação que só pode ser vivida no medo e servilismo.

A idéia defendida por Beauvoir (2000) foi defendida há mais de cinquenta anos, mas Ávila (1999) afirma que, para as mulheres, o exercício da sexualidade baseado na concepção do amor romântico tem implicado sempre um lugar de "despossuimento". Nessa concepção de amor, a renúncia, o sofrimento, a desigualdade, são elementos constitutivos do lugar feminino, enquanto lugar das mulheres, no jogo do amor romântico. Na mesma linha, Telles (2000) afirma que o amor romântico depende da coerção, escravização e da perda do auto-respeito pelo ridículo imposto às mulheres.

O amor, para Costa (1998) é um sentimento inventado, assim como a medicina, a roda, o fogo e tantos outros. É uma crença emocional e, como qualquer outra crença,

pode ser melhorada, piorada, descartada etc. Essas crenças defendem a universalidade e naturalidade do amor, ou seja, identificamos e conhecemos em situações antes experienciadas. Ainda aqui, volta-se à antiga oposição natureza/cultura, discussão teórica que, necessariamente, não precisa ser empreitada. A universalidade do amor amplia a idealização desse sentimento. Portanto, é sentimento cobrado, exigido de cada um de nós. Uma outra crença que o amor romântico traz é a felicidade e imortalidade. "Queremos um amor imortal e com data de validade marcada: eis sua incontornável antinomia e sua moderna vicissitude" (COSTA, 1998, p. 21). E, uma última crença, é a de que o amor é um sentimento que não é guiado pela razão e incontrolável pela força de vontade.

No dizer de Costa (1998) o amor é sentimento falado, ensinado e pronunciado de certos modos a não romper com a imagem e o discurso que o sustenta, realimentando o poder das forças que o introduziu na cultura patriarcal e na própria "consciência" feminina. Ao seu companheiro, caberia ser o objeto e receptáculo desse amor tradicional e contraditório, ideologicamente fortalecido no século XIX, e que se estende até os nossos dias.

O amor romântico, de acordo com Anthony Giddens (1993), começa marcar sua presença a partir do século XVIII em um cenário cujo "[...] complexo de ideias associadas ao amor romântico pela primeira vez vinculou o amor com a liberdade, ambos sendo considerados como estados normativamente desejáveis". (GIDDENS, 1993, p. 50).

As ideias do amor romântico estão diretamente relacionadas à fragilidade e à subordinação da mulher ao lar e ao seu distanciamento do mundo exterior, segundo este autor. A idealização desse sentimento está associada não só ao casamento, ao bom marido, ao cavalheiro gentil e galanteador, mas a comportamentos diferentes: de como homens e mulheres devem e aprendem a amar. Na percepção deste autor, essas ideias românticas merecem ser analisadas como conjunto de influências que afetaram as mulheres, a partir do final do século XVIII, dentre as quais destaca a criação do lar, a modificação nas relações entre pais e filhos e o que alguns chamaram de 'a invenção da maternidade'. No que dizia respeito à situação das mulheres, todos esses aspectos estavam intimamente integrados (GIDDENS, 1993, p. 52-53).

O aumento da reflexividade presente na sociedade atual levou a uma abertura da intimidade. Dentro do esquema de modernidade radicalizada, as instituições e sistemas sociais produzem uma necessidade de confiança e, nesse sentido, as relações

sociais engendradas nesse contexto também estão pautadas por esse sentimento, gerando assim um movimento em direção à intimidade. Quanto a isso é indicativo que:

> Só quando os laços são mais ou menos livremente escolhidos é que podemos falar de 'relacionamentos' no sentido que esse termo recentemente adquiriu no discurso leigo. Laços sexuais relativamente duráveis, casamentos e relações de amizade tendem hoje a aproximar-se da pura relação. Nas condições da alta modernidade, [...] a relação pura [...] acaba por adquirir importância fundamental para o projeto reflexivo do eu (GIDDENS, 1993, p. 85).

Nessa perspectiva, a 'nova ordem sentimental' aponta para um amor relacionado com a liberdade do indivíduo, alicerçado mais em valores individuais que apontam para uma constante construção do projeto reflexivo do eu. Os relacionamentos da contemporaneidade se baseiam numa concepção de amor livre de mentiras, pois é baseado na abertura da intimidade.

A exemplo de Heilborn (2004), diversas (os) autoras (es) afirmam que esse contexto de mudanças nas relações interpessoais é impregnado de um *ethos* individualista, cada vez mais difundido nas sociedades modernas, atingindo particularmente as camadas médias urbanas. Dessa forma:

> Todo esse contexto específico de expressões do fenômeno do individualismo remete para uma autonomização e transparência das relações amorosas, que se desprendem da vinculação com a instituição do casamento e a constituição da prole, evidenciando-se como campo de conflitos, de profundas crises e mudanças. Esse desprendimento objetivo resulta da configuração de uma diversidade de padrões de amorosidade, as quais rompem com as formas tradicionais de coabitação, de heterossexualidade, de indissolubilidade e de exclusividade nas relações amorosas (RODRIGUES, 1998, p.38).

Tratando das transformações nas relações amorosas e nas relações de gênero, Vaitsman (1994) afirma que atualmente questionaríamos a atitude moderna no amor, na qual é necessária uma absoluta complementaridade entre papéis e individualidades. O atual contexto no casamento e na família também se caracterizaria pelo fato de que diferentes padrões de institucionalização das relações afetivo-sexuais passaram legitimamente a coexistir, colidir e interpenetrar-se.

O amor já não é uma finalidade, uma necessidade ou uma obrigação, mas ainda continua sendo (mais) uma promessa de "felicidade." Antes de estar caminhando para o fim, ou para uma realidade impossível de se efetivar, o amor está se remodelando e se renovando. De acordo com o grupo MADA, uma aprendizagem necessária, quando se trata de um sentimento desregrado, incontrolável, um amor demais.

A (des)construção do sujeito amoroso: técnicas de si e dispositivos pedagógicos

Da observância dos diferentes elementos discursivos presentes nos documentos bases das reuniões do MADA é possível problematizar a (des) construção do sujeito amoroso a partir de duas categorias: a) discursos que constroem a mulher que ama demais; b) discursos que apresentam a educação na constituição desse sujeito amoroso, a partir das técnicas de si.

Ao falar de si, o sujeito que ama demais se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se inscreve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Assim, pensamos que os estudos de Foucault (2005) oferecem elementos relevantes para a compreensão do caráter moral de uma "patologia" como amar demais e do método utilizado pelo MADA, pensado aqui como pedagógico, porque "implica na produção de determinados tipos de personalidade", conforme definição de Silva (2000, p. 252) das tecnologias do eu.

Entre os exercícios pelos quais o sujeito se dá como objeto a conhecer e as práticas que permitem transformar o seu modo de ser, temos as técnicas como formas de apreensão que o sujeito cria a respeito dele mesmo, a exemplo das técnicas de dominação, que implicariam coerção, como o caso das práticas na prisão. Afirma Foucault (2004, p. 95):

> Fui me dando conta, pouco a pouco, de que existe em todas as sociedades, um outro tipo de técnicas: aquelas que permitem aos indivíduos realizar, por eles mesmos, um certo número de operações em seu corpo, em sua alma, em seus pensamentos, em suas condutas, de modo a produzir neles uma transformação, uma modificação, e a atingir um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Chamemos essas técnicas de técnicas de si.

Dessa forma, compreendemos o MADA como estruturado por uma série de práticas de si e em certos pressupostos implícitos nesse tipo de técnicas. Nessa

proposta, as mulheres podem se exercitar com alguma independência para cuidar de si mesmas, mas a partir de certas regras estabelecidas pelo Grupo, que também traz implícito um código moral, ainda que a obediência a este não seja o mais relevante, e sim os exercícios através dos quais elas buscam transformar-se e dominar a doença amar demais.

A partir de Foucault, poderíamos compreender que esse seria o processo da constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, suas tentações. O autor aponta que a técnica de interiorização e tomada de consciência, a técnica de despertar sobre si mesmo em relação às suas fraquezas, ao seu corpo, à sua sexualidade, à sua carne, foi a contribuição essencial do Cristianismo à história da sexualidade. O que seria uma sujeição do indivíduo a ele mesmo. Além de sondar o que ele é, o que passa em seu interior, as faltas cometidas e as tentações às quais ele se expôs, cada cristão deve dizer essas coisas a outros, testemunhando assim contra ele próprio. O que é demonstrado numa pergunta fundamental para a sociedade ocidental de hoje: quem é você? Além do reconhecimento é preciso uma confissão, um exame de consciência, uma explicação de si, um esclarecimento daquilo que se é. Os "juízes" (de diversos tipos) precisam de um outro tipo de discurso: aquele que o indivíduo sustenta sobre si mesmo, ou possibilita que os outros o façam, a partir de suas confissões.

Para Foucault (1994), em cada cultura, a técnica de si implica uma série de obrigações de verdade: é preciso descobrir a verdade, ser esclarecido pela verdade, dizer a verdade. O que é indissociável de um processo de conhecimento que faz da obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo (uma objetivação de si por si) uma condição indispensável e permanente dessa ética. Elemento que está presente em todos os Grupos de anônimos e no MADA, desde o primeiro passo, quando devem admitir sua impotência e que estão doentes, até o inventário moral, no qual as mulheres confessam seus defeitos e erros cometidos. Vejamos o que diz o primeiro e décimo Passos de mada: *Admitimos que éramos impotentes perante os relacionamentos e que tínhamos perdido o controle de nossas vidas"* ou ainda: *"Continuamos fazendo o inventário pessoal e, quando estávamos erradas, nós o admitíamos prontamente"*.

Dizer a verdade, para o MADA, é a própria condição de libertação pela limpeza espiritual. Confessar seria fazer dos seus sentimentos e desejos um discurso. A confissão seria uma injunção peculiar ao Ocidente moderno: a tarefa quase infinita de

dizer, de se dizer a si mesmo e a outrem. Desde a Idade Média, a confissão é um dos rituais mais importantes de que se espera a produção da verdade. A confissão, originalmente religiosa e atrelada à prática da penitência, perdeu sua função ritual, exclusiva e difundiu-se, sendo utilizada em uma série de relações, por exemplo, entre doente e psiquiatra. Assim, "o homem (sic), no Ocidente, tornou-se um animal confidente" (FOUCAULT, 2005, p.59).

O indivíduo durante muito tempo foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem; posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz (ou obrigado) a ter sobre si mesmo. "A confissão de verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder" (FOUCAULT, 2005, p.58). Para o autor, a obrigação de confissão já está tão incorporada a nós que não a percebemos como um poder que nos coage, parece-nos que ela não demanda mais que se revelar.

Utilizamo-nos do que defende Marshall (2000, p. 26) e adequamos ao contexto do MADA: "[...] ao dizer a verdade, a pessoa conhece a si própria e torna-se conhecida para os outros num processo que é terapêutico, [e pedagógico] mas, também, controlador".[317]

A pedagogia do Grupo, torna-se perceptível a partir de um olhar para os seus fundamentos contidos nos Doze Passos, princípios essenciais para todos os grupos de anônimos que são apenas adaptados em pequenos detalhes para cada dependência; cremos que a compreensão deles seja uma forma privilegiada tanto para expor os princípios do Grupo, bem como o método de sua aplicação. Em outras palavras, como estes produzem e regulam certos valores.

Em "Os doze passos de MADA", o Primeiro Passo trata da aceitação do problema e da percepção da incapacidade de cuidar de si: *"Admitimos que éramos impotentes perante os relacionamentos e que tínhamos perdido o controle de nossas vidas"*. Praticar esse passo é o reconhecimento da destruição causada pelos relacionamentos, do desejo de modificar essa situação e da disposição a receber ajuda na esperança de aprender uma maneira diferente de se relacionar amorosamente. É o momento

[317] "As práticas pedagógicas, sobretudo quando não são estritamente de ensino, isto é, de transmissão de conhecimentos ou de 'conteúdos' em sentido restrito, mostram importantes similitudes estruturais com as práticas terapêuticas" (LARROSA, 1994, p.40).

essencial da assunção de uma identidade de dependente, é se reconhecer como doente e aceitar uma nova proposta para sua vida.

O Segundo Passo: *"Passamos a acreditar que um Poder Maior, superior a nós mesmas, pode nos devolver a sanidade"* e o Terceiro Passo: *"Decidimos entregar nossa vontade e nossa vida aos cuidados de Deus, na forma em que nós o concebíamos",* tratam da necessidade de acreditar em forças superiores às pessoas dependentes que podem guiá-las e fortalecê-las na recuperação, no processo de aprendizagem. O que não significa, pelos menos, em princípio e, teoricamente, que seja um Grupo religioso, mas sim espiritual. Conceber a existência de um ser superior dessa maneira, é admitir que podem fazer juntas o que não poderiam fazer sozinhas. É aceitar ajuda. É algo que dá força e coragem, um caminho que reforça a possibilidade de aprendizagem e cura. O Poder Superior pode ser o próprio Grupo. Já a ideia de espiritualidade remete a uma busca de ir além de si. O princípio de se entregar a um Deus, na forma em que cada uma O concebe; é a aceitação de que nunca terão total controle sobre as coisas. Isso porque, segundo o MADA, a dependência de relacionamentos é basicamente uma doença do controle. No Texto Características de uma mulher que ama demais, afirma-se: *Tende a ter momentos de depressão, e tenta preveni-los através da agitação criada por um relacionamento instável.*

A Oração da Serenidade uma das mais citadas e utilizada pelo Grupo, nas reuniões, é uma forma de praticar o Terceiro Passo, invocando um olhar para fora de si mesma. Este passo implica na crença em um poder transcendental, de forma incoerente com a afirmação de que não é uma proposta religiosa. Uma evidência disso é a oração que o acompanha:

> *Deus, ofereço-me a Ti, para que trabalhes em mim e faças comigo o que desejares. Liberta-me da escravidão do ego, para que eu possa realizar melhor a Tua vontade. Remove minhas dificuldades, para que a vitória sobre elas possa ser meu testemunho, Diante daqueles aquém ajudarei, de Teu Poder, de Teu Amor e de Teu Modo de Vida. Possa eu sempre realizar a Tua vontade!*

Trataremos do Quarto ao Décimo Passo em conjunto porque eles apresentam elementos comuns, no que interessa ao objeto em questão:

> *Quarto Passo: Fizemos um minucioso e destemido inventário moralde nós mesmas. Quinto Passo: Admitimos perante a Deus, perante a nós mesmas e perante a outro ser humano, anatureza exata de nossas falhas. Sexto Passo: Nos prontificamos, inteiramente, a deixar que Deus remova todos esses defeitos de caráter. Sétimo Passo: Humildemente, pedimos ao Poder Superior que removesse nossos defeitos. Oitavo Passo: Fizemos uma lista de todos as pessoas que tínhamos prejudicado e nos dispusemos a fazer reparaçõesa todas elas. Nono Passo: Fizemos reparações diretas às pessoas a quem prejudicamos, sempre que possível, exceto quando isso pudesse prejudicá-las ou a outras pessoas. Décimo Passo: Continuamos a fazer o inventário pessoal e, quando estamos erradas admitimos prontamente.*

Segundo o MADA, esses passos tratam dos princípios de integridade, boa vontade, humildade, paciência, autodisciplina, amor, perseverança. Seus fundamentos ajudam essas mulheres a se livrar de sentimentos negativos, como culpa, dor e vergonha, ao se sentirem "limpas" pela admissão de seus erros e pela disposição para a automodificação e ação para consegui-lo.

Há uma ambiguidade presente em todo o texto do MADA, como também no discurso das madas: essas mulheres são consideradas doentes e, por isso, impelidas a determinados padrões de comportamento, não pela escolha e sim pela falta de controle, mas, ao mesmo tempo, são responsabilizadas por suas falhas morais, imperfeições, maus hábitos e defeitos de caráter. Os textos também apelam frequentemente para a necessidade de humildade e honestidade, elementos imprescindíveis para a cura. Muitas vezes são acusadas de se utilizarem da doença para justificar seus comportamentos. Nos textos referentes aos Passos de MADA, têm-se o sexto e o sétimo, como defeitos de caráter ou imperfeições: *"Nos dispusemos inteiramente a deixar que Deus removesse os defeitos do nosso caráter" e "Humildemente, pedimos a Ele que nos livrasse de nossas imperfeições"*.

Por não poderem lidar com isso sozinhas, precisam ouvir e observar outras mulheres para perceberem, aceitarem e trabalharem seus defeitos. Assim, acreditamos que a pedagogia do MADA é construída a partir da seguinte vontade de verdade: é necessária uma árdua luta das mulheres contra si mesmas e contra a compulsão, apoiando-se em leituras, no Grupo e em outras pessoas, para aprenderem a ser diferentes do que são, nem que seja temporariamente, o que é demonstrado por uma frase fundamental para todos os Grupos de anônimos: *"Só por hoje".* Esta deve ser

sempre repetida nos exercícios e reuniões, uma vez que devem se esforçar, se vigiar e lutar cada dia pela mudança. O MADA chama a atenção para a ideia de que essas mulheres julgam-se vítimas, mas, em verdade, recorrentemente prejudicariam outras pessoas. O que se percebe nas perguntas do Oitavo Passo:

> *A quem magoei? Seguramente às pessoas mais próximas. Sei que meus relacionamentos foram destrutivos e dolorosos. Será que prejudiquei também meus filhos, doutrinando-os sutilmente com desprezo ao pai? Transmiti-lhes a minha ansiedade e o meu ressentimento? Desforrei neles minha frustração?*

A concepção básica é a das mulheres dominadas por sentimentos negativos e que, a partir disso, podem causar danos a outras pessoas. Seriam potencialmente destrutivas. A libertação dessa tendência só se daria por um grande esforço a partir do MADA. Afirmam também que quando são *"devolvidas a sanidade"* podem se relacionar bem com os outros. Assim, a verdadeira segurança vai substituir a dor física e a confusão mental em que viviam. Dessa forma, há a necessidade permanente de autovigilância uma vez que estão constantemente sujeitas a sentimentos negativos e perigosos.

O Décimo Passo *"Continuamos fazendo o inventário pessoal e, quando estávamos erradas, nós o admitíamos prontamente"* liberta dos destroços do presente. Se não continuar atentas aos defeitos, eles poderão não proporcionar as mudanças necessárias. É preciso vigilância.

O Décimo Primeiro Passo trata da espiritualidade:

> *Procuramos através da prece à meditação melhorar o nosso contato consciente com Deus, da maneira como nós o compreendíamos, rogando apenas o conhecimento da Sua vontade, e força para realizar esta vontade.*

Nesse passo, com o constante contato com o Poder Superior ganham as respostas que buscam e passam a ter a capacidade de fazer o que não conseguiam. O que precisam é da certeza de que existe um sistema de crença que funcione para elas. O que pressupõe também acalmar a mente através da meditação, o que traria uma paz interior que as põe em contato com Deus. O equilíbrio emocional seria um dos primeiros resultados da meditação. Nesse momento elas reafirmam que o Grupo não

é religioso, é espiritual. Em suma, no Décimo Primeiro Passo, na continuidade do processo iniciado no Primeiro Passo, as madas conseguiriam deixar de controlar, se entregando a uma vontade sábia e superior a elas.

Já o princípio do Décimo Segundo Passo é o serviço: *Tendo experimentado um despertar espiritual como resultado destes passos, procuramos levar esta mensagem a outras mulheres e praticar estes princípios em todas as nossas atividades.*

Na verdade, todos os passos conduziriam a um despertar de natureza espiritual. Este despertar seria demonstrado pelas mudanças em suas vidas, advindas do uso dessas técnicas. Essas mudanças as tornariam mais capazes de viver segundo princípios espirituais, e de levar a *"a mensagem de recuperação e esperança"* às outras mulheres "doentes". Agora, estariam prontas para assumir o controle de suas vidas. A melhor maneira de manter o que elas conseguiram seria partilhar aquilo que aprenderam com quem ainda sofre. Dessa forma, começariam a vivenciar princípios espirituais, ao colocar em prática valores como esperança, rendição, aceitação, honestidade, boa vontade, fé, mente aberta, tolerância, paciência, humildade, amor incondicional, partilha e interesse.

Se os Doze Passos se propõem a ajudar diretamente as madas, no processo que elas chamam de recuperação, as Doze Tradições objetivam manter a unidade do Grupo. Destas, merecem destaque a Tradição 1: "*Nosso bem-estar deve vir em primeiro lugar. O progresso pessoal da maioria depende da unidade".* Como expressam outras Tradições, a unidade do Grupo está relacionada à autonomia do MADA enquanto Grupo, ao anonimato e à prática dos Doze Passos:

> ***4.*** *Cada grupo deve ser* ***autônomo,*** *exceto em questões que digam respeito a outros grupos de dependência de pessoas ou de anônimos em geral;* ***5.*** *Cada grupo de MADA tem um único objetivo, que é o de ajudar a seus membros a se recuperarem da sua dependência de pessoas. Fazemos isso através da prática dos* ***Doze Passos de MADA****, dando e recebendo ajuda de outras dependentes;* ***12.*** *O* ***anonimato*** *é o fundamento espiritual de todas as nossas tradições. Devemos lembrar sempre que os princípios estão acima das personalidades* (destaques nossos)

Percebe-se nessa proposta uma grande preocupação do MADA: a necessidade de controle dos sentimentos negativos e dos próprios comportamentos, individuais e de grupo.

Os Passos, Orações e Tradições são disponibilizadas em forma de textos como leitura obrigatória, nas reuniões. Assim, têm a função de dispositivos que permitem às mulheres interrogar-se sobre sua própria conduta, velar por ela, formá-la e moldar a si mesma como sujeito ético. A partir deles, haveria algumas possibilidades, como desalojar do interior da alma os movimentos mais escondidos de forma a poder deles se libertar, ou ainda, fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se lança sobre si mesma ao comparar suas ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida (FOUCAULT, 2004). O que é fundamental na pedagogia do MADA.

A utilização dessas técnicas de si seria o processo de constituição do sujeito mada como objeto para ela própria: a formação dos procedimentos pelos quais a mada é levada a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível. Em outras palavras, seria a formação da subjetividade, ou seja, a maneira pela qual a mulher que ama demais faz a experiência de si mesma em um jogo de verdade, no qual ela se relaciona consigo mesma, numa relação de coerção.

Foucault (1997) demonstrou, sobretudo, no caso da histeria, como o sujeito se constitui como louco onde havia o máximo de coerção para obrigá-los a tal. Por outro lado e inversamente, nos estudos das práticas de si, interessou-se pela maneira com a qual o sujeito se constitui de forma ativa, através das práticas de si, mas que ele não inventa. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua sociedade e seu grupo social. Concepção que pode ser utilizada para se pensar sobre a proposta dos grupos como o MADA. Neste, as mulheres são chamadas a objetivarem a si mesmas, a partir de um discurso verdadeiro sobre elas, e também munidas do conhecimento de um discurso verdadeiro proposto pelo Grupo.

Assim, é possível verificar que o falar de si constitui um exercício de escritura, num movimento de autonarração que permite diversas maneiras de experimentar sua constituição enquanto sujeito – que é inapreensível, metamorfoseada. As madas falam de si, confessam-se na tentativa de construir e edificar uma identidade; porém, as vozes que ecoam desse discurso mostram o não-controle, a contradição, o lugar fugidio e camaleônico que a subjetividade ocupa.

Nesse cenário ressaltamos que a educação se constitui em um campo privilegiado para que se possa pensar na (des) construção do sujeito amoroso no

grupo MADA. Afinal, que outro lugar poderia ser tão fértil para discussão do sujeito e sua consciência, do que o espaço educativo através de seus processos pedagógicos?

Dessa questão, emerge uma outra fundamental: como construímos as concepções que temos de nós mesmos? Iniciamos o entendimento acerca deste desafio, enfatizando que os processos e as experiências que envolvem uma pessoa na construção de sua identidade são dinâmicos, recursivos, complexos e interdependentes que, em conjunto, constituem o aprender humano.

Nós aprendemos, não somente ao saber quem somos, como também somos produzidos e transformados pelas experiências que temos de nós. Esse processo é educativo, na medida em que contribui para orientar as pessoas na condução de suas vidas. Experiências que se revelam como ações educativas podem ser tão diversificadas quanto àquelas que acontecem em uma aula de leitura e interpretação de textos, em uma aula para adultos, reuniões de ONGs, grupos de autoajuda, entre tantas outras (LARROSA, 1994). As experiências citadas acima são vivências que, na prática, integram todos os elementos postos em jogo no fazer educativo e, por isto, se constituem como práticas pedagógicas, afirma este autor.

Esta forma de aprender configura-se como significativa por embasar-se na construção de uma relação que leva este indivíduo a refletir sobre si mesmo. A metodologia utilizada nessas práticas pedagógicas pauta-se em uma base comum: os dispositivos pedagógicos que constroem e mediam a relação desse sujeito consigo mesmo (LARROSA, 1994). A pedagogia é compreendida, nesse sentido, como um processo de formação ou transformação de sujeitos.

Outro papel assumido pela pedagogia, que é o de produção de indivíduos que vivenciou/vivencia uma experiência de si não é destacada, geralmente, pelos estudiosos da educação, de um modo geral, embora sua importância seja visível na construção do ser. Essa é a perspectiva foucaultiana numa 'ontologia de nós mesmos' onde o autor estudou os mecanismos que "transformam os seres humanos em sujeitos", quer dizer, "como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos/ terapêuticos) de subjetivação" (LARROSA, 1994, p. 36).

As madas estão dotadas de uma experiência de si; a pedagogia produz sujeitos que amam demais e, contraditoriamente, querem aprender a amar diferente, a partir de seu olhar para si. De acordo com Larrosa (1994) nessa relação estabelecida entre a

prática pedagógica e o sujeito consigo mesmo, este se regula, se modifica a partir da experiência que tem de si mesmo.

> A pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não problemático de desenvolvimento e mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem *se tornar sujeitos de um modo particular* (LARROSA, 1994, p. 57, grifo nosso).

O comportamento amoroso que o sujeito cria ou reedita tem a característica de serem comportamentos comuns, partilhados ou partilháveis, pela maioria dos indivíduos. A "educação amorosa" não é diferente. Ao afirmar que o amor é universal, por exemplo, estamos dizendo que conhecemos e reconhecemos em experiências emocionais anteriores semelhanças ou identidades com experiências as quais vivenciamos hoje. Essa capacidade que temos em reconhecer semelhanças e/ou diferenças, sobretudo, em situações experienciadas no tempo ou no espaço é ensinada como qualquer outra.

Costa (1998, p. 14) defende que "saber amar é reconhecer, no que se sente, os sentimentos dos heróis e heroínas dos enredos amorosos exemplares". Não que isso nos seja obrigatório, mas hoje, em grande maioria, aprendemos a amar, a partir dos discursos amorosos, vindos de lugares internos e externos a nós; um amor romântico, às vezes inacessível, às vezes acessível, mas quase sempre fadado a nos levar ao sofrimento, num misto de prazer e dor.

A exemplo da escola, o grupo MADA fabrica corpos dóceis (não necessariamente obedientes) a partir do poder disciplinar e os efeitos desse processo disciplinar se dão quando as participantes mudam a maneira como se relacionam amorosamente; essa mudança é efeito desse poder de subjetivação, neste caso, bastante visível e reconhecida por elas mesmas, como afirma Veiga-Neto, (2005, p. 85). (...) o notável do poder disciplinar é que ele 'atua' no nível do corpo e dos saberes, do que resultam formas particulares tanto de estar no mundo, quanto de cada um conhecer o mundo e nele se situar (...).

Envoltas, num sentimento que as particulariza, visto a dimensão desse amor romântico, as mulheres do MADA procuram aprender a amar e se relacionar de uma forma mais igualitária e com menos sofrimento; buscam aprender uma convivência

melhor com seus companheiros e consigo mesmas. No texto Características de uma mulher que se recuperou de amar demais, afirma-se:

> *Ela cuida de cada aspecto dela mesma: sua personalidade, sua aparência, suas crenças e valores, seu corpo, seus interesses e realizações. Ela se legitima, em vez de procurar um relacionamento que dê a ela um senso de autovalor.*

Esse processo concede a elas, madas, a possibilidade de suas próprias narrativas a respeito de si mesmas, constituindo-se enquanto sujeitos amorosos, ainda que funcionem também como operações que implicam manifestos interesses de regulação. Como resultado nesse processo, no ápice de sua recuperação, questionam-se: Ela pergunta: Esse relacionamento é bom para mim? Ele me dá oportunidade de me transformar em tudo o que sou capaz de ser?[318]

Nesse Grupo, as mulheres aprendem com os Passos, Orações, Tradições, depoimentos de si e das outras, com a leitura e discussão de textos, bem como com os livros e filmes sugeridos e partilhados; aprendem a amar de forma diferente, ou seja, essas tecnologias agem sobre seus sentimentos e comportamentos, em que umas se identificam nas falas das outras. Essa pedagogia produz regimes políticos particulares. Em assim sendo, funciona como regimes de verdade; as interações disciplinares de poder-saber são imprescindíveis aos processos pedagógicos.

As madas, enquanto sujeitos aprendentes, são assim constituídas pelas práticas pedagógicas que mediam certas relações consigo mesmas, uma vez que são sujeitos falantes e pertencentes a uma história particular e contingente. As verdades sobre si mesmas são produzidas nesse processo de autoconhecimento. Larrosa (1994, p. 57) a respeito do processo de transformação de sujeitos a partir das tecnologias do eu, afirma que os mecanismos utilizados são aqueles nos quais "o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina". E continua: "... aqueles nos quais aprendem (ou transformam) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se". Segundo o autor, são essas as dimensões fundamentais que constituem os dispositivos pedagógicos.

---

[318] Extraído de "Características de uma mulher que se recuperou de amar demais".

Considerações Finais

Compreendemos que as desigualdades entre homens e mulheres são negligenciadas pela proposta do MADA como um elemento estruturante das relações amorosas e como componente essencial da vivência do "amar demais". O que permite culpar e patologizar as mulheres, bem como descontextualizar essas vivências de relações sociais, o que favorece a propaganda das propostas de autoajuda e sua atuação na normalização das condutas, sobretudo das mulheres. No entanto, a pedagogia do MADA propõe a autonomia das mulheres. E o faz enfatizando a necessidade de se libertarem de "propensões culturais" que exigem das mulheres sacrifício, abnegação e que façam do amor o principal conteúdo de suas vidas. O MADA denuncia os abusos, a violência e os privilégios masculinos, mas o faz patologizando as mulheres e atribuindo esse fator quase exclusivamente a diferenças individuais.

O discurso do MADA se constitui, contraditoriamente, em espaço de opressão e de liberdade, porque, embora reforce as desigualdades de gênero, na forma como patologizam o amor, se constitui também em espaço de aprendizagem proporcionando a essas mulheres aprenderem formas de amar diferentes daquelas que conheciam até então.

E independente do que leva uma mada a ser uma mada, o sofrimento dessas mulheres é real e o espaço criado pelo Grupo tem o seu valor enquanto instância privilegiada para as confissões e registros de opressão ou desejo de libertação.

Dessa forma, é possível ver o papel pedagógico e político ao qual o MADA se propõe. Diferentemente da compreensão crítica unilateral, porque o se (re) fazer, o se autoconstruir, é crucial no ativismo político e no processo de fabricação de sujeitos. O MADA, nessa perspectiva, funciona também como uma gramática para a auto-interpretação e interrogação do eu. O que essas mulheres aprendem, em suma, é um significado específico da singularidade do eu e da compreensão mútua, através dos depoimentos (do falar de si), da leitura sistemática dos Doze Passos, das Doze Tradições, das Orações, entre outros. Essas técnicas de si são dispositivos que dão sustentação à pedagogia do MADA.

Referências Bibliográficas

ÁVILA, Maria Bethania. (1999). Direitos reprodutivos, exclusão social e Aids. In: BARBOSA, Regina Maria; PARKER, Richard (Orgs.). *Sexualidades pelo avesso:*direitos, identidades e poder. Rio de Janeiro: IMS/UERJ; São Paulo: Editora 34.

BEAUVOIR, Simone de. (2000). *O Segundo Sexo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira Editora.

CORRÊA, Marisa. (1998). Uma pequena voz pessoal. *Cadernos Pagu,* Campinas, 11, 23-47.

COSTA, Jurandir Freire. (1998). *Sem fraude nem favor:* estudos sobre o amor romântico. Rio de Janeiro: Rocco Editora.

FLAX, Jane. (1991). "Pós-modernismo e relações de gênero". In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.) *Pós-modernismo e política.* Rio de Janeiro: Rocco Editora.

FOUCAULT, Michel. (1994). *História da sexualidade II:*o uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora.

FOUCAULT, Michel. (1997). *A história da loucura na Idade Clássica.* 5. ed. São Paulo: Perspectiva Editora.

FOUCAULT, Michel. (2003). *A ordem do discurso.*12. ed. São Paulo: Loyola editora.

FOUCAULT, Michel. (2004). *Ética, sexualidade, política.* Coleção Ditos e Escritos, vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária Editora.

FOUCAULT, Michel. (2005). *História da sexualidade I:* a vontade de saber**.** 16. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora.

GIDDENS, Anthony. (1993). *A transformação da intimidade:*sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: UNESP Editora.

HEILBORN, Maria L. (2004). *Dois é par:* gênero e identidade sexual em contexto igualitário. Rio de Janeiro: Garamond Editora.

LARROSA, Jorge. (1994). Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

LOURO, Guacira Lopes. (1997). *Gênero, sexualidade e educação***:** umaperspectiva pós-Estruturalista.4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

MARSHALL, James. (2000). Governamentalidade e Educação liberal. In: SILVA, Tomaz. Tadeu. *O sujeito da educação:* estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. (2000). In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil.* 3. ed. São Paulo: Contexto Editora.

RODRIGUES, Almira Correia de Calda. (1998). *Cidadania nas Relações Afetivo-Sexuais no Brasil Contemporâneo:* uma questão de políticas públicas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000). O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

VAITSMAN, Jeni. (1994). *Flexíveis e plurais:* identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas. Rio de Janeiro: Rocco Editora.

VEIGA-NETO, Alfredo. (2005). *Foucault e a educação.*2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

VALÊNCIO XAVIER E A ESCRITA DE SI

Maria Salete Borba

Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Departamento de Letras | Leiden University, Centre for the Arts in Society (*LUCAS*) nena.borba@gmail.com Guarapuava, Brasil | Leiden, Holanda.

Resumo:

A proposta para o presente ensaio é apresentar uma leitura da "escrita de si" a partir *Minha mãe morrendo e o menino mentido* (2001) do escritor brasileiro Valêncio Xavier (1933-2008). Sublinha-se que, além do caráter autobiográfico, a escrita de si vem à tona e reivindica a memória como pressuposto para a compreensão/apreensão de sua estética que, nesse livro, desdobra-se em biografia e mesmo autobiografia. Em Valêncio Xavier a biografia/autobiografia está aliada visivelmente a um arquivo pessoal, que nos é apresentado como uma sorte de álbum de família ou um álbum de recortes. A leitura dos textos de Valêncio Xavier é feita pelo mesmo viés da leitura realizada por Ricardo Piglia (2004) no livro *Formas breves*; neste Piglia afirma que os textos de sua coletânea "podem ser lidos como páginas perdidas no diário de um escritor e também como os primeiros ensaios e tentativas de uma autobiografia futura"(PIGLIA, 2004). Nos últimos anos a crítica vem rearmando leituras que mostram outras possibilidades de configuração da história, partindo de um estudo pautado no anacronismo. Se nos voltarmos para as investigações teóricas observaremos que desde a década de 1960 vários escritores, artistas e teóricos veem trabalhando com questões voltadas para a biografia/ autobiografia. Para fundamentar esta comunicação serão usadas as reflexões realizadas por Sylvia Molloy (2004) no livro *Vale o escrito* - a escrita autobiográfica na américa hispânica.

Palavras-chave:

Valêncio Xavier; Biografia; autobiografia; Literatura Brasileira Contemporânea

Introdução

> Na autobiografia, entre a experiência de vida e a sua grafia irrompem-se a morte e um aparente paradoxo. É pela ruptura, conseqüência da retirada abrupta do sujeito do solo empírico, que a morte (a escrita) estampa e revela a vida (experiência).
>
> (SANTIAGO *IN.* MOLLOY, 2003, p.10)

Pensar a "escrita de si" em Valêncio Xavier (1933-2008) é um exercício de leitura anacrônico, que revela o biógrafo-colecionador, e, ao mesmo tempo, o autobiógrafo-poeta, que nos apresenta memórias a partir da mescla de suas lembranças, a partir de recortes, fotografias, ou seja, imagens. Tais fragmentos retomam a infância, e, consequentemente, a experiência de vida que nos é revelada pelo corte, por esse gesto limiar, que une e separa a poesia e o cinema.

Para aqueles que não conhecem o escritor brasileiro Valêncio Xavier, vale sublinhar que além de ter se dedicado à literatura, também se envolveu, ao longo de sua carreira, com o jornalismo, a televisão e as artes visuais, destacando-se o cinema. Tal envolvimento revela o cinéfilo, o leitor de imagens que não se satisfaz em simplesmente contemplá-las. Enquanto leitor de imagens nos presenteou com alguns livros como o conhecido *O mez da gripe* (1981), e *Meu sétimo dia* (1986).

Para a presente reflexão o objetivo é apresentar como "a escrita de si" se revela pelo viés da leitura no livro *Minha mãe morrendo e o menino mentido* (2001). Esse volume constitui-se de três livros publicados em 2001, pela editora Companhia das Letras, que havia reunido em 1998 *O mez da grippe,* o livro mais conhecido de Valêncio Xavier, juntamente com outros pequenos livros publicados esparsamente em revistas e jornais. Em linhas gerais, pode-se dizer que diante de *Minha mãe morrendo e o menino mentido,* estamos diante de uma sorte de biografia e, ao mesmo tempo, de uma autobiografia, eis o porquê do presente recorte.

Por isso, apresenta-se a leitura em duas partes: cenas da agonia e cenas de leitura. Em "Cenas da agonia" é realizada a leitura do primeiro livro, *Minha mãe morrendo,* no qual temos o que poderíamos chamar de biografia da mãe. Já, em "Cenas de leitura", é feita a releitura do segundo e do terceiro livro, *O menino mentido*-

topologia da cidade por ele habitada e *Menino mentido,* nos quais vem à tona a infância do narrador-personagem e o seu contato com a leitura, com a escola e com a cidade de São Paulo. Portanto, a ideia é trazer à tona aspectos dos livros que nos revelam como o retorno à infância, às memórias fragmentadas implicam, ao mesmo tempo, uma sorte de autobiografia e uma vontade de construir pela escrita e pelas imagens uma reflexão sobre a leitura e a imagem, na qual "a escrita de si" está implicada.

Assim como a crítica argentina Sylvia Molloy, em seu livro de 2003 chamado *Vale o escrito,* propõe-se a fazer uma leitura de alguns escritores da América hispânica, levando em consideração aspectos autobiográficos que ultrapassam as leituras tradicionais relacionadas à autobiografia, a presente leitura visa a adentrar no universo valenciano. Refletir como em Valêncio Xavier se dá a necessidade constante de escrever, de recortar, de colar, ou seja, de criar. Nesse processo criativo "a escrita de si" ganha destaque revelando, em Valêncio Xavier, que a literatura e a vida, a literatura e morte, estão interligadas.

Desse modo, as palavras do crítico Silviano Santiago que nos servem de epígrafe e que são dedicadas ao livro de Sylvia Molloy (2003), também podem ser destinadas ao livro de Valêncio Xavier, pois, de acordo com Santiago,

> Na autobiografia, entre a experiência de vida e a sua grafia irrompem-se a morte e um aparente paradoxo. É pela ruptura, conseqüência da retirada abrupta do sujeito do solo empírico, que a morte (a escrita) estampa e revela a vida (experiência). (SANTIAGO *IN.* MOLLOY, 2003, p.10)

Valêncio Xavier, assim como Silviano Santiago, é consciente de que a morte que se revela pela a escrita é o que dá visualidade à vida/experiência e, por isso, convida-nos a entrar no jogo que a ficção lhe/nos permite.

Cenas da agonia

Estou escrevendo com meus olhos.

Frida Kahlo

Eu é um outro.

Arthur Rimbaud

A partir dessas duas frases que marcaram a poética tanto do poeta francês Arthur Rimbaud (1854-1891), quanto da artista mexicana Frida Khalo (1907-1954), passa-se à leitura de *Minha mãe morrendo e o menino mentido,* de Valêncio Xavier (2001). Num primeiro momento, é interessante salientar que, de maneira geral, ambos os livros que fazem parte desta coleção possuem uma diagramação semelhante, além de serem compostos por fragmentos advindos do arquivo pessoal do escritor. Fazem parte desse arquivo fotografias da família, postais de museus, ilustrações de livros de anatomia, fragmentos de músicas, entre outros elementos que aproximam a escritura de Valêncio Xavier a um exercício meditativo, tal como, lemos em Michel Foucault (1992) no texto "A escrita de si". Ou ainda pode ser afirmado que como um colecionador, Valêncio Xavier, assim como Frida Khalo, "escreve com os olhos" e, ao mesmo tempo, nos apresenta esse material organizado num volume que se desdobra em três livros, como já foi observado. Nesse movimento de trabalhar, tanto com o texto, quanto com a imagem enquanto material de leitura, somos colocados diante da impossibilidade de construir um único livro/corpo, uma única voz, pois, em sua multiplicidade, traz vestígios de muitos corpos, muitas vozes.

Nesse sentido, ao passarmos à leitura do título do primeiro livro desta coletânea de Valêncio Xavier*, Minha mãe morrendo,* somos conduzidos até a série de desenhos realizada pelo arquiteto e artista brasileiro Flávio de Carvalho (1899-1973) em homenagem à sua mãe em 1947. Essa série ficou conhecida como *Minha mãe morrendo* ou *Série trágica*, tal como Veronica Stigger (2009) destaca em seu ensaio "Retratos dentro da morte*:* a *Série trágica* de Flávio de Carvalho". É interessante sublinhar que a *Série trágica* foi exposta em 1948, ano que coincide com a morte da

mãe do narrador-personagem do segundo livro *O menino mentido* –topologia da cidade por ele habitada.

Na Rua Timbiras, na quadra do nosso prédio, quase esquina da Avenida São João, tinha uma livraria. Acho que o nome dela era Cultura. Uma vez expuseram lá os desenhos de Flavio de Carvalho da série "Minha Mãe Morrendo". *Nunca uma coisa me impressionou tanto. Minha mãe morreu naquele ano.*

Figura 6-(XAVIER, 2001, p.72[detalhe da página])

Como podemos constatar, Valêncio Xavier, no texto que faz vez de legenda para uma reprodução de um dos desenhos[319] da série de Flávio de Carvalho, menciona uma exposição do artista realizada em São Paulo e como essa o tocou; no entanto, o local[320] que num primeiro momento é certo, familiar, torna-se vago, incerto.

[319] De acordo com as informações contidas no final do livro *Minha mãe morrendo e o menino mentido,* trata-se do desenho de número 7, cujo título seria "Minha mãe morrendo". Veronica Sttiger, em seu texto sobre a *Série trágica*, relata que apenas alguns dos desenhos da série possuem marcas da escrita de Flávio de Carvalho: "Diante do estertor da mãe, Flávio, filho único, tomou papel e caneta e passou a registrar os últimos instantes de sua vida. No início da tarde, a agonia chegara ao fim. Os croquis a caneta que o artista tinha em mãos se transformaram em nove desenhos a carvão sobre papel (cerca de 70 cm x 90 cm). Sobre o primeiro deles, escreveu: «Retração dentro da morte (minha mãe)». Sobre quatro outros, registrou ainda: «minha mãe morrendo»." (STIGGER, 2009, p.4-5)

[320] De acordo com o texto de Veronica Sttiger (2009), a exposição em que Flávio de Carvalho expusera pela primeira vez os desenhos da *Série trágica,* ocorreu em 1948, no recém inaugurado Museu de Arte de São Paulo, o MASP.

> Na Rua Timbiras, na quadra do nosso prédio, quase esquina da Avenida São João, tinha uma livraria. Acho que o nome dela era Cultura. Uma vez expuseram lá os desenhos de Flavio de Carvalho da série "Minha Mãe Morrendo". *Nunca uma coisa me impressionou tanto. Minha mãe morreu naquele ano.* (XAVIER, 2001, p.72 [grifo do autor])

Os desenhos que captam o processo da mãe morrendo, que impressionaram o menino e a população da provinciana São Paulo de 1948, são o registro do processo de esvair-se, de agonia da mãe e, ao mesmo tempo, da imensa dor do filho diante desse acontecimento inexplicável que é a morte. Resta a Valêncio Xavier, assim como a Flávio de Carvalho a tentativa de diante do inapreensível que é a morte, transformar a impotência em potência, ou seja, a morte em vida, em experiência, em imagem.

É difícil ficar indiferente à Série trágica. Até hoje, ela produz um certo sentimento de desconforto em quem a observa – um desconforto que é provocado não apenas pelo gesto premeditado do filho de registrar os últimos momentos de sua mãe e de nos obrigar a ser testemunhas de seu sofrimento, mas também pela estranha sensação de familiaridade que nos assola diante dos desenhos. (STTIGER, 2009, p. 6)

A sensação de urgência e ao mesmo tempo de impotência que moveu Flávio de Carvalho é a mesma que moveu Valêncio Xavier (2001) anos mais tarde a remontar, recontar sua versão de Minha mãe morrendo, em seu livro-biografia homônimo.

Em *Minha mãe morrendo*, de Valêncio Xavier, as páginas não são numeradas, assemelhando-se desse modo a um álbum de fotografias. Estas páginas são dedicadas à apresentação da mãe e, ao mesmo tempo, à relação entre mãe e filho, a partir do ponto de vista do filho. Filho que assim como Flávio de Carvalho fala do processo de perda da mãe. No entanto, ao contrário do que se visualiza em Carvalho, em Xavier o processo que está explícito no uso do gerúndio no título, prolonga-se, vai além da apreensão dos últimos momentos de vida da mãe. Este livro/texto fragmentado, no qual imperam fotografias e um poema que atravessa o livro em versos livres, conduz-nos à infância. É a partir de algumas passagens, de alguns flashes da infância que a perda da mãe nos é apresentada.

O tempo, o gerúndio, que está presente em Flávio de Carvalho também contribui, em Valêncio Xavier, para que entendamos que em alguns momentos, esses fragmentos, esses recortes, borram-se eliminando possíveis fronteiras entre texto e

imagem, corpo e *corpus,* eu e o outro. Tal apagamento das fronteiras é evidenciado já no título em que essa marca temporal, que nos remete diretamente a um corpo que está perdendo as pulsões vitais, minha mãe morrendo, é o movimento de uma ação que não está completa.

Como pode ser observada na imagem abaixo, a frase "Minha Mãe Morrendo", que é o título do livro, aparece novamente no início do livro acompanhada de duas imagens: um olho fechado e outro aberto. Esses olhos lembram ilustrações de livros de anatomia porque apresentam certas indicações, números, que normalmente deveriam servir para marcar as partes assinaladas, para descrever, para facilitar o estudo. No entanto, como constatamos, esses números não indicam nada, ou seja, não ilustram. Ou melhor, se os números indicam algo, o que indicam é o vazio. E, desse modo, tal falta é intrigante, mas é justamente a presença desses números, que agem como sinais, que lemos a existência de uma vontade de conhecer o desconhecido, o impossível que, nesse caso, tanto pode ser a morte, quanto a mãe, esse outro, esse corpo que vai sendo construído ora tão próximo, ora tão distante.

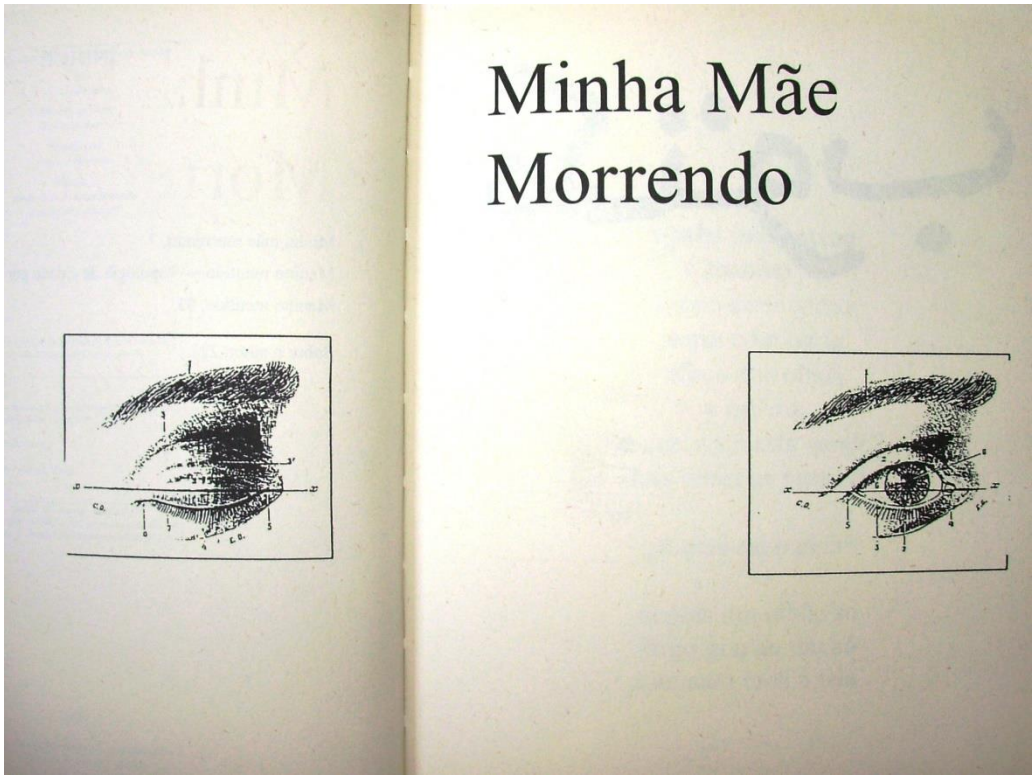


Figura 7-(XAVIER, 2001, s/p [6-7] [321])

[321] O primeiro livro desta coletânea, *Minha mãe morrendo*, não possui os números de páginas impressos, mas optamos por indicar uma possível numeração para facilitar a localização das imagens.

Assim, voltamos ao tempo, ao gerúndio, a esse tempo paradoxal, que afirma que a vida se esvai, ao mesmo tempo em que ainda afirma a existência de uma vida. Mas, como observamos, a vida que se esvai é a que nos acompanha durante todo o livro; desde o título, passando pelos fragmentos de textos e imagens. Em alguns momentos os textos/poemas/versos funcionam como *flashes* que apresentam uma vida em agonia. Isso é visível na passagem que segue na qual temos a constatação da existência de um tempo anacrônico, que auxilia a visualizar momentos de um passado em que nos é revelado a busca por respostas.

o tempo passou
sem respostas
o tempo não passa
quando vi o filme
Minha Vida de Cachorro[322]
o menino era que nem eu
a mãe dele igual a minha
doente do pulmão
presa na cama
passava os dias lendo livros
que ele ia buscar para ela
tratava mal o filho
coisa da doença
(...)
(XAVIER, 2001, s/p [p. 33])

Essa passagem, um dos registros da doença da mãe, traz em si um sentimento estranho em que apresenta a doença como uma possível desculpa para a falta de carinho. Um sentimento semelhante com relação à vida e ao passado pode ser lido em algumas narrativas que foram realizadas pós Segunda Guerra Mundial[323]. Em certo sentido, podemos afirmar que Valêncio Xavier faz parte dessa geração que busca respostas para o horror no passado, que é re-atualizado num tempo em suspensão.

[322] *Minha vida de cachorro*. Drama. Diretor: Lasse Hallström. Suécia, 1985. Esse filme também narra as lembranças da infância.

[323] Na maioria das vezes, muitas narrativas servem de testemunhos, ou melhor, da falta de testemunhos da grande catástrofe que foi e continua sendo a guerra. Um dos últimos grandes traumas que gerou uma infinidade de narrativas e filmes foi Auschwitz. A guerra, o grande trauma como a marca de uma sociedade doente que já não acolhe, apenas enfatiza a distância, o vazio é um dos grandes temas das narrativas do escritor e ensaísta alemão Winfried Georg Maximilian Sebald (1944-2001). Sebald dizia-se um "produto do fascismo" visto que seu pai, um sub-oficial, conheceu sua mãe nos preparativos para um ataque a Polônia. Assim, esse escritor, nascido em 1944, cresceu envolto pelo silêncio e pela falta de literatura de uma geração anterior, silenciada, exatamente, pelo horror da guerra, como o filósofo Walter Benjamin nos fala no seu ensaio "Experiência e pobreza".

Em alguns de seus livros, o escritor de *O mez da grippe* (1981) detém-se em reconstruir esse corpo perdido, ora na tentativa de visualizar e recuperar a figura materna, ora numa busca maior que, muitas vezes, surge com tom de denúncia envolvendo uma sociedade atravessada por questões políticas que lhe são muito fortes, como em seus filmes: *Nós, O Paraná* – História de um povo [324], *Pão negro* – Um episódio da colônia Cecília[325].

Por isso, a morte na ficção de Valêncio Xavier é um processo mais longo, que é construído a partir de uma leitura da poesia e do cinema. O cinema, por exemplo, surge em forma de citação; ora em versos, ora em imagens como podemos conferir nas páginas 59, 61, 111, 117, 131, 143, só para dar alguns exemplos. Na maioria dos exemplos que nos são apresentados, o cinema americano está presente no cotidiano do menino e da cidade de São Paulo. A presença do cinema americano se dá através de filmes e seriados; por exemplo, na página 59, um dos seriados que ganha destaque no livro é *Os perigos de Nyoka,* do diretor William Witney, que era apresentado nas famosas *matinês* de domingo.

Paralelamente ao cinema americano, Valêncio Xavier (2001, p.111) apresenta o cinema moderno, de Murnau, com o filme *O Fausto*. Paralelamente, Xavier nos apresenta o cinema brasileiro narrando as histórias de Lampião e seus cangaceiros. Essa referência ao cinema que podemos conferir na página 159, apresenta-nos como no dia a dia o cinema brasileiro da época estava mesclado com o cinema moderno europeu e o americano.

Portanto, o cinema nos é apresentado como parte da formação do menino que apresenta a cidade a partir da existência dos cinemas, ao mesmo tempo em que se mostra conhecedor de vários espaços descrevendo-os, analisando-os:

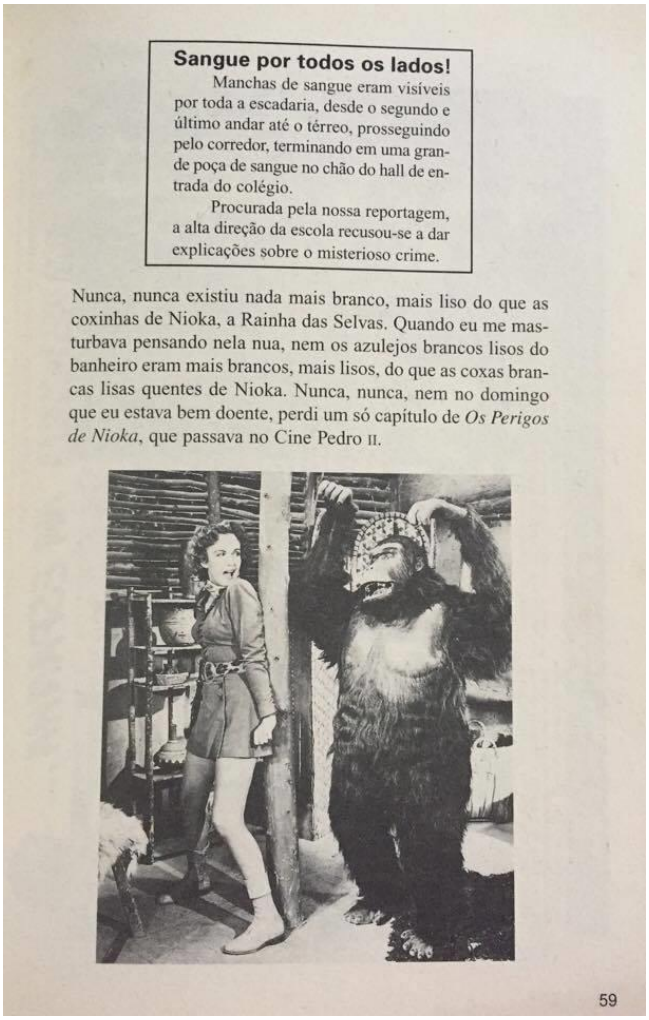
> *[...] A uma quadra, na esquina da Timbiras com a Avenida S. João, fica o Cine Metro, o mais luxuoso da cidade.* (XAVIER, 2001, p. 54 [grifo do autor])
> [...] O Santa Helena era enorme *cabia um montão de gente* tinha dois balcões com frisas e camarotes *quem estava no balcão fazia estilingue com elástico para atirar clipes na cabeça dos guris da*

[324] *Nós, O Paraná – História de um povo*. Telecinagem. 16 mm. TV Paraná, Canal 6. 1960. Produção: Salomão Scliar e Felipe Engler. Assistente geral: Valêncio Xavier. Música: Heitor Villa Lobos. Textos de Luiz G. Mazza. Narração: Milton Moacir, Mario Bittencourt e Israel Correia. Som: Rolf Mario e Didier de Souza. Filmado com os documentos históricos da Biblioteca Pública do Estado de São Paulo e peças dos museus David Carneiro do Estado do Paraná.

1 [325] *O Pão Negro – Um episódio da Colônia Cecília*. Um vídeo de Valêncio Xavier. Brasil, 1993. Produção: BW & color, 37'. Prêmio Estímulo Paraná, 1993.

platéia, doía pra diabo O piso da platéia era inclinado, quem sentava atrás assistia o filme sem que a cabeça de quem estava na fileira da frente atrapalhasse *de sacanagem, a gurizada da última fila quando a luz apagava mijava tudo junto; o mijo descia e vinha molhar o pé da nossa turma da primeira fila. Os guris que sentavam no meio levantavam as pernas para deixar a enxurrada de mijo correr e ir molhar o pé da gente lá na frente.*
Eo fedor então?!

Poeira de programa duplo como o Santa Helena, o Pedro II *que a gente chamava de Pedrinho* era bem menor, mas era bem mais chique, com decorações em gesso pintadas de dourado. Tinha camarotes com parapeitos acolchoados e cortinas de veludo vermelho na porta no lado de dentro *A entrada custava mais caro que a do Santa Helena* seu pequeno balcão curvo era bem inclinado. (XAVIER, 2001, p. 76 [grifo do autor])



Sangue por todos os lados!

Manchas de sangue eram visíveis por toda a escadaria, desde o segundo e último andar até o térreo, prosseguindo pelo corredor, terminando em uma grande poça de sangue no chão do hall de entrada do colégio.

Procurada pela nossa reportagem, a alta direção da escola recusou-se a dar explicações sobre o misterioso crime.

Nunca, nunca existiu nada mais branco, mais liso do que as coxinhas de Nioka, a Rainha das Selvas. Quando eu me masturbava pensando nela nua, nem os azulejos brancos lisos do banheiro eram mais brancos, mais lisos, do que as coxas brancas lisas quentes de Nioka. Nunca, nunca, nem no domingo que eu estava bem doente, perdi um só capítulo de *Os Perigos de Nioka*, que passava no Cine Pedro II.

59

Figura 8- (XAVIER, 2001, p.59)

Desse modo, a partir do cinema podemos ir um pouco além e ler o corte, essa interrupção abrupta, que é algo próprio da poesia e do cinema, como algo que nos acompanha, nos conduz até a sala de cirurgia. Na sala de cirurgia nos é apresentada a imagem abstrata, que revela o "interior" da mãe exposto como uma tela, ou melhor, um quadro. Vale lembrar que, ao longo do primeiro livro, Minha mãe morrendo, há a transformação explícita da figura da mãe em imagem/fotografia/cinema/pintura.

[...]
não sei por que
me fizeram olhar
pelo vidro redondo
da sala de operações
eu era pequeno
tive de me erguer
para ver o que vi
que não queria ver
costelas cortadas
de sangue cobertas
dobradas para fora
do campo cirúrgico
quadrado de carne
no branco pano
corpo envolvente
(XAVIER, 2001, s/p [p.25])

Como observamos na passagem anterior, o vidro da sala de operações funciona como uma lente que transforma o campo visual do menino. O corpo da mãe, que num primeiro momento é erotizado e apresentado nu numa banheira, conforme lemos na página 11, vai sendo substituído, aos poucos, pelas imagens idealizadas de atrizes.

minha mãe nua

corpo grande firme branco
que nem folha de papel
sem pêlos
nos braços nas coxas lisas
mais brancas mais lisas
ainda que os azulejos
água transparente alfombra
na branca banheira branca
flutuantes cabelos soltos longos
[...]
(XAVIER, 2001, s/p [p.11])

Essa seria a última imagem da mãe viva conforme lemos mais adiante, na página 29, que é acompanhada da mesma imagem da página 10, que retorna confirmando a beleza da mãe/musa flutuante, surreal ou como diria Georges Didi-Huberman (1998), a Vênus anadiômena, saída das águas.

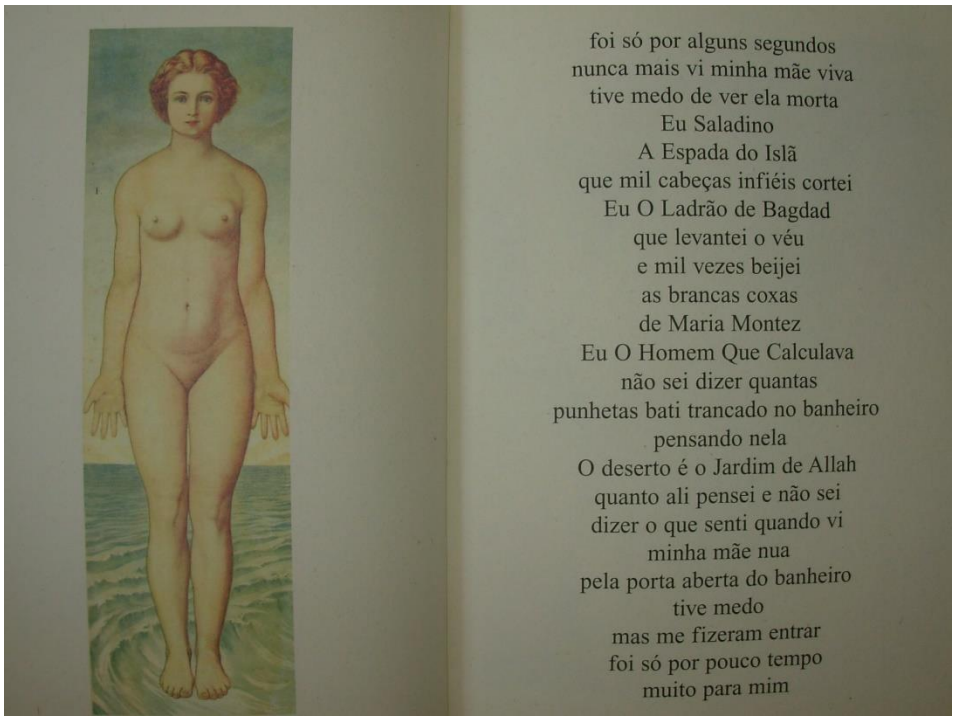


Figura 9-(XAVIER, 2001, s/p [p.28-29])

O tempo dessa última cena da mãe viva é novamente relacionado a um vidro, à lente que captura imagens, ou seja, o tempo de um click ou como se lê ainda no final da página 11: "? o tempo que fiquei olhando/ pela porta aberta?/O tempo de uma foto" (XAVIER, 2001, s/p [p.11])

Em sua última aparição, já morta, a mãe já não é relacionada à pureza, ou relacionada aos desejos, ela perde as feições da musa distante e, transforma-se através do vidro da sala de operações em uma abstração. Tal abstração é confirmada pelas imagens das páginas 26-27, que lembram as imagens retiradas de um livro de anatomia antigo e ajudam a explicitar o estranhamento e o medo do menino diante da situação de perda da mãe.

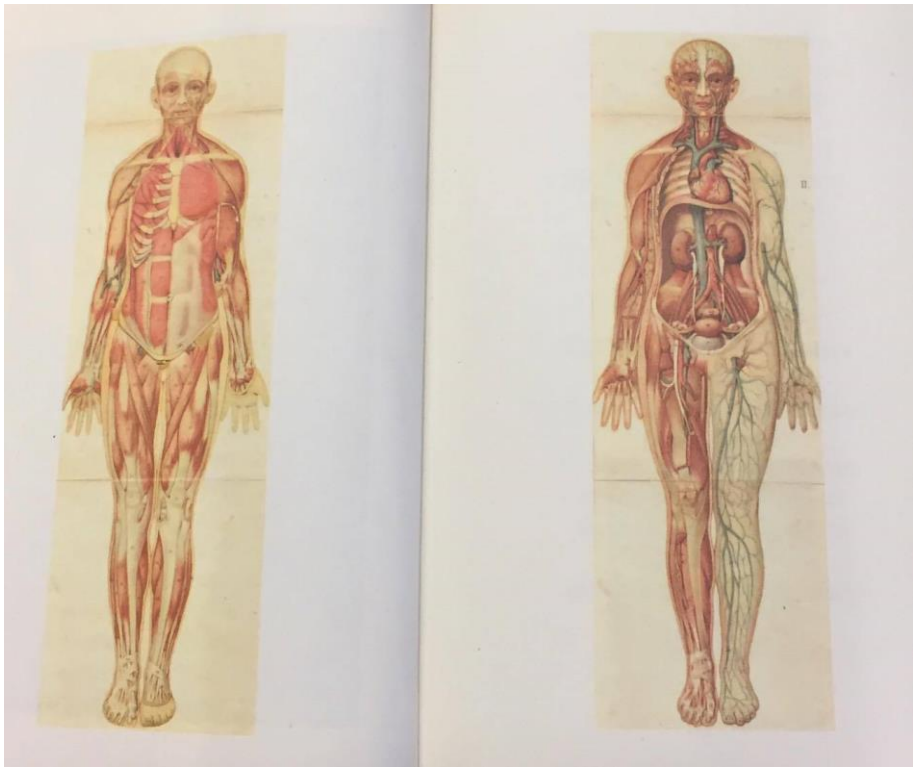


Figura 10-(XAVIER, 2001, s/p [p.26-27])

Por isso, pode-se afirmar que as imagens, nesse livro, são essenciais, desdobram-se do texto, assumem uma voz própria e criam outras problemáticas, compõem outras possibilidades de narrativa quando em contato com o repertório complexo e heterogêneo do livro.

A apresentação do eu lírico/narrador anacrônico que é "um", mas que se divide no tempo do homem e do menino. É "um", mas faz questão de colocar os "dois"

em cena. Uma primeira pessoa do singular, "eu", que se funde, em muitos momentos, com a segunda, "ele", estabelecendo, desse modo, o distanciamento necessário para o discernimento das imagens e das lembranças. Tal narrador nos faz trazer à tona as palavras que Sylvia Molloy dirige ao leitor quando escreve em sua apresentação o porquê da sua escolha pelas narrativas autobiográficas da América hispânica.

> Quero me deter em textos que pretendem fazer o impossível – narrar a "história" de uma primeira pessoa que existe apenas no presente de sua enunciação– e quero observar o quanto esta impossibilidade se torna plaussível em textos hispano-americanos. Não me detenho na natureza paradoxal da autobiografia, nem é meu objetivo fazê-lo. Em vez disso, estou interessada em analisar formas diferentes de autofiguração para extrair as estratégias textuais, as atribuições genéricas e, claro, as percepções de si que informam os textos autobiográficos escritos na América hispânica. (MOLLOY, 2003, p. 14)

Assim como Molloy lê nos textos autobiográficos da América hispânica diferentes formas de autofiguração, lemos em Xavier essa vontade de experimentar, de articular textos e imagens, de articular tempos. Desse modo, é recorrente um "eu" em função de um "ele" – e vice-versa –; outro elemento, portanto, que vem à tona em *Minha mãe morrendo* é a vontade de contato, de estar com o outro. Nesse caso, a terceira pessoa vem à tona, ela: a mãe. A relação eu – ele, passa a ser eu-ele – ela. Visualizamos o "eu", cujo nome é Valêncio, tentando interagir com "ela", a mãe. Tentativas sutis que revelam a impossibilidade de contato, a distância emocional que o eu lírico faz questão de salientar, como constatamos na seguinte passagem:

[...]
eu
menino
morava com minha mãe
que não me amava
não me dava atenção
calor amor
carinho
beijos
[...]
(XAVIER, 2001, s/p [p. 23])

A distância entre mãe e filho, enfatizada pelo eu lírico, é afetiva, diferentemente da distância que temos entre o narrador homem e o menino a qual é

temporal. Como lemos, além da distância, a perda mostra-se na falta de amor declarada e reclamada pelo menino, mas, também, trata-se de uma perda maior: da perda de referenciais estéticos, religiosos, entre outros, o que o aproxima da melancolia. Lemos em Valêncio Xavier a falta reclamada pelo personagem Valêncio menino/homem, contrastada, paradoxalmente, com a revelação do excesso que vem à tona através do arquivo que é formado pelo acúmulo de fotografias, postais, lembranças, que o homem prefere esquecer.

Por um lado, pode-se afirmar que Valêncio Xavier, nessa "narrativa" em "pedaços" que é *Minha mãe morrendo*, não narra somente o processo de perda da mãe, mas reconstrói o corpo materno a partir de lembranças de uma infância distante, a partir de um arquivo de fragmentos que revelam que o tempo passado ainda se faz presente. Por outro lado, a partir dessas informações, podemos ler também a reconstituição do corpo social de uma época, o contato com a literatura e com o cinema como bases para a constituição de um repertório de leitura que ultrapassa a cena tradicional.

Cenas de leitura

> O livro não é meta e, sim, prefiguração: dissonante
> conjunto de textos muitas vezes fragmentados,
> de partes soltas de escrita, é matéria para começos.
> (MOLLOY, 2003, p.31)

Nesse segundo momento, em que nos dedicamos à cena de leitura, lembramos que Sylvia Molloy em *Vale o escrito,* mais especificamente no capítulo "o leitor com o livro na mão", chama a atenção para a cena de leitura, para o contato com o livro. E, além disso, mostra também como esse primeiro contato com a literatura se dá na infância e é registrada em algumas autobiografias de escritores da América-hispânica, por exemplo, em Victoria Ocampo (*Autobiografia)*, em Jorge Luis Borges ("O evangelho segundo Marcos") e em José Vasconcelos (*Ulisses criollo)*. O foco de Molloy, como ela mesma apresenta ao leitor, está relacionado às referências a livros e ao ato de ler que ganham evidências nas autobiografias hispano-americanas.

Referências a livros, nas autobiografias, podem tomar muitas

> formas. Vou lidar aqui com a referência explícita e considerar uma estratégia frequente do autobiógrafo hispano-americano o destaque do ato de ler. Tratado como uma cena primária textual, pode ser posta em pé de igualdade com aquelas formas privilegiadas – a primeira lembrança, a elaboração do romance familiar, a fabulação da linhagem, a encenação do espaço autobiográfico, etc. – que ocorrem com mais frequência como autobiografemas básicos. O encontro com o livro é crucial: o ato de ler é freqüentemente dramatizado, evocado em uma particular cena de infância que subitamente confere sentido a toda a vida. (MOLLOY, 2003, p. 33)

Valêncio Xavier por sua vez, também nos apresenta a cena de leitura, ou seja, o contato com os livros; no entanto, o escritor brasileiro vai além, apresentando ao leitor que ler ultrapassa a apreciação apenas de livros, que abrange a leitura dos arredores da cidade, do cotidiano, da própria educação. Assim como Molloy observa nas autobiografias da América-hispânica, em Xavier a cena de leitura também é reconstruída e dramatizada. A cena de leitura aparece já no primeiro livro, *Minha mãe morrendo* com a presença de uma mãe leitora. É interessante relembrar que Sylvia Molloy salienta que no século XIX as mulheres não faziam parte da cena de leitura devido à pouca instrução, mas que eram ativas contadoras de histórias, conforme lemos:

> Por sua pouca instrução, as mulheres não são geralmente associadas à cena de leitura, nem são elas figuras acetáveis. Mas, embora não conectadas diretamente à leitura, elas não ficam sem voz e, nas autobiografias do início do século XIX, são apresentadas muitas vezes como poderosas (e úteis) contadoras de histórias. (MOLLOY, 2003, p. 35-36)

Valêncio Xavier faz questão de apresentar a mãe leitora, mesmo que em tom de reclamação. A mãe leitora nos é apresentada na página 23, logo após uma sequência de versos que estão relacionados à fotografia da página 22.

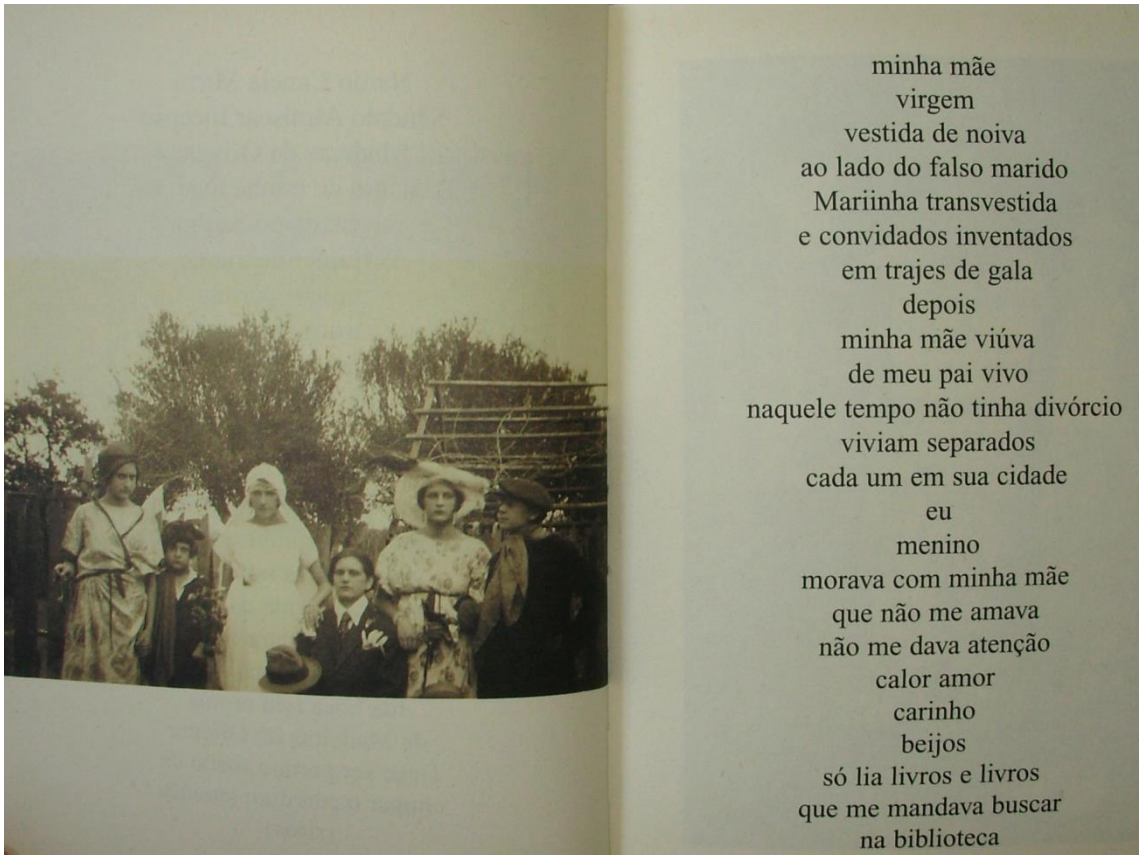


Figura 11-(XAVIER, 2001, s/p [p.22-23])

Como podemos constatar, os versos relatam como uma sociedade tradicional lidava com questões do cotidiano relacionadas ao gênero, aos relacionamentos, como lemos nos versos que seguem:

minha mãe
virgem
vestida de noiva
ao lado do falso marido
Mariinha travestida
e convidados inventados
em trajes de gala
depois
minha mãe viúva
de me pai vivo
naquele tempo não tinha divórcio
viviam separados
cada um em sua cidade
[...]
(XAVIER, 2001, s/p [p. 23])

Se retomarmos a leitura da cena de contato com os livros, podemos observar

que é através dos livros que a mãe estabelece contato com o filho. No entanto, não nos é apresentada uma cena tradicional de leitura; a mãe não lê para o filho, nem vice-versa, não há a menção dos nomes dos autores ou dos livros que são lidos pela mãe, do mesmo modo que não há manifestação de carinho, vinculo afetivo entre mãe e filho.

[...]
eu
menino
morava com a minha mãe
que não me amava
não me dava atenção
calor amor
carinho
beijos
só lia livros e livros
que me mandava buscar
na biblioteca
(XAVIER, 2001, s/p [p. 23])

Já nos dois outros livros dedicados ao menino mentido, a cena de leitura também ultrapassa a cena tradicional, apresentando-se fragmentada, heterogênea. O menino-leitor nos é apresentado do mesmo modo como nos foi apresentada a mãe, doente na cama lendo livros: "Doente na cama o Menino lia livros de Monteiro Lobato" (XAVIER, 2001, p.47). Além da referência a Monteiro Lobato, também faz parte do repertório do menino os livros escolares e a literatura em cordel, conforme lemos no texto de uma propaganda do livro *Lampeão sanguinário,* na página 107. Ao mesmo tempo a leitura também é vinculada à presença da igreja católica na escola, tal presença nos é apresentada por imagens que ilustram antigos catecismos nos quais os "10 mandamentos" ganham destaque. Em Valêncio Xavier a ênfase é dada ao quarto mandamento, relacionado à castidade, que nos é apresentado insistentemente em várias páginas: 171, 173, 175, 179, e cujo objetivo é salientar o contraste com relação às leituras cotidianas da literatura em cordel que dava destaque para o sanguinário Lampeão, e as propagandas e cartazes que davam foco ao erotismo.

Portanto, o ato de ler nesses últimos dois livros, *O menino mentido* – topologia da cidade por ele habitada e *Menino mentido,* ultrapassa o simples contato com os livros; ler implica, também, mover-se pela cidade, ir ao cinema, ler o erotismo das propagandas e a cidade. Nesse sentido, a leitura dos mapas vem à tona, como

podemos ler nas páginas 53 e 83.

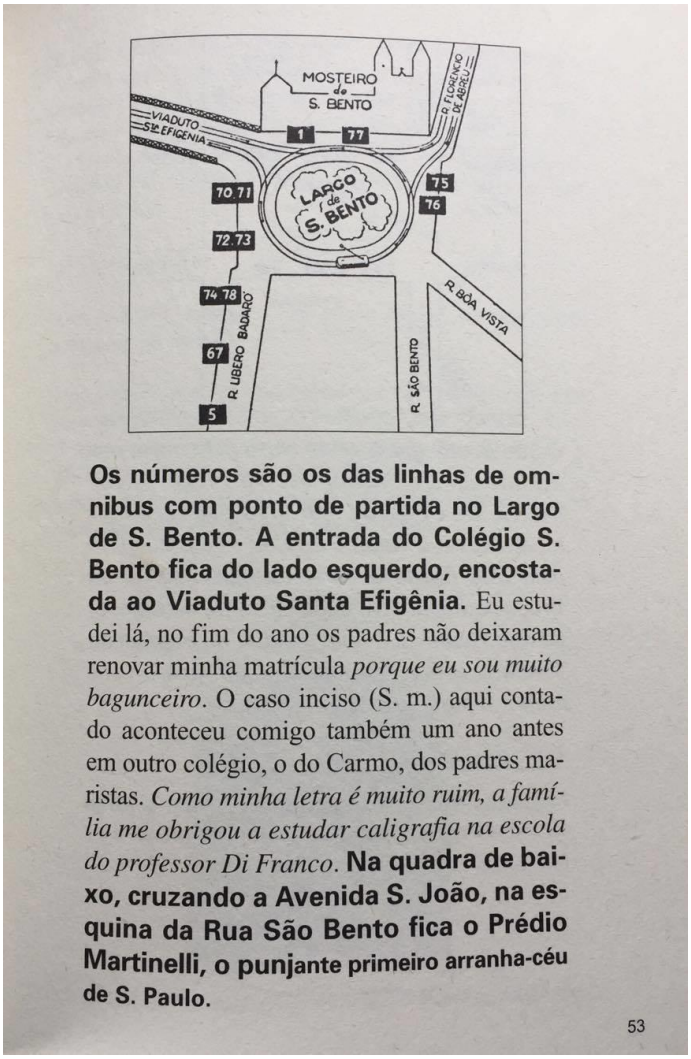


Figura 12-(XAVIER, 2001, p. 53)

> **Os números são os das linhas de omnibus com ponto de partida no Largo de S. Bento. A entrada do Colégio S. Bento fica do lado esquerdo, encostada ao Viaduto santa Efigênia.** [...] (XAVIER, 2001, p.53 [grifo do autor])

> Eu andava por toda São Paulo, conhecia tudo que era cinema. Nos cinemas de bairro a gente podia entrar em filme impróprio até 18 anos. O Cinemundi ficava na Praça da Sé, ao lado do Santa Helena na direção de quem vai para a Caixa Econômica, onde meu avô, de quem herdei o nome, trabalhava. (XAVIER, 2001, p.83)

Desse modo, o que Valêncio Xavier realiza nessa narrativa em pedaços dedicada à mãe e ao menino, é reatualizar o passado, a infância, o trauma num gerúndio que sublinha um movimento contínuo, e ainda presente. E faz tal trabalho

com fotografias e desenhos que nos narram mais do que a agonia da mãe e a cena de leitura, descrevem uma sociedade atravessada pelas mudanças, pelas imposições. Assim, ler o retorno e a reconstrução da infância em Valêncio Xavier através dos fragmentos de textos, imagens e memórias nos faz perceber que a escrita de si se revela pela vida transformada em experiência, enquanto que a morte é transformada em escritura, base para uma releitura, uma reconstrução do eu e do outro, do presente com o passado.

Referências bibliográficas:

DIDI-HUBERMAN, G. (1998). *O que vemos, o que nos olha.* Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.

FOUCAULT, M. (1992) A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. KAHLO, F. (1995). *O Diário de Frida Kahlo. Um auto-retrato íntimo.* Rio de Janeiro: José Olympio.

MOLLOY, S. (2003). *Vale o escrito.* A escrita autobiográfica na América hispânica. Trad. Antônio Carlos Santos. Prefácio: Silviano Santiago. Chapecó: Argos.

RIMBAUD, A. (2002). *Uma estadia no inferno.* Poemas escolhidos. A carta do vidente. São Paulo: Martin Claret.

RIMBAUD, A. (2002). *Illuminuras, gravuras coloridas.* São Paulo: Iluminuras.

STIGGER, V. (2009). Retratos dentro da morte: a *Série trágica* de Flávio de Carvalho. *Revista Crítica Cultural.* Vol. 4 n.2, Dez. 2009.

XAVIER, V. (2001). *Minha mãe morrendo e o menino mentido.* São Paulo: Companhia das Letras.

LÍNGUA, CULTURA E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS EM TIMOR-LESTE

Marina Pereira REIS
USP, Instituto de Física, Interunidades em Ensino de Ciências. Email: marina-reis@usp.br
São Paulo, Brasil.

Verónica Marcela GURIDI
USP, Escola de Artes, Ciências e Humanidades.
Email: veguridi@usp.br
São Paulo, Brasil.

Resumo:

A convivência e o trabalho em Timor-Leste, no período de 2007 a 2009, foram as razões para esse estudo sobre a constituição da identidade docente do professor de Biologia daquele país e sua estreita relação com o contexto político, histórico, social e cultural do território timorense. Esse trabalho objetivou investigar os marcadores identitários do professor leste-timorense declaradamente presentes no período e que, possivelmente, condicionaram a construção da identidade profissional desses docentes. A pesquisa procurou responder perguntas do tipo: *Como, diante do cenário timorense, tem se dado a (re) construção da identidade profissional dos seus docentes que ensinam Biologia?* E, *quais marcadores identitários incidem na configuração dessas identidades?* O estudo esteve fundamentado teoricamente nas conceituações de Claude Dubar sobre a constituição das identidades. A metodologia utilizada ancorou-se na pesquisa bibliográfica e documental, por meio da interpretação e análise de registros documentais e memoriais coletados durante a realização de um projeto de cooperação internacional em educação. Na análise dos dados foi possível observar que os marcadores identitários desses professores evidenciam influências advindas da sua recente história de dominação e liberdade, sobrevivência e resistência.

Palavras-chave:

Construção da identidade; Marcadores identitários; Timor-Leste; Formação de professores de Biologia.

Introdução

O trabalho realizado no período de 2007 a 2009 no âmbito da Cooperação entre Timor-Leste e Brasil motivou esse estudo sobre a constituição da identidade docente do professor timorense de Biologia. Nesses dois anos em que uma das autoras conviveu com a sociedade timorense, aliando sua experiência profissional e pessoal às ações de cunho educacional realizadas naquela ocasião, foi possível entrar em contato com uma cultura singular e bastante marcada por uma história de dominação.

Mais especificamente, o estudo investiu esforços na investigação de marcadores identitários de cidadãos leste-timorenses que participaram dos cursos desenvolvidos pelo programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP) e que vinham exercendo a função docente na área de Biologia. Inegavelmente, o percurso desses sujeitos sociais, suas histórias de vida e resistência são construtos da sua identidade enquanto cidadãos e profissionais. Dessa forma, o estudo visou responder as seguintes perguntas: *Como, diante do cenário timorense, tem se dado a (re) construção da identidade profissional dos seus docentes que ensinam Biologia?* E *quais marcadores identitários incidem na configuração dessas identidades?*

A história de Timor-Leste, fortemente marcada por períodos históricos bem delimitados, cujas especificidades ofereceram elementos de naturezas muito diversas, inclusive contraditórios, impregnaram de muitos significados a vida e a identidade do povo timorense. Sem dúvida, a articulação ou mesmo o sincretismo entre as características históricas, culturais e linguísticas dos diferentes períodos, somadas à particular divisão geográfica do país, oferecem um panorama singular e, ao mesmo tempo, complexo dessa história. As bruscas mudanças e rupturas sociopolíticas ocorridas na sociedade leste-timorense, considerando os diferentes períodos que abrangem desde o domínio português até os tempos atuais, imprimiram características peculiares na formação identitária de todos os cidadãos desse país, o que inclui certamente os professores. Com os devidos aportes teóricos, ancorados na obra de Claude Dubar (2005), o trabalho procura explicitar marcadores identitários que incidem na configuração das identidades desses sujeitos que haviam escolhido para sua atuação profissional o ensino de Biologia.

À guisa de um breve histórico

O Timor-Leste foi efetivamente colonizado por Portugal em meados do século XIX, relativamente ao regime anterior fundado em alianças simbólicas. Em novembro de 1975, Timor declarou sua independência, mas, em dezembro desse mesmo ano, foi invadido e ocupado pela Indonésia de forma não pacífica. A partir de então, o povo de Timor se viu sob o domínio da Indonésia e privado de sua liberdade, sua língua e sua cultura. Sentindo-se profundamente desrespeitada pela truculência indonésia a maioria da população fugiu e passou a viver nas montanhas juntamente com as forças de resistência. A fuga para as montanhas, apesar de arriscada e perigosa, foi, para muitos timorenses e suas famílias, a melhor ou única opção para salvarem suas vidas e conservarem sua liberdade. Essa opção significou abandonarem suas casas e seus bens, bem como familiares e amigos que não teriam condições de sobrevivência na mata. Nesse período que, para alguns, durou meses e para outros tantos foram anos, os refugiados receberam proteção das Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor-Leste (FALINTIL), ajuda da igreja católica e de timorenses que se mantiveram nas cidades.

Em 1999, após um ato de autodeterminação patrocinado pelas Nações Unidas, o governo indonésio deixou o controle do território e Timor-Leste tornou-se o primeiro novo Estado soberano do século XXI, em 20 de maio de 2002. Após a independência, o país tornou-se membro das Nações Unidas e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

A retirada das tropas indonésias, mais uma vez, deixou um rastro de destruição e morte. Praticamente toda a infra-estrutura do país foi destruída, como abastecimento de água, estradas e vias públicas, telefonia, quase toda a rede elétrica, escolas, prédios públicos, casas. Segundo Gertil (2002), “calcula-se que entre as vítimas da guerra e as da fome tenham perecido cerca de 150.000 pessoas, ou seja, um quarto da população timorense, que segundo o censo de 1970 era de 610.000 habitantes” (p. 72).

Logo após o término do domínio da Indonésia e dos distúrbios e saques promovidos pelas milícias pró-Indonésia, o governo brasileiro, por meio da Agência Brasileira de Cooperação (ABC), marcou presença no novo país na perspectiva de apoiar e

contribuir com sua reconstrução. Em 20 de julho de 2000, por meio de um Protocolo de Cooperação Técnica entre o Governo do Brasil e a Administração Transitória das Nações Unidas, o Brasil passou a cooperar no esforço de reestruturação em algumas áreas então consideradas prioritárias: educação, agricultura e formação profissional (Brasil, Ministério das Relações Exteriores, 2005). Na área da educação, particularmente no que se refere à formação de professores, ficou acordado que a cooperação seria realizada nas diversas áreas do conhecimento e nos diferentes níveis de ensino, como forma de resgatar e difundir a Língua Portuguesa, bem como permitir que esses profissionais a utilizem no ensino das crianças e dos jovens timorenses.

Entre os meses de agosto a dezembro de 2007 foram oferecidas durante os cursos de formação as disciplinas de Biologia Geral, Metodologia Específica da Biologia, Técnicas de Laboratório, Ecologia, Microbiologia e aulas práticas desenvolvidas durante as saídas de campo. Já, no semestre seguinte, entre os meses de janeiro e maio de 2008, os participantes receberam aulas de Biologia Geral, Microbiologia e Metodologia para o Ensino da Biologia, além das visitas de campo desenvolvidas aos sábados.

O segundo período aconteceu entre julho de 2008 e junho de 2009. Naquela ocasião, o projeto investiu na produção de material didático de modo que ao final desse período o Ministério da Educação de Timor já possuía livros didáticos em Língua Portuguesa para todo o nível pré-secundário e secundário, excetuando-se o último ano do secundário, que foi produzido na missão seguinte, entre 2009 e 2010. Além disso, foi implementado naquele período o curso de Capacitação de Docentes para o ensino de Biologia, Química, Física e Matemática em quatro regiões distintas do país, com pólos nos distritos de Díli, Baucau, Ainaro e Maliana. Foram, ainda, desenvolvidas atividades para o ensino de Biologia em Fatumaca (Baucau).

Os participantes do estudo

No período da missão aqui focalizada, o trabalho desenvolvido envolveu os professores timorenses que, naquela ocasião, participaram dos cursos de Formação Continuada em Baucau e Fatumaca e, em Díli, no Bacharelato de Biologia pelo

Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC), instituição ligada ao Ministério da Educação de Timor-Leste e parceira da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), que conferia regulamentação e certificação aos cursos de formação inicial e continuada de professores. Participaram cento e cinquenta e cinco (155) professores nos cursos de Bacharelato em Díli, quarenta e seis (46) no curso de formação continuada em Fatumaca e quinze (15) em Baucau, todos na área de Biologia. Em Fatumaca e Baucau, alguns dos professores eram os mesmos que já tinham concluído os cursos de Bacharelato realizados na capital. Assim, do total de professores participantes nas formações de Biologia (216) no período já mencionado, participaram deste estudo sessenta e cinco (65) docentes, em sua grande maioria professores leigos.

Uma possível caracterização dos professores, sujeitos dessa pesquisa, foi realizada, inicialmente, de acordo com dois critérios: a faixa etária em que se situavam e a língua que tinham maior fluência, além do Tétum. Há que se recordar que ao longo de sua história o povo timorense ficou às voltas com mudanças na língua oficial. Essas características permitiram agrupar os professores em três categorias distintas: Grupo A, Grupo B e Grupo C.

Assim, o primeiro grupo de professores (Grupo A) era formado por aqueles que, antes da ocupação indonésia, foram alfabetizados e, alguns deles, deram início à sua atividade laboral, em língua portuguesa. Eram fluentes no idioma. No entanto, durante o domínio indonésio foram proibidos de se comunicar em português. Na ocasião da pesquisa, muitos ainda mantinham um razoável domínio da Língua Portuguesa. Muitos desses professores eram estudantes durante o período português nos níveis pré-secundário e secundário quando, devido à invasão indonésia, interromperam seus estudos retomados anos depois, já na língua indonésia, na qual vieram a adquirir fluência.

Outro grupo (B) estava constituído por professores que tiveram o início da alfabetização em Língua Portuguesa durante o regime colonial, porém após a invasão seguiram seus estudos, muitos ainda na escola primária, no idioma indonésio imposto pelo regime. Assim, adquiriram fluência nesta língua e possuíam pouca ou nenhuma lembrança da Língua Portuguesa. Após a independência, exerceram as suas atividades em Tétum ou Indonésio.

Finalmente um terceiro grupo de professores (C) havia dado início aos estudos já sob o regime indonésio, a partir de 1975. Eles foram alfabetizados em língua indonésia, não possuindo praticamente nenhum conhecimento da língua portuguesa. Também, após a independência, exerciam a docência em Indonésio (prioritariamente) e em Tétum.

A trajetória acadêmica dos professores estava claramente relacionada às suas faixas etárias, sendo que os mais experientes e, portanto, com mais idade, possuíam apenas formação de nível básico ou técnico e, mais recentemente, pré-bacharelato de Língua Portuguesa como etapa inicial ao Bacharelato de Biologia (correspondente à licenciatura curta no Brasil) que viriam a fazer com a cooperação brasileira. Já os mais jovens, com até 10 anos de experiência docente, possuíam, em geral, formação superior pela UNTL ou por outras universidades locais ou da Indonésia. Os professores representados pelo Grupo B também possuíam formação técnica ou de nível básico, porém poucos deles cursaram escolas superiores reconhecidas pelo governo indonésio e outros, assim como aqueles pertencentes ao Grupo A, já haviam cursado o pré-bacharelato de Língua Portuguesa.

No entanto, a maioria dos representantes do Grupo C já possuía habilitação literária pela UNTL em Biologia, principalmente. Havia poucos que se graduaram em outras universidades ou pela cooperação brasileira no bacharelato de Biologia.

Natureza do Estudo e Fundamentos Metodológicos

O trabalho metodológico foi estruturado com base em pesquisas de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico e descritivo, e pela interpretação e análise de registros documentais.

Foi realizado um levantamento de dados desde os primeiros contatos e convívio com o professor timorense e com o seu país e, obviamente, num contexto mais amplo, com o povo leste-timorense. Essa convivência teve início em julho de 2007 e encerrou-se em março de 2010, apesar desse último período – entre 2009 e 2010 – a autora ter se dedicado a outros programas internacionais em Timor, porém ainda com professores timorenses. Devido ao alcance dos registros, o foco, a qualquer

momento, poderia sofrer desvios. Em virtude disso, a releitura dos documentos, a análise e as conclusões do estudo perseguiram propósitos bem delimitados que pudessem direcionar à(s) resposta(s) mais adequada(s) aos questionamentos iniciais.

Com o objetivo inicial de descreverem as plantas populares de Timor-Leste que a população refugiada nas montanhas fazia uso para a cura das doenças e dos ferimentos de guerra ou acidentais, para a alimentação dos refugiados, etc., foi solicitado aos professores relatos da sua experiência e conhecimento nessa área. Além desses relatos, e como forma de complementar e dar sustentação aos dados já extraídos dos relatos produzidos no ano de 2007, foi solicitado aos professores a elaboração de um memorial que contasse sobre a experiência escolar por eles vivenciada, as impressões que tinham ou continuavam tendo sobre essas vivências, razões que os levaram a escolher a profissão do magistério e, em particular, na área de Biociências e, ainda, suas visões sobre a escola, os alunos e sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Esses memoriais foram produzidos em dois cursos distintos: o de Bacharelato em Díli, em 2008, e a formação continuada em Baucau, em 2009, e também serviram como instrumento de avaliação do projeto de formação continuada.

Devido à amplitude alcançada pelas produções dos professores, estas foram reunidas e complementadas por outros procedimentos de pesquisa como o estudo da legislação timorense no que se refere à educação e pesquisa bibliográfica de publicações referentes ao tema em estudo.

Os dados quantitativos acerca dos materiais coletados que foram analisados nesse estudo correspondem a 32 relatos e 36 memoriais produzidos pelos professores.

Identidade em estudo: uma breve discussão

Quando se busca caracterizar a identidade de um indivíduo e as formas como se estabelece a sua construção, encontramos uma diversidade de concepções, resultantes de perspectivas particulares às áreas do conhecimento que tratam do tema. No entanto, mesmo sendo um assunto estudado em diferentes domínios com

suas respectivas especificidades, no sentido lato, o conceito é definido como uma marca que diferencia as pessoas ou os grupos de pessoas, que os torna similares por suas características, modos de agir e pensar, e sua história pessoal. Reforçando essa perspectiva, Chamon (2003) afirma que a noção de identidade, no seu aspecto semântico, é um conceito complexo e, de certa forma, dialético na sua construção, pois:

> Trata-se de um lado, do caráter daquilo que é idêntico, isto é, de seres ou objetos perfeitamente semelhantes ainda que distintos e, nesse caso, a identidade é o fato de ser semelhante a outros. Por outro lado, ela é a característica do que é único e assim que se distingue e diferencia totalmente dos outros. (p. 23)

No campo semântico definido pela autora, identificar significa igualar os indivíduos no sentido de "tornar igual a" e, paradoxalmente, diferenciá-los no sentido de "separar". Dessa forma, identidade remete aos temas da diferença e da alteridade a partir dos traços que caracterizam os indivíduos perante os demais, dando-lhes características próprias, tornando-os diferentes uns dos outros e, ao mesmo tempo, mantendo certa similitude enquanto sujeitos em contextos sociais específicos.

Claude Dubar (2005), em especial, baliza este estudo por privilegiar a abordagem sociológica da construção de identidade, entendendo-a como resultado de um processo interno do indivíduo e, também, das interações deste indivíduo durante o seu processo de socialização. Isto é, para ele, apesar de problemática, a identidade para si está relacionada à identidade para o outro, pois o indivíduo se reconhece pelo olhar do outro. Seus estudos focalizam como as pessoas e as relações entre elas estabelecidas no processo de construção de identidades sociais e profissionais foram abaladas pelos acontecimentos do último século.

Formas identitárias, marcadores identitários e processos de socialização: os aportes de Dubar e Veiga-Neto

A ideia de identidade para Dubar (2005) pode ser trabalhada como forma identitária. Ele justifica a sua decisão ao realizar esclarecimentos sobre as formas de identificação e a problemática que elas provocam devido à sua dualidade. Para ele, a explicação dessas "formas de identificação socialmente pertinentes em uma esfera de ação determinada – o que denomino *formas identitárias* – constitui o objetivo da abordagem sociológica das identidades" (Dubar, 2005, p. XX). O autor sugere estudar as formas identitárias profissionais a partir de categorias que dialogam com modos de identificação e formas de agir, permitindo observar o que há de individual e compartilhado para caracterizar a identidade profissional, como é o caso da identidade profissional docente. As diversas formas identitárias que caracterizam os indivíduos podem ser vistas como "combinações" diferentes de marcadores identitários, que são definidos por Veiga Neto (2002) como:

> [...] os símbolos culturais que funcionam para diferenciar, agrupar, classificar, ordenar e inscrevem-se fundamentalmente no corpo. É sobretudo no corpo que se tornam manifestas as marcas que nos posicionam: ser (ou não ser) baixo, negro, magro, loiro, deficiente. Ter (ou não ter) tal ou qual sexo, idade, língua, etc.; partilhar (ou não partilhar) de tal ou qual costume, tradição, território, classe social, etc. Essas marcas, cujos significados nem são estáveis nem têm a mesma importância ou penetração relativa, combinam-se permanentemente entre si e é principalmente no corpo que se tornam visíveis. (p. 36)

Os marcadores identitários são fabricados nas ações do cotidiano e produzem certos modos de ser dos indivíduos. Segundo Veiga-Neto (2002), na atualidade existem inúmeros mecanismos e instituições capazes de produzir marcadores ou dar novos contornos aos já existentes, através da ressignificação dos pertencimentos e dos usos que deles se pode fazer. E é discursivamente que os indivíduos se ajustam ou se moldam, criando novos marcadores identitários e mobilizando outros já existentes para, a partir daí, (re)construir suas identidades. Nessa perspectiva, ao admitir-se a pluralidade de marcadores na construção das identidades, nega-se a

fixação das mesmas, o que conduz à compreensão das diferenças.

Para que se entenda de que forma a identidade se estrutura é importante compreender como as variadas relações estabelecidas ao longo da vida, na sua heterogeneidade, evoluem e se articulam aos processos identitários. Para Dubar (2005) é da articulação de dois processos identitários – o relacional e o biográfico– que as identidades se constituem. O quadro 1 esquematiza as categorias que conduzem à constituição da identidade. Esses processos são aqueles que descrevem as trajetórias objetivas e subjetivas dos indivíduos e são de ordem relacional e biográfica, respectivamente.

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para outro	Identidade para si
Atos de atribuição "Que tipo de homem ou de mulher você é" = diz-se que você é	**Atos de pertencimento** "Que tipo de homem ou de mulher você quer ser" = você é que diz que é
Identidade – numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertencimento reivindicado)
Identidade social 'virtual'	Identidade social 'real'
Transação objetiva entre - identidades atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas	**Transação subjetiva** entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação-reconhecimento - conflito/não-reconhecimento	Alternativa entre - continuidades reprodução - rupturas produção
"Experiência relacional e social do PODER"	"Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais"

Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Quadro 1. Categorias de análise da identidade (Dubar, 2005, p. 142)

Na trajetória objetiva, a partir da identificação com instituições julgadas legítimas e por meio de atos de atribuição, configura-se a *identidade para outro*, ou identidade 'virtual'. Já, na trajetória subjetiva, a partir da identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras e por atos de pertencimento, configura-se a *identidade para si* ou identidade 'real'. Da articulação desses processos que evoluem para o reconhecimento/não-reconhecimento do que o outro diz do sujeito e para a continuidade/ruptura do que o sujeito diz de si, configuram-se identidades atribuídas e identidades assumidas; identidades herdadas e identidades visadas, nessa ordem.

A identidade é percebida como uma construção social que ocorre em diversos espaços discursivos, como a família, a escola, o trabalho e as organizações de naturezas variadas, dentre outros. Os discursos declarados ou implícitos presentes nesses espaços são como mensagens desencadeadoras da ressignificação das identidades, tendo como pavimento dessa configuração uma pluralidade de marcadores identitários dos indivíduos ou grupos de indivíduos, para além de etnia, gênero, religião ou linguagem.

Nesse sentido, Dubar (2005) afirma que " a identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições (p. 105).

Dubar (2005) põe de manifesto a sua visão dual sobre as categorias de análise da identidade quando descreve a construção das identidades sociais a partir da articulação entre as duas trajetórias (objetiva e subjetiva), já que a subjetiva depende de interações com o outro, relações essas que configuram a trajetória objetiva.

Essa dualidade é considerada pelo autor como problemática, dado que sempre existem conflitos entre as identificações atribuídas/propostas pelo outro (transação objetiva) e as identificações reivindicadas por si e validadas pelo outro (transação subjetiva).

Identidade profissional docente

A construção identitária profissional do professor não escapa às situações de confronto entre a imagem que ele tem de si daquela sinalizada pelos outros com os quais ele se relaciona profissionalmente. Essas situações são descritas por Dubar (2005) como sinais negativos geradores de inseguranças referentes à sua atuação, à desvalorização profissional e à atividade burocrática que realiza em serviço. É, portanto, através desses julgamentos de si e do outro que o profissional situa-se no seu próprio ambiente social, adaptando-se e incorporando atitudes pessoais e sociais do outro no convívio profissional.

A identidade profissional do professor que emerge da identidade pessoal e da identidade social deve ser tratada nos campos sociológico e psicológico, visto que ela possui elementos pertencentes a essas duas categorias. Segundo Vianna (1999), "a identidade profissional se reveste de significativa importância na relação de pertencimento a uma categoria" (p. 71).

Essa percepção alargada de identidade do sujeito, a social, é aquela que lhe dá o sentido de pertencimento e lhe permite reconhecer e exercer seu papel social ao constituir sua identidade profissional docente em interação com o outro, com e no contexto.

Esse caráter social da profissão permite ao professor desenvolver a noção de pertencimento a um grupo ou a uma categoria, quando em estágios mais adiantados de profissionalização. E essa noção de pertencimento é formadora da identidade, já que as relações estabelecidas constituem o terreno onde a autopercepção e a percepção que os outros têm do sujeito, através dos papéis exercidos, desenvolvem-se construindo identidades.

Apresentação e análise dos dados

As categorias inferidas a partir dos depoimentos dos professores revelaram marcadores identitários que, como símbolos culturais, segundo Veiga-Neto (2002), diferenciam e hierarquizam os indivíduos, contribuindo para o seu posicionamento. Assim, nesta seção apresentamos os marcadores identitários que nos foi possível identificar através da análise dos dados, usando como principal base de análise o referencial teórico de Dubar (2005), já exposto em seção anterior.

É importante destacar que, como a principal fonte de dados é constituída por depoimentos dos professores, a análise realizada contempla apenas a identidade para si (processo biográfico) descrito por Dubar (ibid).

Os marcadores identificados são descritos, em parte, a continuação e ilustrados com alguns depoimentos dos professores.

Diplomacia: Tem relação com a maneira diplomática dos timorenses enfrentarem uma situação de constrangimento na qual a sua sobrevivência estava em jogo.

Grupo B: *"O distrito de Oecusse é um dos Distritos muito diferente de outros doze. Seu sofrimento também foi diferente... Com a revolução de 25 de abril de 1974 em Portugal deu caminho a auto-determinação de Timor. Era e foi verídico, Oecusse não sofreu bastante, mesmo durante a invasão da Indonesia, também não sofremos porque é um distrito que na geograficamente esta dentro do Coração da Indonesia, por isso temos que saber usar a diplomacia para sobreviver"* (Claudio).

Este marcador também mostra importantes ***atos de pertencimento***: "sou um timorense que usa a diplomacia para sobreviver". Essa característica, que parece incorporada à identidade do timorense, faz-se presente em momentos em que ele se vê às voltas com situações embaraçosas ou naquelas em que essa forma relacional pode ajudá-lo a garantir a sobrevivência.

Resiliência: Refere-se à habilidade dos timorenses em resistir e sobreviver diante de adversidades. A sua extraordinária capacidade de resiliência é usada como modo de superação de situações de conflito, que podem ser vistas como oportunidades de transpor os próprios limites.

Este marcador se revelou extremamente significativo, não apenas pela expressiva

quantidade de depoimentos dos professores, como também pela diversidade de estratégias utilizadas para resistir ao invasor.

Grupo A: "*No ano de 1975 quando as tropas indonésias invadiram Timor Leste as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL) evacuaram para o mato e as montanhas. Naqueles tempos a maioria da população também evacuou para o mato incluindo o meu pessoal e a família"* (Mario).

Nos depoimentos coletados são relatadas experiências de sobrevivência associadas com a busca de refúgio nas montanhas, e as estratégias utilizadas para garantir essa sobrevivência, como forma de resistência à invasão.
Outras declarações dos professores revelam outras formas de resiliência.

Grupo B: "*Nos 24 anos de ocupação, estive no mato num período de 3 anos junto as Forças Armadas da Libertação Nacional de Timor Leste (FALINTIL), contribuindo na luta contra os ocupantes defender a Independência do país"* (Carlos).

Este depoimento mostra um importante **ato de pertencimento** associado à resiliência: "sou um timorense em luta para garantir a independência".

Há ainda outros professores que resistiram utilizando mecanismos que garantiam certas **continuidades**, como a alfabetização na língua timorense. Observa-se nesse caso uma reprodução de identidades herdadas, como mecanismo de sobrevivência.

Grupo A: "*Nos princípios do ano de 1976 até fim de 1978, estive no mato com outros patriotas fizemos a nossa resistência contra o invasor indonésio. Durante este período de resistência, fui professor de alfabetização nos princípios. Mas depois desviei-me para outras funções"* (Júlio).

Já os professores mais jovens, os do grupo C, ainda que não tenham vivenciado essa resistência e luta, narram esses fatos da forma em que eles os conseguiram subjetivar a partir de relatos de outros cidadãos mais velhos.

Grupo C: *Na invasão da Indonésia a Timor-Leste no dia 7 de dezembro de 1975 eu ainda era pequenina não sabia nada sobre o que é que resistencia mas a história foi contada pelo meu pai sobre a resistencia que passou na vila com a entrada dos indonésios fez com que toda a população se dispersavam para os sítios mais seguros*

para se defenderem dos bombardiamentos dos cainões e capturação para qual quer indivíduos para se abrigarem [...]" (Gracia).

Esse depoimento nos permite inferir um processo de ***transição subjetiva entre uma identidade herdada*** (sou um timorense em luta) ***e uma identidade visada***, a de ser uma cidadã timorense de um novo país, configurado após a retirada da Indonésia.

Criatividade: Esta é uma marca do timorense que ao contar sua história exibe sua criatividade por meio de estratégias originais criadas em circunstâncias adversas para resolver problemas, especialmente visando a sobrevivência.

Muitos professores relatam como eles utilizaram seus conhecimentos de Botânica para identificar plantas com propriedades medicinais, por exemplo, para sobreviver em situações adversas. A maioria desses relatos é advinda dos professores mais velhos, do grupo A, que eram adultos e tiveram de resistir à invasão.

Grupo A: "*Mas os que procuram sobreviver, interessaram em explorar folhas e cascas de plantas para fazer medicamentos, contra cólicas, malaria, tosse e feridas. Quanto a falta de comida procuravam adaptar com tudo o que se encontrava no mato para comer e viver. Foram explorando o feijão bravo, caules de palemiras produzido em sagú e alguns tuberculos feitos atravé de vários processos para não prejudicar o organismo"* (Raquel).

Aplicando as categorias de Dubar (2005) podemos inferir, a partir destes relatos, que há ***rupturas*** (nunca antes se haviam utilizado certas plantas e animais para alimentação) e a ***produção de mecanismos de sobrevivência***.

Disciplina: Se relaciona com o cumprimento ou acatamento às regras, ensinamentos e hábitos, em decorrência da herança de uma formação recebida desde o ensino básico, marcada por fortes condicionantes religiosos, linguísticos e por um ensino tradicional.

Grupo B: "*A formação que recebi desde a escola primária até ao pré-secundário foi uma educação tradicional e agressiva. O processo de aprendizagem era concentrada no professor e o aluno aprendia as lições não pela livre vontade mas sim pelo medo devido da agressividade do professor. [...] copiavam as lições no quadro e obrigavam-*

nos a decorar as lições como se fosse orações. [...] por outro lado com o método agressivo resultou boa qualidade na formação intelectual, moral e religiosa" (Amaro).

Observa-se, nos depoimentos, a presença de ***marcadores identitários herdados,*** que indicam ***continuidades e reprodução***, como a educação católica, a língua indonésia (no período da dominação) e o ensino tradicional, marcado pela reprodução e pelo foco na figura do professor. No que diz respeito à educação católica, cabe destacar que no longo e conturbado processo de luta contra o país invasor, a Indonésia, país majoritariamente muçulmano, e a correspondente tentativa de neocolonialismo por parte deste, a Igreja Católica assumiu sempre um papel decisivo na defesa e preservação da cultura e identidade de Timor, nomeadamente ao traduzir a liturgia em Tétum, a língua predominante de Timor.

Esses marcadores herdados condicionam fortemente a prática dos professores timorenses, ainda que essa prática não seja objeto de estudo deste trabalho.

Vocação para o desvelo e para o ensino: Representa uma característica bastante comum entre os timorenses relacionada ao cuidar por meio de atividades educativas, quaisquer que sejam. Em vários relatos, os professores narram experiências de voluntariado relacionadas com a alfabetização ou com o ensino de modo mais geral. Inclusive vários deles expressam que essas experiências foram desenvolvidas por um "chamado" a ajudar o próximo, relacionado com o desvelo.

Grupo C: "*[...] o padre Eligio Locatelli da congregação salesiana em Fatumaca pediu-me (1990) para ensinar na escola primária católica Uailili e acetei este pedido e trabalhei durante um ano de ser professora nesta escola (professora que ainda não entender melhor esta profissão). Uma fase importante na minha vida de ser professora encontrei no Instituto, comecei saber e entender detalhadamente sobre a minha vocação foi uma chamada para transmitir a educação na escola e na comunidade"* (Gracia).

O altruísmo no exercício dessa vocação contribui, na visão desses professores, para o progresso do país e consequente melhoria na condição de vida das pessoas.

Grupo B: "*[...] quando frequentei a escola secundária observei que não havia nenhum professor timorense. Todos eram indonésios e aproveitaram a oportunidade de*

manipular e politizar os jovens a desconhecer o seu país e a sua própria cultura. Com essa situação sinto-me chamado pela voz da minha consciência e o rumor da voz do meu coração, tenho que inserir-me dentro do processo de formação dos jovens timorenses na escola" (Amaro).

Esses depoimentos mostram um importante **ato de pertencimento**: "Sou um professor que ama sua profissão". E uma **identidade herdada** de gerações anteriores, vinculada com a ideia de que o professor tem que ter "vocação" ou uma "missão".

Religiosidade: A legitimidade e o poder conquistados pela Igreja Católica, principalmente nos anos de domínio indonésio ficam evidentes nos relatos dos professores e revelam uma importante marca que tem contribuído na construção identitária do seu povo que, majoritariamente, se declara católico, apesar do viés animista presente em algumas práticas e rituais.

Grupo C: "*[...] Em seguida tive a oportunidade de continuar a minha formação no Seminário de Nossa Senhora de Fátima llaxante-Díli durante três anos. Nesta formação, na parte da manhã, frequentava as aulas de formação espiritual e língua portuguesa. Na parte de tarde participava nas aulas da Escola Secundária Católica de*

S. José em língua indonésia" (Amaro).

Na narrativa anterior, do professor Amaro, percebe-se que, apesar do domínio indonésio e dos rigores no combate à língua portuguesa, o seu ensino ainda era verificado. Isso somente era possível por se tratarem de escolas administradas pela Igreja. Como afirma Bolina (2005):

> No longo e conturbado processo de luta contra o país invasor, a Indonésia, país maioritariamente muçulmano, e a correspondente tentativa de neocolonialismo por parte deste, a Igreja Católica assumiu sempre um papel decisivo na defesa e preservação da cultura e identidade de Timor, nomeadamente ao traduzir a liturgia em Tétum, a língua predominante de Timor. (p. 184)

Em defesa da tradicional sociedade timorense, Hull (2001) considera que, naquele contexto, há elementos do passado que são reconhecidos como essenciais pelo povo e outros não. O catolicismo e o uso da língua portuguesa fazem parte da primeira categoria, ou seja, seguir a religião católica apesar de marcantes traços animistas presentes em algumas práticas é bastante comum entre os timorenses. Já, a poligamia, as guerras entre as tribos, o uso do malaio, a caça às cabeças pertencem à segunda.

A presença da Igreja Católica também se evidencia na formação recebida no ensino médio e superior, inclusive no Bacharelato.

Grupo C: "*Um ano seguinte em 1991, através do padre Eligio Locatelli SDB, continuei o meu estudo no SCR: Instituto Ciência Religiosa, naquele momento foi chamado de IPI: Instituto Pastoral Indonésia, filial Malang Indonésia em Díli, e ele pagou o meu estudo até terminei"* (Gracia).

Os depoimentos deixam transparecer o papel exercido pela igreja católica durante o período da invasão indonésia e sua particular e efetiva forma de ajudar a população, preservando a cultura e identidade dos timorenses. Nesse sentido, a Igreja é tomada como uma instituição atraente ou protetora com a qual as pessoas se identificam, como explicitado por Dubar (2005).

Considerações finais

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos cursos de formação inicial e continuada implementados em Timor-Leste com a participação da cooperação brasileira e que estão inseridos no âmbito do ensino da Biologia, buscando fornecer subsídios referentes às metodologias necessárias ao desenvolvimento de competências pedagógicas que conduzam ao sucesso na aprendizagem das crianças e dos jovens timorenses, agora em língua portuguesa.

Um importante aspecto a se considerar no trabalho de formação docente é conhecimento e consequente respeito à cultura local, pois o ensino pode ser desenvolvido com fluidez e a aprendizagem se dá de forma significativa. Considera- se que os professores timorenses devam ser os protagonistas da sua própria aprendizagem, visto que suas características e seus anseios docentes

estariam sendo reconhecidos e considerados no planejamento das ações educativas dos formadores. Nesse sentido, o conhecimento do processo de construção identitária desses professores se torna fundamental para promover ações de formação continuada que levem em consideração quem é esse sujeito professor que participa dos cursos de formação.

A análise dos dados coletados aponta coerências com a hipótese que deu início ao desenvolvimento da pesquisa, isto é, os processos que estão envolvidos na construção da identidade do professor leste-timorense que ensina ou ensinará Biologia estão relacionados ao contexto histórico, político e cultural de Timor, visto que os marcadores identitários que incidem sobre essa construção têm sido forjados na e pela sua história.

As identidades profissionais de professores assim como as de outras categorias profissionais se constituem dentro de uma cultura profissional partilhada, que tem seus modos próprios de agir com base em normas e valores característicos da profissão docente (Dubar, 2005). No entanto, essas identidades profissionais, que pressupõem uma socialização específica, são, para Dubar (ibid), uma das dimensões das identidades sociais dos indivíduos. Ao mesmo tempo, essa socialização específica de onde emergem marcas identitárias próprias da profissão não se dá independente de outras socializações.

Como já traçado anteriormente, há um claro caminho percorrido pelos professores até a construção da sua identidade profissional que vem se moldando ao longo do tempo e se assenta nas experiências vividas ou percebidas, na sua história de vida, nas relações com o outro e com o ambiente. O que ficou bastante aparente em nossa pesquisa é que os timorenses que ensinam ou ensinarão Biologia requerem um tempo de vivência na prática para constituir suas identidades profissionais, partilhando uma cultura profissional.

Declaradamente, há nos documentos coletados referências que conduzem a alguns marcadores identitários clássicos, como a religiosidade e a disciplina, por exemplo, que, especificamente em Timor-Leste, aparecem imbricados noutros bem particulares àquele contexto e que estão transitando na profissão de professor ou de professor que ensina Biologia, como a vocação para o desvelo e para o ensino,

a resiliência, a diplomacia, entre outros. Alguns desses elementos estruturantes das identidades dos professores timorenses, como a resiliência, ficaram evidentes nas circunstâncias histórico-políticas que eles atravessaram. As palavras de Hull (2001) parecem vir ao encontro dessas nossas percepções que permitiram identificar um marcador identitário vinculado à diplomacia.

> Aterrorizados com as represálias, os civis aprenderam a ser tímidos e circunspectos ao falar com o estrangeiro, mas ouvi algumas condenações surpreendentemente francas acerca da ocupação, vindas de indivíduos cuja confiança mereci, enquanto católico e falante de Tétum e Português. (p. 84)

Com relação à missão da cooperação internacional, considera-se que, naquela época da formação continuada, um pequeno passo foi dado. No entanto, na saída do país via-se com clareza que bem mais do que foi realizado ainda estava por fazer. Fato é

que os programas de formação continuaram sendo desenvolvidos pela Capes por mais algum tempo com significativas melhorias tanto nas ações quanto nos resultados. Os dados ora analisados apontam as carências, dificuldades e, principalmente, as necessidades do professor que leciona ou pretende lecionar a disciplina de Biologia. Isso, por si só, já sinaliza as metas a serem perseguidas futuramente. E, dentre elas, considera-se a participação do timorense no papel de professor formador uma das mais importantes a ser alcançada.

Referências bibliográficas:

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em Educação: *fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto Editora.

Bolina, M. (2005). Timor e a Língua Portuguesa no seu Projecto Educativo. *Revista Lusófona de Educação*, *6*, 179-193.

Brasil. *Ministério das Relações Exteriores.* Cooperação Brasil-Timor-Leste. (2005). Disponível em: http://www.abc.gov.br/Projetos/CooperacaoSulSul/TimorLeste. Acesso em: 19 out. 2017.

Chamon, E.M. (2003). Formação e (Re) construção Identitária: *Estudos de Memórias de Professores do Ensino Básico Inscritos em Programa de Formação Continuada* Tese de Pós-doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

Dubar, C. (2005). A socialização. *Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.

Gertil (Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste). (2002). Atlas de Timor- Leste. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas.

Hull, G. (2001). Timor-Leste: *Identidade, Língua e Política Educacional*. Lisboa: Instituto Camões.

Veiga-Neto, A. (2002). As idades do corpo (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades....In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP & A, 35-64.

A ESCRITA (DE SI) COMO CONSTITUTIVA DO PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Marluza DA ROSA

UFSM/FW, Departamento de Ciências da Comunicação

marluza.rosa@gmail.com

Frederico Westphalen, Brasil

Resumo:

Este estudo visa a colocar em discussão a questão da escrita no ensino superior brasileiro, por meio de uma problematização direcionada ao imaginário do qual compartilham estudantes em fase final de graduação. Buscamos cartografar e analisar não apenas a forma como se compreende a escrita nesse espaço, mas também a possibilidade de ressignificação da posição sujeito ocupada no discurso institucional (o que chamamos, aqui, de reescrita de si). Para tanto, estabelecemos um diálogo teórico entre trabalhos que se voltam para a problemática da escrit(ur)a no campo da Linguística Aplicada. O *corpus* de análise se constitui de entrevistas, nas quais os participantes são convidados a tomar posição frente à escrita de seu trabalho de conclusão de curso seja como processo, seja como produto. Compreendemos o gesto de escrever e se inscrever no e a partir do discurso universitário como um modo tanto de sujeição ao outro/Outro, quanto de ascensão a um lugar de sujeito do dizer. Sendo assim, consideramos que o papel formador da escrita não prescinde do olhar para as (des)identificações que estruturam o sujeito; papel que excede, portanto, a dimensão técnica e formal daquilo que (não) se escreve.

Palavras-chave:

Identidade; escrita; formação superior; pesquisa acadêmica

Introdução

> o escrito que se fabrica com a linguagem poderia, talvez, ser um material dotado de força para que nela se modificassem nossas formulações. Não vejo outra esperança para os que escrevem atualmente (Lacan, 2009)

Esta intervenção decorre de pesquisa em desenvolvimento junto ao projeto *Discurso, poder e políticas da (in)visibilidade* que coordeno na UFSM, campus Frederico Westphalen, desde janeiro de 2017 (com o apoio do CNPq, da FAPERGS e do FIPE/UFSM), e se insere no conjunto de outras discussões que venho tecendo desde minha tese de doutorado, a respeito do discurso universitário-científico (Da Rosa, 2013), de modo geral, e sobre a escrita (Da Rosa, 2016a e 2016b), mais especificamente. Meus trabalhos têm dialogado com o pensamento acerca da articulação entre discurso, psicanálise e desconstrução, tal como presente nos escritos de Coracini (2010), Eckert-Hoff (2010), Carmagnani (2010) e Uyeno (2010). O *corpus* de análise deste estudo foi constituído a partir de entrevistas semi-direcionadas, gravadas e transcritas, nas quais os participantes, estudantes em fase final de graduação, foram convidados a tomar posição frente à relação que estabelecem com a escrita.

O trabalho apresenta os primeiros movimentos de análise do *corpus*, buscando inserir essa problemática em uma dimensão ao mesmo tempo institucional e política. Institucional, na medida em que se insere em uma conjuntura na qual a escrita obedece a um processo menos formador do que burocrático, nos moldes de uma linha de produção acadêmica, tal como assinalado por Carmagnani (2010) e Da Rosa (2016a). Política, na acepção de Rancière (1998, 2000), enquanto relação entre forças heterogêneas que constituem regimes de coerção e consenso, mas também a possibilidade do dissenso.

Para tratar do dizer sobre a escrita e, consequentemente, sobre as posições que se assumem no discurso, analisado na seção final deste artigo, discorro, primeiramente, sobre a função da escrita, do escrito e sua relação com a (im)possibilidade de seu ensino.

Função da escrita e função do escrito

A proposta deste estudo – o olhar para o falar de si e sobre a relação com a escrita – decorre da importância de estarmos atentos, como docentes de língua portuguesa (o que, no ensino superior, implica, sobretudo, ensinarmos a escrever de uma maneira bastante específica) para os gestos de inscrição, mas também de desidentificação quanto à posição autor que, nesse espaço, os estudantes são instados a assumir. Nesse sentido, o *discurso sobre* é um objeto de reflexão que deve ser explorado, pois permite que se constitua um *corpus* privilegiado para problematizarmos a escrita não apenas enquanto prática ou saber-fazer no campo científico, mas como parte constitutiva de um processo de constituição identitária/subjetiva que o excede.

Ao buscarmos refletir sobre a escrita e sua função como formadora no ensino superior, é importante que retornemos à pergunta já colocada por Lacan (2009) no Seminário 18, *De um discurso que não fosse semblante*: "qual é a função da escrita?"[326] ou, então, "qual é sua função como escrito?". Ora, quando se trata da escrita e quando se trata do escrito, não se aborda a mesma função, pois, em *La fonction de l'écrit*, terceiro capítulo do Seminário *Encore*, Lacan (1975, p. 40) assegura que "o escrito não é do mesmo registro do significante"[327]. Essa afirmação pode ser desdobrada em, pelo menos, duas outras, sobre as quais gostaria de convidar o leitor a refletir. Primeiro desdobramento: não sendo do mesmo registro do significante, o escrito não deveria sua função à linguagem, enquanto rede de significantes, nem ao inconsciente,

[326] O capítulo três do Seminário 20, *Encore*, intitula-se "La fonction de l'écrit", ou seja, a função do escrito e não da escrita. O emprego dos termos escrito e escrita nas traduções para o português tem fomentado várias e profícuas discussões.
[327] Tradução nossa para: "l'écrit n'est nullement du même registre que le signifiant".

estruturado como linguagem. O escrito seria da ordem do produto dado, do resultado apresentado, descarnado, dessubjetivado. Nesse sentido, não é para ser necessariamente compreendido nem discutido e, muitas vezes, nem lido. Sua existência basta-se a si mesma. Ele é. Ele permanece e o que está posto, não mais se discute. Segundo desdobramento: não sendo do mesmo registro do significante, o escrito se associa à letra, à marca ou traço, e não ao signo nem ao significante no sentido linguístico. Nesta acepção, o escrito também não é para "ser compreendido", mas isso se deve ao fato de que ele só funciona no fracasso da compreensão plena, na opacidade da linguagem que se quer translúcida e comunicativa. Nos termos de Fierens (2010, p. 88), "a função do escrito não aparece senão no quadro do que faz o discurso"[328], o que implica dizermos que não se trata do escrito e, tampouco, do discurso como feito de letras, signos ou palavras que comunicam ideias, mas como aquilo que faz letra.

É nessa relação com a letra que aposto, pois é com o escrito, acrescenta Lacan, que deve se haver o discurso do analista. Em suas palavras, no discurso analítico, "trata-se disto, do que se lê, do que se lê para além do que o sujeito foi incitado a dizer"[329] (Lacan, 1975, p. 38). Sabemos, a partir daí, que o discurso analítico se caracteriza como a tentativa constante de ler o que não se escreve. Na relação com a escrita em sua função de escrito, conforme o segundo desdobramento, atentamos para o que não se escreve enquanto impossibilidade que permeia o "fazer um" do sujeito consigo mesmo, do autor com sua escritura ou, no tema desse Simpósio, da "união na diversidade". Atentamos, portanto, para o que aparece como uma barra que, ao mesmo tempo, constitui o sujeito, mas o constitui como não todo.

Se falamos do discurso do analista e de suas (im)possibilidades, isso se deve ao fato de entendermos que devemos dele nos aproximar, enquanto pesquisadores e professores, responsáveis pelo ato de ensinar e, mais ainda, de ensinar a escrever, muito embora saibamos, desde Lacan, que o único ato bem-sucedido é o ato falho. Sabemos que ensinar a se escrever é impossível, como já concluiu Coracini (2010, p. 45). Afirma a autora que é impossível "ensinar a escrever(-se) ou melhor, a inscrever-se. O que se pode ensinar são as regras, as formas convencionadas, que constituem a

[328] Tradução nossa para: "La fonction de l'écrit n'apparaît que dans le cadre de ce que fait le discours".
[329] Tradução nossa para: "dans le discours analytique, il ne s'agit que de ça, de ce qui se lit, de ce qui se lit au-delà de ce que vous avez incité le sujet à dire"

parcela menos importante da escrita". Menos importante também porque, principalmente no ensino superior, essas regras e convenções já foram, de certo modo, aprendidas, o que faz com que o ensino da escrita se torne uma tarefa de perturbação da ordem das coisas no campo do conhecimento.

Não ensinar a escrever nem a inscrever-se, mas possibilitar essa inscrição, mediando-a e problematizando-a, arrisco dizer, consiste na primeira, e talvez única, forma de intervenção do docente no processo de formação pela e para a escrita. Logo, ensinar e aprender sobre a escrita deve passar pelo escrito, na medida em que deixa traços, marcas, cortes, enfim, letras.

Todavia, para que se possa deixar uma marca, uma assinatura, deve-se antes ter sido marcado pela escrita, atravessado por ela, cortado. Essa barra, como coloca Fierens (2010, p. 90), é "inerente à função do escrito"[330], uma barra que se impõe não *a posteriori*, mas exatamente na tentativa de fazer um. Se recorrermos à acepção foucaultiana, podemos dizer que a função da escrita depende de uma relação de saber, na medida em que "o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar" (Foucault, 2010, p. 28). Essa concepção de saber como possibilidade de corte e de marca na escrita (na ficção e na reescrita de si) permeia as relações de ensino e, por isso, aproximamos, anteriormente, o fazer docente do discurso do analista, uma vez que este, na definição de Ziliotto (2004, p. 218), "desinstitui a pretendida e estável formulação. Provoca a queda do saber suposto, para que o sujeito possa produzir outros saberes ou mesmo relativize os que possui".

Tal deveria ser, de fato, a função do fazer docente voltado à escrita e, consequentemente, do saber-fazer com a escrita no meio acadêmico. Sabemos, contudo, que se escreve mais pelo resultado, pela resposta à uma demanda, pelo desejo de permanência e fixidez de campos teóricos do que pela desestabilização de si e de seu próprio campo de pesquisa. Nesse sentido, no processo de formação, é recorrente que os estudantes, ainda não inscritos nesses domínios mais ou menos estabilizados e normatizados, resistam, ou pior..., curvem-se sem nenhum questionamento ao discurso universitário.

[330] Tradução nossa para: "la barre inhérente à la fonction de l'écrit".

Essa obediência à ordem do discurso universitário é vista por Fierens (2010, p. 91) como responsável pela produção de um sujeito "fundamentalmente impotente"[331] em termos de tomada de posição social, mas não apenas. Nos termos do autor, "o discurso universitário produz sujeitos, tanto quanto possível, bem letrados e perfeitamente inúteis às engrenagens da sociedade"[332] (Fierens, 2010, p. 90). Certamente, essa afirmação pode ser lida dando-se atenção ao fato de que esse sujeito letrado, entenda-se, barrado, não necessariamente deve se encaixar na maquinaria social. Esta é uma outra discussão. Todavia, no que concerne ao nosso campo de observação, não se pode ignorar certa impotência que perpassa o funcionamento e o discurso universitário.

Ainda para o autor, cada discurso produz aquilo com o que se contenta (Fierens, 2010). Se o discurso da universidade produz um sujeito e uma escrita submetidos ao mandamento do saber – de tudo-saber ou de todo-saber – a demanda por inserir-se nesse discurso pode significar a escamoteação do desejo, de tudo o que for da ordem do não-saber lógica ou epistemologicamente reconhecido. Não nos esqueçamos de que esse imperativo pelo saber atende a certa lógica que produz efeitos de evidência social e academicamente, funcionando de forma positiva e produtiva, pois, repete-se, "é preciso admitir que nunca se sabe o bastante".

Colocado nesses termos, o imperativo a tudo saber e a insistente necessidade de admitir um saber falho ou nenhum saber pode assumir uma dimensão de tirania pois, como acrescenta Ziliotto (2004, p. 218), "o discurso universitário prega que há um conhecimento erudito ao qual o aluno deve se assujeitar". Essa sujeição ao outro/Outro é vista também como a única forma de ascensão a um lugar de sujeito do dizer, o que, de fato, faz todo o sentido, já que, nesse mesmo discurso, é preciso falar de algum lugar, é preciso tomar posição, ser autor. Tal tomada de posição, consequentemente, revela-se paradoxal, na medida em que implica o distanciamento de determinados saberes-fazeres, a desobediência a dadas ordens, mas também a adesão cega a determinados campos: *quem é você para falar ou escrever assim?* Pergunta o discurso universitário, materializado, na maioria das vezes, na voz do professor. Romper a barreira desses saberes estabelecidos e admitidos, autorizados,

[331] Tradução nossa para: "fondamentalement impuissant".
[332] Tradução nossa para: "Le discours de l'Universitaire produit des sujets si possible bien lettrés et parfaitement inutiles pour les bons rouages de la société".

como lembram Trichet e Marion (2014), caracteriza uma posição que não é mais a do estudante, mas a do pesquisador. Todavia, essa desobediência implica a necessidade de se haver com a barra pela qual se é atravessado, o que, ainda nos termos dos autores, não se faz sem correr um risco; risco, acrescento, de não ter seu dizer inscrito nesses mesmos saberes já estabelecidos, de não ser por eles legitimado e, consequentemente, risco de não ter escuta.

Os excertos que analiso brevemente neste estudo são representantes de dois movimentos que temos identificado na relação com a escrita no ensino superior: a resistência e a reprodução. Esses movimentos podem se apresentar tanto como momentos (normalmente, resistência seguida de resignação e reprodução), quanto como posições sustentadas frente ao discurso universitário e sua demanda de escrita como produção não apenas textual, mas de uma imagem síntese de si, visto que os trabalhos de fim de curso, como sabemos, resumem o percurso de formação do acadêmico, interferem na imagem em construção nesse espaço, seja profissional, seja pessoal.

Atentamos para esses movimentos como forma de proceder ao exercício de escuta daquilo que se diz sempre a mais ou que subjaz silenciado na escrita formalizada, produzida conforme a demanda acadêmica. Atrelada a uma perspectiva discursiva, o trabalho com a função da escrita como escrito no ensino superior deveria ser o de fazer trabalhar esses dois mo(vi)mentos não necessariamente opostos, de modo a possibilitar ao estudante, ao escrever, não só inserir-se nos discursos aos quais se sujeita, mas deixar uma marca que seja a sua, uma vez que esta consiste na maior dificuldade observada pelos e junto aos estudantes (não apenas brasileiros, mas também em outras condições de produção e em outro funcionamento institucional). Como apontam Delcambre e Reuter (2015, p. 228), “os estudantes encontram dificuldades particularmente diante das novas dimensões discursivas que a escrita científica lhes demanda dominar”. Essas dificuldades, como pontuo mais adiante, costumam ser o que primeiro vem à cena no dizer dos estudantes em fase final de graduação com quem tenho conversado, embora veremos também que essa observação não pode ser generalizada.

Formação em curso: de um *eu epistêmico*

Constituem esta seção de análise alguns recortes que mobilizam sentidos recorrentes no meio universitário brasileiro (talvez, com possíveis semelhanças na conjuntura de outros países), os quais nos permitem refletir sobre o jogo de forças que ancora as práticas universitárias contemporâneas. É possível adiantarmos que, nesse cenário, o estudante sofre a injunção a escrever, a se inscrever e, principalmente, a se submeter a um modo de escrita bastante particular.

Diferentemente do *corpus* analisado em meu trabalho de tese (Da Rosa, 2013), em que o registro se deu enquanto um diálogo entre pesquisadores em formação, uma dupla-captura. Neste trabalho, o falar dos estudantes foi projetado ao professor, representante, entendo, do Outro institucional. Antes de qualquer análise mais pontual sobre os relatos, é possível afirmar que os dizeres, mesmo os resistentes, permanecem subjugados a esse campo do Outro, pois, se, por um lado, os estudantes respondem prontamente ao convite a falar sobre a escrita, por outro, ficam um pouco desconcertados frente à pergunta norteadora. Geralmente, respondem com outra pergunta, "mas o que você quer saber? É sobre meu TCC?".

Os excertos analisados neste estudo compreendem a temática da escritura no processo de conclusão do ensino superior e foram formulados por duas participantes, estudantes da área de Comunicação, aqui identificadas por nomes fictícios: Sofia e Talia. Quando a pergunta norteadora – gostaria que me falasse sobre sua relação com a escrita – foi formulada, considerando minha posição como professora de português, pensei que pudessem vir à tona questões específicas de produção textual: as idas e vindas do texto, a correção sintática e gramatical, as normas de diagramação, o texto considerado bem ou mal escrito, a dificuldade de escrever. Todavia, é no retorno por parte do outro – principalmente professores, reconhecidos avalizadores do discurso universitário – que se centraram os relatos.

Neste percurso de análise, procuro abordar de que modo o falar sobre a escrita contribui para a construção de uma posição não de resistência, mas de reprodução, a mais comumente assumida pelos estudantes no discurso universitário e no ensino

superior. Proponho uma releitura[333] do estudo desenvolvido por Boch (2013) sobre a construção de um *eu dêitico*, que tende a ser anulado na escrita acadêmica, mas que aparece prioritariamente no falar sobre ela, e de um *eu epistêmico*, que se mostraria mais (mas não apenas) na escrita. Essa posição, em meu entendimento, sugere menos um gesto de autoria e resistência do que de inscrição e submissão ao Outro do discurso universitário, permitindo antecipar que esse discurso continua a produzir, no lugar de objeto, aquilo com o que se contenta: a conformação/reprodução.

Vejamos o primeiro excerto[334]:

> R1) *eu queria que você me falasse um pouco sobre como foi sua relação com a escrita no seu trabalho*
>
> Eu acho que a primeira dificuldade assim foi escolher o tema/ e pra mim foi um desafio um pouco maior na questão da metodologia e tal porque como eu tô com algumas disciplinas atrasadas/ nessa questão de mudança de grade curricular/ eu ainda não tinha cursado as disciplinas de teoria da comunicação// então eu já tinha essa deficiência de aprendizagem e não sabia bem nem que teoria escolher (Sofia).

À pergunta vinda da professora, a estudante responde elencando sua principal dificuldade, seu desafio, que não tem relação com o ato de escrever propriamente dito nem com a escrita como aquilo que se faria com as letras. Embora estudos tenham apontado para a angústia e o mal-estar da escrita vinculados ao ato de escrever, de se colocar no texto, como os trabalhos de Uyeno (2010) e Da Rosa (2016a), não é de um

[333] A ressignificação incide mais precisamente sobre a noção de eu dêitico proposta por Boch (2013, p. 548). Para a autora, o eu dêitico se relaciona ao autor enquanto pessoa, enquanto o eu epistêmico diz respeito a uma subjetividade modal e argumentativa. Na perspectiva dos estudos do discurso, tal como apresentada no início desde artigo, entendo que ambos os *eus* são construções discursivas (se quisermos, ficcionais), atreladas ao imaginário compartilhado pelos interlocutores. Não tomo, portanto, o *eu dêitico* como a pessoa/autor, mas como uma construção discursiva e textual, assim como o *eu epistêmico*. Essa construção se dá por meio da narrativa, o que sugere o emprego mais adequado do termo "eu" do que do termo "sujeito", levando-se em conta que a constituição deste último atrela-se, nos estudos do discurso, às dimensões ideológica e inconsciente, sobre as quais não trataremos neste estudo.

[334] Na conversão da fala à escrita, a barra simples representa uma pausa breve, enquanto a barra dupla indica pausa longa.

percalço da mesma ordem que parece se tratar no recorte, mas de uma dita "deficiência" de ordem curricular: as disciplinas não realizadas, imaginariamente, intervêm na formação faltosa da estudante, o que culmina no não saber teórico.

Não saber qual teoria escolher encerra a primeira parte do dizer, o qual começa por elencar uma dificuldade referente à escolha do tema e não necessariamente do domínio teórico (esta última atrelada a um campo e a um *eu epistêmico*). É possível perceber, nesse primeiro excerto, um deslizamento e, consequentemente, uma deriva do dizer e do sentido, que pode ser atrelada tanto à expectativa que se tem frente ao que o interlocutor "quer ouvir", quanto ao percurso realizado no processo de escrita: definir o tema, a metodologia e o referencial teórico. O dizer, embora não marcadamente, estrutura-se por enumeração e aponta para esse deslizar de um suposto *eu dêitico* a um possível *eu epistêmico*, ou seja, a inserção na ordem do discurso e da escrita universitária e a possibilidade de, então, tomar a palavra a partir dela, quando se define o trabalho e se escolhe o campo teórico de pertencimento.

O *eu dêitico*, podemos dizer, ressignificando as palavras de Boch (2013), é um eu sem voz, sem escrita, pois não funciona e não pode funcionar no campo acadêmico, ele é "objeto de um apagamento enunciativo"[335], o que implica que deve ser evitado na escrita científica, na qual só pode (se) escrever enquanto *eu epistêmico*, já marcado pelo conhecimento teórico, acadêmico-científico, já letrado, barrado. Nas palavras de Boch (2013, 548), "essa subjetividade epistêmica é indispensável, na medida em que favorece a visada argumentativa do texto"[336], ou, dito de outro modo, sua visada autoral.

A constituição dessa posição se marca de forma mais presente no dizer da segunda participante, Talia, a seguir:

> R2) Pro tcc// pra mim tá sendo fácil porque eu já tenho/ desde o primeiro semestre que eu vim aqui eu participo de pesquisa/ de projeto de pesquisa então ahn isso facilitou muito pra minha

[335] Tradução nossa para: le « je » déictique [...] fait l'objet de l'effacement énonciatif.
[336] Tradução nossa para: cette subjectivité épistémique est indispensable, en ce qu'elle favorise la visée argumentative du texte.

> escrita do tcc// tanto que o conteúdo que eu tô estudando no tcc vem das minhas pesquisas // antigas// então vem muito// como é que eu posso falar/ tá sendo fácil pra mim porque eu já venho/ durante toda a graduação/ desenvolvendo a minha escrita (Talia).

De forma semelhante a (R1), o dizer da estudante em (R2) parte de uma concepção de escrita não ligada ao aspecto formal, mas ao caráter constitutivo da formação no ensino superior. No entanto, diferentemente de Sofia, que parte de uma relação difícil com a inserção na escrita acadêmica, por suposta deficiência no âmbito da formação disciplinar, Talia já se constrói como *eu epistêmico*, inserida e autorizada a falar do lugar de quem participa há muito tempo de projetos de pesquisa ("desde o primeiro semestre"), estuda algo que vem de suas "pesquisas antigas" e, por isso, sente-se, à primeira vista, confortável em tal relação.

Podemos, na leitura deste excerto, remontar ao *Seminário 18*, no qual Lacan (2009, p. 77) afirma que, "quando vemos o que é corrente chamar de escrita, fica perfeitamente claro e certo que ela é alguma coisa que, de certo modo, repercute na fala". Inicialmente, poderíamos pensar que a aparente harmoniosa constituição desse *eu* no âmbito *epistêmico* reverbera entre fala e escrita. Todavia, o dizer da interlocutora é permeado de hesitações, pausas, tempo para planejar, o que sugere certa tentativa de controle do que se diz e do que se acredita poder produzir como efeito. A escrita é considerada fácil, já que se fala a partir de um campo e de um lugar já delimitado. Contudo, o dizer denuncia a fragilidade desse *eu epistêmico* que não pode correr o risco de se desinscrever do que foi projetado desde seus primeiros estudos acadêmicos.

Nesse sentido, as hesitações, as pausas na fluidez da fala, no falar sobre a escrita, não poderiam ser interpretadas como cortes, barras e barreiras, na fluidez do próprio percurso de formação? Dito de outro modo, as hesitações não denunciariam o cerceamento desse processo de constituição de um sujeito letrado, que serve ao discurso universitário e que, se nele está inserido desde o início, não pode não (se) escrever? A escrita, dessa posição delimitada, só pode ser considerada fácil, com o

risco de, ao contrário, o dizer não fazer jus aos saberes já estabelecidos, legitimados e aprendidos.

Em (R3), formulado por Sofia a seguir, a tomada de posição como *eu epistêmico* é apresentada como fruto do "acaso" e não de um longo processo de preparação, tampouco de "pesquisas antigas", como no excerto anterior, de Talia. Devemos lembrar que os estudantes em fase de escrita de trabalho de conclusão de curso estão no quarto ano da formação, o que implica terem vivenciado, no máximo, quatro anos[337] de experiência em pesquisa. A ênfase no fato de o conteúdo estudado no momento vir de pesquisas antigas não aponta senão para essa tentativa de corresponder ao *eu epistêmico* demandado pelo discurso universitário. Tanto é que, nesse momento da fala, precisamente, a participante hesita e repensa suas palavras, retornando sobre seu próprio dizer: "o conteúdo que eu tô estudando no tcc vem das minhas pesquisas // antigas// então vem muito// como é que eu posso falar/ tá sendo fácil pra mim". À beira do risco de dizer o que poderia ser interpretado como um não saber sobre tais pesquisas há tanto tempo realizadas, a participante mantém-se na posição inicialmente assumida, redirecionando seu falar e dobrando-o sobre si mesmo como forma de encerramento: "tá sendo fácil".

Vejamos, agora, o relato de Sofia, ao qual nos referimos brevemente há poucos instantes:

> R3) Na verdade foi meio que um acaso e aí ela [a orientadora] me apresentou a teoria da enunciação de Benveniste [...] e daí por isso foi bastante um desafio também assim/ é uma leitura bem complicada aí a gente// eu passei mais de uns oito meses assim lendo os textos dele até que consegui entender realmente do que se tratava a teoria/ e daí acho que essa foi minha maior dificuldade (Sofia).

[337] Não descartamos que os estudantes possam já ter uma formação em outros cursos, mas este não é o caso das participantes entrevistadas.

Assim como Talia, Sofia menciona o tempo que lhe foi necessário para a compreensão da teoria, justificando-o pela complexidade desta. Afirmar essa complexidade, o estudo dedicado "até que" se entendesse "realmente" do que se tratava ajuda a construir, como efeito, o engajamento desse *eu epistêmico* que, agora, sabe. Essa passagem de um *eu* ao outro é marcada, no dizer, por uma pausa mais longa e pela escolha entre os indicadores "a gente" e "eu". O primeiro, como sabemos, por ser um índice também de generalização, pode facilmente proteger, por camuflar, a imagem desse eu que (se) diz. Na alternância de um ao outro, a escolha pelo segundo elemento linguístico pode apontar para certa autorização a assumir-se como *eu epistêmico*.

A tomada desse lugar se dá, no excerto a seguir, de modo invertido, ou seja, na passagem do "eu" ao "a gente/nós":

> R4) o tema também é/ tipo ele junta todos os projetos de pesquisa que eu estudei// eu comecei estudando o feminismo no primeiro semestre já/ com a professora [nome]/ então/ o feminismo na comunicação né/ gênero e feminismo na comunicação e daí a gente estudou muito as pesquisadoras do feminismo e todo esse/ o que envolve isso né/ e nós temos um artigo que foi/ ahn/ foi publicado internacionalmente que é sobre os estudos feitos na comunicação/ ahn sobre feminismo (Talia).

Conforme já pontuado anteriormente, o dizer de Talia redunda em definir sua posição como *eu epistêmico*, o que se dá, neste recorte, por meio do contorno de seu campo de atuação, destacando sua validade por meio de trabalho publicado internacionalmente. No caso deste último excerto em análise, destaca-se o emprego do "nós" inclusivo, recorrente nos textos acadêmicos que constroem esse *eu epistêmico*. *Nós* refere-se à estudante e à professora orientadora, remetendo a produção da pesquisa ao grupo, aos autores que dela participam, mas também evocando uma prática constante na escrita acadêmica, principalmente nas ciências humanas, o

mascaramento, a dissimulação do que se poderia considerar uma manifestação do *eu dêitico* .

No recorte, então, é possível visualizar a inserção desse *eu* que começa a estudar em um *nós* que pesquisa e, consequentemente, produz conhecimento, tornando-o público e amplamente visível, como demanda a formatação universitária, instância formadora em que nos inscrevemos. A partir da leitura de Nóvoa (1992), Eckert-Hoff (2010, p. 6) argumenta que "as instâncias formadoras sempre tiveram um papel legitimador de um saber que veicula uma concepção de formação centrada na propagação e na transmissão de conhecimentos e são entendidas, historicamente, como o 'lugar do progresso'". É nessa ordem que se inscreve a imagem do *eu* construída no excerto em questão.

Embora apresentem, em um plano que podemos chamar "do conteúdo", afirmações diferentes sobre a formação pela escrita: fácil *versus* difícil, longo preparo *versus* acaso, estudo decorrente das próprias pesquisas *versus* apresentação da teoria pela orientadora, o que nos levaria a afirmar que a função da escrita, provavelmente, não é a mesma em ambos os processos de formação, os dizeres de Talia e Sofia estruturam-se de forma semelhante. Esses dizeres dobram-se sobre si mesmos, encarregam-se de tentar se inserir e se conformar no discurso universitário. O relato da primeira participante o faz reafirmando um não saber, marcado na dificuldade, que aponta para o atravessamento desse discurso como traço tanto da impotência (Fierens, 2010) quanto da demanda por se assujeitar ao conhecimento erudito, no caso, o conhecimento teórico (Ziliotto, 2004). Já o dizer da segunda estudante o faz por meio da reafirmação de um saber/conhecimento, a partir da construção de um *eu epistêmico* (Boch, 2013) que, consequentemente, por estar inscrito na rede de saberes já construídos, não pode ser deslegitimado.

A análise dos recortes permite considerar que as posturas sustentadas no dizer das estudantes não são, em momento algum, de resistência, mas de reprodução e conformação ao imperativo vindo do Outro. Talia mostra-se inserida no funcionamento do discurso em questão, enquanto Sofia, apesar de falar de forma recorrente sobre sua dificuldade, concebe-a como uma deficiência sua, não questionando em nenhum momento o discurso em que busca se inscrever. A reprodução/conformação também aparece não em referência a aspectos

institucionais, mas relacionada aos docentes que orientam ou orientaram o percurso de formação. Ambas, igualmente, nomeiam seus professores e seus respectivos campos teóricos: no dizer de Sofia, a teoria benvenistiana, no dizer de Talia, os estudos de gênero, o que, no discurso acadêmico, também pode ser lido como uma reivindicação de pertencimento a determinado grupo.

Considerações finais

A escolha por analisar a questão da escrita no ensino superior por meio do *discurso sobre* se deve, em grande medida, ao fato de que "é a partir da fala, é claro, que se abre caminho para o escrito" (Lacan, 2009, p. 57). Como dito nos momentos iniciais deste percurso teórico-analítico, é para o escrito enquanto marca, letra, traço que barra e produz sujeitos que devemos atentar, como docentes e pesquisadores, na/sobre a Universidade.

Nesse sentido, inseridos que estamos nesse espaço epistemológico, não fomos deixados incólumes, somos e devemos considerar que também fomos e continuamos sendo barrados e (re)inscritos cotidianamente. Todavia, não podemos nos esquecer, também, que somos nós, hoje, os principais possibilitadores e cerceadores do processo de escritura. Assim sendo, retomo a pergunta esboçada por Fierens (2010, p. 85), para que funcione também no âmbito do ensino da escrita e da formação por meio dela: "onde colocaremos a barra?".

Chegar ao escrito, para além da dimensão técnica e formal do jogo de signos linguísticos, consiste no principal desafio docente, principalmente quando se trata de ensinar a escrever(-se), essa impossibilidade nossa de cada dia. Contudo, entendo não haver outra via senão esta para que a escrita possa ter alguma função no ensino superior ou para que a questão "qual é a função da escrita?" cause-nos menos assombro.

Referências bibliográficas:

Boch, F. (2013). Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant les études descriptives de l'écrit scientifique. *Linguagem em (Dis)curso*, (v. 13, n. 3, set./dez, pp. 543-568), Tubarão, SC. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/05.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

Carmagnani, A. M. (2010). A escrita como recusa da imobilidade: o autor e a política da criação de si. In: Eckert-Hoff, B. & Coracini, M. J. (Eds.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. (pp. 67-78) Campinas: Mercado de Letras.

Coracini, M. J. (2010). Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: Eckert-Hoff, B. & Coracini, M. J. (Eds.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*. (pp. 17-50) Campinas: Mercado de Letras.

Coracini, M. J. (2009). Escrita de si, assinatura e criatividade. In: Indursky, F.; Ferreira, M. C. L.; Mittman, S. (Eds.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras.* (1ª. Ed. pp. 393-404). São Carlos: Claraluz..

Da Rosa, M. T. (2013). *O discurso universitário-científico na contemporaneidade: marcas e implicações na constituição identitária do pesquisador em formação*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Da Rosa, M. T. (2016a). A relação com a escrita no dizer de jovens pesquisadores brasileiros ou o mal-estar de inscrever-se no discurso universitário-científico. *Mélanges CRAPEL* (n°37/1, pp. 13-33). Disponível em: http://www.atilf.fr/IMG/pdf/article2-2.pdf. Acesso em: 31 ago. 2017.

Da Rosa, M. T. (2016b). Ficções de si: a escrita entre línguas-culturas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (v. 16, n. 1, pp. 81-106). Belo Horizonte, MG. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v16n1/1984-6398-rbla-20159047.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

Delcambre, I.; Reuter, D. L-. (2015). Discurso de outrem e letramentos universitários. In: Rinck, F.; Boch, F.; Assis, J. A. (Eds.). *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. (pp. 225-250). Campinas: Mercado de Letras.

Eckert-Hoff, B. (2010). No dizer da prática: o discurso do sujeito-professor de línguas em formação. *Revista Educação*. (vol. 3 – Jul./Dez., pp. 4-19). Disponível em: http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/educacao/publicacoes/revista_educacao_03.pdf. Acesso em: 24 out. 2017.

Fierens, C. (2010). La fonction de l'écrit et le discours de l'analyste dans Le Séminaire *Encore*. *La revue lacanienne* (2010/1, n° 6, pp. 85-97). Disponível em:

https://www.cairn.info/revue-la-revue-lacanienne-2010-1-page-85.htm. Acesso em: 17 out. 2017.

Foucault, M. (2010). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Lacan, J. (2009). *O seminário. Livro 18: de um discurso que não fosse semblante*. Ministrado em 1971. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1975). *Le séminaire. Livre XX – Encore*. Paris : Éditions du Seuil.

Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: Gallimard.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible*. Paris: La Fabrique.

Trichet, Y. & Marion, E. (2014). Le savant dans le malaise contemporain, entre désir et jouissance. *Bulletin de psychologie* (v. 3. n. 531, pp. 225-235).

Uyeno, E. (2010). Escrita mal escrita ou mal-estar da escrita? A inelutável escrita de si. In: Eckert-Hoff, B. & Coracini, M. J. (Orgs.). *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela* (pp. 121-136). Campinas: Mercado de Letras.

Ziliotto, D. M. (2004). A posição do sujeito na fala e seus efeitos: uma reflexão sobre os quatro discursos. *Psicologia USP* (15 - 1/2, pp. 215-223), São Paulo, SP. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pusp/v15n1-2/a21v1512.pdf. Acesso em: 17 out. 2017.

A ESCRITA DE SI: CAROLINA MARIA DE JESUS – O QUARTO DE DESPEJO E A SALA DE VISITAS

Rilza Rodrigues TOLEDO
FUPAC VRB/UBÁ, MG, Brasil – Fundação Presidente Antônio Carlos
rilzatoledo@yahoo.com.br Visconde do Rio Branco, Minas Gerais, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o discurso narrado no diário, evidenciando a visão de dentro do "Quarto de despejo'. Carolina é catadora de papel. No diário, relata e denuncia a violência, a miséria e a fome. Ela escreveu a sua história da favela durante suas andanças buscando sustento para os filhos. A obra conserva a escrita, a sintaxe e o discurso de Carolina. O diário íntimo da moradora de uma das favelas assoladas pela miséria e violência por volta de 1950, tendo como característica a escrita do 'eu'. Escrita marcante da identidade aproxima-se da autobiografia "real" consolidando a *literatura-verdade.* De linguagem simples, as palavras aproximam-se da oralidade "iducada" e rebuscada nas palavras como "funestas". O diário é comovente devido à sensibilidade com que relata acontecimentos. Toda a narração foi vista, sentida e vivenciada por Carolina e se passava cerca de três a dez dias sem escrever era devido à doença e fraqueza. A fome é tema recorrente no diário. Alguns fragmentos mostram a escritora contando dinheiro no intuído de comprar alimentos, declarando que a tontura fazia tremer e que era horrível ter só ar dentro do estômago. Sentia medo da fome, da enfermidade, da morte. Nota-se um tom de sensibilidade ética no que se refere à política. Falava das condições de vida das pessoas pobres, da miséria, da fome, da falta de educação e instrução, da divisão de classes, exclusão social e ideologia da época. Ela fazia analogia entre a cidade como sala de visitas e favela como quarto de despejo.

Palavras-chave:

Carolina Maria de Jesus; Quarto de despejo; Diário Íntimo; Favela; Fome.

Introdução

O quarto de despejo escrito por Carolina Maria de Jesus, é uma metáfora para a desigualdade que estabelece seu papel e sua posição nessa história: ela ratifica - enquanto o centro da cidade é a sala de visitas, a favela é o quarto de despejo - onde se joga o indesejável, o entulho, tudo aquilo que se quer esconder[338]. Sua escrita, no entanto, é sua forma de se recusar a ser "despejo", a ser "resto". Em todo esse trabalho, a escritora deixou marcada uma visão peculiar Caroliniana do mundo e de uma sociedade desigual, que pode ter se transformado de sua época para cá, mas que persiste discriminando, isolando e apagando minorias.

A partir das manifestações feministas, nota-se a relutância para resgatar obras produzidas por mulheres a fim de que pudessem ser lidas, analisadas e integradas a outras fontes.

A obra Quarto de despejo trata da escritura feminina, em forma de diário, pertencente a uma mulher, negra, mãe solteira, favelada. Diante de diversos estigmas reunidos fizeram-na experimentar preconceitos, evidenciando, entre eles a dor maior - a fome.

Carolina escreveu a sua história da favela em 20 cadernos encardidos, cadernos encontrados em meio às suas andanças em busca de sustento para seus três filhos. Escritor nenhum faria um quadro escrito tão fidedigno traduzindo aquela história - 'a visão de dentro da favela'[339].

O livro conserva a escrita de Carolina, sua sintaxe, seu discurso. Nota-se que houve alterações de pontuação e de algumas palavras que seriam incompreensíveis aos leitores, além da eliminação de algumas repetições de certas situações, a fim de que a leitura não se tornasse cansativa.

O tempo passou, todavia a situação de quem ainda vive nas favelas e na miséria ainda é muito semelhante à situação de Carolina décadas atrás. Além disso, o livro foi traduzido para 13 línguas, sendo referência para os estudos sociais e culturais brasileiros.

---

[338]www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras Acesso em 02 out. 2017.

[339]www.homoliteratus.com/quarto-de-despejo-a-escrita-como-valvula-de-escape.Acesso em 02 out. 2017.

> a escritura feminina não é, portanto, o lírico, o poético, o memorialístico, numa configuração de gênero ou espécie, mas uma forma de escrita que, valendo-se destes recursos escriturais, aponta uma presença da mulher onde ela sempre foi ausente: o de narradora de sua própria história (Bahia, 2000, p. 21).

Carolina de Jesus foi um exemplo desse desejo de escrever; foi uma dessas narradoras de sofrimentos, de dores, de preconceitos e de alegrias ocasionais de um povo à margem da sociedade.

Os estudos acerca das narrativas de autoria feminina colocam o leitor è frente de uma realidade já diagnosticada na literatura sendo essa, uma escrita feminina marginalizada.

Em Carolina de Jesus, o leitor se depara com a escrita feminina negra marcada por peculiaridades e subjetividades. "É um processo de construção de sentido a partir de um atributo cultural, ou de um conjunto coerente de atributos culturais, que recebe prioridade sobre as outras fontes"(Castells *apud* Muranga, 2006, p.19).

Segundo Toledo (2010) "as mulheres escreveram tanto quanto os homens"; no entanto, as obras produzidas pelas mãos femininas não foram publicadas, perdendo-se no intervalo do tempo, desta forma, elas não conseguiam a sua inserção na historiografia literária, dificultando instituir um *corpus d*e escritoras e estas foram relegadas ao silenciamento,

Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus nasceu em 1914, em Sacramento, na Zona Rural de Minas Gerais. Vivia de modo rudimentar com a mãe e o avô, descendentes de escravos e se encontravam sem grandes perspectivas. Cursou dois anos do primário, graças a uma senhora branca e espírita. Todavia, quando a mãe encontrou emprego fora de Sacramento, Carolina não pôde mais frequentar as aulas devido à grande dificuldade de locomoção. Aos 33 anos, Carolina Maria de Jesus seguiu para São Paulo, terra prometida para a maioria dos migrantes, sem mãe e sem avô, trabalhando como doméstica.

Rompendo regras determinadas, algumas vezes saía para namorar, o que acarretava a perda de muitos empregos, uma vez que passava noites fora do local de trabalho. Em uma dessas andanças, foi expulsa de uma casa onde trabalhava em 1948, momento em que se encontrava grávida de um marinheiro. Diante da situação, Carolina, não tendo outra alternativa, naquele momento em que se encontrava, decidiu viver na favela do Canindé, próximo às margens do Rio Tietê. E naquele local, Carolina descobriu o sustento no lixo.

Decidida e corajosa ela construiu seu barraco, sozinha, com os materiais que encontrava na rua. Assim, já com seu filho nos braços, revirava o lixo à procura de comida e roupas, catava papel, latas e garrafas para sobreviver, conforme se verifica na obra: "fui catar papel..."(Jesus,1983, p.12). Dois anos depois, engravidou novamente e a rotina no lixo e na favela tornou-se ainda mais difícil de ser revertida. Pouco tempo depois, veio o terceiro filho, desta vez uma menina.

Carolina Maria de Jesus, em seu estranho diário, narra sua luta diária contra a fome e o esforço para criar com dignidade os três filhos José Carlos, João e Vera Eunice.

A fome é uma constante ao longo da obra, conforme se verifica em fragmentos:"Como é horrível ver um filho comer e perguntar: Tem mais? Esta palavra 'tem mais' fica oscilando no cérebro de uma mãe que olha a panela e não tem mais"(Jesus, 1983, p.63). E como é triste para uma mãe ouvir, repetidas vezes, esta sinfonia: "-Mamãe eu quero pão! Mamãe, eu estou com fome! Eu estou triste porque não tenho nada para comer"(Jesus, 1983, p.62).

Carolina é a personificação de alguns grupos relegados à fronteira: mulheres, negros, pobres e representantes de uma parcela oprimida da população brasileira. Ela se mostra uma mulher educada e que se preocupa com a educação de seus filhos; embora não tenha estudado muito, relata que se preocupou em formar seu caráter, ser uma pessoa de bem. Através do diário, que possui inúmeras reflexões, fica evidente que ela tem uma imensa preocupação com a sociedade e a política.

Falar sobre a vida de Carolina implica abordar questões sobre preconceito, marginalidade, racismo, já que a escritora vivenciou e rebelou-se contra as mazelas de uma sociedade hostil em relação a sua raça, sexo e condição social.

Quarto de despejo

Em *Quarto de despejo*, a escritora relata verídicos fatos por ela vivenciados ou presenciados, os quais ela faz questão de registrar diariamente. Nos cadernos, papéis em branco que Carolina encontrava no lixo, escrevia seus dias como uma forma de enganar a fome, extravasar sua raiva, conhecer-se, fazer memória.

Sua produção escrita desponta marcada pelo autêntico testemunho no círculo literário brasileiro confirmando em seus dizeres: "O livro é a melhor invenção do homem" (Jesus,1983, p.21). Ao longo desses anos, a autora registrou a vida na favela, afirmando: "a única coisa que não existe na favela é solidariedade" (Jesus,1983, p.12).

De forma resumida, o diário de Carolina é uma espécie de *literatura-verdade,* que relata a cruel e triste vida na favela. Sua linguagem é ao mesmo tempo simples e rebuscada: simples pela forma como escreveu algumas palavras, aproximando-se da linguagem oral (como "iducada") e rebuscada pelas palavras altamente cultas que utiliza (como "funestas"). Seu diário comove leitores devido à sensibilidade como conta os acontecimentos durante os anos que morou em Canindé. Percebe-se que tudo que foi narrado, foi sentido, visto e vivenciado por Carolina.

Vale ressaltar que Carolina Maria de Jesus escreveu o diário entre 15 de julho de 1955 a 01 de janeiro de 1960. Não houve registros escritos todos os dias, às vezes passava cerca de três a dez dias sem escrever, o que leva o leitor a deduzir ou perceber que na maioria das vezes, a lacuna existente correspondia a doença ou fraqueza.

A escrita de favorecimento das mulheres abriu brechas/nichos para outro horizonte, até então inexplorado: o da condição feminina, trazendo a questão de ser mulher sob a ditadura patriarcal; todavia, a desvantagem de gênero em termos sociais; reclamava a falta de pão, luz, água potável, silêncio, descanso após um dia de trabalho.

Em suas narrativas não costumava maravilhar os homens e nem questioná-los, apenas defendia o seu ponto de vista que clamava reação por parte das mulheres faveladas:

> os meus filhos não são sustentados com pão de igreja, eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los. e elas, tem que mendigar e ainda apanhar. parece tambor. a noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsas vienenses. enquanto os esposos quebra as tabuas do

> barracão eu e os meus filhos dormimos socegados. não invejo as mulheres casadas da favela que levam a vida de escravas indianas. não casei e não estou descontente. Os que me preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis (Jesus, 1960. p. 17-18).

A possibilidade de sair para além da favela: a norma culta no Diário escrito:

A possibilidade de sair do quarto de despejo para além da favela, foi vislumbrada pautando-se na *norma culta com*o modelo de objeto estético literário, além dos tons românticos de autores rastreados no lixo, com os quais buscava artifícios e estratégias para seguir adiante e ser aceita na cultura letrada, foi uma tentativa de Carolina Maria de Jesus valendo-se de sua escrita.

Carolina escreveu/produziu obras diversificadas como: antologia poética, peças de teatro, romance, contudo, tornou-se conhecida por seu diário. O livro tornou-se um sucesso editorial, fazendo com que ela conseguisse realizar seu grande sonho: comprar uma casa de alvenaria. Embora tenha sido de grande repercussão, Carolina não obteve sucesso com as outras obras e foi relegada ao ostracismo.

A sua obra é considerada importante e inovadora, pois, como afirma Meihy (2006, p. 345), "raramente se encontra algo escrito a partir da vivência da pobreza, daqueles que a vivem e dão razão de ser a um estado de coisas que compromete a eficiência dos sistemas políticos e coloca o poder e a ordem social em cheque". Segundo Lajolo (1996, p. 39), as descrições de Carolina Maria são "cenas (...) sempre raras na literatura brasileira"[340],uma vez que ao retratar uma linguagem como que fraturada de Carolina, esta deve ser compreendida como a tentativa de alguém "oriundo de camadas subalternas de dominar os códigos da cidade letrada." Deparamo-nos diante de uma instância-sujeito que cria o mundo, ressignifica-o e o enuncia no seio literário e que busca a inclusão no universo discursivo da literatura como forma de inserção social. Carolina Maria de Jesus lança mão de um recurso narrativo inovador para a época (1950 e princípio de 1960).

[340] http://litcult.net/carolina-maria-de-jesus-exclusao-social-linguagem-e-preconceito-2/>. Acesso em 01 out.2017.

> a narrativa em diários e/ou relatos memorialísticos, especialmente oriundos das penas, das mãos de uma mulher, e antecipa, em dez anos, este tipo de gênero textual materializado por escritores (homens), e se vale dele para alinhavar/tecer um relato, em que os fios discursivos, embora chamuscados de dor, entremostram a memória de uma mulher negra, semiescolarizada, favelada, mãe solteira, moradora da favela do Canindé e catadora de lixo (Carrijo, 2012, p.419).

Trata-se, pois, de uma tentativa de deslocamento de um lugar social de pobreza e miséria para um lugar discursivo imaginário de constituição pelo seu dizer sobre si. Um exercício de alteridade da e pela linguagem que lhe confere uma autoria como forma de emergência de um sujeito inserido no mundo.

> O fato é que a escritora era dona de uma personalidade irascível. Não admitia que lhe impusessem regras, tampouco se enquadrava em padrões da mídia. Tal comportamento pode ser explicado se for entendido como uma indignação para com o descaso com que muitos olhavam sua luta e sua vida(...) Dessa forma, a imagem da escritora ia sendo paulatinamente deformada para o público (Santos, 2009, p.27).

As características da personalidade irritadiça de Carolina eram bastante enfatizadas pela elite intelectual paulista, que não poupava esforços para minimizar Carolina Maria de Jesus. Nem todos aceitavam uma mulher negra e favelada, atingir repentinamente o sucesso.

Carolina vivia recolhendo residuos, muitas vezes sem saber onde. Os papéis eram a mercadoria de sua preferência, embora a autora cite, também outros objetos que lhe rendiam algum dinheiro. Misturados a esses objetos havia cadernos, os quais foram utilizados para seus escritos, dezenas deles – os famosos e conhecidos diários.

Os fragmentos da vida que Carolina reunia nesses cadernos, lixo descartado por pessoas da sociedade paulistana - tornaram-se fragmentos de sua obra e, uma vez

conhecidos, fizeram sucesso pelo mundo afora, conforme se pode comprovar através da tradução em varios idiomas.

A sua produção, ainda que sendo escrito um diario – *best-seller* e sendo autora de um conjunto de obras-peculiar - insinua sua escrita muda, através de fragmentos de seu cotidiano (Rancière, 2009, p.34).

Segundo relatam os organizadores da obra, os cadernos de Carolina não apresentam sequência narrativa além de lidar com gêneros textuais bastante diversificados .

Carolina imortalizou-se através do seu texto, narrando passagens líricas, de crítica social e consciência política. Assim comprovou sua existência diante da sociedade e do universo literário.

> A originalidade foi o ponto mais alto da literatura que produziu. Não necessitava de mais nada, apenas da coragem para relatar todos os dias tristes da sua vida. Sua qualidade de escrita não está no uso gramatical impecável, fator cobrado por muitos de seus críticos, mas sim, na sua visão de mundo avançada para a sua classe e época. Ainda no ano em que foram comemorados os cinquenta anos de publicação de Quarto de despejo, não sabemos dizer o que causou mais impacto nas suas narrativas, se fora a atitude ou a linguagem, sobretudo na obra inicial(Toledo, 2010, p. 126).

Carolina Maria de Jesus pertenceu a um meio que a excluiu por ser letrada e apreciar as artes; e ao mesmo tempo, ela não se encaixava na sociedade erudita devido a sua história de vida, raça e ousadia. Uma mulher de coragem, garra, consciência racial, social, com sua escrita levantou bandeiras a favor das minorias, conforme se verifica em seu texto.

> Muitos intelectuais tentaram desvendar a sua forma de escrever, mas nenhum conseguiu captar exatamente toda a riqueza que sua obra traz. Em função disso, trago para esta breve análise algumas vozes críticas que se debruçaram sobre os escritos da escritora favelada com a intenção de mostrar a sua recepção no meio literário (Toledo, 2010, 267).

O texto em análise estuda transcrições do diário de uma mulher, no qual se entrevê delineada a vida de muitas mulheres. Carolina sabia muito bem o que é estar no "quarto de despejo" de São Paulo e ter que sobreviver nele.

Sua vida é marcada então, pela tarefa cotidiana de recolher os resíduos da sociedade paulistana e vendê-los para o sustento de si mesma e dos três filhos.

Carolina escrevia motivada por um estado de "fusão mental", uma manifestação involuntária que a inquietava mentalmente e só arrefecia com a escrita: "Quando escrevia tinha a impressão que o meu cérebro normalizava-se" (Jesus, 1993, p. 186). Antes de seus textos terem-lhe valido a denominação de poetisa e de ela ter recebido explicações sobre essa palavra, atribuía a vontade irresistível de escrever a uma patologia: "Eu pensava que as coisas que brotavam na minha cabeça eram provenientes dos meus dentes. Procurei um dentista, solicitando um exame, êle não quis extraí-los" (Jesus, 1993, p. 188).

Mesmo depois de se tranquilizar com relação ao diagnóstico, Carolina continua a manifestar inquietação ante a vontade imperiosa de escrever, que fugia ao seu controle. Vontade essa denominada de "ideias literárias", "ideias poéticas" ou "pensamento poético", sendo citados com insistência nos cadernos, seja registrando a presença do incômodo ou para manifestar tranquilidade com sua ausência, ou até mesmo para tentar relacionar à situação de miséria que enfrentava.

O desejo de escrever, às vezes, irrompe de tal forma que ela inverte o preceito segundo o qual o poema é fruto do trabalho árduo, da transpiração, mais do que da inspiração.

Quando as chamadas "ideias literárias" instigam o labor próprio utilizado na escrita, a este nota-se impregnada a miserável situação em que vive, o impulso de escrever pode ou não ser controlado por ela, como demonstram os registros dessas adversidades:

> *7 de agosto de 1958: Sem dormir, e sem comer, quem é que pode ter disposição? Começei escrever. Mas quem e que escreve sem ter o que comêr? As ideias literarias zarpa-se desvaneçe igual a fumaça impelida pela viração E eu pensava em frango, carne assada, e bôlo. 18 de dezembro de 1959: Quando eu fico sem comêr, Tenho tantos versos que fico quase louca. Com o estomago*

> *cheio O serebro, é seminórmal. Eu chorei porque... as ideias poeticas em exesso é horrível.*

As "ideias literárias" de Carolina manifestam-se unicamente na escrita e fizeram dela uma pessoa singular. Semelhante às "ideias literárias" o chamado "português clássico", ou simplesmente "o clássico" era entendido em suas explicações como o português escorreito, mas que vai manifestar-se, segundo a autora, no plano oral: é a linguagem com que ela emprega na comunicação cotidiana. Outro aspecto que a torna diferente, conforme se verifica .*"5 de junho de 1958: varias pessôas procura-me para falar-me. Diz que eu falo adimiravelmente bem o português. Não erro no falar"(Jesus, 1993,p.54).*

O vocabulário adotado é uma das causas do estranhamento que ela provoca em todos. Isso ocorre em virtude de seus cuidados com a língua não condizerem com sua classe social, com seu aspecto miserável nem com seu grau de escolaridade:

> *20 de julho de 1958: Eu sempre achei o analfabeto insociavel. E êles não me aprécia por eu dizer o classico e êles não compreendem e diz: a linguagem da Carólina so ela é quem entende. E passa a odiar-me. 29 de julho de 1958: Varias pessôas que me ouve ficam em duvida comentam onde é que ja se viu uma pessôa falar o classico, e andar assim será louca? 1 de agosto de 1958: sai da presença do nordestino que estava horrorisado com a minha gramatica, e o meu aspéto mendigo.*

Através de sua escritura, Carolina Maria de Jesus foi capaz de humanizar o sentimento de exclusão por meio da escrita autobiográfica, vislumbrando, portanto, uma tentativa de reconstrução do ser.

A literatura negra tem o negro como protagonista do/no discurso "ao falar de si**,** fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si"(Orlandi,1988). Assim os seus relatos são carregados de revolta e amarguras de uma mulher cuja vida era rodeada pela pobreza: "Quando pus a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia" (Jesus, 1993, p. 39).

Assim, "a voz-poética traz às mulheres a responsabilidade de preservar a memória e a necessidade de resistir, já que a resistência é uma característica dos povos da diáspora (Lahni *apud* Toledo, 2008, p.58).

A escritura do texto em primeira pessoa do singular apresenta um eu que se identifica com o mesmo nome da capa e que, portanto, ocupa uma posição múltipla e simultânea - protagonista, narrador e autor - transpondo o leitor para a ourela da história, sem deixar margem para questionar o processo de ficção destas narrativas.

Embora deslocada socialmente, Carolina de Jesus, leitora e observadora do mundo. Em *Quarto de despejo* ocupa um espaço de autorrealização, um "lugar de fala", podendo denunciar a situação subumana da favela e contrariar, portanto, a afirmativa: *"the subaltern as female cannot be heard or read*" (Spivak, 1988, p.104). Carolina de Jesus ouve, lê, lembra e escreve outras vozes reportando-as em seu diário e ainda retrata sua revolta diante da sua realidade. A escritora torna-se sujeito de sua história narrando todas suas atividades do dia "Tive sonhos agitados. Eu estava tão nervosa que se eu tivesse azas eu voaria para o deserto ou para o sertão. Tem hora que eu revolto comigo por ter iludido com os homens e arranjado filhos" (Jesus, 1983,p.95).

E, traçando com sua narrativa a inscrição de si mesma, mostra como é a vida na comunidade e quais as dificuldades que uma mulher marginalizada pela condição social é obrigada a enfrentar e afirma: "eu não vim ao mundo para esperar auxílios de quem quer que seja. Eu tenho vencido tantas coisas sozinha"(Jesus,1983, p.149).

Em Carolina, a reescritura do lar se converte em elo crucial na articulação da identidade, confirmando que "o lugar de origem só pode ter significado quando se vive o deslocamento" (Toledo, 2008).

Já nas palavras de Carolina Maria de Jesus, novamente o registro de sua realidade:

> Eu estava tão nervosa! Acho que se eu estivesse num campo de batalha, não ia sobrar ninguém com vida. Eu pensava nas roupas pra lavar. Na Vera. E se a doença fosse piorar? Eu não posso contar com o pai dela. Ele não conhece a Vera. E nem a Vera conhece ele. Tudo na minha vida é fantástico. Pai não conhece filho, filho não conhece pai (Jesus, 1983, p. 59).

A própria escritora lembra que recebeu uma educação voltada às "atividades de mulher": "Eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho" (Jesus, 1983, p. 43).

No entanto, o seu projeto de futuro era outro:

> Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a história do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só li os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe:- Porque a senhora não faz eu virar homem? Ela dizia: - Se você passar por debaixo do arco-iris você vira homem. Quando o arco-iris surgia eu ia correndo na sua direção. Mas o arco-iris estava sempre distanciando (Jesus, 1983, p. 43).

Na época, a profissão de professora era o que poderia garantir um mínimo de emancipação à mulher em termos de ocupar o mercado de trabalho. Porém, a escritora queria mais: como só os homens tinham cargos importantes e ocupavam a esfera do poder, fazendo-a constatar que não poderia exercer nenhum deles sendo mulher, logo procurava, em uma fantasia literária, o final do arco-íris e o lugar onde, segundo as estórias de sua mãe, poderia se transformar em homem e, assumir a condição, se caso fosse, de defensor da pátria. Carolina de Jesus, na ânsia de dizer quem é, relata até o número de seu "RG: 845.936" (p. 16), simulando inegável a sua autobiografia e ratificando assim o pacto de autenticidade. Considerada como uma heroína pelos estrangeiros, a escritora é a representante maior de uma parcela marginalizada, e vista como a mulher pobre que ousou não apenas escrever sobre si mesma, mas principalmente por expor as contradições da sociedade, numa tentativa de, por meio da escrita, denunciar a miséria e atingir seu ideal libertário.

> A escrita anda lado a lado ao trabalho de recolher o lixo na vida dela. No relato de 15 de novembro de 1958, a autora já no final do dia lembra-se de dizer que comprou no senhor Eduardo: meio litro de óleo e um tinteiro, dois exemplos de produtos imprescindíveis para o

> sustento de Carolina e sua família, já que a escrita, para ela era uma necessidade viva. Creio que não poderei viver sem escrever porque os dramas continuam a acontecer enquanto vivemos (Arruda, 2014, p. 204).

Com o poder da escrita várias autoras romperam barreiras sociais, de gênero e de raça ao transformar a dor e o sentimento de exclusão em palavras. Carolina não apenas abalou parâmetros literários, mas a força de sua palavra também expôs conceitos e preconceitos há muito tempo incorporados pela sociedade.

Considerações Finais

A produção intelectual do feminismo questionou as representações e os papéis sociais de gênero e também contribuiu para a evolução de uma perspectiva crítica acerca das múltiplas opressões que assolam as mulheres. Entre as minorias femininas que despontaram nesse cenário de articulação, as mulheres negras, com a escrita muitas vezes marcada pela autorrepresentação, conquistam o reconhecimento de sua produção literária a partir do trajeto singular das protagonistas negras rumo à conscientização de uma realidade construída em torno das desigualdades de poder e a condição dos afrodescendentes direcionando seu enfoque para a forma narrativa-no gênero diário de Carolina Maria de Jesus. As experiências e os traços da memória cultural reconstruídos simbolicamente na narrativa da autora brasileira negra permite ao leitor articular as possibilidades de leitura do próprio texto e as múltiplas identidades neles representadas. A escritora não apenas abalou parâmetros literários, mas a força de suas palavras também foi capaz de expor conceitos. A escrita fragmentada, denunciativa e potente é a arma de Carolina Maria de Jesus, e a fome é o assunto mais forte nos seus diários. Nas suas andanças pela cidade em busca do lixo que a sustenta, especialmente o papel.

Pessoa sensível e arguta, Carolina Maria de Jesus abordou o tema das diferenças raciais várias vezes ao longo de sua obra. Não abordagem científica permeada de “conjecturas”e justificadas, mas o relato íntimo de alguém que vive o

problema da discriminação racial numa ótica interna no sentido de quem sofre a discriminação na pele.

A perspectiva feminina de Carolina Maria de Jesus abre espaço para abrigar uma pluralidade de existências uma vez que as memórias das mulheres recuperam cenas de vidas que, apesar de todo sofrimento, preservam sentimentos de amor, de afeto e compaixão e ainda podem funcionar como elos de uma tradição de convivência que não se desfaz com a pobreza extrema, nem com o sofrimento e nem com a exclusão. Afinal, a vivência literária e sua escrita é o que nortearam sua literatura de diários, seu testemunho de mulher negra, favelada, (ex-favelada) e cidadã, esses resíduos são apenas uma amostra de que Carolina escritora foi e que, por isso, não deve ser apagada da literatura afro-brasileira e especialmente da literatura brasileira.

Referências Bibliográficas

Agostinho, S(2001)**.** *Confissões.* São Paulo: Editora Vozes.

Andrade, L.P.A.(2014). *Quarto de despejo: a literatura memorialística feminina*. Retrieved from www.unioeste/travessias. Acesso em 10 ago.2017.

Arruda, A. A.(2014). A escrita arqueológica de Carolina Maria de Jesus em meu estranho diário, In> DUARTE, Constância Lima et all*. Arquivos femininos: literatura, valores, sentidos*. Florianópolis: Editora Mulheres.

Bahia, M.F.(2000). *O legado de uma linhagem: a literatura memorialística feminina.*Tese de Doutorado em Literatura Comparada. Faculdade de Letras da UERJ. Rio de Janeiro.

Carrijo, F. R. Fissuras dos cadernos encardidos: o bordado testemunhal de Carolina Maria de Jesus*.Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, v. 12, n. 2, p. 415-438, maio/ago. 2012.

Duarte, E.A.(2002) .*Poéticas da diversidade***.** Belo Horizonte: Editora da UFMG.

Fentress, J. &. Wickham, C.(1992). *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Editora Teorema, p. 13-110.

Hall, S.(2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Lobo. Rio de Janeiro: Editora DP&A.

Jesus, C.M.(1983) *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

Lahni, C.R.(2009). *Culturas e diásporas africanas*.Juiz de Fora: Editora da UFJF.

Lajolo, M. Poesia no quarto de despejo, ou um ramo de rosas para Carolina. In: JESUS, Carolina Maria de.*Antologia pessoal.*Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

Meihy, J.C. S. B. A fala da pobreza: Carolina Maria de Jesus. In: Lienhard, M.*Discursos sobre (l)a pobreza. América Latina y / e países luso-africanos.* Madrid; Frankfurt: Iberoamericana; Vervuert, 2006.

Lejeune, P(1998). *El pacto autobiográfico y otros estúdios*. El mundo iluminado. Ciudade del México: Lúmen Editora.

Muranga, K(2006). Construção da identidade negra no contexto da globalização.In Delgado,Ignácio G. *Vozes (além) da Àfrica: tópicos sobre identidade negra, literatura e história africanas.*Juiz de Fora: Editora da UFJF.

Nascimento, G.(2006). *Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos*. Londrina: Editora Eduel.

Orlandi, E(1998).Incompletude do Sujeito In*: Sujeito e texto***,** São Paulo: Editora PUC.

Pereira, E(2007). *Malungos na escola*: *questões sobre culturas afrodescendentes e educação.*São Paulo: Edições Paulinas.

Rancière, J(2009). *O inconsciente estético*. São Paulo: Ed 34.

Ricoeur, P.(2007). *A memória, a história, e o esquecimento***.** Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Santos, M.E.(2009). *Mulher e negra: as memórias de Carolina Maria e Maya Angelou*. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Faculdade de Ciências e Letras de Assis:UNESP - Universidade Estadual Paulista.

Spivack, G.(1998) *Can the subaltern speak?* In: CARY, Nelson & LAYRENCE, Grossberg.*Maxist Interpretation of Culture*. Basingstoke.

Toledo,C.(2010). Carolina Maria de Jesus: a escrita de si Revista Letrônica v. 3, n. 1, p.247-257.

Toledo,R.R(2008). *Ataulfo Alves: raízes mineiras do Brasil pela memoria musical*. 2008. 147 f. Dissertação.(Mestrado em Letras). Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

Valek, A. (2016). *Carolina Maria de Jesus, a catadora de letras.* Disponível em : < https://www.cartacapital.com.br/cultura/carolina-maria-de-jesus-a-catadora-de-letras>. Acesso em 02 out.2017.

SOBRESCREVER OS CORPOS: RESSIGNIFICAÇÃO E EMANCIPAÇÃO DE SUJEITOS PELA (OU NA) LITERATURA

Sheila de Oliveira Lima

UEL, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas . sheilaol@uol.com.br . Londrina, Brasil.

Maria Carolina de Godoy

UEL, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas. mcdegodoy@uol.com.br . Londina, Brasil.

Resumo:

O trabalho proposto é parte integrante das pesquisas que vimos desenvolvendo desde o ano de 2013, no Programa de Pós-graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Envolvendo vozes e experiências de pesquisadores vinculados a diversas áreas de estudo (literatura, linguística, psicanálise, filosofia), transitamos, com nossas investigações, por diferentes espaços críticos: a penitenciária, um abrigo judicial para crianças e jovens, escolas públicas e a própria literatura, nos quais se observaram processos de escrita de si mobilizados pela arte. As diversas expressões simbólicas por nós testemunhadas em tais espaços constituíram percursos de ressignificação subjetiva e identitária, reeditando, de um modo ou de outro, uma grafia que, como refletimos em nossos trabalhos, se assemelha em muito com o fenômeno da escrevivência, sobre o qual Conceição Evaristo reflete (EVARISTO, 2005). Neste trabalho, propomos reflexões em torno de *Diário de Bitita* de Carolina Maria de Jesus (2014) e dos relatos de experiências de leitura literária, quanto à ressignificação de histórias, reelaboração dos pertencimentos e registros da leitura e escritas de si. O contato entre obra e relatos acontece também pelo conceito da escrevivência da autora Conceição Evaristo.

Palavras-chave:

leitura literária; escritas de si; escrevivência; subjetividade.

Introdução

A leitura do texto literário vem sendo, há alguns anos, colocada num lugar de importância que extrapola o limite da mera apreciação e fruição. No Brasil, já em 1988, Antonio Candido, publica o ensaio "O direito à literatura", no qual adverte para o fato de que a leitura do texto literário não deve ser entendida como um privilégio de poucos, mas como um direito, uma vez que se trata de um bem incompressível, isto é, que não pode ser negado a nenhum ser humano.

Defendendo esse princípio, Candido (1995, p. 242) afirma: "Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [a literatura], isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independente da nossa vontade. E durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco."

Mas, se, de um lado, a literatura comparece como possibilidade humanizadora e mobilizadora da subjetividade por meio da sua apreciação, por outro, na sua produção é também capaz de estabelecer reafirmações identitárias e subjetivas.

Neste artigo, ousamos tratar a literatura como componente essencial para a formação humana, tanto em seu viés de produção quanto no de recepção, considerando ambos uma atividade que tende a uma sublimação do real, sendo a primeira configurada no conceito de "escrevivência" e a segunda, no de "sobrecodificação" ou "leitura subjetiva/criativa".

Para tanto, tratamos como objetos de análise e de expressão de tal fenômeno, uma obra de Carolina Maria de Jesus e alguns eventos de leitura literária realizados por crianças e adolescentes em situação de abrigo judicial, na cidade de Londrina, Paraná.

A escrevivência de Carolina, as leituras criativas de Luiz e de Fernanda

Na dimensão da *escrevivência* é que parece se configurar a obra de Carolina Maria de Jesus, *O diário de Bitita*. Jesus (2014) se inscreve e se reinscreve como Bitita, a criança que fora, porém, agora, amparada pelo discurso da experiente escritora já adulta. Os devaneios da infância, as dúvidas, os ódios, as dores estão todas lá. Ali, pela via do resgate do passado, ressurgem os traços de literatura na voz da pequena Bitita, reconvocada pelo texto de Jesus. Bitita amealha, ao longo da infância, vasto repertório de narrativas heroicas e trágicas que deságuam em um discurso em que confluem memória, história, filosofia, ficção.

A literatura nesse caso, como em tantos outros, parece cumprir, para Bitita ou para Jesus, a função de estabilizadora da experiência múltipla e complexa da vida de menina negra no interior de Minas Gerais no início do século XX. Ainda que tardiamente (Carolina Maria de Jesus escreve o "Diário" já no final da vida), a escrita literária parece se apresentar como fundamental no processo de compreensão e reparação do próprio sofrimento.

Publicado primeiramente na França em 1982, após a morte da autora e quatro anos mais tarde no Brasil, *Diário de Bitita* (2014) registra as impressões da infância de Carolina Maria de Jesus a partir do distanciamento temporal da narradora adulta. As experiências oriundas do convívio com a mãe, os vizinhos e a ligação estreita com o avô materno são reelaboradas no discurso que funde passado e presente em vãos e (des)caminhos da memória, por onde transitam o olhar pueril sobre as agruras da miséria e a voz da adulta ressignificando sua infância: "Às vezes eu notava as agitações do povo comprando tecidos para confeccionar vestidos para usar no dia de Ano-Novo. Por que será que todos falam e sorriem nesse dia? E esses dias eram comemorados com bailes. Quem será que inventou o baile? Mas eu notava que o dia de Ano-Novo era um dia igual aos outros com as suas misérias e angústias." (JESUS, 2014, p.26)

Bitita conhece, ainda criança, o racismo, a condição subalterna da mulher, a desigualdade social e a fome: "Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha. O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelo filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outros porqueiras que vieram de além-

mar" (JESUS, 2014, p.38). Observações advindas da experiência da adulta fundem-se às da menina Bitita e tecem o discurso dessas vivências na escrita das memórias. Em entrevista recente ao *Nexo Jornal*, em maio de 2017, Conceição Evaristo assim retoma o conceito de escrevivência: "Quero rasurar essa imagem da 'mãe preta' contando história. A nossa 'escrevivência' conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva, justamente para acordar os da Casa Grande. [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência." Escrever sobre essas experiência permite não só a reelaboração da vivência particular, mas a constituição de novos modos de dizer pela arte literária, o que exige novas percepções e sensibilidade na interpretação desses registros.

Mas não é unicamente na sua formulação que a literatura advém como reparadora, tanto no caso de Jesus quanto em tantas outras situações. Na esteira do que defende Candido a respeito da função "pedagógica" da leitura literária, de que "ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela" (CANDIDO, 1999, p. 84), Todorov, em seu ensaio *A literatura em perigo*, chama a atenção para o fato de que a leitura do texto literário possibilita o encontro com experiências alheias que muito têm a contribuir para a compreensão da própria experiência do leitor. Segundo o téorico, "[...] a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro." (TODOROV, p. 76, 2010)

Nesse sentido, o processo de reparação da própria experiência pode se dar não apenas por meio da escrita literária, mas (e na maioria dos casos) por sua leitura. A leitura de literatura possibilita o acesso a outros mundos, a outras experiências que,

em alguns casos, podem coincidir com a do leitor ou podem, exatamente por serem distintas, enriquecer a compreensão a respeito daquelas que ele vivencia em seu cotidiano. Destarte, a literatura abre um canal de conhecimento do outro, ao mesmo tempo em que incide sobre o conhecimento a respeito do sujeito-leitor que se depara com a obra.

Mas não é só isso. A literatura, sua linguagem marcadamente simbólica, oferece uma gama de novas expressões, dando condições também para que o sujeito-leitor ressignifique sua própria experiência a partir de novas linguagens. Segundo Todorov (2010, p. 78), "Ao dar forma ao objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo."

A atividade à qual o leitor é incitado deve levá-lo a uma construção simbólica da qual, muitas vezes, esteve apartado por uma razão ou por outra. De todo modo, conforme afirma Todorov (2010 pp. 66-7), retomando Wilde e Balzac, a vida em si "é desprovida de forma". A literatura, portanto, possibilita que esse caos de acontecimentos, experiências e sensações se organize e, por meio da linguagem, estabeleça um contorno simbólico.

É o que parece ter ocorrido com Luiz[341]. Aos quatro anos, vivendo em um lar para crianças e adolescentes que foram afastados judicialmente de suas famílias, o garoto vivia uma experiência dolorosa e confusa, devido à ausência de seus familiares e à distância do lar. Em uma sala que abrigava uma pequena biblioteca, onde atuavam os colaboradores do Projeto "Leitura Criativa como Direito à Infância e à Adolescência"[342], Luiz chegou e misturou-se às outras crianças, maiores que ele. Percebeu o contexto de leitura compartilhada que ali se efetivava. Foi até a estante de livros e pegou um dos volumes ali dispostos e que estavam ao alcance de sua estatura. O livro escolhido pelo garoto era uma adaptação de *O mágico de Oz*, criada por Lúcia Tulchinski, com ilustrações de Camila de Godoy Teixeira, publicada pela Editora Scipione. O volume apresentava capa colorida, com a representação da protagonista Doroty e seu cãozinho Totó suspensos por um redemoinho colorido.

[341] Nome fictício para preservar a identidade da criança.
[342] Projeto de extensão coordenado pela Prof. Dra. Sheila O. Lima.

Ao apresentar o livro para que a colaboradora o lesse para si, Luiz principiou o manuseio do volume de trás para frente. A sua mediadora deixou que ele orientasse a leitura conforme quisesse. E, assim, Luiz foi passando pelas páginas, vendo as ilustrações e perguntando à mediadora o que significavam, quem eram as personagens, o que faziam e por que o faziam, nos distintos momentos da narrativa. Sua leitora respondeu as perguntas e foi dando suporte para a leitura invertida que Luiz conduzia do livro *O mágico de Oz*, a qual havia partido do momento em que Doroty se vê perdida em Oz, até, por fim, retomar o início da narrativa, com a protagonista em seu lar, no Kansas, junto aos tios que a criavam.

O mágico de Oz, um clássico da literatura de língua inglesa, adaptado para cinema em várias versões, vale lembrar, conta a história de uma criança que é sequestrada de seu lar por um furacão que, ao passar pela região em que mora, carrega-a para um mundo fantástico, onde tem de lutar contra bruxas e outras criaturas mortíferas, como macacos voadores e papoulas venenosas. Em busca de um retorno ao lar, a protagonista Doroty faz inusitados amigos – um amável homem de lata, um perspicaz espantalho e um medroso leão – e conhece um mágico farsante que lhe dá falsas esperanças de conseguir voltar para o local de onde havia sido levada. Ao final de toda a aventura, Doroty encontra uma boa bruxa que, com um feitiço, a faz voltar para casa.

A narrativa em si já evidencia muitas coincidências com a situação vivenciada por Luiz. O afastamento da família, a distância do lar, o mundo estranho que passa a habitar, repleto de criaturas, não fantásticas, mas desconhecidas – assistentes sociais, psicólogos, mães sociais, professores, voluntários, colaboradores de projetos de leitura, outras crianças e adolescentes apartados de seus lares etc. –, a sensação de estar num mundo desconhecido, tendo sido levado até ele por algum fenômeno não menos desconhecido e marcado pelo caos, certamente encontram em *O mágico de Oz* uma coincidente narrativa, capaz, talvez, de representar a própria experiência vivida, entretanto ainda não simbolizada por Luiz desde que havia chegado ao abrigo.

Uma evidência de seu processo de aproximação da obra, numa possível demanda de inscrição de sua própria narrativa, parece se dar não apenas pela coincidência temática do livro selecionado, mas pelo modo como Luiz realiza sua passagem pela obra. Lendo o livro de trás para frente, partindo do momento em que Doroty está distante de casa e exposta aos mais estranhos perigos e a uma realidade

ameaçadora, e percorrendo a história em sentido reverso até chegar de volta ao lar organizado e feliz, Luiz não apenas aproxima-se de uma representação de sua própria história por meio da narrativa literária, mas resvala em significantes para uma nova história, sua perspectiva, sua expectativa. Talvez, naquele momento e mesmo no futuro, essa seja a única maneira de reconstituir o que fora quebrado então. Talvez o fio da memória, restaurado de modo reverso, seja a única maneira de recriar a sensação de plenitude vivida ou imaginada no espaço-tempo do lar e da família, naquele momento desfeitos.

A trajetória de Luiz pela narrativa contada por Tulchinski evidencia a potência criativa que eclode no processo de subjetivação proporcionado pela leitura literária. E, embora seja possível requisitar para a análise de tal acontecimento o fato de que é comum as crianças ainda não alfabetizadas e pouco letradas manusearem os livros de trás para frente, é possível também contrapô-lo à não menos comum situação de que, muitas vezes, essas mesmas crianças optam por pedir ao mediador que conduza todo o processo de interação com o livro, alienando-se de tal comando. E há, ainda, uma terceira via, não menos frequente: podem optar por não ler, não escolher um livro, não estar presentes à sala de leitura.

Luiz, naquele dia, **escolheu** entrar na sala de leitura, pegou espontaneamente um livro cujo tema aborda o afastamento da família, pediu que um leitor fizesse a leitura para si e conduziu esta com o manuseio de trás para frente do livro. E o fez repetidas vezes antes que a mediadora propusesse uma nova leitura, no sentido original do texto.

O relato aqui apresentado pode funcionar como evidência de que a leitura do texto literário traz em seu bojo uma potência criativa da qual todo leitor pode ser sujeito. O fenômeno acima descrito, entretanto, talvez represente a radicalização de um processo muito mais frequente no ato da leitura do que se costuma verificar, o qual, porém, ocorre nos mais diversos níveis: da leitura isolada de um texto à criação do repertório de toda uma vida de leitor. Petit (2002, p. 58) afirma que “c’est notre histoire que nous voyons défiler au long des rayonnages.”. Nossas escolhas de leitura – e deve-se admitir que, mesmo quando somos forçados a ler, sempre temos a escolha de não fazê-lo, sendo, portanto, uma escolha obedecer à obrigatoriedade – são, assim, demandas autorais, evidências de como buscamos traçar nossas representações do mundo e, portanto, de nós mesmos, por meio da linguagem, no caso, literária.

Corroborando com essa perspectiva a respeito da leitura do texto literário como um ato criativo, Jouve (2013, p. 53) também afirma que "A leitura de um texto é sempre leitura do sujeito por ele mesmo" e, questiona: "Podemos nos perguntar se não é próprio a toda leitura informar mais sobre o ponto de vista do sujeito que lê (e que acreditou entender aquilo que a novela não diz) do que sobre o texto." (p. 58).

A leitura, nesse sentido, mais que absorver informações ou conteúdos ou mesmo incutir discursos e ideologias, parece ser um espaço legítimo de criação e de confirmação subjetiva.

Barthes, já na década de 1970, propõe que o processo de leitura seja compreendido não como uma tarefa de decodificação, mas como um trabalho de *sobrecodificação*, de escrita de si, de transbordamento subjetivo a partir de uma dada pauta. Para o semiólogo, o leitor "não decodifica, ele *sobrecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas; ele é essa travessia"(BARTHES: 2004, p. 41).

Vale ressaltar, porém, que, embora possamos conceber a leitura independentemente de seu objeto para configurá-la como travessia, sobressai-se nesse processo enquanto fator condicionante para a realização de tal fenômeno o texto literário. É ainda Barthes (s/d, p.17) quem afirma que a literatura "faz girar os saberes". E, referindo-se a ela enquanto a mais valiosa das produções humanas porque assume muitos saberes, insiste: "Porque ela encena a linguagem em vez de simplesmente utilizá-la, a literatura engrena o saber no rolamento da reflexividade infinita: através da escritura, o saber reflete incessantemente sobre o saber, segundo um discurso que não é mais epistemológico, mas dramático." (BARTHES: s/d, p.18).

Nesse sentido, a leitura do texto literário, tomada como experiência dramática em que atuam vários saberes, leva a um entendimento de que o conhecimento que ela gera não se reduz ao enciclopédico. Na medida em que cada leitura realizada pode ser considerada como dramaticamente constituída, o leitor não adquire conhecimento sobre um assunto, mas participa de sua construção, transformando saberes e transformando-se pelos saberes. Deste modo, não só a matéria literária exerce seus efeitos sobre o leitor, mas a própria linguagem o faz reconstituir-se, enquanto recria sua própria linguagem e, nela, recria-se a si mesmo.

No tocante a esse movimento de recriar-se, Petit (2009) também aponta para tal perspectiva. Em seus estudos e pesquisas, a antropóloga francesa lança mão do

conceito de "espaço transicional", firmado pela psicanálise winnicottiana, a partir do qual se observa a existência de um campo de estabelecimento das relações intersubjetivas. O conceito diz respeito, portanto, à necessidade de contatos lúdicos e criativos entre o eu e seus outros para que se estabeleça a própria subjetividade. Tal espaço, entretanto, se funda nos primeiros anos de vida da criança, nas suas relações parentais, permeadas pelo afeto, no jogo de reconhecimento do eu a partir da imagem, da presença e da ausência do seu outro mais próximo, no caso, a mãe. A leitura de literatura, entre outras atividades de cunho lúdico e criativo, seria extensão desses espaços, continuidade do processo de constituição subjetiva.

Ao realizar projetos de pesquisa e de intervenção em comunidades em situação de crise (campos de refugiados, locais de extrema pobreza e violência etc.), Petit conclui que a leitura do texto literário, por permitir o exercício da criatividade, favorece a criação de um espaço transicional e possibilita "recuperar a experiência da criança [...], em um ambiente calmo e protetor, estético entre a sua mãe e ela (...) E isso em todas as idades." (PETIT: 2009, p. 93).

Defensora da leitura enquanto possibilidade de reconstrução da subjetividade, Petit ainda afirma: "Os lugares do texto animam o corpo, e os seus deslocamentos, o seu movimento, estabelecem a construção do psiquismo, ou a sua reconstrução." (PETIT: 2009, P. 95).

Do mesmo modo que a situação observada com Luiz, outras crianças do abrigo em que se realiza o projeto de extensão aqui mencionado apegam-se à literatura como forma de expressão e construção de um em si, num verdadeiro exercício de recuperação ou recriação de suas histórias, dos corpos que se sobrescrevem em memória.

Um exemplo interessante de se abordar, no sentido de compreender o potencial humanizador e de construção psíquica engendrado pelas manifestações artísticas e os movimentos de sua fruição, é o caso de Fernanda[343]. A adolescente, também interna do abrigo, mostra certa predileção por histórias de terror. Sempre que instada a sugerir filmes ou livros para leitura, recomenda obras que abordam o insólito mundo dos espíritos em sofrimento ou aquelas cuja estética é marcada pelas hiperbólicas cenas de carnificina, repletas de sangue, gritos e dor.

[343] Nome fictício para preservar a identidade da criança.

Fernanda, respeitada pelas colegas de abrigo pelo gênio um tanto autoritário, às vezes se mostra irritadiça, prestes a ser violenta, mas tudo se encerra na palavra: xinga, faz ameaças, usa um tom de voz agressivo. Uma prática sua que se repete e se mostra bastante interessante do ponto de vista da produção é o modo como se apropria do entorno com seu repertório dos filmes de terror, gerando certa distinção em relação aos demais internos do abrigo. Em uma das sessões de leitura mediada pelas colaboradoras do projeto, Fernanda aponta para um dos livros levados – *Histórias de enganar a morte*, de Ricardo Azevedo – e, dirigindo-se à mediadora, diz: "Não é, tia, que quem toca esse livro morre?", deixando os demais ao seu redor um tanto apreensivos. E, acrescenta: "Não é, tia, que quem lê essas histórias vê o diabo?".

Mas Fernanda não lê os livros também. Prefere os filmes. E numa situação em que se viu instada a buscar um texto que pudesse representar uma homenagem a um dos colaboradores do abrigo que havia se demitido e pelo qual boa parte dos internos nutria certo afeto, escolheu o seguinte poema[344] de Conceição Evaristo:

> Cremos
> *Ao poeta Neri Lemos , pelo poema História para ninar Cassul-Buanga*
>
> Cremos.
> Quando as muralhas
> Desfizerem-se
> Com a mesma leveza
> De nuvens-algodão
> Os nossos mais velhos
> Vindos do fundo
> Dos tempos
> Sorrirão em paz.
>
> Cremos.

[344] Vale ressaltar que a adolescente só teve acesso ao poema porque uma das colaboradoras do projeto de extensão supracitado favoreceu tal encontro ao levar livros dessa e de outras autoras para apreciação dos internos do abrigo.

O anunciado milagre
Estará acontecendo.
E na escritura grafada
Da pré-anunciação,
De um novo tempo,
Novos parágrafos se abrirão.

Cremos.
Na autoria desta nova história.
E neste novo registro
A milenária letra
Se fundirá à nova
Grafia dos mais jovens.
(EVARISTO, 2017, p.63-64)

Fernanda parece buscar certa satisfação nas histórias de terror a que assiste nos filmes ou nas que inventa em meio às mediações de leitura. Seria muito fácil associar sua predileção pelo gênero com sua vivência sofrida, provavelmente marcada pela violência e pela angústia. Entretanto, ao buscar um texto que servisse de presente, que tocasse o outro de modo delicado, escolheu "Cremos", que, ao contrário da angústia e do desespero que os filmes de terror geram, é um poema que lança o leitor para um tempo de leveza – com muralhas desfeitas como nuvens-algodão –, um futuro prenunciado e marcado por uma nova escritura, uma nova história, grafada pelos jovens. Todo o pessimismo dos filmes de terror, marcados pela morte e pelo sofrimento, se desfaz, então, diante dessa escolha, que ela mesma transcreve, grafa, em uma cartolina, e a entrega ao colaborador como homenagem e recordação no momento da despedida.

Na escolha e na ação de Fernanda, em que inscreve seu corpo no poema de Evaristo, por meio de sua caligrafia, vemos um movimento diferente daquele vivido pela opção repetitiva pelo filme de terror. Como se, com o filme de terror tanto quanto com as anedotas por ela criadas sobre os livros, dissesse: "Vejam, apavorem-se. Eu não tenho medo.". Como se o gênero terror fosse nada mais que uma cobertura, um escudo de si para os outros e para si mesma. Por outro lado, o poema e a sua apropriação dele

– seja pela escolha feita para representar o momento vivido, seja pela transcrição que fez no cartaz – remetem a um outro lugar, não mais de esconderijo, mas de expressão de si, de reencontro, de breve momento de plenitude do dizer-se.

A situação inscrita por Fernanda remete-nos também à dinâmica dos processos de sublimação formulada por Freud, quando propõe os princípios de realidade e de prazer. Para Freud (2003), toda pulsão tem origem sexual, pois está relacionada a uma tensão de manutenção da vida, na qual a morte comparece sempre como que para exercer a medida da diferença. O par vida e morte, na economia das pulsões, se configura como o estado de constante excitação e o de pleno repouso, respectivamente, entre a busca da plenitude e seu fatal encontro entre o estar vivo e em movimento de manutenção da vida e o estar em repouso definitivo. Para a psicanálise freudiana, a tensão entre vida e morte, entre a busca do prazer e a frustração por nunca se atingir a plenitude original, é o que move o regime das pulsões.

Nesse regime, a sublimação caracteriza-se por uma realização que sintetiza a busca, atingindo um grau máximo, por isso, considerada por Lacan (1997, p.141) como o encontro com algo que "tem a dignidade da coisa", isto é, que tangencia uma efetiva nomeação daquilo que nunca se atinge – satisfação primordial e mítica – , mas que, em seguida, já pode ser descartada, porque, apesar de "ter a dignidade da coisa" não é a Coisa, objeto perdido.

Em *Mal-estar na civilização*, ao debater a enorme frustração que o processo civilizatório produz nos indivíduos, que deixam de vivenciar certa plenitude possível na vida animal (sobretudo no que se refere ao aspecto da sexualidade), Freud (1997, p.52), afirma que "a sublimação constitui uma vicissitude que foi imposta aos instintos de forma total pela civilização.". Isto é, a sublimação se manifesta como possibilidade de suportar as restrições que a própria civilização impõe ao homem civilizado.

Entretanto, um dado se faz relevante no que toca a essência do processo de sublimação e que, aqui, muito nos interessa: trata-se, sempre, de uma atividade realizada por meio da linguagem e que, em geral, consubstancia-se em arte. A sublimação seria, portanto, um evento psíquico presente na essência de toda manifestação artística, e Freud trabalha muito em torno disso, ao refletir a respeito de obras famosas, como o Moisés, de Michelangelo. Mas é Lacan (1997) quem estabelece a síntese desse processo enquanto um evento de linguagem. "Trata-se de fato de o homem modelar esse significante e introduzi-lo no mundo – em outros termos, de

saber o que faz modelando o significante à imagem da Coisa, enquanto que esta se caracteriza pelo fato de que nos é impossível imaginarmo-la para nós. E aí que se situa o problema da sublimação." (LACAN:1997, p. 157).

Entre os diversos exemplos que aqui demos, provavelmente, o que mais se aproxime de um processo de sublimação é o que ocorre com Luiz em sua leitura particular de *O mágico de Oz*. A Coisa, aquilo que perturba e é sem nome, o ponto mais extremo do que Lacan chama de Real, aquela instância que nossas ideias, concepções e significantes não atingem porque se trata de um momento sem referências e sem contornos, clama, paradoxalmente, por algo que a represente, que a nomeie e que a coloque em algum lugar na subjetividade. Luiz parece inscrever por meio da leitura reversa de *O mágico de Oz* aquilo que clama em seu corpo por algum tipo de nomeação, um significante que delimite o que em si é abandono, ausência, lacuna, instância da ordem do incompreensível. É certo que, em tão tenra idade, ainda não se possa supor um verdadeiro processo de simbolização. Entretanto, a rede de significantes se faz presente, e Luiz está nela imerso, buscando agarrar-se em algo, uma margem, um limite, que o resgate da deriva imaginária em que se encontra.

É importante lembrar, no entanto, que toda sublimação, sendo a fluência de uma pulsão que busca satisfação, é ela também transitória. Não cura, não substitui, não resolve. O que se impõe nesses processos, entretanto, é o reconhecimento de que a leitura literária, enquanto processo criativo, de demarcação de si por meio da linguagem, pode ser reconhecida como uma prática com potencial apaziguador do que se constitui para o sujeito enquanto instância de sofrimento. Ofertando, no entanto, satisfação transitória, logo substituída pela frustração do desencontro da satisfação plena, empuxa para novos processos criativos, cuja sucessão deles constitui um corpo psíquico, provavelmente, saudável.

Vale, ainda, lembrar que nos processos de sublimação está também implicado o narcisismo. Isto é, a sublimação só se configura por completo quando resulta em algo que favoreça a visibilidade do sujeito. Nesse sentido, Lacan (1997) alerta para o aspecto ético que se impõe no processo. "Sublimação e perversão constituem, uma e outra, uma certa relação do desejo que chama a nossa atenção sobre a possibilidade de formular, sob a forma de um ponto de interrogação, um outro critério de uma outra, ou da mesma, moralidade, diante do princípio de realidade. Pois há um registro da moralidade que é dirigido do lado do que existe no nível de *das Ding* [a Coisa], ou seja,

esse registro que faz o sujeito hesitar no momento de prestar falso testemunho contra *das Ding*, isto é, o lugar de seu desejo, seja ele perverso ou sublimado." (LACAN: 1997, p. 138).

Tanto perversão quanto sublimação são regidas por uma verdade que implica o desejo, o qual pode encontrar diversas formas de expressão, todas elas criações subjetivas a partir dos significantes que circulam nas trocas simbólicas. Estar imerso em uma realidade povoada de significantes organizados em linguagem literária não garante, obviamente, que não se cumpram expressões perversas. Entretanto, seguramente, tal imersão favorece a convivência com um certo tipo de representação em que a linguagem verbal é meio e fim, encerrando-se no corpo dos textos, que sorri, purga e morre, mas que, por se tratar de uma materialidade sempre renovável, possibilita mais sublimações que perversões, mais apuro que doença, a recriação de um em si em lugar de seu recrudecimento.

Considerações finais

A leitura do texto literário, talvez, raramente atinja um processo de autêntica sublimação. Entretanto, em suas muitas situações de construção de redes simbólicas que se aproximam de uma nomeação da Coisa, ordenação breve do caos íntimo, podemos reconhecer nela uma possível proximidade com tal processo psíquico. Mais ainda quando essa eclosão tem a chance de ocorrer num ambiente em que seja possível a atividade narcísica do compartilhamento. Isto é, nas rodas de leitura, mediações, comentários, sugestões, enfim, toda sorte de compartilhamentos, em que comparecem a apropriação subjetiva do literário e a intersubjetividade na constituição da compreensão e da apreensão leitoras, processo especular em que o eu se vê no outro e nos outros (sejam textos, interpretações, leitores), temos em jogo uma das exigências da sublimação: a valorização social do objeto. Garcia-Roza (2004, p. 134) explica que "A sublimação descreve algo que ocorre com a pulsão, mas é um processo que corresponde à libido de objeto, e o que se exige é que o objeto seja socialmente valorizado.". Isto é, à consubstanciação do processo de sublimação não basta a criação da obra, sendo imprecindível seu reconhecimento social. Análogo a isso, a leitura talvez pouco se baste quando reduzida a um leitor-criador isolado. Compartilhá-la com

outros leitores, encontrar nas leituras alheias o valor social de sua própria leitura talvez seja um dos dispositivos capazes de impelir ao prosseguimento da experiência literária, na medida em que o objeto que resulta da leitura, criação subjetiva, passa a ser visto em seu valor.

No início deste texto, abordávamos a leitura enquanto direito humano. A apropriação da leitura de literatura na instância da sublimação só vem confirmar esse direito. O direito de ser, de desejar, de criar e de criar-se.

Bitita, Luiz, Fernanda, em seus encontros com a literatura, seja na escrita ou na leitura, recriam-se, libertam-se, contornam os vazios e descobrem um modo de sobrevivência simbólica diante de toda adversidade.

Referências bibliográficas:

Barthes, Roland (s/d). *Aula*: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França. (Trad. Leyla Perrone-Moisés) São Paulo: Cultrix.

_____ (2004). *O rumor da língua*. (Trad. Mário Laranjeira) São Paulo: Martins Fontes.

Candido, Antonio (1995). O direito à literatura. In: A. CANDIDO. *Vários escritos*. (pp. 235-263) São Paulo: Duas Cidades.

_____(1999). Literatura e formação do homem. *Remate de Males*, 81-90.

Colomer, Teresa (2007). *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. (Trad. Laura Sandroni). São Paulo: Global.

Evaristo, Conceição (2017). *Poemas da recordação e outros movimentos.* Rio de Janeiro: Maiê.

_____ (2017). Minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. *Nexo Jornal*, São Paulo, maio 2017. Entrevista disponível em <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: 08 out. de 2017.

Freud, Sigmund (1997). *O mal-estar na civilização*. (Trad. José Octavio de Aguiar Abreu) Rio de Janeiro: Imago.

_____ (2003). *Além do princípio do prazer*. (Trad. Christiano Monteiro Oiticica) Rio de Janeiro: Imago.

Garcia-Roza, Luiz Alfredo (2004). *Artigos de metapsicologia; 1914-1917:* narcisismo, pulsão, recalque, incosciente. Rio de Janeiro: Zahar.

Jesus, C. M. (2014). *Diário de Bitita.* São Paulo: SESI-SP editora.

Jouve, Vincent (2013). A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: A. ROUXEL, G. LANGLADE, N.L. REZENDE (orgs.), *Leitura subjetiva e ensino de leitura*. (Trad. Amaury C. Moraes et al.) São Paulo: Alameda Casa Editorial, pp. 53-65.

Lacan, Jacques (1997). *O seminário, livro 7:* a ética na psicanálise. (Texto estabelecido por Jacques Alain-Miller / Trad. Antônio Quinet) Rio de Janeiro: Zahar.

Petit, Michele (2002). *Éloge de la lecture*: la construction de soi. Paris: Belin.

_____ (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. (Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini) São Paulo: Ed. 34.

_____ (2009). *Os jovens e a leitura*: uma nova perspectiva. (Trad. Celina Olga de Souza) São Paulo: Ed. 34.

Todorov, Tzvetan (2010). *A literatura em perigo*. (Trad. Caio Meira) Rio de Janeiro: Difel.

Tulchinski, Lúcia (2003). *O mágico de Oz*. São Paulo: Scipione.

REPRESENTAÇÕES IDENTITÁRIAS DO/SOBRE O SUJEITO IDOSO: CIDADANIA E INCLUSÃO EDUCACIONAL

Silvane Aparecida de FREITAS
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, silvaneafreitas@hotmail.com, Paranaíba-MS, Brasil.

Celso Ricardo Ribeiro de AGUIAR
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, celso2raguiar@gmail.com, Paranaíba-MS, Brasil.

Resumo:

Nosso intuito nesta comunicação é problematizar a educação voltada ao sujeito idoso na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) e EJA (Educação de Jovens e Adultos) de um dos municípios do interior do estado de São Paulo-SP. Para tanto, iniciaremos nossa investigação, a partir da problematização das noções de cidadania e inclusão educacional por acreditarmos que uma análise discursiva com estas noções nos proporciona alinhavos discursivamente produtivos concernentes às representações identitárias do/sobre o sujeito idoso. Por conseguinte, pretendemos analisar o discurso sobre cidadania e inclusão educacional na UNATI e EJA com vistas a deslocar os efeitos contraditórios da discursividade do e sobre o sujeito idoso, segundo conceitos psicanalíticos lacanianos de sujeito descentrado e do jogo de imagens de Pêcheux (1988). Os objetivos específicos são: a) analisar, segundo o método arqueológico de Foucault (1986), os discursos dos sujeitos idosos UNATI e EJA-Fernandópolis/SP em busca de regularidades que funcionem como leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem estes discursos; b) problematizar as noções de inconsciente, real/ imaginário e político segundo a AD para articular as noções que interpelam o indivíduo em sujeito: o histórico, o ideológico e o simbólico. O corpus da pesquisa está composto por entrevistas orais de sete sujeitos idosos da UNATI e da EJA de um município do interior paulista. Utilizando-nos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, partimos para a análise dos dados que nos permitiu chegar às seguintes considerações: o sujeito idoso aluno da EJA e UNATI concebe a educação como um caminho de transformação e acesso à inclusão e cidadania, e para tanto, se identifica como protagonista que deve se integrar, qualificar, ser civilizado, moralizado e não reconhece os benefícios da interação com o jovem para que, juntos, façam parte do processo de emancipação social.

Palavras-chave:

Idoso; discurso; cidadania; inclusão Educacional.

Introdução

Este trabalho resulta de uma pesquisa em nível de mestrado intitulada: "O Discurso do e sobre o idoso: cidadania e inclusão educacional" e propõe-se a analisar as representações identitárias dos sujeitos idosos alunos na entidade filantrópica UNATI (Universidade Aberta da Terceira Idade) e na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Fernandópolis, estado de São Paulo, Brasil. O que justifica a pesquisa parte do que se considera educação para o aluno idoso, sustentada pelo conceito de educação permanente. (Gadotti, M, 1984). Optamos por selecionar as noções de cidadania e inclusão educacional com vistas a fazer deslocamentos junto às representações identitárias do sujeito idoso proveniente dos espaços educacionais citados.

Acreditamos que a singularidade de nossa pesquisa se encontra na premência de estudos que abarquem o público idoso com mais criticidade, sem ter a ilusão de esgotar os sentidos dessa criticidade, contribuindo com uma visão menos idealizadora e paternalista dos discursos em voga com respeito ao envelhecimento. Ao ter ciência do aumento da taxa de envelhecimento no Brasil, uma das reflexões pode ser: "Que tipo de educação teremos para o idoso brasileiro no futuro se este *futuro* já bate em nossa porta agora?"

O presente trabalho se apropria das noções da AD de orientação francesa que dão margem a deslocamentos produtivos sustentados pela arqueologia e pela ordem do discurso foucaultianos (2012) (1971); pelos estudos teóricos sobre discurso de Pêcheux (2015), (2014), (1988). No Brasil, buscamos os estudos de Coracini (2014), (2007) para formar uma base de conhecimento em representações identitárias do sujeito idoso sustentadas pelo inconsciente na perspectiva de Lacan; de Orlandi (2015), (2012), (2001) para nos introduzir nos estudos da AD e seus deslocamentos referentes às filiações de sentido com o político, o jurídico, o administrativo junto à educação e Pfeiffer (2000), (2010) que nos ampara nos estudos sobre as políticas públicas de ensino e o sujeito urbano escolarizado.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por entrevistas orais de sete sujeitos da UNATI e EJA além de, quando necessário, no decorrrer dos gestos de interpretação, a menção aos documentos oficiais utilizados nesses órgãos: Estatuto da UNATI-Fernandópolis/SP, Brasil e a Proposta Curricular EJA (segundo segmento).

Justificamos a decisão de entrevistar oralmente os sujeitos idosos por acreditarmos que a entrevista nos possibilita análises produtivas com relação à questão da alteridade e discurso/confissão em Foucault (2012) e Coracini (2007).

Ouvindo a língua do sujeito... Mas... qual língua e qual sujeito?

Segundo as bases da sociedade capitalista que vivemos não há distinção de idades para disseminar a exclusão e discriminação do homem pelo homem: crianças, adolescentes, adultos ou adultos idosos, somos interpelados ideologicamente face às "regras do jogo" da ideologia neoliberal de competição e da lei do mais forte que desumanizam o ser humano para níveis primitivos de convivência. Diante desse cenário, nos alinhamos com Coracini (2014), ao declarar que "a realidade contemporânea é atravessada pelo mesmo e pelo diferente, pela racionalidade e, ao mesmo tempo, pela fragmentação, pela dispersão (heterogeneidade) de tudo e de todos." (Coracini, 2014, p.402).

Presentifica-se a relevância da área transdisciplinar da AD de orientação francesa, a qual se propõe analisar os efeitos de sentido produzidos pela linguagem em suas variadas expressões linguísticas. Sendo concebida, em sua gênese, como instrumento político na década de 60, justifica-se que a AD abarque temáticas como o discurso do e sobre o idoso pela sua filiação sócio-política. Segundo Bosi (1983): "A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: [...] *Para quem sabe ouvi-la é desalienadora* [...]." (Bosi, 1983, p.41) (grifos nossos). Apropriando-nos das palavras de Bosi, direcionamos o nosso olhar para uma análise discursiva do *saber ouvir* a conversa evocativa de sujeitos idosos a fim de buscar sentidos *desalienadores,* que abram espaço para os efeitos contraditórios da língua na sua heterogeneidade.

Mas qual concepção de língua adotar para *saber ouvir o velho?* Bakhtin (2014) defende o aspecto dialógico da palavra, a qual é atravessada por discursos que produzem sentidos construídos historicamente. A *escuta* se estende a Foucault (2012), quando este nos traz sua concepção de sujeito: "Ele não é, na verdade, causa, origem, ou ponto de partida do fenômeno de articulação escrita ou oral de uma frase; [...] É um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...].' (Foucault, 2012, p. 115-116).

Da *escuta,* migramos para o *ponto de vista* de Coracini (2007) que acompanha Lacan em seu dizer que nos vemos pelo olhar do outro, a imagem que construímos de nós mesmos provém do(s) outro(s), cujo discurso nos perpassa e nos constitui em sujeitos, constituindo, em nosso imaginário, a "verdade" sobre nós, verdade que nos identifica e assumimos como não-transitória. Das posições teóricas de Foucault e Lacan acerca do sujeito (um sujeito da linguagem para Lacan e um lugar ou função discursiva para Foucault) um ponto convergente é aceitar o sujeito como alteridade, cindido, não unívoco, em constante construção, e os discursos advindos do sujeito, sob a análise da arqueologia foucaultiana, revolvem a terra das regularidades e as dispersões em busca de *saberes* não menos fragmentados e detentores de alteridade, assim como os sujeitos, famintos por completude, propensos a serem interpelados, "digeridos", deslocados, pelo Outro/nós.

Refletimos sobre a concepção de sujeito que esta pesquisa se alinha para analisar o discurso *do* idoso no percorrer das análises. O próximo passo é discorrer sobre o discurso *sobre* o sujeito idoso na sociedade brasileira. Entretanto, antes abordaremos como se constitui o que, na análise discursiva, denominamos condições de produção do discurso.

Discurso *sobre* o idoso e suas condições de produção

Sobre as condições de produção do discurso, Orlandi (2015) parte da noção de dois sentidos: o sentido estrito, as circunstâncias da enunciação, ou seja, o contexto imediato e o sentido amplo, o contexto sociohistórico, ideológico. O que o *corpus* de análise pode revelar no momento atual para o analista é como o social, o histórico e o ideológico são constitutivos desse discurso. A pesquisadora complementa que todo dizer advém da convergência de dois eixos: o da memória discursiva/interdiscurso (constituição), o da atualidade/intradiscurso (formulação) e os sentidos que são provenientes desse jogo.

Segundo Orlandi (2015), os mecanismos que colocam em marcha o funcionamento das condições de produção de um discurso advém das noções de formação discursiva e formação imaginária. A FD (Formação Discursiva) é "aquilo que numa determinada formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada

em uma conjuntura sociohistórica dada, determina o que pode e deve ser dito" (ORLANDI, 2015, p.41), funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso.

Mussalim (2001) argumenta que a formação discursiva (FD) é o lugar onde se articulam discurso e ideologia e, nesse sentido, a FD é governada por uma formação ideológica (FI). Como uma FI coloca em relação, necessariamente, mais de uma força ideológica, uma FD colocará em jogo mais de um discurso. Conforme a pesquisadora, o interdiscurso é mais valorizado que o discurso, pois é o espaço de trocas de vários discursos, considerando que uma FD não é fechada, mas heterogênea, permeada pela presença do Outro na sua constituição.

Em segundo lugar, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar do interlocutor como uma "antecipação" do seu dizer. Por fim, a relação de forças é a noção de que o lugar (não a situação empírica, mas sim a posição do sujeito no discurso) é constitutivo do que ele diz. Este mecanismo (relações de sentido, antecipação e relações de força) é chamado de Formação Imaginária. Pêcheux (2014) postula que os processos discursivos "não poderiam ter sua origem no sujeito. Contudo, eles se realizam necessariamente neste mesmo sujeito. Essa aparente contradição remete na realidade à própria questão da constituição do sujeito que chamamos de assujeitamento". (Pêcheux, 2014, p. 169).

Na presente pesquisa, no âmbito das condições de produção discursiva, as formações imaginárias, ou jogo de imagens (Pêcheux, 2014), são constitutivas do discurso do sujeito idoso, seja nas representações que o sujeito idoso detém de si (relações de força); seja das representações que o sujeito idoso constrói de seu interlocutor (no caso, o analista).

Nesta etapa, ponderemos sobre as condições de produção do discurso *sobre* o sujeito idoso em nossa sociedade. Costa & Freitas (2010) explicitam que o aumento da população idosa no Brasil, acompanhada de uma explosão discursiva sobre a velhice, produz representações sociais sobre a questão da velhice construídas pelo discurso ideológico do Estado que justifica as suas práticas com o auxílio do discurso médico.

As práticas ideológicas são exercidas pelo Estado por meio da geriatria, da gerontologia e da psicologia, pela fixação da velhice no imaginário social, ora como problema social, ora como a "arte de saber envelhecer", ora como a imagem fragilizada e infantilizada do ser humano nos seus derradeiros anos de vida. A *contradição* existente segundo uma análise discursiva está que a geriatria e a gerontologia, pelo

não-dito, pelos seus postulados científicos descolados do histórico-social, faz com que se ignore "as *forças reais* que explicam o surgimento da problemática da velhice, desconsiderando as condições histórico-sociais desses indivíduos que hoje não mais satisfazem as necessidades do processo produtivo?." (Costa & Freitas, 2010, p.23).

São ocultadas as razões sociais e históricas de exclusão, segregação, discriminação que o velho/idoso de hoje tenha sofrido em sua infância, sua juventude e maturidade que resultaram na marginalização social dos tempos presentes. O imaginário *desde sempre foi assim* sedimentado pelo senso comum, é o que uma ciência dita educacional deveria problematizar e discutir junto à sociedade, se ansiamos que o velho/idoso do amanhã (o jovem de hoje), tome posse de seus direitos como cidadão emancipado socialmente. Para tanto, tão premente quanto discutir sobre a educação das crianças e jovens no Brasil, a problematização entorno da educação *do* e *sobre* o idoso na contemporaneidade é pertinente pelo papel social que a educação deve exercer em uma sociedade dita democrática frente à crescente desigualdade social que acompanha gerações e gerações de brasileiros: os direitos constitucionais são apenas *concedidos*, como uma *clemência* por parte do Estado, cabendo ao cidadão transmutar esses direitos em realidade, ainda que incerta, mas construída historicamente.

Quando assumimos que a palavra não é monossêmica, aceitamos que ela pode adquirir nuances que se dão relativamente às suas condições de produção e a opção de dizer uma palavra e não outra é um sintoma da filiação sociohistórica de identificação em que a palavra se inscreve e, assim, desencadear um processo de significação. Dizer *velho(a), idoso(a) e terceira idade* evocam sentidos diferentes. Orlandi (2015) argumenta que o interdiscurso nos permite, por exemplo, remeter o dizer a toda uma filiação de dizeres, a uma memória e ao identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos.

É pertinente questionar por que na atualidade se naturaliza o uso de *idoso(a)* e se silencia a palavra *velho(a,),* lançando mão de paráfrases: *senhor(a), velhinho(a), pessoa de idade.* Segundo a AD, a incompletude é uma propriedade da linguagem, do discurso e dos sujeitos. O constante ir e vir entre paráfrase (variedade do mesmo) e polissemia (intervenção do diferente), uma condição de existência dos sujeitos e dos sentidos, pode nos proporcionar deslocamentos sobre os dizeres *idoso(a)* e *terceira idade* em detrimento de *velho(a).* Sendo o discurso uma prática, os sentidos de

exclusão, segregação, discriminação a que a palavra *velho(a)* se filia, seria (trans)formada, apagada, por meio de uma ruptura ou, então, mascarados parafrasticamente segundo uma nova ordem do discurso?

O idoso na sala de aula – UNATI/EJA

Cachioni (2002) nos esclarece que um "País com longa tradição em experiências de educação de adultos, especialmente nas áreas de educação para a saúde, alfabetização e preparação para o trabalho, na década de 60, a França criou as Universidades do Tempo Livre". (Cachioni, 2002, p.30). Portanto, as experiências anteriores no país o credenciavam para um projeto pioneiro. Esse projeto já tinha suas bases construídas para o que seria, em um segundo momento, um instrumento educacional para adultos idosos. Segundo a autora, no início, esse projeto foi concebido para prover um espaço em que os aposentados pudessem ocupar o tempo livre e favorecer a sociabilidade, ou seja, não priorizavam a educação. Em 1973, Pierre Vellas, professor de Direito Internacional da Universidade de Ciências Sociais de Toulouse, cria as Universidades da Terceira Idade.

Cachioni (2002) informa que o programa chegou à América Latina no início da década de 80, inicialmente, no Uruguai, para depois se estender para o Paraguai, Argentina, Chile, Panamá, Venezuela, México e no Brasil se instalou, primeiramente, em Passo Fundo, Rio Grande do Sul. No Brasil, o modelo criado por Pierre//Q Vellas passou por modificações e grande expansão com a criação da Universidade da Terceira Idade da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Outra proposta também bem-sucedida foi realizada no SESC (Serviço Social do Comércio) com base nas Universidades do Tempo Livre, anterior ao modelo de Vellas, a pesquisadora frisa que atualmente coexistem no Brasil várias versões e adaptações de ambos os modelos.

A UNATI-Fernandópolis/SP foi criada em doze de abril de dois mil e três e de acordo com o seu primeiro estatuto "é uma entidade sem fins lucrativos que terá duração por tempo indeterminado, com sede na Travessa Bom Pastor, n° 38 – Centro, nesta cidade e Comarca de Fernandópolis, Estado de São Paulo" (ESTATUTO, 2003, p.2). O estatuto foi reformulado em 2008 e também em 2013. Em 2003, foi designada como "entidade sem fins lucrativos"; em 2008, "pessoa jurídica de Direito Privado" e segundo o estatuto atual de 2013, "associação civil de direito privado".

A proposta de criação de um reduto, um abrigo, um espaço em que o sujeito idoso estivesse protegido da exclusão social não deixa de ser um espaço que (trans)forma sua subjetividade, como outros espaços em que o idoso é *colocado*: casas de repouso ou hospitais psiquiátricos. Essa noção de espaço pode dialogar com um dos deslocamentos de Foucault (2001) de que existe na sociedade da alternância entre a criação de "[...] um espaço ilusório que espelha todos os outros espaços reais, [...], e expondo-os como ainda mais ilusórios [...] espaço outro, tão perfeito, meticuloso e organizado em desconformidade com os nossos espaços desarrumados e mal construídos". (Foucault, 2001, p.412).

Sob o viés foucaultiano, todo discurso é determinado por relações de poder que interditam, disciplinam, apagam alguns dizeres para legitimar outros. Assim, ousamos afirmar que há uma memória discursiva da *universidade* para adultos idosos filiados aos sentidos de proteção, realização de sonhos, anseios de um sujeito marginalizado pela sociedade e teremos o (des)enrolar da formação do discurso da UNATI que migrará para o Brasil e para a cidade de Fernandópolis-SP.

E quanto à memória discursiva do que seja *aluno*? Sacristán (2005) afirma que o *aluno* é uma construção social inventada pelos adultos. O autor considera que inventamos um paradigma que produz sentidos de criança, menor e infância atribuídos à categoria *aluno* e a sociedade naturaliza a ideia de escolarização de crianças e jovens. Quando analisamos Sacristán, concluímos que as representações do que seja *aluno* é atravessada por uma ordem escolar regida por aspectos econômicos que disciplina o sujeito de acordo com a concepção de educação historicamente construída.

É importante frisar que esta pesquisa parte do pressuposto de que as representações de *aluno* e *educação* são construídas em um processo em que língua, história, ideologia e inconsciente se imbricam discursivamente esperando por uma problematização face às diversas materialidades discursivas. Nesse momento, ao eleger problematizar os sentidos de uma educação para um aluno *não-criança,* nos cabe analisar este viés discursivo de *educação* e, ajustando as lentes, investigar os deslizes para a *educação de adultos idosos*.

Teixeira (2010) afirma que o ensino público no Brasil marca sua consolidação a partir da década de 1930, devido ao período de industrialização e a migração do campo para as cidades. Mais tarde, após a Era Vargas (1945), o processo de

redemocratização do Estado Brasileiro "a educação de adultos se destacou dentro da preocupação geral com a educação elementar, pois era necessário aumentar as bases eleitorais, integrar as massas populacionais e incrementar a produção." (Teixeira, 2010, p.42).

Após aquele momento, o movimento de educação de adultos, na história do Brasil, passou por diferentes órgãos como: Campanha de Educação de Adultos (1947); o método de alfabetização de Paulo Freire (interrompido pelo Golpe Militar de 64); Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no período do Golpe Militar de 1964, PEI (Programa de Educação Integrada) na década de 70, Fundação Educar (1985) até chegar à década de 1990 com a EJA, retomando as propostas pedagógicas de Paulo Freire.

As ideias de Freire combatiam o que ele denominava de *educação bancária,* segundo o ponto de vista que o analfabeto era uma *gaveta vazia* a se depositar o conhecimento. Para Freire (2008), "[...] a Educação Popular é democrática e supera o conceito de 'educação bancária', pois o educando torna-se um sujeito que busca conhecimentos e que não espera somente a ação do educador". (Freire, 2008, p.43).

Essa mudança de paradigma da educação de adultos para educação popular remete a uma leitura crítica do mundo e Freire (2008), "não aceita a posição de neutralidade política, com que a ideologia modernizante, reconhece ou entende a Educação de Adultos". (Freire, 2008, p.16).

Teixeira (2010) menciona que a década de 1990 apresenta um quadro em que o perfil do educando-EJA é "em sua maioria, sujeitos cuja passagem pela escola fracassou, dentre eles adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular, o que ampliou a demanda, sobrecarregando o sistema". (Teixeira, 2010, p.47). Esse teor de missão reparadora de um fracasso escolar em uma sociedade desigual, discriminatória, remete, naquele momento histórico, a uma educação dita *democrática.* Essa postura discursiva apaga os sentidos de que a educação popular de Freire postulava o desenvolvimento da criticidade do aluno para priorizar resgatar o aluno da sua *anormalidade* que, segundo os padrões da sociedade capitalista, representa a *falha, o fracasso escolar.*

Discurso Fundador, Direitos Humanos e Cidadania

Coracini (2014) afirma que a língua não se deixa apropriar e, por conseguinte, o saber é sempre lacunar, sempre falho, jamais completo. Assim, se a completude do saber e da língua é uma ilusão, como se formam as certezas do já-dito? De onde vem "os enunciados que ecoam [...] e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica?". (Orlandi, 2001, p.12). Para essa autora, os discursos fundadores são aqueles que vão inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente. Isso se dá menos pelos enunciados empíricos e mais pelas imagens enunciativas que funcionam. O que vale é o que "ficou". Diante do exposto, propomos investigar os discursos fundadores de cidadania e para tanto, selecionamos um estudo sobre o discurso de direitos humanos. Interessa-nos analiticamente o discurso fundador, pois "ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui uma memória outra". (Orlandi, 2001, p.13).

Orlandi (2012) argumenta que os direitos humanos surgem diante da necessidade de se enunciar a elevação da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vem se constituindo por gerações, mas que tem forte expressividade no século XVIII. A formação discursiva do discurso dos direitos humanos se solidifica com base nas revoluções liberais democráticas, a Americana (1776) e a Francesa (1789) e com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Para Orlandi (2012), as esperanças de concretização dos ideais dos direitos humanos por meio da educação não se realizarão via *ensino dos direitos*, do ponto de vista do conhecimento cognitivo. Sabendo que os sentidos são experimentados, não apre(e)ndidos, a educação pode criar condições de criticidade face ao desrespeito aos direitos humanos, ou seja, a educação promoveria espaços para o sujeito se significar politicamente, brotando rupturas, resistências, subvertendo a segregação, inerente à formação social burguesa.

Ainda discorrendo sobre o fato de não se *ensinar* a ter direitos, há de se enfatizar, nos dizeres de Orlandi (2012), que, para a nossa sociedade, o texto da Declaração Francesa "é um texto 'importado', 'traduzido' e afixado como 'modelar'. Um padrão a seguir. É um modelo a ser seguido, não são sentidos conquistados e incorporados em nossa memória social e política". (Orlandi, 2012, p.167). Isso ocorre

porque passamos por um regime de colonização em que cidadania não implicou um objetivo de identificação, luta, enquanto que o povo francês adquiriu um saber discursivo rico em vivência de sentidos.

Assim como o sentido discursivo de direitos humanos que chega a nós, brasileiros, está enraizado em solo francês, no que tange à cidadania brasileira, noções como brasilidade, nacionalidade e identidade são correlatas de cidadania, sendo a identidade linguística imbricada e todas essas noções. Nesse sentido, Guimarães & Orlandi (1996) afirmam: "A nação precisa de uma unidade que a identifique e a cidadania é um dos lugares em que se trabalha esse processo de identificação". (Guimarães & Orlandi (org.) 1996, p.13).

Se *cidadania* vem de *cidadão,* sentido construído em outra terra e adotado em terras brasileiras, quanto à constituição da cidadania brasileira, Guimarães & Orlandi (1996) apresentam a tensão existente entre *civilizado* e *ignorante* no período colonial brasileiro em um contexto histórico-social em que o Estado e a Igreja desenvolvem uma ação evangelizadora, civilizatória, heroica.

Pfeiffer (2000) argumenta que "os sentidos de colono brasileiro como aquele que é quase impossível manter dentro da moral e dos bons costumes repercutem sentidos fortes no *ser brasileiro*" (Pfeiffer, 2000, p.35) e propõe uma *imoralidade constitutiva* do brasileiro não escolarizado.

Essas reflexões são pertinentes para esta pesquisa, uma vez que "o lugar do professor é dito como preceptor da moralidade, do conhecimento e um missionário: patriota que salva a nação da imoralidade e da ignorância". (Pfeiffer, 2000, p.36). Quanto ao aluno (bem escolarizado ou não), cabe o lugar discursivo do sujeito cidadão embrionário, carente de conhecimento e de caráter.

Inclusão, Integração, Adaptação

Tomemos como ilustração algumas ponderações quanto à inclusão social que a educação escolar se propõe "conceder" e os desdobramentos discursivos passíveis de análise. Buscamos em Coracini (2007) um depoimento de um professor: "*S.4: Passo a passo, comigo, eles foram subindo degraus e de repente aqueles então "favelados" estavam tornando-se alunos".*

Em seguida, Coracini (2007) analisa o discurso de um dos professores entrevistados: “o professor apresenta-se como um pastor - aquele que, de posse da verdade, conduz o seu rebanho ao caminho ascendente. [...] Sem ele, não seria possível avançar, chegar ao topo [...]"de repente", quase que por um efeito de magia, de milagre, "o favelado se transforma em aluno" (Coracini, 2007, p.99).

A concepção de educação como um processo de *transferência, doação* de saber do professor *missionário* para o (in)civilizado que o vocábulo "favelados" denota, marca a presença do preconceito social, ilustra a presença do discurso fundador de moralidade que os eixos parafrásticos *civilização/heroísmo* constroem o discurso de *cidadania* no Brasil.

Além da questão do discurso fundador de *cidadania,* o excerto analisado também remete à "educação bancária" que Paulo Freire (2008) define como a educação em que o educador é o que sabe, e o educando o que nada sabe, e o saber torna-se uma experiência “narrada” pelo professor ao educando.

Para esta pesquisa, os efeitos de sentido do discurso do sujeito idoso aluno EJA, que compartilha um lugar empírico junto a colegas mais jovens, abre uma fresta de diálogo com Santos (2010), já que em sua tese busca deslocar o sentido de *inclusão,* pois segundo a pesquisadora, esse conceito é naturalizado e encobre outro sentido, o de *integração. S*egundo essa pesquisadora, o conceito de *integração* vincula-se a práticas de exclusão, ilustrado como a obrigatoriedade da pessoa deficiente física de *integrar-se* na comunidade de forma *ativa*.

Diante dessas ponderações concordamos com Santos (2010), ao afirmar que “a inclusão escolar é altamente difundida em políticas educacionais, um alvo a ser alcançado, no entanto, sem que se proceda uma análise detalhada dessa concepção e suas implicações no contexto educacional”. (SANTOS, 2010, p.16).

Uma análise que poderia trazer reflexões de como a questão da inclusão escolar se relaciona nas políticas públicas educacionais nos traz Pfeiffer (2010), ao chamar atenção para a “regularidade da necessidade construída nos diferentes espaços de circulação dos sentidos (como o das teorias vigentes e das políticas públicas instituídas e legitimadas por essas teorias): a da adaptação” (Pfeiffer, 2010, p.87). Esse ponto de análise, remete-nos a Santos (2010), ao problematizar a inclusão nas políticas públicas, sendo que na sociedade capitalista, de acordo com Pfeiffer (2010), “há uma prática consensual, que é uma demanda histórica pela ‘capacidade de

adaptação', um discurso científico apropriado pelo Estado, que o materializa em políticas públicas ou em organizações não-governamentais que trabalham na estabilização de um (uns) Estado(s)". (Pfeiffer, 2010, p.87).

Nessa mesma perspectiva, Freire (2008) afirma que "[...] na visão 'bancária' de educação, os homens são vistos como seres de *adaptação*[...]. Quando buscamos o significado de *adaptação,* segundo o dicionário encontramos definições como: "qualquer característica de um ser vivo que torne integrado ao ambiente e aumente as suas chances de sobrevivência" e adaptar como "acomodar-se, (con)formar-se". Podemos inferir que a partir do momento que o processo de inclusão escolar é conduzido, segundo um processo de *adaptação e integração* do educando ao processo educativo construído pela ideologia dominante, ao educando que precisa *sobreviver* num mundo injusto, preconceituoso, contraditório, não lhe é concedido o direito de se dizer como é ou pensa que é, ou ainda, promover situações de busca pelo conhecimento e autoconhecimento. Já que está muito ocupado em ajustar-se ao grupo, em ser bem-aceito pela sociedade.

Analisando as discursividades sobre/do sujeito idoso EJA/UNATI

Segundo a AD de orientação francesa, a escrita e a oralidade estão no domínio do simbólico e, assim, inter-relacionando-se, a partir de gestos de interpretações, surgem deslizes, rupturas, que agem nos processos de identificação do sujeito, que se significa e ressignifica na relação entre discurso e ideologia.

O sujeito entrevistador se posiciona a si mesmo, segundo os dizeres de Orlandi (2015), como sujeito da AD "[...] atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à." (ORLANDI, 2015, p.46). Portanto, o sujeito pesquisador, ainda que conscientemente procure um distanciamento, não consegue fugir da subjetividade a que todos os sujeitos estamos atrelados, interpelados inconscientemente no processo ideológico.

Assim sendo, os excertos a seguir correspondem às respostas para a seguinte pergunta: "O que o adulto idoso que estuda é capaz de mostrar para a sociedade?".

> U2. Me incluindo nessa sociedade eu acho muito bonito, entendeu? Mas, como é que eu vou falá... Eu acho que...é muito bom, **é construtivo pra pessoa, ela se autovaloriza, né**? **É onde não entra as danada das depressões, das tristezas, do inútil, do velho, ele mesmo se valoriza, porque o velho tá dentro da cabeça de cada um, eu acho. Tem gente novo que tá super velho, né.** (grifos nossos).

Este excerto remete a uma memória discursiva do discurso científico/médico que conduz o sujeito contemporâneo à "vigilância" consigo mesmo, sua "autovalorização", com adoção de hábitos saudáveis que inclui alimentação balanceada e exercícios físicos (discursividade que as academias se utilizam para fidelizar seus clientes fazendo com que o discurso midiático substitua o discurso pedagógico quanto à temática saúde). Foucault (1994) reflete sobre os procedimentos encarregados de fixar as identidades dos indivíduos em função de determinados fins graças ao domínio de si e ao conhecimento de si, as chamadas "técnicas de si", um governo de si. Segundo Foucault (1994), essas estratégias "[...] permitem aos indivíduos efetuar um determinado número de operações sobre seus corpos [...], suas condutas de modo a produzir em si próprios uma transformação, e atingir um determinado estado de perfeição [...], de poder sobrenatural". (Foucault, 1994, p.171).

A seguir, temos um excerto do sujeito EJA (E3):

> E3: Muita coisa! **Força de vontade, é, como eu posso explicar, vencê os obstáculos, porque tem obstáculos,** porque a gente trabalha o dia inteiro, vem para a escola à noite, chega cansado em casa, eu chego em casa quinze para meia-noite. Tem que acordar cedo no outro dia, entendeu. **Mas eu venho para a escola com prazer. A minha parte, eu falo mesmo pros jovens, vocês deveriam voltar para a escola, angariar o jovem para a escola. Para aqueles que não estão na escola, eu me faço como exemplo...pra eles.** (grifos nossos).

Os dizeres do sujeito E3 retomam uma regularidade da formação discursiva de autoajuda, utilizando-se de vocábulos como "força de vontade/ vencê os obstáculos" junto com a ins-crição do sujeito em uma "sublimação" freudiana ou *sinthoma* lacaniano como forma de catarse, liberação de energias, mesclada a um imaginário de "deixar uma marca singular no mundo".

Diante da pergunta: "Por que o idoso quer estudar?", o sujeito EJA (E1) declara:

> E1. Porque eu acho que **ele tá querendo se integrá na vida atual**, o que tá acontecendo **nas coisa do mundo**, **nas coisas mundial**, né? **Prá num ficá sem interagir** no que tá acontecendo também, né? (grifos nossos).

A fala do sujeito E1 produz um efeito de sentido que remete à formação discursiva da ideologia da globalização quando enuncia "se integrá na **vida atual**/ o que tá acontecendo nas **coisa do mundo**, nas **coisas mundial**". No imaginário do sujeito idoso estudar o credencia a acessar o papel político que a escola representa quando diz "Prá num ficá sem interagir no que tá acontecendo também, né?", remetendo para o sentido do eixo parafrástico *estudo-informação-interação* que não distingue o conceito de aquisição de informação de construção de conhecimento.

O não-dito é que não estudar na escola significa um isolamento do mundo, ficar desinformado, como se a falta de informação fosse um "equívoco" em seu processo identificatório. Esta postura condiz com a ideologia predominante na sociedade de que o sujeito deve consumir tudo, não somente produtos, mas informações, conhecimentos, para obter a sonhada completude. Daí a importância de uma "integração" que, na perspectiva do sujeito, justifica a razão de se estudar.

Sobre as questões sobre cidadania questionamos os sujeitos abaixo: "O que significa ser cidadão para você? ":

> **U2.O correto é vc seguir as regras do jogo**. É ser **justo**, ser, ser...é...como fala? Ter...ter...prestá...sê **digno.**..fazê na sociedade...prestá... serviço na sociedade dentro da **justiça**, sê **sincero**, sê **trabalhador**, **num passá ninguém pra trás**...O verdadeiro cidadão é esse, eu acho... É ser... comu fala quando vc ajuda? **Solidário**...com as pessoa...Ser **justo, eu acho...justiça**, né, que tá tão raru

> **E2**. **Cidadão é uma coisa importante**! **Nós todos, nós todos temos que ser um cidadão, inteligente, estudado, prá ninguém passá a gente pra trás**, com essa corrupção que tá hoje. Imagina o senhor sendo analfabeto, se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo! **Então acho que é importante o estudo para as pessoas mais velha, prá todos nós, resumindo, pra todo mundo.** (grifos nossos).

A regularidade na resposta de U2 remete à memória discursiva do discurso da moralidade em que o sujeito religioso e o sujeito jurídico se imbricam visto que se reiteram as palavras "justo", "justiça", "digno", "sincero", "trabalhador", "num passá ninguém prá trás" (ser honesto), "solidário".

Nos dizeres do sujeito U2 ressoa os sentidos da desigualdade jurídica com a manutenção da desigualdade de direitos para todo indivíduo que não segue a cartilha da discursividade da moral, ou seja, aquele que não é "justo", "solidário", "trabalhador", "voluntário" etc. O não-dito é que há o apagamento de cidadania como "exercício de direitos e deveres". Para os sujeitos U2, o não-cidadão é aquele que não se enquadra nos sentidos do discurso fundador de cidadania de sujeito *civilizado/heroico*. Aos *ignorantes/infiéis* resta a exclusão da cidadania, pois não são "verdadeiros cidadãos" e "ser justo é raro hoje em dia", segundo o sujeito U2. Ou seja, ser cidadão é para poucos. Parafraseamos o ditado popular "Em terra de cego quem tem um olho é rei", "Em terra de incivilizados, quem tem deveres é cidadão" e acrescentamos "Imagine quando tiver direitos".

Quando o sujeito E2 diz que devemos ser "um cidadão, inteligente, estudado, pra ninguém passá a gente pra trás, com essa corrupção que tá hoje" remete-nos à discursividade em que a educação representa uma "proteção" contra as desigualdades sociais, ou seja, a discursividade se filia ao mito do letramento que pretensamente concederia um valor de emancipação, de liberdade, ou mesmo conquista da liberdade por meio do estudo. Ainda assim, logo a seguir, o sujeito afirma: "se já sendo estudado já passa, já é passado prá trás, imagina sem estudo".

A educação não pode ser analisada descolada do momento histórico-social que atua e a presença ideológica que a perpassa não dever ser ignorada correndo o risco de naturalizar onde a opacidade prepondera, consolidando as desigualdades sociais e educacionais.

A pergunta seguinte foi endereçada ao sujeito EJA a seguir: "Quais são as vantagens e desvantagens de estudar com pessoas de idades diferentes? Ao sujeito UNATI foi pedido para comentar sobre a situação atual da educação do idoso no Brasil:

> **E1. Eu acho só desvantagem né**? Porque a nossa cabeça é diferente da cabeça dos jovens, né? Eu, na minha cabeça, venho aqui pra estudá, aprendê alguma coisa e **ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabê de bagunça**, isso aí atrapalhô, num gostei. (grifos nossos).
>
> **U2. A educação tá um caos. Hoje, o individualismo...o jovem num tá a fim de aprender mais como antigamente**. **Eu vejo uma diferença muito grande.** Tinha que mudá total. Tinha que realmente jogá pesado na educação em função de [...] vc tá falando de relacionamento com o idoso? **Ensiná a ter respeito, a ouvir, porque eles são sábio**, é [...] mudá assim o tipo [...] olha

> cem por cento [...] **porque hoje o idoso tá feio no pedaço [...]Tá muito, muito excluído da sociedade.** (grifos nossos).

Quando o sujeito U2 diz que "a educação tá um caos. Hoje, o individualismo [...] o jovem num tá mais a fim de aprendê como antigamente. Eu vejo uma diferença muito grande", remete-nos aos dizeres de Pfeiffer (2000), concernente a uma prática discursiva baseada no dizer *na minha época era diferente* produzindo um efeito de um não-lugar para a educação se dar. O efeito de sentido dessa falta de educação de qualidade desliza de um não-lugar da educação para um não-lugar do sujeito idoso na sociedade ("porque hoje o idoso tá feio no pedaço").

O sujeito idoso E1 reproduz em seu dizer o senso comum sobre os jovens e a educação: " [...] ele num qué sabê de estudá, de aprendê, só qué sabe de bagunça" igualmente ao sujeito idoso E3: "O jovem de hoje, ele não tá preocupado com o futuro dele amanhã". Os dois dizeres homogeneízam que o jovem "de hoje" não gosta de estudar e o não-dito é que no passado, ele gostava, ou seja, quando os sujeitos da pesquisa eram esses jovens. Esses dizeres remete-nos a uma falta que hoje é presente em relação a um passado que ilusoriamente era melhor, apagando assim a determinação do momento sócio histórico a que todos nós estamos entrelaçados.

Considerações Finais

Ao representar a educação como via de acesso à cidadania e inclusão, o sujeito idoso EJA/UNATI, ideologicamente, coaduna concepções de educação, cidadania e inclusão, segundo o caráter de transferência, transposição, concessão de benefícios. O apagamento de sentidos se faz presente: a cidadania como exercício de direitos e deveres está no nível abstrato, individual, não no nível social, de produção de movimentos pela emancipação social dos excluídos; a inclusão é uma obrigação do excluído. Assim, se apaga a problematização de propostas pedagógicas que produzam espaços de acordo com as especificidades pedagógicas do aprendiz idoso; a educação é ainda um instrumento ideológico de manutenção das discriminações presentes na sociedade, representadas pelos conflitos, pelos preconceitos, que na discursividade do sujeito idoso a ruptura se apresenta nos dizeres do desejo/não desejo de uma educação intergeracional, dando margem para interpretar que a cidadania, a inclusão e a educação devem ser para aqueles que são "civilizados", "fiéis", "moralizados".

Coracini (2015) corroborando aos pensamentos de Derrida argumenta que a origem da obra, em última análise, reside no destinatário, que não existe ainda, mas que está onde a assinatura começa. Quando eu, remetente da obra, assino pela primeira vez, a minha assinatura é uma marca, minha singularidade, ainda que formada a partir de múltiplas tessituras de outras assinaturas, mas única na medida em que serve para marcar diferenças, ins(es)crever modos de ver o outro e de se ver (no outro).

Usando a bússola/nível de análise dos sentidos provenientes de interpretações, proponho uma contra-assinatura singela de um episódio de uma das renomadas obras de ficção de todos os tempos que relata as aventuras de um idoso, leitor voraz, que se tornou cavaleiro andante num lugar da Mancha.

Dom Quixote dorme quando chega à sua casa, o padre, acompanhado do barbeiro, e junto à ama da casa (que passava dos quarenta anos de idade) e da sobrinha de Dom Quixote (que não passava dos vinte anos) decidem queimar os livros do *leitor-idoso-cavaleiro andante.* Para isso, "[...] passaram em revista livro por livro, salvando uns, condenando outros, numa espécie de crítica literária de consequências radicais. [...]." (Cervabtes, 2005, p.20-21).

A interpelação da educação "bancária", que concebe o educando (não considerando idade e classe social) como uma "gaveta" a ser preenchida; que apresenta o conhecimento como transferência de saberes, postula que diferentes leitores (Dom Quixote, o padre, a ama, o barbeiro, a sobrinha) tenham perspectivas, interpretações semelhantes, escrituras, contra-assinaturas que sejam impressões digitais idênticas. Queimar livros não apaga as peculiaridades, singularidades dos educandos em uma sala de aula EJA, mas, ao contrário, preferimos defender o político como mediador, segundo a visão do conhecimento, não como um produto, um livro, que, ao memorizá-lo, prega-se a de(coração) de títulos, e títulos armazenados na biblioteca da mente que prometem um lugar social privilegiado para o cidadão, mas sim conhecimento como processo, percurso...

Após esta última contra-assinatura de nossa parte, abandonamos a lança e o cavalo para aguardar por uma contra-assinatura do senhor leitor, não como um enigma a ser decifrado, mas como uma leitura, um texto, uma tessitura que, fruto de outras leituras/experiências, agora sofre a violência do olhar, do cajado, da bengala, do crivo do interlocutor, e porque não dizer, sua digestão. Se por um lado, implica em

potencial, liberdade, remédio, por outro, paradoxalmente, representa o veneno, o feitiço da pesquisa acadêmica, a qual passa a fazer parte de nossas cicatrizes na produção de sentidos do sujeito idoso, aluno EJA e UNATI, na cidade de Fernandópolis, São Paulo, Brasil.

Referências

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BOSI, E. Memória e sociedade: lembranças de velhos. TA, 1983.

CACHIONI, M. Formação profissional, motivos e crenças relativas à velhice e ao desenvolvimento pessoal entre professores de universidades da terceira idade. Tese de doutoramento. UNICAMP: Campinas, 2002.

CERVANTES, M.. Dom Quixote de La Mancha. Trad. Ferreira Gullar. Rio de Janeiro: Revan, 4. ed. 2005.

CORACINI, M. J. Leitura ou interpretação: gesto de violência. In: II SEDISC – Seminário Discurso, Cultura e Mídia. UNISUL- Florianópolis, 2015. Disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=WZbMLxfQGWM> Acesso em: 15 agosto. 2016.

CORACINI, M. J. Entre a modernidade e a pós-modernidade: discurso e ensino. Educação, v. 37, n. 3, p. 400-411, 2014.

CORACINI, M. J. A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Mercado de Letras, 2007.

COSTA, S. M.; FREITAS, S. A. As representações sociais sobre a velhice. INTERFACES DA EDUCAÇÃO, v. 1, n. 2, p. 16-27, 2010.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

FOUCAULT, M. . Outros espaços. _____. Ditos e escritos III, p. 411-422, 2001.

FOUCAULT, M. Sexualité et Solitude. In: Dits et Écrits (tome IV). Paris: Gallimard, pp.168-178, 1994.

FOUCAULT, M . L'ordre du discours. Paris: Gallimard, 1971.

FREIRE, P. Educação de Adultos: algumas reflexões In: GADOTTI, M; ROMÃO, J.E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 10 ed. SP: Cortez, 2008.

GADOTTI, M. (1984). A educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GREGOLIN, M. R. Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades. Comunicação mídia e consumo, v. 4, n. 11, p. 11-25, 2008.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (org.). Língua e cidadania: o português no Brasil. Pontes, 1996.

ORLANDI, E. P. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. Puccinelli. Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. O Discurso: estrutura ou acontecimento. trad. Eni P. Orlandi, v. 4, 2015.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C.. A propósito da análise automáti ca do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Sampaio Correa Mariani. et. al., Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 159-249.

PFEIFFER, C. C. Políticas públicas de ensino. Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, p. 85-99, 2010.

PFEIFFER, C. C. Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O aluno como invenção. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, I. M. Inclusão escolar e a educação para todos. Tese de doutoramento. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

SOUZA, P. de. Jogando conversa fora: a gênese do sujeito falante em entrevista sociolinguística. Línguas e Instrumentos Linguísticos, v. 5, 2000.

TEIXEIRA, O. I. O entre-lugar no discurso de professores e alunos da educação de jovens e adultos (EJA): identidade e representação. Dissertação de mestrado. UFMS: Três Lagoas. 2010.

SIMELP (Bia); MJC (*)

1. Rilza Rodrigues Toledo *

2. Vania Cecilia Almeida Rego *

3. Silvane Aparecida de Freitas

4. Laura de Cássia Ribeiro de Lima *

5. Ana Lia Farias Vale; Lia luz; Maria Silva Sousa

6. Vania Guerra

7. Sheila de Oliveira Lima; Maria Carolina de Godoy *

8. Maria Salete Borba

9. Marina Pereira Reis; Veronica Marcela Guridi

10. Maria Salete Borba

11. Marluza da Rosa

12. Aline Torres *

13. Camila Russo de Almeida Spagnoli *

14. Bethania Mariani *

A MEMÓRIA COMO MOTOR DA ESCRITA DE SI NA OBRA DE DULCE MARIA CARDOSO E DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO

Vânia REGO
IPM, Escola Superior de Línguas e Tradução. vania.rego@ipm.edu.mo.
Macau. China

Resumo:

Sendo a memória uma porta de entrada na intimidade do sujeito, sobretudo quando estamos a falar do personagem-narrador no romance, é muitas vezes através dela que o narrador consegue dominar a sua própria existência e até preencher o vazio do presente. Ao estar face a face com as lembranças do passado, o escritor pode suspender de maneira eficaz o tempo para o compreender e assim apreender as questões ligadas à sua própria fragilidade enquanto ser humano. Não é por acaso que a escrita de si na literatura contemporânea portuguesa aparece muitas vezes associada ao retorno do sentimento do trágico na literatura, sentimento que se materializa na literatura europeia já na segunda metade do século XX e na literatura portuguesa em particular neste início de século XXI.

Nos textos de José Luís Peixoto e de Dulce Maria Cardoso -, a memória é não só uma espécie de motor da escrita mas também um instrumento a mais na busca da sua identidade.

A língua desempenha um papel fundamental na reconstituição desta busca tão íntima do ser. É através dela que se materializa a memória frequentemente fragmentada.

Aliada a processos de fabulação, a escrita de si em José Luís Peixoto e em Dulce Maria Cardoso acaba por tocar também de forma profunda os elementos simbólicos que constituem o imaginário português. Na busca da sua identidade, o Eu e o Outro confundem-se. O Outro sendo muitas vezes uma espécie de Eu coletivo, o Nós dos portugueses.

Palavras-chave:

escrita de si; identidade; memória; literatura portuguesa contemporânea.

Introdução

Uma leitura atenta dos escritores portugueses da segunda metade do século XX, sobretudo a partir da geração de autores ditos pós-modernistas, conduz-nos ao estudo da relação que a memória – individual ou coletiva – tem com a escrita de si. Apercebemo-nos destarte que a memória desempenha um papel de relevo no estabelecimento da relação com o passado, não com o intuito de o reconstituir, mas sobretudo num esforço de reconstruir e interpretar acontecimentos.

Herdeiros do pós-modernismo, os escritores portugueses hipercontemporâneos, ou seja, os autores que começaram a publicar a partir do ano 2000, também se servem da memória como um dos principais motores da escrita de si. Ao ler as obras de Dulce Maria Cardoso ou de José Luís Peixoto, é impossível não sublinhar o papel fundamental que estes autores atribuem ao que Santo Agostinho (2008, p. 244) designou por "vastes palais de la mémoire". No entanto, é necessário ter presente que a memória representada na obra destes autores não serve exclusivamente a pesquisa autobiográfica, isto é, não se reduz ao esforço de reconstituição do fio condutor da vida de alguém desde a infância até à idade adulta, com o intuito de reconstituir os traços da personalidade ou de restituir fielmente os acontecimentos do passado, tal como o havia preconizado Philippe Lejeune ao definir a autobiografia como género literário, instituindo a memória como seu instrumento principal.

A memória à qual nos referimos é uma porta de entrada na intimidade do sujeito, sobretudo das personagens-narrador e um outro mecanismo de produção do trágico através da marcação temporal e das lembranças que permitirão conhecer ou tentar dominar "cette histoire primordiale, dramatique et, parfois mêmes, tragique" (Éliade, 1963, p. 117-118) que é a sua através da rememoração.

1. A procura de um sentido para a existência

É inegável, depois da publicação de *Morreste-me* em 2000, que a obra de José Luís Peixoto se desenvolve de forma bastante singular no panorama da literatura portuguesa contemporânea. Essa singularidade deve-se, em grande medida, a uma

utilização muito própria da primeira pessoa e à combinação entre os universos da ficção e da escrita de si.

A escrita de si na obra de José Luís Peixoto – romance, poesia, crónica e teatro – é um espaço de liberdade onde se conjugam elementos literários herdados da tradição literária ocidental e elementos típicos da cultura portuguesa, nomeadamente, a cultura regional alentejana. A escrita é assim um espaço de memória, pois as influências do universo do conto tradicional português, a memória das tradições, da ruralidade e da infância, das personagens que povoavam o seu imaginário, serão um dos materiais mais usados por Peixoto que conjuga nas suas obras uma enorme variedade de influências literárias, reformulando temas e géneros que ganham nova vitalidade sobretudo na sua prosa.

Não é de espantar, por isso, que o romance *Nenhum Olhar* (2000) seja povoado por criaturas estranhas e excepcionais como o podem ser o diabo, o gigante, os gémeos siameses Moisés e Elias unidos pelo dedo mindinho ou ainda o centenário velho Gabriel. A herança do conto tradicional português ecoa a memória de uma cultura rural que tende a desaparecer em Portugal à medida que o interior português se desertifica.

Assim, são as lembranças da infância no Alentejo que constituem o material primordial da obra deste autor, por exemplo, no livro de poesia *A criança em ruínas* (2001), encontramos poemas sobre as brincadeiras com as irmãs, a relação com a mãe, assim como um dos motivos principais da obra de Peixoto: o pai, as lembranças da doença e consequente morte deste, assim como questões ligadas à filiação e à transmissão entre gerações. Estes mesmos temas são o fio condutor dos dois livros já citados, mas também de *Cemitério de pianos* (2006), *Livro* (2010), *Galveias* (2014) e até do livro do autor *O Caminho imperfeito* (2017), que mistura literatura de viagens e escrita de si.

A escrita de si, no caso de Peixoto, é uma forma catártica de pensar a morte do pai, as questões de filiação e de assim prolongar a memória dessa figura paterna, eternizando-o na escrita: "Deste-me o que tenho. Construíste-me e construíste esperança no que tocaste." (*M*, p. 33)

Tal como acontecia em *Morreste-me*, história breve de linguagem poética, a lembrança do pai é uma garantia para o narrador de não só prolongar a sua memória, mas também as aprendizagens feitas na infância e na adolescência, justificando a

continuidade do Eu que se perpetua nos laços de sangue com o pai, mas também na escrita, a palavra atuando aqui como uma porta para a eternidade: "Dizia nunca esquecerei, e hoje lembro-me." (*M*, p. 10), "Dizia nunca esquecerei, e esta tarde lembrei-me." (*M*, p. 12)

A utilização de elementos do passado como uma forma de levantar o véu sobre a intimidade do autor que se descobre a cada livro publicado é servida não só pela palavra, mas também pelo modo pictural: é o caso das reproduções de desenhos feitos pelos filhos ou das fotografias das chaves de casa que aparecem no livro de poemas *Gaveta de papéis* (2008); mas também no boletim escolar (*A*, p. 31), na entrevista concedida pela sua banda de heavy metal a uma revista na adolescência (*A*, p. 203), assim como o autógrafo de José Saramago (*A*, p. 417) no qual este se engana e dedica o livro a José Luís Pacheco, elementos incluídos no livro que reúne as crónicas do autor: *Abraço* (2010).

É aliás em *Abraço*, na crónica "Tenho 4 anos" (*A*, p. 24) que o autor conta a sua primeira lembrança, o que permite associar a memória à construção do indivíduo, que é capaz de se pensar em termos existenciais a partir dessa idade: "«Tenho quatro anos.» Não me lembro do sítio onde estava. Lembro-me do meu corpo pequeno e lembro-me de saber que existia." (*A*, p. 21)

Esta recolha de crónicas escritas ao longo de dez anos em diferentes publicações portuguesas é um território privilegiado para a busca de elementos autobiográficos do autor que também podemos depois encontrar, ainda que transformados ou misturados aos aspetos ficcionais dos diferentes romances do escritor, sob a forma de personagens e episódios das suas diferentes obras: os amigos, os jogos, as músicas e as pessoas mais velhas que povoaram a sua infância, tais como os padrinhos, a madrinha e os avós; os episódios marcantes como o primeiro dia de escola, a primeira confissão e o contacto com a noção de pecado, o primeiro beijo, os passeios da escola, as viagens em família, os animais de estimação, o cinema ambulante, a banda de heavy metal da adolescência, a paixão pelo atletismo, entre muitos outros aspetos memoriais. O próprio autor define *Abraço* como sendo um livro de memórias, no qual se ligam as questões de filiação e de transmissão entre gerações, pois nele existe não só a relação entre o autor e o seu pai, mas sobretudo a passagem do filho que é o autor para a posição de pai:

> E a estrutura do livro é próxima da árvore, no sentido em que tem um tronco com diversas ramificações. Esse tronco, a partir do qual tudo vai derivando, é uma sequência autobiográfica, o que faz com que o livro seja, em certa medida, um livro de memórias. Desde a minha primeira memória, até episódios muito recentes da minha vida. Tudo acaba por assentar em três pilares, que são três idades: os seis, os 14 e os 36 anos. De certa forma quis que isso fosse sugerido por um texto que é o primeiro e que está fora dessa estrutura. É um texto em que falo dos meus filhos. As idades de seis e 14 são as dos meus filhos e 36 a minha própria idade quando terminei o livro. (Peixoto, 2011)

É a partir da memória que se dá a procura de um sentido para a sua existência, pois é através dela que o autor obtém a inspiração necessária para se lançar na escrita de si e de abarcar todos os temas que sabemos serem importantes para o autor: a filiação, a passagem do tempo, a morte, entre outros.

Como já tivemos ocasião de mencionar, a morte do pai ocupa um lugar fulcral na obra do autor, pois este episódio acaba por ser o desencadeador da escrita, escrita essa que permite ultrapassar o luto e o vazio provocado pela ausência do progenitor. O livro *Morreste-me* é justamente construído a partir da memória de um filho que recorda o pai em apóstrofes sucessivas que ajudam a evocar a sua memória: "Regressei hoje a esta terra cruel. A nossa terra, pai." (*M*, p. 9)

Nele, tal como em *Cemitério de pianos*, são expostos uma série de episódios autobiográficos, tais como a descrição da doença do pai (M, p. 11), os tratamentos (M, p. 14), assim como a descrição do momento em que a família recebe a notícia telefónica da morte do pai, episódio retratado no *incipit* de *Cemitério de pianos*, ou ainda o episódio do funeral relembrado em *Morreste-me*:

> Lívido na luz trémula das velas, arranjadinho, penteado com água, vestido com o fato que usaste no casamento da minha irmã: o teu corpo gelado. E a Capela de São Pedro cheia de gente a abraçar-me, cheia de gente a dizer-me coitadinho e os meus pêsames e sinto muito, cheia de gente a procurar-me e a querer agarrar-me e prender-me e dizer coitadinho e os meus pêsames e sinto muito. (p. 17-18)

Numa perspetiva autobiográfica, a memória é um dos motores da escrita em Peixoto, pois é partir das reminiscências da experiência da doença do pai e do seu desaparecimento que o autor mergulha no universo da escrita: a morte do pai, e todas as etapas a ela conducentes, a doença, o tratamento, são um *topos* ao qual o autor volta de forma insistente nos seus primeiros livros.

Assim, em *Morreste-me*, na poesia de *A Criança em ruínas*, no romance *Cemitério de pianos* ou ainda nas crónicas de *Abraço*, é possível captar a interioridade do sujeito

através dos fragmentos memoriais que se repetem livro após livro, criando uma espécie de eco que se perpetua de obra em obra e que além de deixar no papel a memória do autor, cria também uma memória temática no leitor, que reconhece em cada livro certos episódios, nomes ou objetos que transitam na obra de Peixoto: o já mencionado *incipit* de *Cemitério de pianos*, os objetos que pertenciam ao pai e que transitam de *Morreste-me* para *Cemitério de pianos* como é o caso do "molho de chaves" (*M*, p. 12) ou do "relógio" (*M*, p. 42), os espaços tais como a horta e o tanque que encontramos em diferentes livros do autor, os animais da família, nomeadamente uma cadela que surge em *Nenhum Olha*r e em *Cemitério de pianos*.

A infância recriada através dos elementos memoriais e a saudade do pai expressa em diversos livros, na prosa e na poesia, demonstram como neste autor, a escrita de si passa pelo romance de filiação e pela reflexão sobre a construção de si que a memória do pai simboliza na transmissão, nomeadamente no que a transmissão do nome acarreta: "Procurei-te para lá da memória, nos cantos que só nós conhecemos, e não te vi. Vi apenas, no negro dos cantos antes iluminados, o negro da tua falta, a dor sem fim que só se pode sentir." (*M*, p. 37)

Se a "memória é um dos pilares da humanidade e da existência" (*A*, p. 185), tal como o afirma o escritor na crónica "Um dos meus ossos", o nome, garante de eternidade, desperta a consciência de si enquanto prolongamento do pai e estabelece uma certa continuidade que podemos observar em *Morreste-me*, mas também na relação entre José e seu filho em *Nenhum Olhar* ou ainda na relação dos três personagens-narradores em *Cemitério de pianos*.

A memória é o instrumento a partir do qual o autor desenha a sua existência, no entanto, as falhas da memória podem provocar dúvida ou ser o espaço ideal para a intromissão da ficção, pois a própria cronologia das suas memórias é segmentada e só reconstitui acontecimentos dispersos e desordenados, como o lembra o autor na crónica "Cabine telefónica": "Se me lembro logo das noites de maio e de junho é porque a minha memória as seleccionou entre todas as outras, utilizando a lógica incompreensível da própria memória" (*A*, p. 195).

Por isso, o seu passado de filho magoado com a perda do pai é um momento essencial na construção da personalidade do autor, tal como o afirmam J.-Y. Tadié e M.

Tadié (1999, p. 281):

> La mémoire est la fonction de notre cerveau qui réalise le lien entre ce que nous percevons du monde extérieur et ce que nous créons, ce que nous avons été et ce que nous serons. Elle est indissociable de la pensée, de la personnalité.

É nesta medida que se pode afirmar que a memória se constitui como uma porta de acesso à intimidade das personagens, um instrumento a mais na busca de identidade do sujeito, permitindo a escrita íntima e validando o uso da primeira pessoa:

> l'influence de la sphère personnelle sur la sphère romanesque se concentre principalement autour de l'acte d'écriture [...] [le] rôle de la mémoire autobiographique [est] dans la mise en place d'une écriture romanesque de la mémoire (*idem*, p. 91).

No caso de Dulce Maria Cardoso, embora o uso da primeira pessoa não seja recorrente em toda a obra da autora tal como acontece com Peixoto, podemos centrar a nossa atenção por exemplo, no romance *Os meus sentimentos* (2005). Neste romance, a personagem de Violeta encontra-se nos momentos finais da sua vida e, nesse instante, ela lembra-se de tudo o que aconteceu naquele que foi o seu último dia, assim como de muitos episódios que pontuaram a sua existência.

A conduzir alcoolizada numa madrugada de temporal, Violeta sofre um acidente e, no início do romance, encontra-se "de cabeça para baixo, [...], os braços a bater no tejadilho, as pernas soltas, o desacerto de um boneco de trapos" (p. 9). Os objetos espalhados no local do acidente ajudam o leitor a pouco e pouco a reconstituir os traços principais que caracterizam a personagem de Violeta, mas é a escrita na primeira pessoa, opção da autora que empresta o Eu à sua personagem, que vai permitir delinear com maior precisão os contornos da vida passada da personagem e o que a levou até àquela situação.

Usando da palavra na primeira pessoa, Violeta vai rememorar-se, inicialmente, o que foi o seu último dia "hoje à tarde vendi a casa, assinei a escritura com a caneta de prata, a minha mão não tremeu" (p. 11) e a esperança que esse dia lhe trazia "a partir de hoje vai ser tudo diferente" (p. 12).

No entanto, a iminência da morte devido ao acidente ou a constatação da chegada da morte, porque lembremos que os olhos da personagem estão sempre fixos e a

própria personagem adverte o leitor "neste momento posso já não existir aqui", "este momento pode já não existir para mim" (p. 10), revelam que nada vai mudar, pois ao longo do romance as constantes analepses vão revelar um passado de dor ligada à relação com os pais, ao sofrimento da adolescência, às dúvidas na sua vida de mulher adulta, deslocada da sociedade por não corresponder aos padrões de beleza física ou aos padrões de comportamento morais, assim como à relação complicada com a filha Dora, pela impossibilidade de comunicação que se estabelece entre ambas com o passar do tempo e no qual o silêncio vai ocupando cada vez mais espaço.

As horas passadas no carro, de cabeça para baixo são assim inteiramente dedicadas à rememoração do que foi a sua vida, o que faz do texto uma narrativa de memória, onde a intimidade se manifesta parágrafo após parágrafo em detalhes que são revelados ao leitor de forma parcial, pois a narrativa é organizada de forma fragmentada, como se o ritmo do texto permitisse ao leitor sentir os últimos momentos da personagem, as respirações, a dor física, assim como a constatação da impossibilidade de mudar "a partir de hoje nada vai ser diferente" (p. 16).

A presença da memória como motor da construção de si nos textos acaba por permitir, através das lembranças e da sua transcrição, preencher os espaços vazios do presente, assim, tal como Cammaert (2009, p. 46) explica a propósito da prosa de Lobo Antunes, o "rythme du souvenir s'empare de la narration, l'instant présent dans lequel celle-ci se développe semble s'effacer au profit d'un discours résolument intime, mental, adressée à soi-même." É o caso de Violeta em *Os meus sentimentos*, que reconstrói o seu presente ou a impossibilidade de o viver através da memória, procurando detalhe após detalhe, episódio após episódio, narrar a história da sua vida. Desta forma, encontrar-se frente e frente com as lembranças do passado é um meio eficaz de suspender o tempo para o compreender melhor e assim refletir sobre as questões relacionadas com a fragilidade humana. O que a levou até ao acidente? Como pode uma vida de insignificâncias conduzir a um destino tão trágico? A resposta a estas questões coloca a personagem na pista da descoberta de si, pois ao analisar o seu passado de forma distanciada ela é obrigada a desvendar a sua intimidade e, ao analisá-la, pode conhecer-se melhor.

2. A memória como resposta ao trágico

O recurso à memória permite atenuar a tragicidade dos textos de Peixoto e de Cardoso, sobretudo através da linguagem, muitas vezes lírica, dos dois autores ou carregada de elementos simbólicos, nomeadamente elementos bíblicos, no caso de Peixoto.

A linguagem poética de *Morreste-me*, por exemplo, atenua a dor da perda do pai ou em *Os meus sentimentos*, essa mesma linguagem atenua a presença da morte que ronda a personagem, mas ao mesmo tempo, também provoca uma inquietude, pois instaura a reflexão sobre a finitude da vida e a certeza que as personagens, muitas vezes, caminham para o seu fim, como é o caso em *Nenhum Olhar* ou em *Uma casa na escuridão*, romances nos quais o universo das personagens se extingue total ou parcialmente ou no romance de Cardoso, em que a personagem sabe que enfrenta a morte.

A consciência da inexorabilidade da morte nos dois autores está associada à consciência do vazio espiritual do presente, pois por um lado as personagens não têm qualquer divindade a quem recorrer, e por outro lado essa consciência está associada também a uma crise de valores na qual a personagem se encontra sozinha face às suas responsabilidades.

A escapatória possível a este ambiente trágico encontrada no texto destes autores é a memória. Um tempo subjetivo que escapa às leis da cronologia e permite às personagens existirem de outra forma, de se perpetuarem uns nos outros pelas lembranças, pelos gestos, palavras e profissões que se transmitem. É o valor da transmissão associado à memória que permite salvar as personagens, como já o referimos, por exemplo, através do nome.

Por esta razão, quando a transmissão é realizada, o ser humano em geral e as personagens em particular, exercem o que Peixoto chama uma vingança sobre o tempo tal como o exprime o narrador de *Morreste-me* no fim do livro:

> "Pai, ter a tua memória dentro da minha é como carregar uma vingança [...] levo o teu nome e as tuas certezas e os teus sonhos no espaço dos meus [...]. Eras um pouco muito de mim. Descansa, pai. Ficou o teu sorriso no que não esqueço, ficaste todo em mim. Pai. Nunca esquecerei" (p. 58-60)

A memória, mais do que uma vingança, é uma vitória sobre o tempo e, nesta perspetiva, uma das poucas respostas ao trágico da passagem temporal e da inexorabilidade da morte que encontramos tanto em Peixoto como em Cardoso. Como o afirmamos acima, isto é possível pelo carácter subjetivo do tempo da memória, sem obrigação de linearidade ou de coerência cronológica, facto que permite às personagens poderem rememorar episódios, revivendo-os, mas também de existir de outra forma, nomeadamente, perpetuando-se nos seus descendentes através de gestos, de palavras, de saberes. Esta possibilidade aberta pela memória realiza-se com uma condição, como lembra Cammaert (*op. cit.*, p. 176): que o tempo fragmentado da memória possa ser utilizado numa lógica temporal que reúna o tempo da memória com o da narração.

No caso de Peixoto, o tempo da memória é uma espécie de resposta ao sentimento trágico, porque na lembrança do passado, as personagens podem reencontrar os momentos felizes que a decadência do presente já não permite. Já no caso de Dulce Maria Cardoso não é tanto a busca dos momentos felizes do passado que acontece no romance, mas a busca da sua compreensão e da sua análise à distância. O tempo, a memória e a escrita neste contexto trágico são, assim propulsores da construção de si:

> Lorsque le monde se dérobe, l'individu est contraint de se tourner vers lui-même afin de parfaire la construction de soi. Il n'est donc plus question pour lui d'interroger l'univers extérieur, mais d'opérer un regard introspectif en vue de se définir en tant que sujet. (Cammaert, *idem*, p. 257)

A memória traz também consigo a possibilidade de preparação do eu para enfrentar o futuro. A procura da imagem do pai, a reflexão sobre a sua perda em Peixoto, aliadas a uma presença constante da morte nos dois autores, permitem ao indivíduo preencher o vazio entre o eu e o mundo estilhaçado, permitindo assim olhar o futuro com maior confiança: "[l]a mémoire a pour but de tromper l'absence. Mais son rôle le plus important est de préparer l'avenir: sans elle, nous aurions peur de l'avenir comme d'un « grand trou » (Tadié & Tadié, 1999, p. 11).

Não é por acaso que o personagem-escritor de *Uma casa na escuridão* sente uma espécie de podridão crescer dentro dele. Romance iniciático, este texto é a ocasião de reflexão sobre a fragilidade da condição humana, mas também sobre o papel construtor da escrita que preenche o vazio da existência, permitindo ao sujeito de se

eternizar nas palavras escritas. A escrita torna possível a criação de uma nova memória do próprio sujeito que existirá no seu texto e sobreviverá junto com as suas palavras, resistindo à passagem temporal através das leituras e das traduções que atualizarão permanentemente o texto.

Memória e escrita são então dois instrumentos que permitem ultrapassar a passagem à idade adulta e encarar as dificuldades da vida humana, nomeadamente a dispersão familiar no tempo e no espaço. Porque a memória age sobre esta fatalidade que é o tornar-se adulto e saber que se caminha para a morte, dado que enquanto os filhos viverem, os pais prolongam-se neles, nos seus genes, na sua história familiar. A escrita permite o acesso a uma outra espécie de eternidade, a que reside no nome, na sua memória e na memória dos seus. Esta é a força do poema de Peixoto "Na hora de pôr a mesa" que o autor incluiu não só no livro de poemas a *Criança em ruínas*, mas também no romance *Cemitério de pianos*, como se a mensagem do poema fosse o coração da narrativa:

> na hora de pôr a mesa, éramos cinco:
> o meu pai, a minha mãe, as minhas irmãs
> e eu. depois, a minha irmã mais velha
> casou-se. depois, a minha irmã mais nova
> casou-se. depois, o meu pai morreu. hoje,
> na hora de pôr a mesa, somos cinco,
> menos a minha irmã mais velha que está
> na casa dela, menos a minha irmã mais
> nova que está na casa dela, menos o meu
> pai, menos a minha mãe viúva. cada um
> deles é um lugar vazio nesta mesa onde
> como sozinho. mas irão estar sempre aqui.
> na hora de pôr a mesa, seremos sempre cinco.
> enquanto um de nós estiver vivo, seremos
> sempre cinco. (*CR*, p. 13)

Nas primeiras páginas de *Morreste-me*, quando o narrador volta à casa de família depois da morte do pai, a constatação da ausência deste e a dor da ausência já tinham

sido expressas em palavras muito semelhantes, mostrando a importância deste vazio no presente:

> Entrei em casa. Apenas a lareira fria, as janelas fechadas a moldarem sombras finas no escuro. Do silêncio, da penumbra, um crescer de espectros, memórias? Não, vultos que se recusavam a ser memórias [...] E vi-te pensei-te lembrei-te, à mesa, sentado no teu lugar. Ainda sentado no teu lugar, e eu, a minha mãe, a minha irmã, sentados também, a rodearmos-te. Iguais ao que éramos. (p. 16)

Nesta medida, podemos mencionar também o facto dos textos de Peixoto, ecoarem um profundo sentimento de saudade associado às lembranças da infância e dos ente-queridos perdidos. A saudade é assim uma espécie de duplo da memória, um outro motor da escrita, ancorado no inconsciente coletivo e que permite vencer a tragicidade enunciada nos textos:

> A saudade é algo que faz parte da minha matriz. Uma parte grande do meu trabalho é feita com o passado. Tento fixá-lo, transportá-lo intacto para o futuro. Sei que não chegará inteiro, sei que sou incapaz de moldá-lo tal como ele era, mas tento. E sinto-o. Tenho o passado dentro de mim em cada palavra, cada gesto. Isso é a saudade. (Peixoto, 2010)

3. Memória e tempo

A repetição de palavras, de frases e de episódios na prosa destes dois autores é outro dos instrumentos de linguagem pelos quais o tempo se eterniza. A repetição cria uma espécie de litania no texto, ritmando-o.

Mas a linguagem iterativa instala uma temporalidade cíclica, mostrando a derrota humana, porque as personagens encontram-se condenadas à repetição de gestos e rituais vazios que se repetem sem fim e que não criam nada nem fazem progredir a narrativa, apenas perpetuam ciclos de vida até à eternidade, até ao fim dos tempos, como é o caso em *Morreste-me*, em *Nenhum olhar* e na peça de teatro *A manhã* de Peixoto ou em *Os meus sentimentos* de Cardoso.

Ao tempo cronológico substituem-se instantes paralisados no presente e um presente intemporal, o que explica a forte carga trágica sentida pelo leitor e pelas próprias personagens, pois o presente intemporal instala uma espécie de eternidade que aprisiona as personagens e não permite nenhuma escapatória no futuro, não

havendo nenhuma liberdade de ação: "E tudo como se continuasse. [...] o tempo entristecido, o tempo parado, o tempo entristecido e muito mais triste do que quando os teus olhos, claros de névoa e maresia distante fresca, engoliam esta luz" (*M*, p. 9).

Este tipo de não-tempo favorece as sociedades dos primeiros romances de Peixoto, sociedades em ruínas, entre os velhos ideais, a tradição e a modernidade, assim como a situação de Violeta, presa pelo cinto de segurança de cabeça para baixo, aguardando a morte. Dizemos não-tempo para caracterizar a estagnação e a inutilidade que os próprios autores atribuem ao tempo nos seus textos: "a sala de espera estagnada de tempo inútil" (*M*, p. 15).

Aliado ao tempo, encontramos um espaço também ele circular e trágico que encerra as personagens nas casas, na aldeia onde nasceram, na cidade onde vivem ou no carro. Tempo e espaço formam um microcosmos de onde sair é impossível: "O passado a crescer quilómetro a quilómetro" (*M*, p. 27), "Avanço, avanço e regresso. E cada quilómetro, um mês; e cada metro, um dia. Avanço para o que fomos. [...] cada quilómetro em frente é um mês que recuo." (*M*, p. 29)

Não é por acaso que muitas vezes em Peixoto avançar no espaço é recuar no tempo, pois o espaço marca a ligação com a realidade, ou seja, avançar no espaço significa avançar em direção à casa de família, à constatação da ausência do pai e, portanto, da sua morte. Mas avançar no espaço é também recuar no tempo e com essa viagem recuperar um pouco do paraíso perdido da infância, através das lembranças do passado.

O tempo presente é, por esta razão, o tempo do vazio, vencido pelo passado: "O pó das horas sem gente a vivê-las cobriu os móveis e o espaço fechado" (*M*, p. 18). E, desta forma, só o tempo da memória parece ser o remédio para a situação do presente e a única forma de contornar a dor, embora ele represente também um perigo, pois instaurando a repetição cíclica de lembranças, o tempo da memória acaba por ser também uma espécie de tempo do futuro, pois anuncia a história circular e repetitiva de certas personagens que não podem escapar ao seu destino, à repetição eterna de gestos, profissões e de uma vida não escolhida.

Associada à cronologia fragmentada e à repetição de episódios, encontramos em Peixoto uma pluralidade de vozes narrativas que representa a profundidade da consciência narrativa que passa de uma personagem para outra, da primeira para a terceira pessoa – procedimento muito frequente em Faulkner – numa confusão de

vozes, numa dispersão da instância narrativa, como é o caso das personagens que usam da palavra em *Nenhum Olhar* e dos três narradores de *Cemitério de pianos*. É o caso também, embora em menor grau, das personagens que ganham voz no seio da narração de Violeta.

É nesta perspectiva que pensamos que o conceito de "estética de repetição" que Cammaert (2009, p. 6) utiliza a propósito de Lobo Antunes pode ser útil para a análise da prosa destes dois autores, pois em ambos encontramos uma narrativa circular que fraciona a linearidade da linguagem e reproduz a fragmentação memorial. Em última instância, influenciado pelo movimento circular da narrativa, o próprio leitor acaba por participar na polifonia de visões, porque a rememoração do narrador só se concretiza na reconstrução do puzzle de lembranças pelo leitor.

4. Memória do Eu e do Outro

A escrita de si é também uma forma de escrita do Outro, tal como o lembra Delaume (2010, p. 31), pois o escritor não pode fugir das contingências históricas que o rodeiam e, no caso dos dois autores estudados, esse outro pode ser um Nós coletivo: os portugueses.

Em Peixoto, encontramos amiúde referências mais ou menos explícitas ao Alentejo que o viu crescer: as casas brancas caiadas com a barra pintada de amarelo presentes na descrição da aldeia de *Nenhum Olhar*, que depois se vai concretizando de forma mais explícita em *Livro* e que se revela inteiramente no romance que tem como título o nome dessa aldeia *Galveias* (2014), embora a aldeia já fosse muito citada nas crónicas do autor: "As Galveias são uma espécie de mãe eterna que temos" (*A*, p. 58).

Falar nas Galveias não é anódino. A referência à memória da aldeia natal não concretiza apenas um detalhe autobiográfico, mas é a porta de entrada para a reflexão sobre a organização da vida social desta região e a encenação de uma ruralidade trabalhada ao pormenor: nomeadamente no que diz respeito à presença dos mais velhos e o carinho demonstrado por estes que são os garantes da memória comum.

Por outro lado, o tempo lento das suas narrativas, ritmado pelas estações do ano e pelas colheitas, é também uma forma de recriar essa ruralidade, presente ainda na

linguagem regional, nas alcunhas, entre muitos outros elementos que o leitor português reconhece imediatamente.

Mas os romances de Peixoto, de *Nenhum Olhar* a *Galveias*, também mostram críticas a essa mesma ruralidade: a mentalidade conservadora, a intromissão da família e da vizinhança na vida de cada um são problemas enumerados em quase todas as obras deste autor. Não é por acaso que também se reflete nos textos sobre violência doméstica, alcoolismo, ou no mais recente livro do autor *O Caminho Imperfeito*, sobre o *bullying* sofrido na escola quando criança, problemas que afetam fortemente a sociedade portuguesa e para os quais o autor chama a atenção nos seus textos.

A preocupação com a ruralidade vai mais longe, pois não se trata só de descrever o mundo rural português, mas de colocar questões que afetam as sociedades contemporâneas neste início de século, pois a dificuldade da resistência do mundo agrícola e rural face às grandes cidades e os abismos que se estabelecem entre populações regionais dentro de um mesmo país são questões que se levantam um pouco por todo o mundo.

De uma forma ainda mais incisiva, escrita de si e memória estão na obra deste autor ligadas à História de Portugal, sobretudo em *Livro*, pois a ditadura de Salazar, o medo, a censura, a guerra colonial, a emigração e a revolução, que surgem como motores da narrativa, empurrando as personagens para um destino semelhante ao vivido pelos pais do autor, também eles emigrantes em França. A pré-história do autor coincide assim com um momento crucial da história recente do país, daí a importância desta época anterior ao seu nascimento para a construção de si:

> Os meus pais foram emigrantes para a França e regressaram a Portugal pouco antes de eu nascer. Passei a infância a ouvi-los falar com as minhas irmãs de tudo o que tinham vivido e que me excluía. Assim, desenvolver esse tema foi escrever sobre um tempo anterior a mim que, no entanto, não está completamente desligado de mim. Até porque percebi que aquilo que define a minha geração em Portugal é sobretudo o que não vivemos. Não vivemos a revolução, a ditadura, a guerra colonial, a emigração em massa. (Peixoto, 2012)

Esta coincidência entre a pré-história do autor e um momento tão importante da história recente do país justificam o conhecimento apurado da época em questão nos seus mais ínfimos detalhes, como é o caso do linguajar dos emigrantes, mas também da memória de uma época vivida através das músicas que Adelaide escuta: Salvatore Adamo, Sylvie Vartan, Claude François e que marcaram toda uma época que vai de 1964 até 1975.

O tempo da memória e o tempo da história cruzam-se de forma evidente no romance *O Retorno* (2011) de Dulce Maria Cardoso que retoma o episódio histórico do retorno de milhares de portugueses aquando da descolonização em África, em 1975. Neste romance, a memória autobiográfica é completada pelos inúmeros discursos associados a este episódio histórico, quer discursos individuais de personagens, o pai, o tio Zé, o Sr. Manuel, quer pelos discursos oficiais ouvidos nos boletins informativos da televisão, repetidos pela diretora do hotel e pela funcionária do IARN:

> a escrita da memória e da perda constrói-se com base nos inúmeros discursos que se referem ao passado, sendo marcada por uma certa humanização da tragédia que diz respeito, não apenas à massa dos retornados em geral, como uma colectividade, mas à vida singular de um indivíduo que passou pela experiência do abandono da asa, da desagregação do núcleo familiar e da adaptação a um novo território hostil. (Prata, 2014, p. 70-71)

A "humanização da tragédia" como refere Prata, prende-se com a experiência vivida do trauma que foi o retorno de milhares de portugueses ao território da metrópole após a descolonização e o retrato de um episódio através da ficção que não é anódino: as personagens encontram um Portugal subdesenvolvido, uma sociedade atrasada em termos estruturais e de mentalidade, ainda muito marcada pelas décadas de ditadura e onde a população, muito pobre, não sabia viver em liberdade. Por esta razão, a passagem pelo hotel é o momento fulcral da obra, pois no hotel, Rui é o homem da família, dado que o pai ficou em Luanda, preso. Assim, o tempo passado no hotel será um tempo de crescimento e de descoberta de si mesmo, tendo a memória o papel de o auxiliar na construção e definição da sua identidade face a um país que desconhece e que não o aceita:

> O hotel, que constitui uma plataforma de trânsito prolongando, em alguns casos por vários anos, da ponte aérea Lisboa-Luanda é, no relato de Rui, o lugar onde se materializa a descoberta da imprevisibilidade da vida, bem como o reconhecimento da instabilidade identitária, assente numa dimensão precária da linguagem. [...] perpetuando-se no impasse da espera e da incerteza que começa no momento da partida de Angola. (*idem*, p. 71)

A passagem da infância, simbolizada pelos momentos felizes vividos em Angola, à adolescência faz-se, assim, enfrentando o trauma de se encontrar preso a um momento histórico que ultrapassa as personagens. No texto de Cardoso, a tensão entre

os portugueses e a demonstração de como a pouco e pouco cada um foi calando a sua dor e o seu trauma para poder seguir em frente, explicitam como a questão do retorno e da descolonização se foi transformando num assunto ainda hoje tabu, por esta razão, as personagens preferem falar de outros assuntos e fazer planos para um futuro no qual nem todos acreditam, evitando assim mencionar o que lhes aconteceu: "e continuaremos a falar a falar até nos convencermos de que aquilo porque passamos não volta a acontecer, as palavras tanto afastam os demónios que rondam a mãe como os que rondam o passado na nossa cabeça" (p. 242-243).

O choque apresentado neste romance é ainda maior, porque uma parte das personagens e, sobretudo, o narrador, nunca tinham vivido em Portugal, então, o retorno não era verdade para muitos deles. Símbolo deste retorno que não o é são as cerejas que a mãe de Rui idealiza à distância (p. 7) e que este só conhece "velhas e mirradas" (p. 39) quando chegam numa caixa enviada pelos parentes portugueses e que são, para Rui, associadas a um sabor que ao contrário do que afirma a mãe: "não há nada tão bom com as cerejas" (p. 39), provoca um enorme dissabor em Rui e na irmã: "não deve haver nada tão deliciosamente mal saboroso como as cerejas." (p. 39)

Tal como o episódio das cerejas em que o sabor e o aspeto não correspondem à memória criada pela mãe, as diferentes gerações de portugueses que perderam tudo em África são forçadas a voltar a um país desconhecido ou que tinham abandonado para fugir à miséria e que não tinha capacidade para os acolher. À chegada vão deparar com uma tensão histórica para a qual não estavam preparados. No romance, ficam bem patentes as tensões entre os que defendiam o regime colonial e os que se insurgiam contra a existência desse regime. No centro desta tensão, os retornados, à chegada a Lisboa, eram muitas vezes maltratados pelos da metrópole e tratados de esclavagistas ou de selvagens.

A humilhação da viagem de regresso à metrópole e a perda de todos os bens, é apenas a primeira de muitas humilhações que a família do narrador vai sofrer. Talvez por esta razão, a cronologia linear é substituída por episódios que se vão sucedendo ao sabor da memória, à medida que as lembranças vão sendo contadas, porque certos detalhes: nomes, acontecimentos, situações, trazem à tona as memórias e permitem ao narrador escapar, ainda que momentaneamente, à dor do presente.

A memória permite assim a construção de si e, sobretudo, a mitificação do passado individual que constrói em imagens não necessariamente verdadeiras a dose necessária de informação sobre aventuras, pessoas, episódios felizes que permitem a consolidação da história individual de cada personagem. Tal como Rui relembra, "quase nada do que se dizia [era] verdade" (p. 53), mas todos participavam nesse jogo de máscaras, pois era ele que os protegia a todos da dificuldade do presente e do desencanto com o futuro, até porque, como é dito logo no início do romance "já começámos a esquecer-nos" (p. 8).

É por esta razão que Rui insiste nos detalhes e memórias dos últimos dias antes da partida para a metrópole, numa "tentativa de cristalizar a história e a identidade da sua família" (Prata, *op. cit.*, p. 72), tal como o faziam os restantes retornados a propósito das suas vidas individuais em Angola ou em Moçambique, exagerando as riquezas que possuíam ou aumentando a realidade relativa aos territórios que ocupavam, destilando uma série de imagens exóticas que perduram até hoje no imaginário português associado às ex-colónias.

Conclusão

Para apreender o tempo, é necessária uma linguagem imagética, que permita materializar a lembrança – a lembrança do vivido e a lembrança inventada – e esta materialização é um processo que ajuda o sujeito a suportar o caos e a dissolução do mundo. Tomemos como exemplo o escritor-narrador de *Uma casa na escuridão* que, quando se encontra sozinho face à sua própria morte, aceita a situação graças à força da memória da sua família e da mulher amada. A alegoria da memória como interlocutora da personagem mostra a preocupação com a materialização do passado, a vontade em torná-lo palpável: "A memória era a única pessoa com quem podia falar. Na minha memória, encontrava a minha mãe quando ela estendia a manta e se sentava a meu lado a contar-me histórias." (*UC*, p. 291)

No entanto, mesmo se detetamos a presença do autor no texto, é necessário relembrar que a memória traduzida pela ficção é um produto da criação, fruto do confronto entre a vivência do escritor e a efabulação, objeto literário acima de tudo,

escapando a todo e qualquer critério de veracidade ou de verosimilhança, contrariamente ao que aconteceria no quadro de uma autobiografia, à qual o pacto inicial imporia alguns constrangimentos. Nesta perspetiva, a memória enquanto operação mental é o momento em que a lembrança de um episódio se transforma num elemento da intriga romanesca (Tadié & Tadié, 1999, p. 66).

Dito isto, sabemos que os escritores estudados utilizam as suas experiências pessoais, os lugares e paisagens da infância para se colocarem em cena, ainda que de forma oblíqua, procurando na imaginação outras formas de apreender o tempo existencial, mas construindo um sentido existencial através da memória, pois tal como o afirmam Tadié & Tadié:

> Cette continuité de ce que nous avons été et de ce que nous sommes, de nos souvenirs et de nos perceptions présentes, de notre mémoire et de notre imagination, constitue la réalité de notre moi. La mémoire construit notre identité personnelle. (*op. cit.*, p. 281-282)

A memória enquanto "sanctuaire d'une ampleur infinie", como o afirma Santo Agostinho, ocupa assim o espaço de ação que é o campo temporal do romance, uma longa passagem entre o presente e o passado onde, na realidade, não encontramos uma regressão, mas uma progressão do passado para o presente (Bergson, 2012, p. 287).

Este progresso mencionado por Bergson é justamente o material de que se servem os autores para construir o tempo da ficção. O passado como material da escrita justifica-se pela multitude de temas e de possibilidades ficcionais que o trabalho das lembranças e imagens conservadas na memória do sujeito abrem, nomeadamente, através do uso de técnicas como a inserção de fotografias ou de ficcionalização da saudade, veículo usado pela memória para fazer esta viagem entre passado e presente, dado que é no presente que o indivíduo será capaz de mobilizar o seu conhecimento do passado e assim materializar a escrita de si.

Referências Bibliográficas:

Bergson, Henri. (2012). *Matière et mémoire, essai sur la relation du corps à l'esprit*. Paris: Flammarion.

Butler, J. (2007). *Le Récit de soi*. Paris: PUF.

Cammaert, Felipe. (2009). *L'Écriture de la mémoire dans l'œuvre d'António Lobo Antunes et de Claude Simon*. Paris: L'Harmattan.

Cardoso, Dulce Maria. (2011). *O Retorno*. Lisboa : Tinta da China.

Cardoso, Dulce Maria. (2014). *Os meus sentimentos*. Lisboa : Tinta da China

Jackson, John Edwin. (1992). *Mémoire et création poétique*. Paris: Mercure de France.

Le Goff, Jacques. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard.

Peixoto, J. L. (2000). *Morreste-me*. Lisboa: Temas e debates.

Peixoto, J. L. (2000). *Nenhum olhar*. Lisboa: Temas e debates.

Peixoto, J. L. (2002). *Uma casa na escuridão*. Lisboa: Temas e debates.

Peixoto, J. L. (2006). *Cemitério de pianos*. Lisboa: Bertrand.

Peixoto, J. L. (2007). *A Criança em ruínas*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.

Peixoto, J. L. (2008). *Cal*. Lisboa: Bertrand.

Peixoto, J. L. (2008). *Gaveta de papéis*. Vila Nova de Famalicão: Quasi.

Peixoto, J. L. (2010). *Livro*. Lisboa: Quetzal.

Peixoto, J. L. (2011). *Abraço*. Lisboa: Quetzal.

Peixoto, J. L. (2012). *Dentro do segredo, uma viagem na Coreia do Norte*. Lisboa: Quetzal.

Peixoto, J. L. (2014). *Galveias*. Lisboa: Quetzal.

Peixoto, J. L. (2017). *O Caminho imperfeito*. Lisboa: Quetzal.

PEIXOTO, J. L. (2010). "Entrevista com José Luís Peixoto". URL:

http://www.alagamares.net/alagamares-informacao/artigos/cultura/407-entrevista-com-joseluis-peixoto, consultado em 24/02/2015.

Peixoto, J. L. (2011). "Este novo livro fecha um ciclo" (entrevista). *Correio da Manhã* 28/10/2011. URL: http://papeisjlp.blogs.sapo.pt/, consultado em 24/11/2016.

Peixoto, J. L. (2012). "José Luís Peixoto: a desmistificação de um escritor" (entrevista). *O Globo* 24/03/2012. URL: http://papeisjlp.blogs.sapo.pt/, consultado em 22/20/2017.

Prata, Ana Filipa. (2014). O cronótopo do hotel e a formação da memória. *Navegações*, vol. 7, nº1, Porto Alegre, p. 69-76.

Tadié, Jean-Yves et Marc TADIÉ. (1999). *Le Sens de la mémoire*. Paris: Gallimard.

A ESCRITA DE SI A PARTIR DA CARTILHA "POVOS INDÍGENAS EM ESPAÇOS URBANOS"

Vania Maria Lescano GUERRA[345]
UFMS, Programa de Pós-Graduação em letras, vguerra1@terra.com.br, Três Lagoas (S), Brasil.

[345] Docente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Brasil), no Programa de Mestrado e Doutorado em Letras do *campus* de Três Lagoas (MS/Brasil). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP de Araraquara (SP), com pós-doutorado na Linguística Aplicada do IEL (UNICAMP).

Resumo:

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo identitário de indígenas, a partir da escrita de si em depoimentos veiculados na cartilha "Povos indígenas em espaços urbanos", publicada no espaço virtual por ocasião da "Semana dos Povos Indígenas", realizada de 14 a 20 de abril de 2008 e organizada por Cledes Markus, com apoio do Conselho de Missão entre Índios. Este estudo considera a proposta teórica transdisciplinar**,** que se apoia na Análise do Discurso de origem francesa, a fim de investigar marcas de exclusão deixadas pelo período colonial no texto da cartilha, que influenciam no deslocamento identitário desses povos. Buscamos identificar as múltiplas vozes que perpassam suas subjetividades, descrevendo as projeções que fazem de si e do outro. Para isso, utilizamos os estudos de Foucault (1992), de Eckert-Hoff e Coracini (2010) e de Eckert-Hoff (2015) no que diz respeito ao processo de escrita de si; de Baudrillard (2005) e Coracini (2011) sobre a escrita do/no ambiente virtual e suas implicações sociais, discursivas e subjetivas.

Palavras-chave:

identidades; discursos; escrita de si; indígenas.

Considerações preliminares

A circulação de acontecimentos discursivos tem demonstrado, na atualidade, que a presença de indígenas nas cidades tornou-se fato recorrente e os motivos que os levam para os contextos urbanos são os mais diversos, especialmente a luta por seus direitos e a reconstrução de suas relações e organizações. E como esses acontecimentos são efeitos de discursos que intervém na produção social de sentidos, e se materializam na/pela língua(gem), o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo identitário de indígenas sul-mato-grossenses, a partir de discursos veiculados na cartilha denominada "Povos indígenas em espaços urbanos", publicada por ocasião da "Semana dos Povos Indígenas", realizada de 14 a 20 de abril de 2008 e organizada por Cledes Markus, com apoio do Conselho de Missão entre Índios (COMIN). Com um olhar crítico pautado na perspectiva teórica pós-colonialista, na visão desconstrutivista de Derrida e na arqueogenealogia foucaultiana, problematizamos as relações históricas, sociais e culturais desses povos, sofridas a partir da colonização. Este estudo considera a proposta teórica transdisciplinar**,** que se apoia na Análise do discurso de perspectiva francesa, a partir dos estudos de Pêcheux (2009) e de Coracini (2003, 2007), a fim de investigar possíveis marcas de exclusão deixadas pelo período colonial no texto da cartilha, que influenciam no deslocamento identitário desses grupos sociais.

Dessa perspectiva, a materialidade da cartilha nos interessa em razão dos objetivos do discurso nela traçados, tais como o conhecimento, o respeito e a troca de informações com os povos indígenas. É possível dizer que o discurso da cartilha afirma ter o objetivo de ouvir e olhar para grupos de diferentes povos, que vivem em espaços urbanos, para mostrar o contexto, o cotidiano, a luta e os desafios da vida em cidades como Campo Grande**,** Dourados (MS), entre outras. No que tange à divisão temática, a primeira parte da cartilha é elaborada para crianças, a segunda volta-se para o público juvenil, servindo também como fonte de informações para educadores na direção de orientar, animar e facilitar as reflexões.

Por entender que a Nova História revelou a presença do poder lá onde a história tradicional nem sequer pensava em procurá-lo, no simbólico e no imaginário, concebemos a História como o exercício permanente de um certo olhar, de um certo

espírito crítico, de um certo "fazer", que a aproxima do campo das Ciências Humanas, em especial da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a partir da noção de identidade e de território. Assim, a análise de um campo discursivo busca compreender o enunciado em sua singularidade de acontecimento (Foucault, 1987, p. 31), procurando elucidar as condições de sua emergência e estabelecendo relações com outros discursos. Diante disso, a análise dos dados pauta-se na metodologia foucaultiana (1990; 1992), a partir dos pressupostos teóricos da arqueologia discursiva e da genealogia do poder.

No intuito de identificar as múltiplas vozes que perpassam essas subjetividades, problematizamos as projeções que esses sujeitos históricos fazem de si e do outro. Em "A escrita de si", Foucault (1992), se referindo à individualização propriamente dita da memória, remete à Antiguidade para analisar o que seria uma das primeiras formas de escrita de si, que buscava a individualidade e o movimento interior: uma escrita que possuía como material os pensamentos, as ações diárias para se evitar o mau comportamento. Ao escrever todos os pensamentos e ações, estes seriam conhecidos. A vergonha de atos pecaminosos diante de uma outra pessoa passa a ser direcionada à escrita, ela toma o lugar daquele que poderia julgar. Forma textual que pode se aproximar assim, da confissão, de uma arma que combateria o mal e que provocaria o autoconhecimento. Esse seria o papel da escrita na cultura filosófica. A escrita estava ligada ao exercício da formação pessoal, trazendo à memória conhecimentos já adquiridos para serem reforçados, para que se reflita sobre eles, para que o autor converse com eles. "Entendemos que a escrita de si é sempre escrita do outro, do outro de si, de si no outro" (Eckert-Hoff, 2015, p. 28). Escrever é reinventar, construir um outro ficcional como forma de preenchimentos das lacunas: a escrita comporta um desejo de confissão e por isso sua capacidade de obter o perdão é infinita.

Por meio da narrativa de uma vida, tenta-se nomear aquilo que vai além do nome (a experiência, a paixão), o inominável. A confissão atravessa toda a escrita autobiográfica e tenta salvar o ser que vai além de si e que existe através do nome, que comporta o nome ou o caminho aberto por ele. O contar sobre si como forma de reconhecimento pela vida acontece como uma operação em que reviso e revisito minha existência para contá-la, para reconhecê-la como valorosa. A escrita de memória possui a força de libertar a obra do tempo, libertando autor e obra de

qualquer tentativa de fixidez, já que o escritor, num processo de deslizamento, percorre um caminho traçado por si mesmo.

Vale dizer que as memórias podem tornar possível a leitura do outro em diferença, pois depoimentos individuais de vivências e experiências trazem a cultura e a tradição de um povo, assim como os sentimentos conflituosos provocados pelo choque de culturas. Coracini (2010, p. 10) afirma que, "inevitavelmente, todo texto fala de seu autor, todo texto carrega em si traços daquele que escreve, e que, portanto, se inscreve naquilo que produz". Foucault (1992, p. 143) considera que o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" [...]. E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – "de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade".

Vale complementar aqui que "não há como não considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silenciamentos". (Pêcheux, 2009, p. 53). Essa constatação está na base da consideração da formação discursiva como uma matriz de sentidos: o lugar no qual se determina o que pode e deve ser dito e interpretado. Bloco heterogêneo onde o diverso infiltra-se marcado pela contradição e pela pluralidade, a noção de formação discursiva está ligada à ideologia. Posto isso, trabalhamos com a hipótese de pesquisa de que certos povos indígenas cultivam uma memória que, paradoxalmente, parecem pretender conservar o passado dentro do presente, ou introduzirem o presente no futuro. No caso dos indígenas, ficou reservado a eles na sociedade um lugar à margem da sociedade, após intensa exploração de sua mão de obra. A partir da consolidação de sua imagem como abandonado e miserável (Guerra, 2010), o indígena – apesar dos focos de resistência que empreende – tem essa imagem inserida em seu imaginário, uma vez que o sujeito "se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo" - dentre eles, os discursos do "colonizado", da "escola" e da "mídia".

Das condições de existência dos discursos e das subjetividades

Sendo a linguagem o lugar por excelência do embate do subjetivo com o real com que se defronta o indivíduo, o discurso torna-se o ponto de articulação entre esses

dois processos – o interno e o externo –, já que os fenômenos linguísticos não podem estar dissociados das condições histórico-sociais em que ocorrem. Essas condições de existência atravessam o sujeito, clivando-o, resultando na/da ideologia, entendida como um sistema de ações/relações que o homem produz para balizar imaginariamente sua presença na realidade. A ideologia se faz prática concreta do cotidiano individual e coletivo, manifestando-se nos e pelos sujeitos nas regras por estes criadas e reguladas por/(n)aquilo de que resultam e que ajudam a (re)construir – o arcabouço ideológico em que se inscrevem. Ora, sabendo-se que uma Formação Ideológica (FI) pode comportar várias Formações Discursivas (FD), faz-se importante, ainda, ressaltar que não há somente uma ideologia atuando sobre o sujeito, mas várias – a religiosa, a moral, a política, a jurídica, etc. – e todas traduzindo-se em efeitos de sentido portadores de outras concepções de vida, outras visões de mundo que, em dado momento histórico, lhe mostram e impregnam de outros discursos que se cruzam com aqueles que, ilusoriamente, crê serem seus.

Para melhor entendimento das condições de produção dos discursos analisados, retomemos o período da história da colonização do Brasil pelos portugueses quando a língua portuguesa foi "imposta" aos indígenas como premissa da catequização. Para Orlandi (2002), a ideologia na ação de catequizar era a da implantação do Estado Nacional, da língua oficial, por Portugal, no século XVI. Assim a questão dos conflitos de terras indígenas é entendida como uma construção histórica, na qual as forças econômicas e o papel do Estado, desde a época da Colônia, passando pelo Império e pela República, levaram os indígenas a serem cada vez mais cerceados em sua capacidade de locomoção e reprodução. A Companhia Matte Laranjeira foi um marco no processo de ocupação do povoamento branco no então sul de Mato Grosso, mas esse processo foi freado pelo poder desmedido que a Companhia exercia sobre aquela região. As frentes de expansão advindas da região sul do país, principalmente do Rio Grande do Sul, após a Guerra do Paraguai, foram freadas por alguns líderes que dirigiam a Companhia: grande área que estava em domínio da Matte Laranjeira impediu o avanço dessas frentes utilizando-se de interesses políticos do estado do Mato Grosso e também das investidas que essas frentes pudessem impor sobre as terras dispostas.

A abertura de estradas de rodagem, a construção de hidrelétricas, a concessão de fortes subsídios econômicos à empresas e para quem quisesse explorar as riquezas

existentes nessas áreas, assim como a introdução em massa da comunicação por meio televisivo e dos novos referenciais de consumo de eletrodomésticos e do modo de vida urbano, acarretaram profundas mudanças no comportamento, aumentaram a tensão frente às Reservas indígenas, que passaram cada vez mais a serem vistas como empecilhos para a plena realização do desenvolvimento econômico em bases modernas. Diante disso, os povos indígenas, apoiados pela Igreja, por meio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começaram a discutir seus problemas em grandes assembleias indígenas. Ocupando espaços nos meios de comunicação, denunciaram o projeto oficial de extermínio de uma Ditadura Militar que propunha o fim dos indígenas até o ano de 1998. Conseguiram que a Constituição Federal de 1988 assegurasse seus direitos históricos à terra e o reconhecimento de suas organizações sociais. Constituíram variadas formas de articulação e organização para fazer avançar concretamente as conquistas legais. Atualmente, tem-se conhecimento da existência de povos indígenas em todas as unidades da federação. São 235 povos que falam 180 línguas: cerca de 180 povos indígenas (ou 77% deles) vivem na Amazônia legal. A tendência projetada pelas estimativas oficiais, que apontava para o extermínio total até 1998, começou a ser revertida a partir da década de 1970. Dados oficiais apontavam, nessa época, que a população indígena não ultrapassava cem mil pessoas (CIMI).

Na luta pela terra, a re/demarcação ganha uma nova forma de abordagem a partir do surgimento desse movimento indígena; a visibilidade e o diálogo entre alguns segmentos da sociedade, principalmente do Estado, ganha espaço e novas questões começam a ser elaboradas tendo os indígenas como participantes dessas discussões. No entanto, verificamos um crescente processo de exclusão e violência aos povos indígenas (Guerra, 2010), uma vez que, historicamente, viviam livremente, sem limites territoriais, a não ser os definidos pelas próprias etnias: retiravam do seu espaço vivido o que necessitavam para sobreviver. Os indígenas sempre tiveram estreita ligação com o território, de onde retiravam o seu sustento e estabeleciam seus rituais. Foucault (2008), ao explicitar as leis internas das séries discursivas, articula noções importantes, tais como atualidade, exterioridade, história e genealogia. Seus estudos atingem a singularidade dos acontecimentos para, dessa forma, atingir a diversidade histórica. Derruba-se, assim, a definição de história contínua, linear, provida de uma origem. A história não é o registro de fatos do passado, mas retrata a

imagem mais nítida do presente, portanto, focaliza a genealogia dos acontecimentos e relaciona-se diretamente à noção de atualidade: as técnicas de interpretação buscam desvendar as regularidades e descontinuidades dos acontecimentos.

Para Coracini (2010), na visão transdisciplinar de pesquisa, cada discurso a ser analisado – materialização linguística que integra a formação discursiva (cf. Foucault, 2008) – orientado pelos objetivos da pesquisa, exige que diferentes áreas do conhecimento sejam mobilizadas. Entretanto, não se trata simplesmente de recorrer a outras disciplinas, menos ainda de nos servirmos, como estudiosos das teorias do discurso, de cada uma tomando-as na sua integralidade, “mas de puxar os fios de que necessitamos, para, com eles, tecermos a teia de nossa rede teórica, transformando, assim, esses fios, ao mesmo tempo em que nosso olhar é transformado por eles”. Para a autora (2010, p. 93), “são esses fios que nos ajudarão a analisar a materialidade linguística”; contudo “é preciso que alguns aspectos sejam respeitados: que a noções de sujeito e de linguagem assumidas por cada disciplina não sejam incompatíveis entre si”.

Como o processo analítico empreendido pela perspectiva discursivo-desconstrutivista não se dá mediante a compartimentalização de vertentes teóricas unívocas, mas mediante o entrelaçamento do linguístico com o social, articulamos que sempre os efeitos de sentidos serão diferentes, mesmo se o *corpus* não for inaugural, em decorrência do gesto de interpretação do analista e da escolha na mobilização e emprego das noções teóricas nos recortes discursivos selecionados. Diante da extensão deste artigo, o *corpus* deste estudo é constituído por um recorte extraído da mencionada cartilha, a partir de narrativa indígena que retrata a busca conflituosa por uma existência na sociedade hegemônica, "na qual os povos indígenas possam viver conforme seus costumes, criar o sustento e conviver com toda a criação" (Markus, 2008, Apresentação). A coleta e a análise/discussão dos dados, com base no método arqueogenealógico foucaultiano, partem de uma representação das condições e do processo de produção do discurso e consideram formações discursivas e os interdiscursos (Coracini, 1991, p.338-9). Na relação entre memória coletiva, memória histórica e produção de identidades, o passado se configura como uma fonte para a construção, no presente, de uma memória que fornece elementos para a construção de identidades.

A vinculação entre a construção da identidade dos indígenas e a questão da memória é uma chave de entrada para compreender por que meios o discurso didático constrói as imagens de identidade coletiva em que dois aspectos precisam ser considerados: a) a representação sobre a ideia de indígena é multifacetada, pois compreende versões múltiplas e apropriações ora contraditórias, ora similares, ora complementares; b) para propor uma ideia do que significa ser indígena hoje, os discursos remontam à memória para (re)construir os fatos do presente. Importante explicar que a cartilha, cujos recortes passamos a problematizar, encontra-se no espaço virtual, publicizado na *web.* Embasados na concepção do virtual como um modo do real, problematizamos a virtualização dos corpos e seus desdobramentos nesse *weblog:* a onipresença do sujeito que permanece, concomitantemente, no aqui-lá, no tempo e no espaço e no entremeio do público e do privado, no qual a percepção sensorial de si e do outro, faz do íntimo o exterior, e as projeções corporais desterritorializadas, (in)visíveis.

Sabemos que o virtual irrompeu numa velocidade catastrófica tanto em meio à informação, à desertificação dos territórios e dos corpos quanto ao afastamento entre o virtual (uma vez que o ciberespaço tem "altíssima frequência", isto é, um estimado Ibope), e o real com sua "frequência nula" (Baudrillard, 2005, pp. 17), de poucos es(x)pectadores. Desse modo, a virtualização e a profusão multimidiática propiciam, para o autor, a proliferação de um espetáculo televisual que assevera a construção de (não) ambientes, um mundo desertificado, enquanto se desenvolve um outro – virtual – ultraconectado e sofisticado. Depreende-se daí, portanto, que os *weblogs* compreendem muito mais do que um diário eletrônico íntimo; estendem-se a um objeto virtual (trans)formador, senão regulador, de subjetividades e da realidade, dado o caráter (des)materializador de poder da mídia (Baudrillard, 2005). Nessa esteira, entendemos que a participação do sujeito indígena em um *blog* representa a saída da (a)normalidade e ensejo para fama, na acepção foucaultiana. O ser anormal é também um ser infame e, a partir do discurso, dos processos de subjetivação, o biopoder se consolida. Compreender a emergência desses discursos consiste em analisar as relações de sujeição que fabricam esses sujeitos (Foucault, 1999; 2002; 2003).

Palacios (2006, p. 233) entende a rede internet como um ponto de articulação entre ciberespaço e o espaço físico, e desenvolve a noção de "cidades *web*", que funcionam "a serviço de uma efetiva potencialização dos mecanismos e processos participatórios entre os cidadãos das cidades físicas às quais estão associados". Essa cidade *web* pode ser pensada como uma dimensão política, um espaço de socialização e ação social, uma vez que pode ser entendida como uma ferramenta de criação sinérgica comunitária, de suporte a planificação e desenvolvimento de projetos comuns, ou como mecanismo de criação de extensão e relacionamento com os poderes públicos e até mesmo como maneira de reforçar os espaços reais como dispositivo de participação dos cidadãos. Sobre isso, o autor declara que a constituição da cidade digital como uma rede híbrida desencadeia a imbricação entre o local da mediação, isto é, o ciberespaço ou ambiente virtual, e o espaço físico (Guerra & Gargioni, 2016).

Por uma epistemologia crítica para entender o processo identitário

Considerada uma área de estudos relativamente recente, a Análise do Discurso (AD) toma o discurso como objeto de investigação, em qualquer gênero, analisando a relação da linguagem com a "exterioridade", bem como as chamadas condições de produção do discurso: o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico). A AD, por meio dos trabalhos desenvolvidos por Pêcheux (1988), produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade, afastando-se da mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais ou vice-versa, pois considera que a linguagem pode ser referida à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, como processo significativo (Guerra & Almeida, 2016). Ao analisarmos o discurso estamos, de maneira inevitável, perante a questão de como ele se (inter)relaciona com a conjuntura, ocorrência que o criou: estão relacionados o campo da língua (linguística) e o campo da sociedade (história e ideologia). Falar em discurso implica falar em língua(gem), dispersões, processos históricos, memórias e ideologias, na necessária mobilização de alguns fios teóricos a fim de articular apenas aqueles de que necessitamos para entrelaçar o nosso encadeamento teórico e analisar os efeitos de sentidos que emergem na materialidade discursiva.

Nessa visão, Coracini (2003, p. 59) afirma que a identidade está ligada à noção de representação na medida em que esta interfere diretamente na ideia de identidade. Ao nomearmos um objeto, o estamos tornando real. Entendemos assim que, ao representarmos uma etnia (como é o caso dos Terena de Campo Grande e de Dourados - MS), ocorre que grande parte desse povo assuma essa representação como uma identidade. Não se trata de algo consciente. Segundo Coracini (2007, p. 59), "o que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio", e herdamos isso "de nossos antepassados [...] que parecem não deixar rastros". Essa produção se realiza paralelamente ao trabalho de produção da diferença, pois ambas implicam um movimento de construção simbólica e discursiva: a noção da identidade e a marcação da diferença não podem ser separadas das relações de poder. Ou seja, tanto a construção discursiva da identidade, quanto da diferença jamais são inocentes, uma vez que elas requerem uma série de procedimentos que traduzem essas noções, tais como: inclusão/exclusão, questões de pertencimento, as que demarcam fronteiras como "nós e eles", que classificam de "bons e maus" de "puros e impuros" de "desenvolvidos e primitivos" de "modernos e atrasados". A identidade é uma construção simbólica que se materializa em gestos, ações, posturas e expressões que "naturalizam" e simplificam as diferenças e semelhanças que alguns necessitam para colocar certa ordem idealizada no mundo a partir de suas perspectivas. Portanto, na tessitura dos discursos, reserva-se um lugar de unidade e de pertencimento para "nós" e um lugar de reconhecimento de diferenças para o "eles".

Sabemos que todo discurso está relacionado a efeitos de poder, os quais, por sua vez, constituem uma "política de verdade" em cada sociedade. Na chamada pós-modernidade, modernidade tardia ou qualquer outra denominação dada às transformações que atualmente estão ocorrendo na sociedade em nível global, verificamos a necessidade de repensarmos nossas posturas científicas e valorizarmos as linguagens que, a partir da introdução da ciência nas bases do pensar moderno, foram silenciadas em nome de um discurso homogêneo e "verdadeiro". No caso da sociedade brasileira, esta foi formada a partir de uma miscigenação: somos um povo que surgiu de uma grande confluência de etnias. No entanto, com a consolidação do Estado sobre a diversidade territorial, a imagem de nossa identidade tendeu a estabelecer modelos representativos que tendem a uniformizar essa diversidade. O Estado-nação moderno foi estruturado a partir dessa ideia unívoca de sociedade, cuja

articulação de um tempo pedagógico permitiu fundar a memória da nação como uma memória unificadora da identidade do presente. Desde os tempos da colonização portuguesa no Brasil, os indígenas, por não participarem da mesma lógica societária do ocidente europeizado, sofreram com as investidas praticadas, pois até esse período só conheciam as experiências dos conflitos territoriais locais, a partir da diversidade étnica.

Citamos, como exemplo, a presença das sociedades indígenas em nosso país. Até pouco tempo, havia a ideia, entre agentes do Estado e a sociedade nacional, de que os indígenas precisaram ser "civilizados", isto é, incorporados à cultura ocidental. A cultura indígena, entendida como primitiva, estável e imutável, seria extinta, e os indígenas "integrariam" a comunidade nacional. Esforços para a "civilização" do indígena foram empreendidos, por exemplo, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), formado em 1910, e pelas missões cristãs. É certo que essas instituições foram muito importantes na proteção dos indígenas contra o ataque de grupos que defendiam o extermínio desses povos. Entretanto, levou muito tempo até que surgisse o entendimento da importância da diversidade cultural. Essa ideia de que os indígenas seriam extintos parte da premissa de que mudanças culturais progressivas os conduziriam à perda de identidade étnica. A esse modelo de interpretação chamamos de "aculturação", que entendia ser o indígena verdadeiro aquele considerado "puro". Os processos históricos de contato entre culturas levariam à formação de "caboclos", que deixariam de ser indígenas.

A História do Brasil, tradicionalmente, tem narrativas que privilegiam dimensões políticas e econômicas. Nessas abordagens, o indígena fica em um segundo plano, apresentado normalmente nas fases iniciais da colonização. Entretanto, estudos recentes demonstram a presença indígena ao longo do tempo, não apenas como vítimas, mas como agentes de sua própria História. Em primeiro lugar, deve-se reconhecer a forte ancestralidade matrilinear indígena no Brasil. Ao tratar da presença indígena na História, não se deve negligenciar os estudos recentes, que deixaram de lado as ideias de culturas fixas, imutáveis e puras. Aceita-se a cultura como um produto construído historicamente, flexível e dinâmico. Aqui, ao invés de tratarmos do termo "aculturação", usamos o conceito de transculturação, que entende que todas as sociedades são mistas, variadas e sujeitas à mudança. Já que toda sociedade se

modifica ao longo do tempo, em situações de contato entre diferentes culturas, entende-se que as influências são recíprocas, mesmo quando uma das partes promove escravidão e extermínio.

O discurso didático sobre o indígena e suas representações

A teorização arqueogenealógica configura um mecanismo para indagar, problematizar e "enxergar analiticamente na dispersão de enunciados, regularidades de acontecimentos discursivos" (Gregolin, 2004, p. 91), bem como supostas "essências" que foram deliberadamente instauradas a partir de conjunturas históricas que permeiam a humanidade. Nessa direção, o foco analítico do nosso trabalho refere-se, especificamente, ao texto didático veiculado pela cartilha "Povos indígenas em espaços urbanos", com tiragem de 30 mil exemplares, idealizada especialmente para orientar crianças e jovens sobre a cultura indígena, por ocasião da "Semana dos Povos Indígenas 2008", publicada pela editora Oikos, com o apoio do COMIN (Conselho de Missão entre Povos Indígenas). Este é um órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e foi criado em 1982, com a finalidade de assessorar e coordenar o trabalho da IECLB com os povos indígenas em todo Brasil. Os trabalhos do COMIN são realizados por um grupo de profissionais nas áreas de pedagogia, teologia, pastoral, direito, enfermagem e medicina, assistência social, agronomia e outras, em sete Campos de Trabalho. O organizador da cartilha, Cledes Markus, é mestre em Educação, com experiência na área de Ensino, Teologia e Antropologia ligada à temática indígena. Possui mais doze organizações de livros do teor do que ora analisamos: cada publicação é dedicada a povos indígenas diferentes. Nessa cartilha de 2008, a cultura Terena remete-nos a um universo de sabedorias que representam fonte de aprendizagem para toda a sociedade nacional, além de nos motivar a conhecer mais da realidade brasileira, caracterizada pela pluralidade étnica e cultural, especialmente na fronteira Sul do Centro-Oeste brasileiro.

Vale dizer aqui que a situação atual nas aldeias de Dourados e de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul é tensa. Ainda há o problema da exploração do trabalho indígena: a maioria dos homens aldeados trabalha em usinas, ganham salários miseráveis para executar os trabalhos mais insalubres, e os jovens ainda apresentam

a tendência de gastar os proventos com o que se chama de “bens de prestígio” (como jeans, tênis, celulares, relógios). O fator “prestígio social” surge determinante nessas comunidades: as mulheres da aldeia também têm deixado seus lares para ingressarem em profissões que lhes dão mais prestígio, como professora, agente de saúde, líder comunitária. No que se refere à língua portuguesa, eles também reconhecem a importância de seu aprendizado para continuar os estudos e trabalhar na cidade. Os mais velhos se lembram da necessidade de se comunicar nos hospitais e nos postos de saúde fora da aldeia (Tavares & Santos, 2012, p. 125-126): a língua é tanto instrumento de poder como de resistência.

Quanto à cartilha, esse material didático (Markus, 2008) contém 24 páginas (ISBN 978-85-89732-97-0), cuja capa traz a imagem de uma criança indígena separando sementes que serão utilizadas em artesanatos, enfeites indígenas, a serem comercializados nas ruas da cidade. Na Apresentação assinada pelo COMIN, há o anúncio de que a cartilha pretende ouvir e olhar para grupos de diferentes povos, que vivem em espaços urbanos, e mostrar o contexto, o cotidiano, a luta, as agruras e os desafios da vida em cidades como Campo Grande, Dourados, Manaus, Cuiabá, Porto Alegre e São Leopoldo. Na primeira parte do livro, a partir da página 3, temos um texto sob o título "Indígenas nas cidades", que apresenta alguns motivos que levaram os indígenas a morar nas cidades. Em seguida há o depoimento de uma mulher Terena residente em Dourados (MS), sujeito de nossa pesquisa.

O texto dessa cartilha traz ainda questões ligadas ao artesanato indígena, à identidade indígena, a partir da sua cultura, sua dança, suas narrativas e sua história, sempre acompanhadas de depoimentos de indígenas. É pertinente dizer que nas últimas páginas encontramos orientações para um estudo em grupo desse recurso didático, sugestões de leituras e de vídeos. Há fotos em todas as páginas, de acordo com a temática proposta na seção. A seguir, apresentamos a análise de dois recortes das falas da mulher Terena, em que optamos pela sigla R1 e R2. Ponderando as dispersões e as especificidades de temas, buscamos, no fio discursivo, as regularidades que apontam para os deslocamentos do sujeito frente ao outro. O texto explica que Francelina da Silva Souza, da aldeia de Jaguapiru, município de Dourados/MS, foi para o espaço urbano em busca de estudo para, depois de formada, contribuir na melhoria da vida de seu povo. Fez o ensino médio, a graduação e a pós-graduação na cidade:

> R 2 -. Meu pensamento era, desde o começo, estudar para continuar trabalhando na aldeia como professora. Por isso sempre escolhi temas relacionados com a minha aldeia como trabalhos na universidade (Markus, 2008, p. 10).
>
> R 1 - Sou Terena, porque cresci assim, numa família que diz ser Terena e me fez sentir Terena. Sempre me afirmo como índia Terena em qualquer lugar (Markus, 2008, p. 16)

Em conformidade com (Foucault, 1990, p.105) "[...] lá onde há poder há resistência". Portanto, por meio do discurso de R1 e R2 constrói-se uma representação identitária de que o sujeito indígena encontra-se em constante resistência ao poder que o branco tenta lhe impor, por conseguinte, são permanentes guerreiros que (re)lutam em caminhar e prosseguir com suas práticas culturais e identitárias, mesmo inseridos dentro da escolarização e cultura hegemônicas. Por meio da escrita, o sujeito cria sua própria alma, pois, em conformidade com Foucault (1992, p.152), "É sua própria alma que é preciso criar no que se escreve". Nessa vertente, "produzir um texto pode significar construir para si uma identidade, um lugar social, uma certa visibilidade, ainda que esta consista numa resposta a uma autoridade que detém o poder". (Coracini, 2010, pp. 25). Ainda sobre o processo da escrita de si, Foucault (1992, p.152-153) postula que "assim como um homem traz em seu rosto a semelhança natural com seus ancestrais, também é bom que se possa perceber no que ele escreve a filiação dos pensamentos que se gravam em sua alma".

Quando o sujeito enuncia: "Sempre me afirmo como índia Terena em qualquer lugar", R 1 vem ratificar seu posicionamento discursivo de pertencimento identitário diante da escolarização e da terra que hoje ocupa. Guerra (2012, p. 61), a esse respeito, afirma que o indígena cria uma narrativa – aparentemente coerente – que lhe permite "racionalizar" sua história e a do seu povo. Ou seja, conferir uma coerência a um passado, materializado no intradiscurso em que os já ditos trazem a imagem do indígenas como preservador da fauna e da flora brasileira, surge como um fio discursivo em R1 que vem permear a construção identitária desse grupo social. Observamos que, ao trazer formulações como "Meu pensamento era, desde o começo, estudar para continuar trabalhando na aldeia como professora" e "Sou Terena, porque cresci assim, numa família que diz ser Terena", R1 e R2 operam com, pelo menos, duas formações discursivas: uma advinda dos discursos hospitaleiros ao indígena e à sua cultura e outra proveniente dos discursos que rejeitam os costumes, usos e hábitos

dos povos indígenas, uma vez que é preciso que estes continuem a veicular os costumes e cultura indígenas para que o povo seja fortalecido.

Essa relação de (inter)discursividade leva-nos a refletir que, no Brasil, desde os tempos coloniais, há uma larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato, na prática. E as sociedades indígenas sempre ocuparam uma posição paradoxal perante o Estado nacional. Por um lado, os indígenas são fundamentais para a ideologia da nacionalidade brasileira: são os habitantes originais, que deveriam ser incorporados à sociedade para legitimar o domínio do novo Estado-Nação. Por outro, as populações indígenas eram - e continuam a ser - vistas como obstáculo ao progresso e aos projetos de desenvolvimento do país. Em R1 e R2, verificamos que o sujeito utiliza o discurso didático, para além de estabelecer relações pedagógicas e sociais; serve-se dele para reforçar esse sentimento identitário que atravessa sua singularidade. Esse discurso deixa emergir a exclusão social enfrentada por esses povos: a representação que temos do indígena é a de que ele vive em entre-lugares. Seus traços identitários são constituídos, em meio a esses entre-lugares, onde as culturas ora se distanciam, ora se chocam, ora se entrelaçam e se mesclam.

É curioso observar que fica discursivizado o acontecimento da escolarização, na sua relação com a sociedade hegemônica. Nota-se, no enunciado "Tudo o que estudei serviu como reflexão sobre minha realidade", a relação entre o acontecimento da escolarização e o discurso no processo de constituição de sentidos para a exclusão. Os enunciados em busca da afirmação da identidade Terena em R1 e R2 vêm "costurado" no corpo e transforma o corpo em acontecimento discursivo, por meio dos itens lexicais "minha realidade" (indígena Terena), porque dá acesso, via de espaço didático, a um histórico de fundação, que é a luta contra a homogeneização das culturas e dos povos, vista por muitos como uma forma “natural” e “normalizada”.

Foi especialmente a partir do colonialismo que se construiu essa espécie de poder disciplinar que, segundo Foucault, caracteriza as sociedades e as instituições modernas. Assim, a maioria dos teóricos sociais dos séculos XVII e XVIII (por exemplo, Hobbes, Bossuet, Turgot e Condorcet) concordam que a “espécie humana” saiu paulatinamente da ignorância e foi atravessando diferentes “estágios” de aperfeiçoamento até, por fim, conseguir a “maioridade” a que chegaram as sociedades modernas europeias (Meek, 1981). O referencial empírico utilizado por esse modelo

heurístico para especificar o "estágio" inicial, o mais baixo na escala de desenvolvimento humano, é o das sociedades indígenas americanas tal como elas eram descritas por viajantes, nobres, cronistas e navegantes europeus. A marca desse primeiro estágio é a selvageria, a barbárie, a ausência completa de arte, ciência e escrita. "No princípio, tudo era América", ou seja, tudo era superstição, primitivismo, luta de todos contra todos, "estado de natureza". No entanto, entendemos que diante do processo de transculturação, a América absorveu e assimilou – mesmo não pacificamente – os traços culturais europeus, mas não somente os copiou: em lugar disso, deu-lhe novas cores e formas, atrelando, àqueles traços, sua própria visão e pensamento crítico, seus costumes e tradições sobreviventes.

Além disso, ao longo do curso da história e das artes, cada um dos países latino-americanos desenvolveu e caracterizou seu estilo nacional. Verificamos aqui o interdiscurso trabalhando com a ordem dos processos de constituição dos efeitos de sentido e da própria linearidade do discurso, uma vez que ocorre a fragmentação do sujeito pela emergência de novos saberes. Parte integrante do interdiscurso, no qual se delimitam, as formações discursivas representam regiões de estabilização da memória discursiva, que se organiza por processo de reformulação parafrástica em movimentos contínuos de reconfiguração. A região aqui é o discurso didático que vem afetar a materialidade discursiva, ditos que se apresentam como vestígios do movimento histórico sem fim das formações discursivas, nas relações de dominação e subordinação. Em R1 e R2 rege uma narrativa que permite que o indígena não apenas diga, como também se diga, manifeste-se e posicione-se (re)inscrevendo-se na história, visto que o espaço escolar, via livro didático, passa a ser um lugar que proporciona o encontro de pessoas (des)conhecidas para trocarem conhecimentos, experiências e sentimentos.

Consequentemente, vimos nesses recortes um discurso de exclusão, pois o *outro* (o indígena) não atende às expectativas do *nós* (o branco) em relação ao modo de vida, portanto, sua cultura é desqualificada e seus povos são lançados às margens da sociedade: esses povos precisam trabalhar duro, sobrevivem mas saem esgotados dessa relação desumana. Emerge, nesses enunciados, a dinâmica do poder, tal qual é problematizado nos estudos foucaultianos. Nota-se que, inicialmente, o poder está com a "Escola" que visa a formatar, "docilizar" o indígena. Mas, também, está com os

indígenas que exercem o poder, por meio de um discurso de resistência, ao enunciar: “Sempre me afirmo como índia Terena em qualquer lugar”. E o fato dessa resistência ser propagada, em um material didático, contribui para que esse discurso seja, rapidamente, disseminado como um micropoder que pode ajudar na conscientização e na transformação da realidade social. O funcionamento discursivo dessas formulações é também de construção de um sentido de dependência como atitude opressora do colonizador e de exclusão da possibilidade de legitimação do direito à identidade indígena.

A formação discursiva colonialista é evocada como traço de memória que irrompe no acontecimento para delinear os limites dos sentidos. Pode-se afirmar que o modo de existência da memória na ordem desse discurso didático é o lugar no qual a formação discursiva colonialista trabalha a continuidade e denuncia a ruptura, num movimento identitário. Isso se dá a partir do deslizamento de sentidos nessa memória discursiva em decorrência da relação tensa que se instaura entre a memória da colonização e o reconhecimento da instância de representação política. Assim a memória surge como participante no jogo metafórico de deslizes e opacidade do dizer. Esses pontos de deriva sinalizam a constituição heterogênea do sujeito colonizado e confirmam se tratar de um sujeito afetado pelo encontro colonial. Essas estratégias de silenciamento do outro e de suturação das bordas do discurso, para fixar o *eu*, o *outro,* e sua relação mútua em torno de sentidos que não "escapem", mostram a existência de sentidos que teimam em não se calar e em mostrar as contradições da situação de colonização.

Nesse entrelaçamento de vozes averiguamos que há a presença da interdição da palavra que ocorre porque nem tudo pode ser dito em qualquer situação discursiva (Foucault, 2012). Nesse viés o enunciador ao discursivizar que “Sempre me afirmo como índia Terena em qualquer lugar”, fica interdito que o branco tirou dos indígenas os meios de sobrevivência, tais como: a produção de alimentos e de remédios, e eles são levados às periferias da cidade ou a acampamentos, expulsos de suas terras: no entanto os indígenas estão vivos, (r)existem à exclusão social e aos estereótipos.

Em busca de (in)conclusões (pro)visórias

A partir dos recortes do texto do livro didático em questão, confirmamos nossa hipótese de que esse grupo indígena, para (re)construir sua identidade étnica e social, parte de uma tomada de consciência de si e da sua realidade presente, ao buscar na memória e na história os padrões e os elementos que (re)configuram a sua maneira de ser e de viver. Observou-se, nas regularidades dos enunciados R1 e R2, o uso do livro didático como um aparato ideológico, para se afirmar identitariamente, em detrimento da exclusão social enfrentada pelos povos indígenas. Por meio desse discurso, detectamos o lugar desprivilegiado em que esses povos estão inseridos, ou seja, os entre-lugares sociais em que eles se encontram; nem estão inseridos na área urbana e nem na zona rural, mas sim, às margens das rodovias: sujeitos periféricos e fronteiriços.

Por meio dessas interdições discursivas chegamos a representações do povo indígena Terena, da Fronteira Sul, perpassadas no espaço didático e escolar, tais como: vítima, oprimido, frágil, objeto e obstáculo, propagando, assim, a imagem de tensão entre as duas culturas. Nesse viés discursivo, a reflexão acerca de como uma determinada cultura compreende o outro, diferente de si, torna-se uma indagação constante. No estado do Mato Grosso do Sul, em especial nas áreas de conflito, instauram-se inúmeras fronteiras simbólicas, imaginárias, culturais, econômicas e políticas, dinamizando e multifacentando o sentido de identidade que daí pode ser gestado. As distâncias entre essas diversas culturas, ou grupos culturais, nesse contexto são necessariamente comprimidas e colocadas em contato.

O sentido territorial enquanto lugar fronteiriço aí ascende de importância como entre-lugares de vivências, de contatos, de conflitos e de estudos. O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com "o novo" que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultura: não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético, ele renova o passado, (re)configurando-o como espaço fronteiriço contingente que inova e interrompe a atuação do presente. Bhabha (1998, p. 27) aponta esses espaços, apesar das tensões e estranhamentos, como uma possibilidade de estabelecer o contato direto entre os diferentes, na elaboração de novas respostas, superando as tradicionais

perspectivas que justificavam a perpetuação do desconhecimento de um em relação ao outro.

Vale dizer aqui que acreditamos que a cultura indígena não foi e não será abandonada; trazemos a ideia de transculturação que considera que os grupos humanos, "[...] e mesmo os indivíduos, estão em constante interação e mutação [...]" (Funari & Piñon, 2011, p. 27), resultante de contatos entre as diversas culturas das sociedades. Portanto, o sujeito indígena não apaga sua cultura ao entrar em contato com a cultura do branco. Pelo contrário, a nova cultura é adicionada à sua, criando, assim, uma nova cultura resultante da soma de ambas.

Nesse processo analítico, procuramos confrontar maneiras diferentes de representar o sujeito colonial, os indígenas da etnia Terena, tanto em relação à escrita de si quanto à ferramenta do *blog.* Nesse confronto de representações, o que aparenta estar em jogo, é a forma mais fiel, verdadeira ou autêntica de descrever o sujeito colonial, ou o sujeito fronteiriço, seja ele colonizado ou colonizador. No entanto, na ânsia de entender o que está em jogo nesse confronto, este trabalho nos instiga a questionar: são as linguagens usadas para representar os sujeitos indígenas, ou é o que se entende por sujeito indígena que nos levam à construção da identidade? Acreditamos que seja a necessidade de pensar essas duas questões, e a percepção de que as duas estão intimamente imbricadas é que nos levam, a partir daí, à transculturação, uma vez que essa discussão aborda a questão sempre pelo viés da linguagem e da identidade.

Arriscamos dizer que, hospedada num espaço virtual, no bojo das sociedades contemporâneas, a cartilha surge na *web* como um dispositivo virtual (trans)formador, senão regulador, de subjetividades, dado o caráter (des)materializador de poder da mídia, a partir de dizeres identitários de resistência, num movimento agonístico desses povos que se encontram à margem da história e das leis deste país. Nessa ordem discursiva, o texto em questão, enquanto objeto de uma prática, na medida em que foi feito para ser lido e refletido com finalidade educativa, permite-nos, sob um gesto interpretativo, observar de que modo a subjetividade do indígena vem sendo exposta por meio de instrumentos didáticos, como uma forma de ampliar o leque de reflexões sobre a temática, enfim, contribuir para o traçar de caminhos mais justos com posições contra-hegemônicas.

Referências

Baudrillard, J. (2005). *Tela total*: mitos e ironias do virtual e da imagem. Trad. Juremir Machado da Silva. 4. ed. Porto Alegre: Sulina Editora.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura.* Trad. Myriam Ávila et alii. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 02 jan. 2016 às 13h.

Coracini, M. J. R. F. (1991). *Um fazer persuasivo*: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes Editores.

Coracini, M. J. R F. (2003) (org.) *Identidade & Discurso*: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora UNICAMP.

Coracini, M. J. R F. (2007). *A celebração do outro:* arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras Editora.

Coracini, M. J. R F. (2010). Transdisciplinaridade e análise de discurso: migrantes em situação de rua. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 11 (1), pp. 91-112.

Deleuze, G. (1992). *Conversações.* Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34 Editora.

Eckert-Hoff, B. M. & Coracini, M. J. R. F. (orgs.) (2010) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras.

Ecker-Hoff, B. (2015). Sujeito e escrita de si nos postulados de Michel Foucault: uma análise de cartas de imigrantes alemães do sul do Brasil. In Guerra, V. M. L. & Nolasco,

E. C. (Orgs) *Michel Foucault*; entre o passado e o presente, 30 anos de (des)locamentos. Campinas: Pontes Editores, pp. 23-38.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes Editora.

Foucault, M. (1990). *História da sexualidade I:* A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da C. Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal Editora.

Foucault, M. (1992). Escrita de si. In: *O que é um autor?* Trad. Antonio F. e Edimundo Cordeiro. Lisboa: Passagens Editora, 1992, pp. 129-160.

Foucault, M. (2008). *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária Editora.

Foucault, M. (2012) *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de Almeida Sampaio. 19. ed. São Paulo: Loyola Editora.

Funari, P. P. & Piñon, A. (2011). *A temática indígena na escola*: subsídios para os professores. São Paulo: Contexto Editora.

Guerra, V. M. L. (2010). *O indígena de Mato Grosso do Sul:* práticas identitárias e culturais. São Carlos: Pedro & João Editores.

Guerra, V. M. L. (2012). Indígenas e identidades: um olhar discursivo sobre a luta pela terra. In Rosa, Andrea M.; Marques, Cintia N.; Souza, C. C. de; Durigan, M. *Povos Indígenas:* reflexões interdisciplinares. São Carlos: Pedro & João Editores, pp. 43-68.

Guerra, V. M.L.& Almeida, W. D. (2015). O Discurso Jurídico como *La Brisure:* uma análise discursivo-desconstrutivista da Lei Maria da Penha. *Revista Romanica Olomucensia* n. 27.1, pp. 21–39. Disponível em http://romanistika.upol.cz/romanica_olomucensia/portugues.html Acesso em 4/7/2017 às 11 h.

Guerra, V. M.G. & Gargioni, A. A. (2016). Um olhar foucaultiano sobre a escritura de si: o professor Terena na tela do blog. *Revista Interletras* n. 23, pp. 1-23. Disponível em http://www.unigran.br/interletras/conteudo/artigos/24.pdf. Acesso em 10/06/2017 às 18h.

Markus, C. (2008). (Org.) Povos indígenas em espaços urbanos. *Caderno Semana dos Povos Indígenas.* ISAEC/DAÍ - COMIN. São Leopoldo: Oikos Editora.

Meek, R. (1981). *Los orígenes de la ciencia social.* El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios. Madri: Siglo XXI Editora.

Orlandi, E. P. (2002). *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2009). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos. 7*. ed. Campinas: Editora UNICAMP.

Palacios, M. (2006). A Internet como mídia e ambiente: reflexões a partir de um experimento de rede local de participação. In Maia, R. & Castro, M. C. P. S. *Mídia, esfera pública e identidades coletivas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Humanitas, pp. 229-244.

Pècheux, M. (2009). *Semântica de discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4 ed. Campinas: Editora UNICAMP.

Silva, M. L. (2004). História e interculturalidade: aspectos críticos à educação e ao multiculturalismo no Brasil. *Anais do VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais.* Coimbra.

Tavares, M & Santos, L. C. (2012). Crenças e atitudes linguísticas de indígenas de Dourados-MS. *Cadernos do IL.* Porto Alegre, nº 44, jun, pp. 117-134.

QUE VOZES ESCUTAMOS NA POÉTICA DE ANA CRISTINA CESAR?

Vivian Steinberg

Pesquisadora de pós-doutorado da USP, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada.

Professora da UNICID/SP

viviansteinberg@terra.com.br

São Paulo – SP

Brasil

Resumo:

Paul Valéry inscreveu a sedução da serpente perante Eva no verso: "Eu me escuto", como se produzisse uma espécie de ponto surdo na voz onipresente de Deus que permitisse a Eva a ouvir sua própria voz.[346] A partir dessa consideração e levando em conta a proposta de Henri Meschonnic, denominada de crítica do ritmo. Faremos uma proposta de leitura e de crítica que leva em consideração o ritmo - esse que escande e ao mesmo tempo revela a oralidade ou a voz do texto. Abordaremos a poética de Ana Cristina Cesar, a partir do poema “travelling”, nos perguntando quais questões políticas de diversas ordens são instauradas pelas vozes nessa poética. Política entendida como relação entre identidade e alteridade, já que só existe identidade quando há alteridade. Levaremos em consideração os estudos de Viveiros de Castro em relação ao perspectivismo ameríndio assim como o conceito de antropofagia desenvolvido por Oswald de Andrade.

Palavras-chave:

Ana Cristina César, ritmo, voz, Meschonnic, Paul Valéry, perpectivismo.

[346] Ideia desenvolvida por ZULAR, Roberto. " O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry". In: *Interpretações - crítica literária e Psicanálise*. São Paulo: Ateliê, 2014.

Ana Cristina Cesar: as vozes e os corpos – uma leitura de "travelling"

Este trabalho é um desdobramento de um artigo de nossa autoria sobre o poema "travelling" de Ana Cristina Cesar. Nele fizemos um percurso privilegiando o ler a voz do texto a partir do estudo de ritmo. Ao analisarmos a escritura, através do conceito de ritmo desenvolvido por Henri Meschonnic, iremos refletir sobre o conceito de **voz,** como lugar de articulação, como um modo de construção do limiar entre fala e escrita, que aparece no intervalo entre os silêncios. Podemos pensar na voz como o lugar da articulação que instaura questões políticas. Consequentemente sobre sujeito e subjetividade porque "o ritmo é o movimento da voz na escritura. Com ele, não se ouve o som, mas o sujeito" (Meschonnic, 2006, p.43). A leitura desse poema parte de uma escuta, o que necessariamente envolve os corpos. É uma maneira de nos aproximarmos de qualquer coisa que nos escapa.

Pensaremos a partir da poética da voz denominada cultural, histórica e política, a qual passa-se da dualidade oral/escrito a uma partida tripla: o escrito, o falado, o oral. Dito isso, a poética em questão será ouvida – abrir a oralidade ao discurso, ao sujeito, o que implica relações entre corpos e subjetividades, estabelecendo laços.

Nessa direção, Nuno Ramos (2017, pp. 44-45) escreveu sobre a poética de Ana o seguinte:

> É na tentativa recorrente de acesso ao destinatário, ao perdido ouvido alheio, na fragmentação desses impulsos dirigidos a alguém que não se sabe quem é, nem o que pretende de nós, e de quem o poema vai aos poucos compondo a figura, é nessa incógnita do ***Quem me lê?*** com seu correspondente ***Quem em mim escreve****?*, que alcança seu lugar e originalidade. Desloca assim, o tempo todo, a questão da potência pública da poesia, que supõe uma voz singular medindo seu volume, sua ressonância, seus ecos, para a questão anterior, mais íntima e confusa, ***por quais vozes falam através da minha? Que é que eu faço com essas vozes? Para quem falam? Dá pra baixar o volume? Aumentar? Sou eu? São elas?*** A poesia de Ana Cristina Cesar é sempre um manuscrito

encontrado numa garrafa. Seu suicídio apenas tornou impossível saber de qual praia a lançou.

(as palavras em destaque são de nossa autoria)

O artista e escritor reconhece a procura recorrente na poética de Ana de destinatário, de impulsos dirigidos a “alguém que não se sabe quem é”, ao mesmo tempo o leitor passa a ser interlocutor, possível destinatário incógnito. A escrita está em movimento e vai se compondo a partir de questões relacionadas à voz.

Leiamos o poema como um corpo que emite voz ou vozes. O poema é um emaranhado de vozes e de tempos – há as vozes enunciadas pela poeta, no seu tempo e espaço; há as nossas referências e nossas vozes e também as vozes que virão.

Então, o título estar grafado em minúscula e ser uma palavra estrangeira, que carrega como um dos significados estar em movimento relacionado ao cinema, nos leva ao entendimento de que não há um princípio unificador, portanto estamos diante de cenário democrático, não mais no modelo metafísico, legislador, de mão única; ou ainda, não é "uma primeira emanação metafórica do Uno que é a fonte." (Derrida, 1972, p.324). Estamos no avesso e esse título traz o desvio na linguagem.

Proponho a leitura do poema “travelling” (Cesar, 2013, p. 114). Ele se divide em três partes:

A primeira

Tarde da noite recoloco a casa toda em seu lugar.

Guardo os papéis todos que sobraram.

Confirmo para mim a solidez dos cadeados.

Nunca mais te disse uma palavra.

A segunda:

Do alto da serra de Petrópolis,
com um chapéu de ponta e um regador,
Elizabeth reconfirmava: "Perder
é mais fácil que se pensa".
Rasgo os papéis todos que sobraram.
"Os seus olhos pecam, mas seu corpo
não", dizia o tradutor preciso simultâneo,
e suas mãos é que tremiam. "É perigoso",
ria a Carolina perita no papel Kodak.
A câmera em rasante viajava.
A voz em off nas montanhas, inextinguível
fogo domado da paixão, a voz
do espelho dos meus olhos,
negando-se a todas as viagens,
e a voz rascante da velocidade,
de todas três bebi um pouco
sem notar
como quem procura um fio.

E a terceira:

Nunca mais te disse

uma palavra, repito, preciso alto,

tarde da noite,

enquanto desalinho

sem luxo

sede

agulhadas

os pareceres que ouvi num dia interminável:

sem parecer mais com a luz ofuscante desse mesmo dia interminável.

Leitura da primeira parte do poema – o imaginário

A primeira parte é a menor, os versos estão emparelhados – embora com diferentes métricas - e as palavras pertencem semanticamente às relacionadas à ordem, à organização: "recoloco", "guardo", "confirmo", todos verbos afirmativos. A repetição de toda/todos transpassa a ideia de unidade e de completude, de totalidade. Aqui podemos associar à descrição sobre o imaginário de Lacan, onde não há divisão, onde os cadeados são sólidos, não há sobras, ao mesmo tempo que, no poema, transpassa uma ironia na pretensão em organizar e se pronuncia numa brecha desestabilizante: "nunca mais te disse uma palavra".

Cada verso termina por um ponto, ou seja, uma pausa, um silêncio perante tarde da noite, ou diante dessa impossibilidade de organizar uma totalidade. Há um eco entre toda/todos e nunca mais – uma locução adverbial temporal com uma conotação de totalidade, agora negando.

Retoma esse verso para introduzir ao que chamamos de terceira parte: "nunca mais te disse/ uma palavra, repito, preciso alto" – quebra o verso em dois, e afirma que se repete e diz: "preciso alto" – ou seja, é uma voz – mais uma que está enunciada. O tempo é o mesmo: "tarde da noite". Enquanto na primeira parte organiza: "recoloco", na segunda, desorganiza: "desalinho".

"Nunca mais te disse uma palavra". Na palavra nunca ressoa "Tarde da noite" porque são marcadores do tempo e se atualizam a cada leitura.

Nesse verso, comparece a alteridade, o outro, a segunda pessoa: o pronome te, mesmo que lhe negando a palavra, ou seja, o outro se confirma pela negação. O tu presume um eu. De acordo com Benveniste (1995, pp. 278-279), os pronomes pertencem às "instâncias do discurso", ou seja, a língua é atualizada em palavra por um locutor.

> *Eu* significa a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu.* Instância única por definição, e válida somente na sua unicidade. Se percebo duas instâncias sucessivas de discurso contendo *eu*, proferidas pela mesma voz, nada ainda me assegura de que uma delas não seja um discurso referido, uma citação na qual *eu* seria imputável a um outro. É preciso, assim, sublinhar este ponto: *eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por aí. Não tem valor a não ser na instância na qual é produzido. (...) obtém-se uma definição simétrica para *tu*, (...). Eu e tu como uma categoria de linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem.

Os pronomes eu e tu são instáveis, não são fixos, cada vez pronunciado muda o enunciador e o destinatário, assim estão se atualizando constantemente enquanto houver a leitura e a escuta desse discurso.

Então, no poema, o tu, objeto, aproxima-se dos marcadores: "tarde da noite" e "nunca mais", delimitando a instância espacial e temporal coextensiva e contemporânea da presente instância do discurso que contém *eu*. Podemos pensar como uma reinvenção da cena enunciativa que constitui os modos de relação com a alteridade. De acordo com Eduardo Viveiros de Castro (1996, pp.115-144): "Todo ser a que se atribui um ponto de vista será assim sujeito, espírito; ou melhor, ali onde estiver o ponto de vista, também estará a posição do sujeito".

A voz da enunciação não dirigiu uma palavra ao tu, não falou mais com a alteridade. A fala é a marca do descontínuo, diferentemente da escrita que é contínua,

tem um ritmo que nas brechas aparece a subjetividade, essa voz é a que não mais foi compartilhada, embora tenha sido escrita no poema e nós a escutamos. Não há fala sem voz, mas há voz sem fala, escreveu Jean-Luc Nancy (2015. p.11). Ou seja, há voz antes da fala, reconhece-se a voz antes de distinguir as palavras que pronuncia. A voz é a face sonora da fala. O poema nos apresenta a voz mesmo negando a fala à alteridade.

Leitura da segunda parte do poema – o simbólico

Na segunda parte: o poema acontece – poderemos chamar, como na psicanálise, de simbólico, é o lugar fundamentalmente da linguagem. Corta o plano anterior, a primeira parte do poema, interrompe essa tentativa de completude, de organização. E vamos para um outro espaço: o alto da serra de Petrópolis... e lá, na mistura de vozes surge a voz de Elizabeth Bishop, com um verso representativo de sua poética, talvez o verso mais lembrado: “Perder é mais fácil que se pensa”. Nesse momento, o ritmo é diversificado, muitas vozes comparecem, inclusive a voz da enunciação que afirma: “rasgo os papéis todos que sobraram”.

A partir desse verso, o poema muda de rumo, retoma outra narratividade, outra cena, outro lugar, outro curso; não mais o ambiente da casa, o dentro; agora o "alto da serra de Petrópolis", remetendo e chamando, dando espaço para uma outra voz, a da poeta Bishop, supondo intimidade por tratá-la pelo primeiro nome e pelo lugar em que morou no Brasil, uma estrangeira poeta, com outra língua, aqui - na sua casa, na sua língua. Num esboço sucinto, traz a poeta, não escrevendo, mas cuidando de plantas, uma cena apaziguadora e um verso contundente de Bishop: "Perder/ é mais fácil que se pensa". Escreve com aspas denunciando outra voz, a de Elizabeth misturada a de Ana. Logo no verso mais autobiográfico/conhecido (é um poema que Bishop coloca alguns elementos, algumas experiências de perda pelas quais de fato passou) da poeta norte-americana, estrangeira na nossa língua, traduzida. Chapéu de ponta e um regador são os elementos que ACC nos apresenta a imagem da poeta em sua casa na serra de Petrópolis, são objetos que estão presentes em seus poemas. Através da sinalização para essa voz, há uma visualização da cena enunciada, transpondo e

relacionando momentos distanciados no tempo e no espaço, sinalizando para as experiências também do leitor/ ouvinte/ destinatário/confidente.

A primeira voz enuncia: "confirmo para mim a solidez dos cadeados"; "Elizabeth reconfirmava, "'Perder/ é mais fácil que se pensa'". Enquanto uma está com medo de perder: afinal confirma a solidez dos cadeados; a outra diante desse medo, reconfirma: "Perder/ é mais fácil que se pensa". São vozes e línguas misturadas. O verso, escolhido e reconfigurado ou reedito pela primeira voz, é a vida sucinta da(s) poeta(s) que perdeu tantas e tantas coisas: casas, familiares, pátria, língua (?)...

Em seguida, há um verso cortante com um verbo de ação afirmativa: "rasgo", dialogando com a cena inicial; não mais guarda, rasga, assumindo a perda, ou negando a perda, o ato de rasgar é mais decidido corroborando a ideia de não mais dizer uma palavra: "Rasgo os papéis todos que sobraram". Os papéis todos que sobraram são os mesmos que em versos anteriores havia guardado?

Uma outra voz é pronunciada, pelas aspas e a presença de um tradutor, portanto há uma língua estrangeira, não compreendida na linguagem, mas enquanto voz sim: traduz o quê? para quem? "Os seus olhos pecam, mas seu corpo/ não", dizia o tradutor preciso simultâneo". O ver e ser visto apela para a pulsão escópica, de acordo com Lacan:

> Essa pulsão escópica, em sua origem, participa da formação do Eu. O Eu se organiza pela imagem, pela visão de uma imagem completa de si mesmo vista no espelho e indicada pela mãe que aquele ali é ele mesmo, o bebê. (...) A imagem é que o antecipa em sua completude. (...). (Steinberg, 2016).

As palavras do tradutor preciso simultâneo performatiza a presença do corpo o mesmo que os olhos pecam e as mãos tremem e Carolina, cujas mãos não podem tremer, afinal filma, ri e diz que é perigoso, como o "Viver é perigoso", de Rosa, ela fica com o eco: "é perigoso". Assim o filme continua: "a câmera em rasante viajava."

Os papéis, referência à escrita, repercutem em "papel Kodak", papel para revelação de fotografias, e a marca Kodak, em vermelho e amarelo, para além do som: com predominância de |k| - cortante, traz vestígios de um momento histórico: final dos anos 1970, e toda as imagens relacionadas a esse momento de liberdade, colorido, rock e tropicalismo, calças vermelhas e tamancos, cinema transcendental, tradução da elegia de John Donne por Augusto de Campos, musicado por Péricles Cavalcanti e interpretado por Caetano Veloso: "Deixa que minha mão errante adentre/ Atrás, na frente, em cima, embaixo, entre/ (...)"(Cesar, 1999, p.237) - diagnosticada por ACC como a "canção interpretação no Brasil em 1980" (Cesar, 1999, p.235). Ana Cristina percebe as camadas de pessoalidade e de subjetividade que a tradução possibilita e lembrem-se, ela estava estudando tradução na Inglaterra:

> Quando Caetano canta Donne, essa combinação não revela exatamente um projeto mas tem sim uma coerência, uma consistência, uma - identidade, arrisco.
>
> Quando Caetano canta Donne, só para mim, naquela biblioteca-filmoteca-discoteca, passa um filme, um filme não, um documentário inglês da BBC sobre John Donne, que diz que Augusto podia traduzir mas Caetano não podia cantar outra coisa senão essa elegia especialmente cintilante: e que diz que Donne escreveu essa elegia ou parte dela para o Caetano cantar para mim, e não outros poemas, ou parte deles, onde meu corpo é um impedimento para o amor. Meu corpo (meu imaginário) é um impedimento para o amor? (...) É um festejar do corpo, um poema de sacanagem em grande estilo, um tira roupa meu bem (...).
>
> No poeta metafísico tem metáforas recorrentes de descobrimentos e novos mundos: as atualidades incorporam na composição. Aqui a América recém-descoberta substituiu como figura o corpo da amante. (...)
>
> No cinema transcendental, a América ecoa a América onde passa o cinema transcendental, aquela de verdade, e de repente não substitui nem deixa substituir o corpo da mulher - vale como América também, mapa metafísico do

poder. A figura não substitui: brilha intacta, como no cinema." (Cesar, 1999, pp.236-237)

A menção do papel Kodak, das cores da embalagem, nos remete para um período histórico brasileiro conturbado, por uma lado, as cores do tropicalismo, da erotização humorada de épocas diversas: do poeta metafísico, do tradutor, do compositor e do cantor brasileiros que resgatam esse poema, de ACC, e dos interlocutores, a gente. Por outro, o lado sombrio desse período da história do Brasil, a ditadura militar, onde não se podia dizer o imprescindível: “nunca mais te disse uma palavra”.

Em seguida, três vozes são anunciadas:

A voz em off nas montanhas, inextinguível/ fogo domado da paixão, a voz/ do espelho dos meus olhos,/ negando-se a todas as viagens,/ e a voz rascante da velocidade,/ de todas as três bebi um pouco/ sem notar/ como quem procura um fio.

(CESAR, 2013, p. 114)

Roberto Zular (2015, pp.73-78) escreveu que a voz é o limiar, é a relação com o outro, é o devir outro do eu. Ainda uma mesma voz pode ser ocupada por muitas vozes.

No poema, a voz da enunciação é atravessada por essas outras vozes ou outras posições ecoando e se apropriando.

A primeira enunciada é "a voz em off nas montanhas, inextinguível/ fogo domado das paixões". O cinema permanece em cena e as montanhas habitada pela poeta Bishop também, é uma voz que não se acaba e que traz uma contradição: ao mesmo tempo que é fogo - relacionado às paixões - é ou está domado. É um som entre o que se vê. O lugar de emissão não está fixo. Essa voz não responde ao vazio mas expõe o vazio, vira-o para fora, de acordo com Jean-Luc Nancy (2015, p.15).

> A voz seria menos a rejeição do que o jacto de um vazio infinito aberto no coração do ser singular, desse ser abandonado. O que ele assim exporia, numa espécie de maneira de oferecer o vazio, não seria uma falta. Mas seria esta falta de plenitude ou de presença que não é uma falta, porque é a constituição mais própria da existência, o que a torna aberta, antecipadamente e para sempre aberta, fora de si mesma. Na voz haveria isto: que este existente não é um sujeito, mas uma existência aberta e atravessada por este jacto [jet], uma existência ela-mesma lançada [jettée] no mundo. A minha voz é antes de mais o que me lança no mundo.

Se voz é a relação com o outro, aqui é com o outro que não se vê, é a voz que clama no deserto? "A voz grita no deserto porque ela própria é em primeiro lugar este deserto desfraldado no meio do corpo, aquém das palavras". (Nancy, 2015, p.15). "Não se ouve ... mas faz-se ouvir". (Nancy, 2015, p.18).

Derrida, em "Il faut bien manger", pensa os textos como a construção estrutural de uma multiplicidade de posições em uma mesma voz que poderia ser ocupada por devires; assim podemos ler " travelling", como um poema "ocupado por devires".

A segunda voz anunciada é a "...a voz/ do espelho dos meus olhos,/ negando-se a todas as viagens,". Podemos refletir com Lacan:

> que gastou muito tempo, em seus dias de juventude, meditando sobre outro recurso narcisista elementar, o espelho. Este deve preencher a mesma função - conceder o mínimo apoio necessário para se produzir o autorreconhecimento, a conclusão imaginária oferecida ao corpo múltiplo, a blindagem imaginária que acompanha, a constituição de um 'sujeito', assim como a matriz de um relacionamento entre iguais, a fonte ambígua de amor e agressão - assim como a conhecida panóplia da notória fase do espelho. (Dolar, 2012, p.174).

Então, "a voz do espelho dos meus olhos" é o Narciso cuja história envolve tanto o olhar quanto a voz, de acordo com Dolar. Narciso é uma abertura para o estranhamento e voz é sempre relação, tanto o oral, como o falado e o escrito. O poema é visto como momento de uma escrita, assim a relação com o mundo é transformada pelo poema. Como o espelho traz uma definição mesma que ambígua, limita o espaço, o corpo, "negando-se todas as viagens" e aqui a palavra “todas” compartilha a casa toda; os papéis todos, de todas três, assim como o negar está representado também em: "**nunca** mais; "mas seu corpo **não**" e as viagens está implícito no título: *travelling* e em: "a câmera em rasante viajava".

A terceira voz é "a voz rascante da velocidade". É um decassílabo assim como o verso: "A câmera em rasante viajava". Podemos associar o rascante da voz com o rasante da câmera pela sonoridade. Velocidade relacionaremos com o cinema e com o modernismo e a relação com o estudo da poética porque está justamente num verso decassílabo, marca de uma tradição da língua portuguesa, presente tanto em Camões como na "Máquina do mundo" de Drummond[347] , então podemos relacionar a voz da velocidade, do tempo presente, do modernismo, de Oswald de Andrade, por um lado e, por outro, à tradição poética anterior.

Com essas três vozes, que ainda não são linguagem, abre-se a via, e procura-se um fio, a escrita, a voz da voz desta existência, emitida por sua boca e pela sua garganta. É a iminência da linguagem e também a procura de uma narrativa, de um contar-se e de um começo de conversa.

Leitura da terceira parte do poema – o real (?)

Enuncia-se a terceira parte do poema, a mais enigmática, talvez o que não se integra...não apreendemos, como o real lacaniano.

[347] Poema no qual Carlos Drummond de Andrade dialoga com Camões de *Os Lusíadas.*

E os versos: "Nunca mais te disse/ uma palavra, repito, preciso alto,/ tarde da noite". Repete o não dizer convocando a alteridade, embora o verso tem uma quebra, e a repetição, talvez para banalizar(?), ou para ressignificar (?), ou para nomear o real – aquilo que se repete.

Tarde da noite é uma repetição do primeiro verso, a enunciação está no mesmo tarde da noite, a mesma hora que recoloca a casa toda em seu lugar; agora, a voz repete, com precisão e em voz alta, a contradição: nunca mais te disse/ uma palavra.

Assim, os versos vão diminuindo, e enquanto os verbos: recolocar, guardar e confirmar são organizadores; desalinhar procura um rumo, ou um fio.

"enquanto desalinho/ sem luxo/ sede/ agulhadas/" quatro versos curtos, sem pontuação, e termina com dois versos longos: "os pareceres que ouvi num dia interminável:/ sem parecer mais com a luz ofuscante desse mesmo dia interminável".

Os versos curtos compactuam um silêncio entre as palavras confirmado pelas sibilantes e as palavras desalinho e agulhadas repercutem uma na outra. O desalinhar se encaixa com os versos curtos ou desalinhados. Enquanto nos primeiros versos há a tentativa de organizar, no final do poema há o desalinho e a multiplicidade de vozes nos pareceres escutados. O momento não é mais tarde da noite, mas "num dia interminável" que se torna "desse mesmo dia interminável". O significado da palavra parecer é expandido no último verso e ganha uma iluminação mesmo que negativa. A luz ofuscante desnorteia porque define demais, brilha intensamente, leva à vertigem. E o jogo com o olhar é entrelaçado ao som, às vozes todas repercutindo no poema.

O verso: "os pareceres que ouvi num dia interminável" – apresenta as vozes do saber, sem furos, com inícios e fins, contrárias às propostas pelo poema, ou pela voz da enunciação, voz que começa em travessia, que é atravessada por outras vozes, outras velocidades. Os pareceres foram ouvidos, não tem o sujeito dessa enunciação, apenas o interlocutor, melhor o receptor, marca o discurso do mestre, na fala de Lacan, a voz que impõe, não dialoga, não tem dúvidas, só certezas, sem furos, antidemocrática, heteronormativa, com luz ofuscante, assim o tempo se estende para além dele mesmo, num dia que não termina nunca - aqui o nunca mais te disse uma palavra, relaciona com o dia interminável contrastando com “tarde da noite”.

A antítese: "luz ofuscante" é o outro lado do poema: por um lado o ouvir, as vozes - ouvido mãos - no falar de Valéry, e por outro, o ver - espelho, cinema - imagens e luz ofuscante, invés de iluminar, ofusca. Precisamos de sombras para ver, buracos para ouvir... e até para dormir. Para continuar a falar em cinema, o filme *Solaris*, de Andrei Tarkóvski traz uma abordagem sobre o lugar espectral num mundo iluminado, sem dia ou noite, ali a insônia é uma condição crônica, assim como o dia interminável.

Os dois últimos versos repetem as últimas palavras: dia interminável e que rima com inextinguível (a voz em off) - a voz pura (?) antes da linguagem, que não se compreende o significado, ou que não tem significado? A repetição de dia interminável torna mais longo e interminável, mesmo porque está no verso mais longo do poema.

As expressões: tarde da noite, nunca, dia interminável - marcas do tempo, contrasta com a voz da velocidade, com o *travelling*, com o cinema, com o riso de Carolina perita no papel Kodak.

Finalizando

Três vozes confirmam a relação com o outro, o devir outro do eu. Se voz é a relação com o outro, aqui é com o outro que não se vê.

Por fim, e não menos importante, há uma questão em relação ao pertencimento à tradição da literatura brasileira e nos alongando mais à tradição de uma historicidade da literatura ocidental

Assim lemos o poema de Ana Cristina, multiplicando as vozes nomeadas nele.

Para além das vozes nomeadas, há ainda outras embaraçadas a essas como a da cineasta Carolina, da poeta Bishop, a de um tradutor; assim abre-se espaço para outras vozes, marginais, femininas, estrangeiras, diferentes. Vozes que permitem o furo no discurso, desestabilizando a enunciação heteronormativa ou eurocentrista.

Outro aspecto relevante do poema e consequentemente da poética de Ana Cristina Cesar é em relação às cenas enunciadas. No poema estudado, nos primeiros versos, a cena enunciada é o interior de uma casa; num segundo momento, a cena

passa a ser o alto da serra em Petrópolis, lugar imaginado, lembrado e visitado, externo e amplo, contrastando com a primeira cenografia enunciativa e a terceira fase do poema, a cena volta ao interior, à casa, quiçá ao quarto e à cama. É toda uma cenografia que nos remete ao cinema, além de questionamentos em relação ao que é a memória, ou de como somos envolvidos nesses cenários. Não tem como não pensarmos sobre intimidade, e, em oposição, mas em continuidade, exterioridade, marca do social e do ser político, ou que isso significa em sua poética.

A poética de ACC dá a ouvir a partilha das vozes - timbre, modulações, fraseado, ritmo sobretudo.

É uma leitura possível, na tentativa de não fazer nenhum parecer, nem de iluminar com luzes ofuscantes.

E assim a travessia chega ao fim, ou a "esse mesmo dia interminável".

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond. (1983). *Nova reunião - vol.1*. p.301. Rio de Janeiro: José Olympio.

BENVENISTE, E. (1995). “a natureza dos pronomes”. In: *Problemas de Linguística Geral I.* Campinas: Pontes.

CESAR, Ana Cristina. (1999). *Crítica e tradução*. P. 237. São Paulo: IMS e Ática.

CESAR, Ana Cristina. (2013). *Poética*. São Paulo: Companhia das Letras.

DERRIDA, Jacques. (1972). P. 324. Qual Quelle*. Morfeus da Filosofia*.

DOLAR, Mladen. (2012). O objeto voz. *Prometeus Viva a voz- Filosofia em Revista.* tradução de Clóvis S. Gontijo Oliveira- Universidade Federal de Sergipe, ano V, nº10.

MESCHONNIC, Henri. (2006). *Linguagem - ritmo e vida*. (extratos traduzidos por Cristiano Florentino. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

NANCY, Jean-Luc. (2015). Vox clamans in deserto. *Gratuita - caderno de leituras- vol. 2.* Belo Horizonte: Chão da feira. 11.

RAMOS, Nuno. (2017). Coqueiro que dá coco. *Fooquedeu. Mas não deu. Piauí 130*, 44-45 .

STEINBERG. Deborah. (2016). Abra-se cadabra-se os muros da prisão. *Voz própria - O evento é- de- Piano* (texto lido). São Paulo: Auditório Instituto Sedes Sapientiae.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. (1996). Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana,* Rio de Janeiro, vol.2, nº2, 115-144. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005 http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200005. p. 126. Acesso em: 26/07/2016.

ZULAR, Roberto. (2014). O ouvido da serpente: algumas considerações a partir de duas estrofes de 'Esboço de uma serpente' de Paul Valéry". *Interpretações - crítica literária e Psicanálise*. São Paulo: Ateliê.

ZULAR, Roberto. (2015). Apresentação. *Literatura e Sociedade*. São Paulo, n. 18, 73-78. ISSN 2237-1184. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/95915/95183>. Acesso em: 18 nov. 2016. doi:http://dx.doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i18p73-78.

SIMPÓSIO

11

COMUNICAÇÃO: VISÃO DO PARAÍSO NO DESCOBRIMENTO, CONQUISTA E EXPLORAÇÃO DO BRASIL COLONIAL

Márcia Maria de Melo Araújo,

Universidade Estadual de Goiás, marcimelo@gmail.com

Resumo:

Por meio de leituras e estudos a respeito do discurso do gênero e de estratégias de engendramento da realidade, este trabalho trata dos motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil em *Visão do paraíso* de Sérgio Buarque de Holanda. Com o objetivo de entender os motivos edênicos e os seus reflexos no descobrimento, conquista e exploração dos mundos novos, selecionou-se os capítulos 7 e 8 intitulados Paraíso perdido e Visão do paraíso, respectivamente, para mostrar o processo de elaboração de um mito, senão de um dos principais tropos que se fazem constantes no imaginário da cronística historiográfica dos descobrimentos e colonização do Brasil e da América de modo geral. Para Holanda (1996), a crença na existência do Éden foi motivo de sedução para os portugueses, durante a Idade Média e a era dos grandes descobrimentos marítimos, o que explica a reação que o contato com terras desconhecidas do ultramar provocou, principalmente pelo grande número de livros de devoção ou de recreio sobre o assunto. Da mesma forma descrições de viagens, reais e fictícias, como as de Mandeville, vão trazer o tema do Paraíso Terreal, representado no Oriente, segundo o livro de Gênesis, quase sempre envolto em um deslumbramento. O mesmo deslumbramento com que Colombo descrevia e pintava as suas Índias, seja por motivos que buscava em esquemas literários, seja baseado no que os poetas greco-romanos usavam para exaltar aquela época feliz, posta no começo dos tempos. Portanto, embasado em conceitos fundamentais como esse, o trabalho compromete-se em mostrar a ênfase atribuída à natureza na época do Renascimento como norma dos padrões estéticos, éticos e morais, do comportamento humano e de sua organização social e política e que a formação de tais mentalidades não é simplesmente imaginária, posto encontrar-se carregada de construções ideológicas, engendradas e verificadas na conquista da América.

Palavras-chave:

Visão do paraíso. Colonização da América. Colonização do Brasil. Sérgio Buarque de Holanda

A Tentação de Eva. Tapeçaria flamenga. Galeria dell´ Accademia. Firenze, Meados do século XVI.

Introdução

O assunto tratado neste ensaio gira em torno dos mitos edênicos, elemento nuclear presente em muitas narrativas acerca do descobrimento e colonização da América. Entre os séculos XV-XVIII, as visões idílicas foram recorrentes em escritos de muitos cronistas, cujas representações coletivas associavam o continente americano ao paraíso perdido.

Com o objetivo de entender os motivos edênicos e os seus reflexos no descobrimento, conquista e exploração dos mundos novos, selecionamos, do livro *Visão do Paraíso* de Sérgio Buarque de Holanda (1996), os capítulos 7 e 8 intitulados Paraíso perdido e Visão do paraíso, respectivamente, para mostrar o processo de elaboração do mito edênico, um dos principais tropos que se fazem constantes no imaginário da cronística historiográfica dos descobrimentos e colonização do Brasil e da América de modo geral.

Para tanto, buscamos no diálogo entre a historiografia europeia e Sérgio Buarque de Holanda (1996), em que este retrata as visões edênicas e as mentalidades da época, o imaginário de povos distintos e algumas confluências nos seus modos de

pensar o outro. E é por meio desse diálogo que observamos como o autor realiza uma comparação entre a colonização da América por portugueses e espanhóis, mostrando-nos como as descrições do Novo Mundo por esses diferentes conquistadores ora correspondem fielmente aos motivos edênicos, ora se ofuscam e se distanciam desses motivos.

Ademais, sabemos que a crença na existência do Éden foi motivo de sedução para os portugueses, durante a Idade Média e a era dos grandes descobrimentos marítimos, o que explica a reação que o contato com terras desconhecidas do ultramar provocou, principalmente pelo grande número de livros de devoção ou de recreio sobre o assunto.

1 A ideia do Paraíso Terrestre

Sérgio Buarque de Holanda (1996) cita como ponto de partida para as visões medievais do Paraíso, a crença na existência do Éden, o desejo de encontrar esse lugar, uma extensa fonte sobre esse assunto em livros de devoção, nas descrições de viagens, nas obras dos cosmógrafos e cartógrafos e também nas de artistas em suas iluminuras.

Mesmo que a questão escape à finalidade de seu estudo, Holanda (1996, p.149) faz um retrospecto sumário para falar sobre a origem do tema do Paraíso Perdido, "cujo desenvolvimento, abrangendo nos tempos medievais e mais tarde toda a Cristandade, e em particular o Ocidente cristão, também irá alcançar Portugal". O historiador elege Gênesis, 2, 9-25 e 3, 1-24, como ponto de partida para essas "visões", onde se narra como Deus criou o Paraíso. Trata-se de um horto formado por variados tipos de plantas todas palatáveis e agradáveis ao olhar, que o Senhor plantou para habitação de Adão. Havia uma harmonia entre todas as criaturas viventes que habitavam esse horto e um estado de perfeita inocência, que somente se desfez a partir do pecado cometido por Adão e Eva. Holada (1996) condensa toda essa tradicional imagem do Éden fundamentada pelos doutores da Igreja, ao dizer que:

> O perfeito acordo entre todas as criaturas, a feliz ignorância do bem e do mal, a isenção de todo mister penoso e fatigante, e ainda a ausência da dor física e da morte: estes são os elementos constitutivos da condição primeira do homem, que há de ser abolida com o Pecado e a Queda. Sobre esse núcleo inicial, que pertence ao *Gênese*, ampliado, em seguida, de traços oriundos do Apocalipse e, depois, de novos e sucessivos atributos tomados geralmente às crenças do paganismo, irão engastar-se pouco a pouco os juízos interpretativos dos padres da Igreja e dos teólogos, para formar, finalmente, a idéia medieval do Paraíso Terrestre. (HOLANDA, 1996, P. 150-151).

A ideia do Paraíso Terrestre, tal como foi elucubrada pelos medievais, passou por sucessivos atributos até se formar e se constituir como o lugar das bem-aventuranças, a infância do mundo. O curioso é que os nativos que aqui habitavam, também tinham sua visão a respeito do Paraíso Terrestre chamado por eles de *Terra sem Mal*. Contudo o distanciamento entre Velho Mundo e Novo Mundo foi dissonante e mostra o comportamento incompatível com a norma dominante.

Há indícios, segundo Sergio Levcovitz (1996), nos movimentos migratórios dos povos tupinambás, por exemplo, que eles estavam a procura do seu Paraíso Terreal. Esses movimentos já estavam em curso quando aqui chegaram os primeiros navegantes. Entretanto, o motivo central desses movimentos é bastante controverso. Há autores que defendem fatores políticos e econômicos, como por exemplo a procura de terras férteis para as atividades agrícolas e a conquista de territórios seguros para viverem. Levcovitz (1996, p. 159) diz que, após a conquista do Novo Mundo, diversas migrações foram motivadas pela busca da *Terra sem Mal*.

O cronista Gandavo (1980) escreve a respeito de uma grande migração, registrada na data de 1539 e que parece ter durado 10 anos. A princípio cerca de 12 a 14 mil índios partiram do litoral brasileiro rumo ao Peru, porém apenas 300 desses índios foram capturados na cidade de Chachapoyas. Gandavo narra que eles buscavam terras novas como se fossem encontrar nelas imortalidade e descanso perpétuo.

Para os tupis do litoral, a localização da *Terra sem Mal* estava situada para além das montanhas. Em relação a esse fato, diversos cronistas como André Thevet (2009) e Claude d'Abbeville (2002) confirmam essa informação, indicando, provavelmente, as montanhas andinas como essse local. Os tupis nomeavam o império inca usando o termo *kandire*, o paraíso terreal. Para os guaranis, esse local paradisíaco estava situado

na direção do sol nascente. Esse lugar, além de ser a morada dos deuses, recebia as almas daqueles que tiveram uma boa morte. Mas o mais curioso é que eles acreditavam que esse paraíso poderia ser acessível aos vivos. Não precisariam morrer para encontrá-lo.

A ideia de uma localização geográfica precisa por parte dos nativos esbarrava na concepção dos cronistas de então, pois para estes, segundo as antigas descrições, o Paraíso se achava em local secreto com suas portas vigiadas e longe de todo e qualquer contato com os homens. Portanto inacessível aos mortais. Sobre o assunto, Holanda (1996, p. 160) assim se posiciona:

> Todos afiançam que, situado no Oriente, talvez na Índia - e é essa a versão mais usual sobre seu exato sítio -, acha-se ele afastado do restante do mundo por um imenso espaço de terra e mar. Desse parecer é o próprio Santo Agostinho, assim como o é São Beda, que nisto, e em muitos outros pontos, segue o doutor Utica. Não faltam mapas, e alguns são citados e exibidos no estudo de Edoardo Coli sobre o Paraíso Terreal dantesco, em que este assume nitidamente feição insular: ilha solitária no meio de um vasto oceano. Já se chegou a pretender que a própria ideia de Santo Isidoro de que se poderia confundir esse Éden com as Ilhas Afortunadas deixaria implícita semelhante sugestão.

O historiador explica que, devido o mar não se constituir barreira impermeável para os humanos, outros vão fundar seu pensamento de que o horto dos inocentes não poderia se situar em um sítio baixo, exposto às águas do dilúvio. Assim a ideia da montanha se associa a várias e antigas tradições do povo de Israel e vai ao encontro do que diziam os tupis sobre *kandire*.

2 A realidade étnica e antropológica dos gentios americanos

Acerca do conhecimento das terras, da sua natureza e dos seus habitantes, vários cronistas, entre os quais Ambrósio Fernandes Brandão, Fernão Cardim, Frei Vicente do Salvador, Gabriel Soares de Sousa, Pero Magalhães Gandavo, escreveram, a partir dos seus pontos de vista ideológicos e imaginários, a respeito do Novo Mundo. Entretanto há que se avaliar que a conquista da América se garantiu principalmente

em termos da construção de um discurso, em que aspectos do ideário do descobridor e do conquistador demonstraram-se tão eficientes quanto as suas próprias ações.

Uma questão, que imediatamente ressalta sobre esse ideário, é o problema da alteridade da realidade étnica e antropológica dos índios encontrados. A configuração dessa realidade seguia parâmetros alocêntricos, na medida em que, da América, foram registradas percepções e informações filtradas por uma mundividência europeia constituída por imagens idealizadas, nas quais a imaginação muitas vezes tendia para o ideológico e o político, perdendo o seu caráter de faculdade lúdica. Igualmente, ocorreu a experiência do conhecimento da tradicional *orbis terrarum* que, em princípio, orientou a visão europeia da América.

Fonseca (2011), reforçando o pensamento de Holanda (1996), afirma que essa ideia da configuração do mundo fazia parte da compreensão medieval de que a distribuição das partes sólidas e líquidas do globo consistia numa proporção que tornava a extensão das terras habitáveis menor que sua contraparte líquida. A relação entre o estranho e o não familiar americanos e o "mesmo" europeu, resultante dessa comparação analógica, resumia-se, portanto, na ideia redutora de que a América seria tudo aquilo que positivamente não fosse europeu.

Esse processo de identificação negativa é comumente encontrado nas afirmações de muitos cronistas mundonovistas, os quais, pautados em sua experiência etnocêntrica e cristianizada, afirmavam que os indígenas não tinham organização social, política, econômica e religiosa; enfim, que nada possuíam que pudesse identificar a realização racional e cultural do ser humano.

A esse respeito, Sergio Levcovitz (1998, p. 27) explica que os cronistas, alguns capturados outros buscando capturar almas para o reino de Deus ou para o rei, surpreenderam-se com o comportamento dos antigos índios brasileiros que viviam em guerras, combatendo uns aos outros, à espera da *boa morte*. Esses cronistas registraram o universo desses índios como ordenado pelo *logos* ultramarino e, não encontrando valores de referência, como Reis ou as Leis, entenderam que os nativos careciam de Fé.

> De início, os padres só puderam maravilhar-se certos como estavam de que aquela gente nada venerava. Comemoraram o encontro daqueles que passaram a considerar como folhas em branco, um vazio à espera de ocupação. Os tupi-guaranis davam mostras de aceitar os ensinamentos de Cristo e caíam em encantamento pela música e as palavras dos padres. Não precisou muito tempo para que a inconsistência dos recém-convertidos se revelasse: a qualquer momento, índios plenamente católicos largavam tudo e alcançavam a floresta e a "barbárie". [...] Não puderam iniciar um diálogo com o *Velho Mundo*, suas *Leis*, seus *Reis* e sua *Fé*. (LEVCOVITZ, 1998, p. 28, grifos do autor).

Levcovitz (1998, p. 27), sobre a crença dos araweté, entende que os deuses deles são definidos como comedores do cru, em oposição aos humanos que comem a carne cozida. Dessa maneira, os deuses são associados a animais como o jaguar, um verdadeiro canibal. Os deuses não precisam do trabalho da caça ou da agricultura e desconhecem a morte, o que faz com que eles os vejam como sobrenaturais e extraculturais, ao mesmo tempo em que evocam o fundo arcaico da humanidade bestial, apontam para o futuro sem morte, com a vida eterna na terra sem males.

Para a compreensão da visão do Paraíso, reportamos aos costumes dos índios, em uma passagem dos *Diálogos das grandezas do Brasil*, em que a personagem Brandônio, de forma arguta, informa a Alviano que aos índios falta bom entendimento, que ficam cegos com os feiticeiros, que usam de sua falsidade e mentira para enganá-los. Na passagem a seguir, Brandônio comenta a respeito desses feiticeiros que, com suas profecias e superstições, lançam os índios em situações complicadas, chegando mesmo a miséria, como na história narrada a Alviano.

> Nada basta a lhes tirar do pensamento semelhante erronia, em que seus pais os puzeram, com haverem já recebido grandissimos damnos por darem credito a estes feiticeiros; e, pera prova disto, vos quero contar uma historia assás galante, a qual foi que nos tempos passados houve um feiticeiro destes, que affirmou aos indios que a terra, pera adiante, havia de produzir os frutos de por si, sem nunhuma cultra nem beneficio; portanto que bem podeiam todos folgar e dar-se á bôa vida com se lançarem a dormir, porque a terra teria cuidado de lhes acudir com os mantimentos a seu tempo. Tanto credito lhe deram os pobres indios, que o fizeram da maneira que lhes elle aconselhou, com virem a padecer, por esta via, a mais trabalhosa fome, que nunca se sabe haver neste Estado; em tanto que chegaram, obrigados da necessidade, a se venderem a si e as mulheres e filhos por uma espiga de milho, que não póde ser maior miseria. (BRANDÃO, 1930, p. 274).

Em contrapartida, vemos nessa descrição, a presença do mito do paraíso terrestre entre os indígenas, em que Alviano, mais que depressa, os compara aos bugios, espécies de macacos, que desprovidos de uma maior racionalidade se deixam prender porque não conseguem largar o que apanharam:

> Comparo isso ao dos bugios, que me contastes, que mettiam a mão pela boca da botija vasia, e despois a não podiam tirar, e por não saberem largar o que apanharam se deixavam captivar; donde infiro que gentes que a semelhante cousa dão credito, devem de ser da maneira dos mesmos bugios. (BRANDÃO, 1930, p. 274).

Alviano refere-se a descrição dos bugios feita por Brandônio, destacando esses animais por características que os assemelham aos seres humanos. Nos *Dialógos* de Brandão, esses animais recebem um tratamento mais elaborado, portadores de qualidades admiráveis. Ao discorrer sobre as diferentes habilidades e costumes dos bugios, Brandônio dá um toque fabuloso a esses animais, que devido a suas habilidades e capacidade de organização mais aproximadas da racionalidade humana, parecem receber um *status* superior ao dado aos brasílindios. Embora o bestiário não trate dessa casta de animais, há o símio, nele tratado, que recebe uma forte carga negativa ao ser referido ao Demônio. Dessa forma o brasílindio mais se aproxima dessa carga negativa encontrada nos símios dos bestiários. Essa maneira de perceber o outro indígena, numa espécie de silogismo, no qual o índio é retratado com atitudes e comportamento de animais, como o de um símio, e alguns animais, como os bugios, reconhecidos por suas qualidades humanas, marca uma das estratégias retóricas usadas no discurso controlador e dominante do colonizador europeu.

Na mesma esteira de Ambrósio Fernandes Brandão está o discurso de Gabriel Soares de Souza no *Tratado descritivo do Brasil em 1587*, que assim escreve:

> Entre este gentio Tupinambá ha grandes feiticeiros, que têm este nome entre elles, por lhe metterem em cabeça mil mentiras; os quaes feiticeiros vivem em casa apartada cada um por si, a qual é muito escura e tem a porta muito pequena, pela qual não ousa ninguem de entrar em sua casa, nem de lhe tocar em cousa della; os quaes pela maior parte não sabem nada, e para se fazerem estimar e temer tomam este officio, por entenderem com quanta facilidade se mette em cabeça a esta gente qualquer cousa; mas ha alguns que fallam com os diabos, que os espancam muitas vezes, os quaes os fazem muitas

> vezes ficar em falta com o que dizem; pelo que não são tão cridos dos indios como temidos. (SOUZA, 1987, p. 322).

Tanto Gabriel Soares de Souza quanto Ambrósio Fernandes Brandão comentam que os pajés dos índios não são legítimos feiticeiros, devendo-se à falta de um governo mais racional entre os indígenas, que terminam acreditando, por suas superstições naturais, em mentiras e falsidades pregadas pelos ditos feiticeiros.

Desse modo, pode-se perceber que os cronistas, mesmo que imbuídos de uma perspectiva humanista, têm dificuldade em reconhecer a diversidade cultural do indígena. Na cronística colonial, em particular nos *Diálogos das grandezas do Brasil*, os animais, principalmente por seu exotismo, apresentam e trazem motivações de cunho ideológico, pautadas no projeto da conquista e da colonização. Assim, os animais serviram de base para compor o quadro da visão da natureza do Brasil e dos brasilíndios, que, com seus hábitos e costumes, foram constantemente referidos em termos comparativos animalescos. O efeito final é uma carga metafórica e simbólica na qual índios e animais simbolizam uma terra selvagem a espera do dominador *logos* europeu.

A respeito das inúmeras histórias narradas a respeito do Novo Mundo, Holanda (1996) entende as muitas descrições da fauna, da flora e do índio brasileiros como uma espécie de sedução que exerciam os motivos edênicos sobre o imaginário dos cronistas. Contudo, essa sedução não privou a terra santa da exploração e do aviltamento que a colonização representou.

Considerações finais

Para pintar suas Índias, Colombo seguia ora os modelos edênicos provindos de esquemas literários, ora seguia o que poetas gregos e romanos indicaram para exaltar a idade feliz dos primeiros tempos, em que homesn viviam sem cobiça e tinham a seu bel prazer um solo generoso que tudo dava. Holanda (1996) comenta que além de Colombo muito outros cronistas da conquista se valeram das palavras de Ovídio para descrever as Índias e os primeiros habitantes do Novo Mundo.

A popularidade das histórias sobre o fabuloso jardim do Éden manifesta-se em um plano literário presente em antigas ficções sobre a natureza do mundo e suas incertezas. A constante reiteração da ideia de uma natureza em declínio ou corrompida pelo contágio do Pecado Original, sugere, mesmo em obras de pura imaginação, como as Mandeville, que esse pensamento seria largamente partilhado tanto por autores quanto leitores dessas obras.

É nesse sentido que este trabalho pautou-se em estudos e pesquisas sobre o mito do éden, em que a imagem do jardim do paraíso, fixada em compêndios de concepções bíblicas e idealizações pagãs, mterializou-se num Mundo Novo a ser explorado. Ademais a ideia do Pecado e da Queda acha-se implantada no pensamento cristão, com suas raízes nas Sagradas Escrituras. Talvez resida nesse pensamento a oportunidade para se refletir sobre o que os outros mundos, o das terras ignotas e virgens, passaram sob as marcas fatídicas desse pensamento.

Nem mesmo a obsessão pela materialidade do Paraíso Terrestre, abundante em toda a sua natureza, ficou livre do senso de transitoriedade das coisas terrenas da Idade Média em seus homens e mulheres. Ainda hoje, no amanhecer dos tempos contemporâneos, se se observar com particular imaginação, ainda se pode aplicar a visão clássica da história cuja teoria assimila a decadência do homem e da natureza à vontade egoísta e corrupta dos nossos primeiros pais.

Em outras palavras, me apropriando das de Holanda, não falta quem, como um Maquiavel, chegue a aceitar, sem ilusões, o mundo como ele é, com esse material imprestável que são os homens. De outro modo, há quem possa crer que do próprio mal possa brotar o bem, com a recuperação dos indivíduos perdidos.

Referências

BRANDÃO, Ambrósio Fernandes. *Diálogos das grandezas do Brasil*. Rio de Janeiro: Officina Indrustrial Graphica, 1930.

D'ABBEVILLE, Cláudio. *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas circunvizinhanças*. Tradução de César Augusto Marques. São paulo: Sciliano, 2002.

FONSECA, Pedro Carlos Louzada Fonseca. *Bestiário e discurso do gênero no descobrimento da América e na colonização do Brasil.* Bauru, SP: Edusc, 2011.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da terra do Brasil; História da província de Santa Cruz*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

HOLANDA, Sergio Buarque. *Visão do Paraíso*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LEVCOVITZ, Sergio. Kandire: O Paraíso Terreal - o suicídio entre índios guaranis do Brasil. Santa Teresa, RJ: Espaço e Tempo; Belo Horizonte, MG: Te Corá, 1998.

SOUZA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

THEVET, André. *A cosmografia universal de André Thevet, cosmógrafo do Rei*. Tradução e notas de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2009.

ENGENDRAMENTO DO DISCURSO DA CONQUISTA E DA COLONIZAÇÃO: A AMÉRICA DOS DESCOBRIMENTOS E O ORIENTE DE *OS LUSÍADAS,* DE LUÍS VAZ DE CAMÕES

Pedro Carlos Louzada FONSECA
Universidade Federal de Goiás, da Faculdade de Letras e do Departamento de Estudos Literários.
pfonseca@globo.com, Goiânia, Brasil.

Resumo:

A ideia basilar deste trabalho consiste na verificação de que o fazer literário representa geografias e paisagens culturais de outras localidades, alheias à sua própria realidade e contexto, de forma retórica, imaginária e simbólica, refletindo formações ideológicas, de ordem política e cultural. Na esteira desta ideia, o trabalho examina, por meio de pressupostos teóricos e críticos, buscados nos estudos do discurso do gênero e suas estratégias de engendramento da realidade, o principal tropo da retórica da tradicional épica ocidental, qual seja, a feminização ou sexualização da realidade etnoantropológica a ser conquistada por sua redução ao princípio do feminino como regente do seu mundo natural e da sua realidade social e cultural. Tendo por base essas noções, o trabalho propõe examinar *Os Lusíadas* (1572), de Luís Vaz de Camões, como obra comprometida com traços do complexo etnocultural e androcêntrico da tradição ocidental. Assim, apoiando-se nesses pressupostos acima indicados, o trabalho examina essa referida retórica tropológica do ideário camoniano utilizada para retratar o Oriente, sua paisagem e sua gente, nos moldes ideológicos e formais da narrativa épica tradicional. Nesse âmbito tendenciosamente imaginário e figurativo, destaca-se a chamada orientalização do Oriente, a qual se verifica sob as lentes do discurso ocidental do gênero, ideológica e politicamente informado.

Palavras-chave:

Discurso do gênero; Engendramento; América; Oriente; *Os Lusíadas*.

Imagem e engendramento do Oriente

Engendrar um discurso, de acordo com Ruthven (1984) e Showalter (1994), consiste na estratégia de conferir-lhe uma óptica sexualizadora, podendo ser um dos mais influentes aspectos na produção, circulação e consumo da literatura. Na cultura ocidental tradicional, o "falogocentrismo" (Cuddon, 1992, p. 34)**,** ou seja, a centralização do *logos* no poder simbólico do *phallus*, indica, segundo Showalter (1994), um sistema binário de imposição do masculino (considerado como matriz universal) sobre o feminino (considerado como uma derivação particular dessa matriz). E essa superposição dominante do masculino identifica, no dizer de Kaplan (1986), uma postura ideológica organizada em termos sociais e culturais, significando, assim, segundo Mackinnon (1987), a ideia do gênero como ordem política imposta por força.

Para o que é proposto examinar neste trabalho, qual seja, a visão da paisagem cultural e geográfica do Oriente visitado pela épica lusíada de Camões, o que Helgerson estuda como "formas de nacionalidade da cultura ocidental" (1992, p. 6) é de significativa importância. Desse modo, o trabalho visa examinar como o nacionalismo épico camoniano expressa, em termos de forma, conteúdo e discurso do gênero, a imposição do masculino (Ocidente) sobre o feminino (Oriente), numa perspectiva cultural e geográfica.

Uma das primeiras noções para sintonizar essa prerrogativa androcêntrica do Ocidente deve ser buscada ao tradicional conceito de *paterfamilias*. Provindo da tradição romana, esse conceito, na perspectiva de Stoltenberg (1990), serve para expressar a prerrogativa do pai como chefe e proprietário do clã, não só em termos de posse material, mas também no sentido moral e espiritual. As civilizações periféricas e estrangeiras que falhavam na dotação desse atributo patriarcalista eram aferidas em termos de inferioridade social e cultural.

Nesse caso, por uma espécie de injunção de fatores, o patriarcal acaba sempre se associando ao épico e à virilidade na legitimação do domínio do Ocidente sobre a periferia do Oriente, geralmente equacionado a atributos preconceituosos para identificar a natureza do feminino. Dentre tais atributos, encontra-se aquele que projeta, segundo Shohat e Stam (1994), o Oriente como um espaço desconhecido e

misterioso, cujo desvelamento pelo homem do Ocidente funciona como um rito de passagem a alegorizar os feitos da sua estatura heróica e viril.

Esse aspecto da configuração do conquistador ocidental, centrado nos seus apetrechos masculinistas civilizadores, tornou-se bastante característico no contexto da descoberta, conquista e exploração ultramarinas. Esse conquistador esmerava em representar em si mesmo, tomado por um complexo de superioridade cultural, aspectos do seu imaginário psicossexual. Representava-se, para tanto, como dominante, viril e heroicamente munido com os instrumentos e os artefatos de uma civilização por ele considerada como superior; ativo e racionalmente organizado frente ao alienígena distante, considerado como imagem da desordem, do instinto difuso, indolente e irascível, entre maravilhado e em estado de pânico frente ao ocidental. Nesse sentido, idealizava-se a regência do Ocidente sobre espaços geográficos que feminizava principalmente em relação a culturas orientais, sendo essa estratégia *sui generis* estudada como o fenômeno da "orientalização" do Oriente (Williams & Chrisman , 1994, p. 125- 90).

Esse aspecto idiossincrático da configuração da *forma mentis* do conquistador ocidental, já constante da sua visão do Oriente, serviu como modelo retórico e estratégico para a representação da realidade além dos seus domínios europeus. Entre os atributos identificadores da identidade feminina, que do modelo oriental foram transferidos para outras localidades (a americana, por exemplo), os mais comuns referiam-se à idéia de desordem, destruição, irascibilidade e pânico; atributos esses que requeriam do ocidental a sua competência para a ordem e para a pacificação.

Androcentrismo e feminização oriental

Dos muitos exemplos clássicos dessa situação androcêntrica do conquistador ocidenal, Quint destaca a *Eneida,* de Virgílio, um dos textos fundadores da história e da cultura do Ocidente, onde a sua ética androcêntrica se expressa em relação ao Oriente, cuja civilização e cultura desde sempre constituíram, para o mundo greco-latino, uma realidade desafiadora. Assim, sintomático é o fato de, na batalha de Actium da epopéia virgiliana, Apolo aparecer como o

> deus da racionalidade ocidental, e a sua decisiva intervenção na batalha é aparentemente uma reação à confusão e destrutiva criação das Fúrias da Guerra, Desordem, e Luta. Mas, porque são as tropas orientais de Cleópatra que entram em pânico diante do aparecimento de Apolo, *elas* se tornam a corporificação da desordem e da violência da Guerra [...] Os soldados Ocidentais deviam ser vistos como instrumento não da guerra mas da ordem e da pacificação (Quint, 1993, p. 28; tradução minha).[348]

A presença dessas imagens na configuração do Oriente retrata o seu processo de orientalização sinonimizada a colonização, quando a representação dos descobridores dos princípios dos tempos modernos lembra as marcas daquela virgiliana caracterização apolínea, pronta para comandar a ordem, a racionalidade e a pacificação de um Oriente-mulher representado com os atributos dionisíacos da desordem e da histeria, claramente indicadas na cena da desarvorada Cleópatra.

Essa construção ideológica e política da conquista, baseada no discurso do gênero, pode ser analisada na própria maneira tecnológica, científica e racional com a qual o descobridor é retratado frente à instintividade da realidade oriental descoberta. Nesse sentido, além dos artefatos e dos símbolos civilizadores que esse descobridor carrega consigo, a própria imagem da sua embarcação tecnologicamente mais investida, serve ainda para se referir à idéia da superioridade e do poder do conquistador, à medida que indica a facilitação da expansão da hegemonia européia.

Aqui, torna-se interessante ainda comparar a imagem dessa incisiva embarcação, sob o controle da virilidade androcêntrica, com a imagem do deambular de Cleópatra sobre as águas do Nilo, referido na batalha de Actium. Quint observa que a imagem de Delos vagando sobre os mares é, de fato, repetida na fuga de Cleópatra de Actium, quando ela convoca os ventos para que os seus navios possam ser impulsionados. Com Cleópatra, a oposição entre o Oriente e o Ocidente torna-se explicitamente caracterizada em termos de gênero, sendo o Oriente, evidentemente, representado como feminino. O formulaico recurso retórico do *ventus vocavit* [invocação dos ventos] da rainha do Egito associa-a a Juno que, no início da *Eneida*,

[348] "god of Western rationality, and his decisive intervention in the battle is apparently a reaction to the confusion and destructive bred by the Furies of War, Disorder, and Strife. But, because it is the Eastern troops of Cleopatra who panic at Apollo's appearance, *they* become the embodiment of disorder and violence of Warfare [...] The Western soldiers should be seen as instrument not of the war but of order and pacification."

consegue que Eolo sopre seus ventos tormentosos para colocar em confusão os navios de Enéias.

Na tradição alegórica, Juno-Hera era a deusa do ar, estando, portanto, particularmente associada com o vento. Na religião romana, Juno também representava um princípio universal feminino. Essa associação figurativa de Juno com Cleópatra confere ao Oriente a imagem do feminino para simbolizar as suas forças anárquicas. E a metaforização de rainha como uma embarcação desarvorada expressa a ideia do feminino como passividade, barco à deriva, incapaz de dirigir o seu próprio destino, sujeito aos mutáveis ventos das circunstâncias. Dessa forma, conclui Quint que,

> [p]or inferência, os efeminados orientais não podem governar a si próprios e requerem o governo masculino dos seus mestres europeus. [...]. O lugar ou o deslocamento da mulher é, portanto, no Este, e a épica apresenta uma série de heroínas orientais, cujas seduções são potencialmente mais perigosas que as armas orientais: Medéia, Dido, Angleica, Arminda e a Eva de Milton. A épica de Virgílio representa a vitória imperial com a vitória do *princípio da história* – um princípio arraigado no Oeste, onde a identidade e o poder são transmitidos através dos tempos em sucessão patrilinear – sobre a falta ou negação da identidade histórica que caracteriza o inconstante, feminizado Leste (1993, p. 28-30; tradução minha).[349]

Essa construção ideológica e política da conquista, baseada no discurso do gênero, pode ser analisada na própria maneira ideologicamente histórica e ocidental com a qual os descobridores de *Os Lusíadas* são retratados frente à realidade alienígena visitada. Esse efeito épico, característico do discurso colonialista, retoriciza, em termos promocionais, a conquista com imagens erótico-sexuais, à medida que o desejo do Ocidente envolve-se com metáforas de escrutínio, penetração e consumo erotizado.

Em *Os Lusíadas*, essa estratégia de submissão e de controle do espaço, assim tendenciosamente feminizado, projeta a expectativa desejosa do ocidental em esperar do Oriente uma receptividade passiva, desnuda de atitudes viris próprias e

[349] "By inference, the womanish Easterners cannot rule themselves and require the masculine government of their European masters. [...] Woman's place or displacement is therefore in the East, and epic features a series of Oriental heroines whose seductions are potentially more perilous than Eastern arms: Medea, Dido, Angleica, Arminda, and Milton's Eve. Virgil's epic depicts imperial victory as the victory of the *principle of history* – a principle lodged in the West, where identity and power are transmitted across time in patrilineal succession – over the lack or negation of historical identity that characterizes the ever changing, feminized East."

contrapositivas. Exemplo disso é a descrição que Camões faz, no Canto Sétimo, do encontro de Vasco da Gama com o Samorim, governador de Calicute, nas Índias. Nesse encontro, o Oriente, alegoricamente assim personificado, jaz emoliente em luxuosos adornos feminis, à espera do militante, severo e aguerrido Ocidente representado pelo conquistador português.

O que se destaca, nesse e em outros episódios do discurso épico camoniano, é a imagem da centralidade de poder, característica de uma antiga monarquia. E quanto mais concentrado esse poder, mais exclusivista ele se torna em termos de aceitação do outro enquanto raça e cultura (Helgerson, 1992, p. 297-98). Correlatamente, de acordo com Quint (1993), para o discurso camoniano, por meio de uma correspondência de motivos ideológicos, a outridade do Oriental torna-se a outridade do próprio segundo sexo.

Essa busca por um ponto central enquanto *loci* de razão e de moral históricas e culturais, na perspactiva de Shohat e Stam (1994), inerentes à lusitanidade heroicizada por Camões, irracionaliza e desmoraliza as periféricas regiões orientais, as quais passam a ser projetadas como lugares de impulsos, instintos violentos e de lascívia anárqui a requererem o controle e o domínio do conquistador europeu.

A discriminação do espaço oriental, qualificado com imagens derrogatórias do feminino, integra a ordem ideológica e política da profusa história da misoginia praticada na cultura ocidental. Dentre as prevenções antifeministas, com as quais a aventura épica masculinista metaforiza o Oriente, destacam-se, principalmente, aquelas que se referem à sua exuberância sensorial ou mesmo à sua luxúria. Tais aspectos do sensualismo oriental, próprios do paganismo ou dos costumes dos infiéis, estariam prontos para seduzir e corromper o conquistador europeu cristão na sua apetência em desvendar o exótico que, nesse caso, compromete-se com o erótico.

Na verdade, esse desejo androcêntrico termina por conferir, como a um verdadeiro batismo adâmico, uma identidade nominal feminina a espaços geográficos alienígenas, os quais, se sujeitos à investigação e à presença controladora do Ocidente, passariam a adquirir uma ordem mais racional. Esse processo nomeador constituiu uma das mais significativas formações mitológicas da cultura ocidental, apresentando-se sempre ligada ao motivo da amorosidade, da posse ou da realização erótico-sexual do conquistador europeu.

Kolodny, analisando a disseminação desse processo identificador, presente em ancestrais mitologias ocidentais, refere-se aos comentários de Cristina de Pizano – uma verdadeira proto-feminista do alvorecer dos tempos modernos – sobre a tendência geral da cultura europeia em conferir topônimos femininos, ou deles derivados, às mais diferentes partes do globo. Lembra que

> Europa, filha do fenício Agenor, tornou-se bastante famosa porque Júpiter, que a amava, nomeou a terceira parte do Mundo, baseado no seu nome. Deveria ser lembrado que várias terras, cidades e vilas têm sido nomeadas com nomes de mulheres, tal como Inglaterra, devido a uma mulher chamada Ângela, e muitos outros (1975, p. 203; tradução minha).[350]

Na tradição judaico-cristã, tal desejo androcêntrico, caracteristicamente fonocêntrico, encontrou seu exemplo primordial em Adão, o primeiro *pater familias* que havia recebido de Deus o dom de, através da nomeação, inaugurar a vida existencial dos animais.

Desde remotas épocas existiu o costume de se construir, para forjar a representação do Oriente, imagens geográficas, físicas e culturais, as quais, convencionalmente interpretadas pela moral ocidental, funcionavam como um verdadeiro repositório de mistérios, enigmas, fascínios, ócios, luxúrias, velamentos, estímulos sensoriais e erótico-sexuais, versatilidades, mobilidades, ductilidades, anarquia e desordem. Em termos psicossexuais, todo esse imaginário funcionava como uma verdadeira provocação à disposição fálica do empreendedor homem ocidental, suscitando-lhe imagens de excitação, penetração, saciedade, consumo, domínio e posse. E todas essas idéias e imagens foram, de uma forma ou de outra, arquetípica e ideologicamente, conferidas à essência e à disposição do feminino.

Com relação à atribuição excessiva da excitabilidade e do fascínio do exótico-enquanto-erótico, exercidos pelas populações orientais e pelas geografias remotas, desejosamente imaginadas pelo europeu, é de se cogitar – dada a significativa presença árabe na Europa medieval e dos princípios dos tempos modernos – sobre a influência de certas obras eróticas certamente conhecidas nessas épocas. Nesse caso,

[350] "Europa, daughter of the Phoenician Agenor, became quite famous because Jupiter, who loved her, named a third part of the World after her. It should be remembered that the various lands, cities and towns have been named after many women, just like England, after a woman named Angela, and many others."

estaria, dentre outras, a possibilidade da influência recebida de um curioso livro intitulado *The Perfumed Garden*, escrito pelo Shaykh Umar Ibn Muhammed Nefzawi no século XIV. Curiosa dialética essa da colonização, em que a superimposição do conquistador reverte em função da sua própria conquista!

Nesse verdadeiro tratado clássico de erotismo, as receitas afrodisíacas são elaboradas com insuperável sofisticação e requinte, destacando-se, dentre elas, segundo Nefzawi (1978), os preparos com mel e gengibre prescritos como indubitáveis para aumentar as dimensões dos membros pequenos, isto é, a genitália masculina, tornando-a esplêndida.

A insuperável sofisticação erótica de Nefzawi chegou ao extremo de registrar dezenas de sinônimos para conotar a função da genitália masculina. Especialmente excitante para a aventureira curiosidade androcêntrica ocidental deve ter sido o significado da palavra *Al Moktécheuf*, que queria dizer "aquele que descobre" (Nefzawi, 1978, p. 180), sendo assim chamado porque o órgão masculino foi comparado a um temerário, desavergonhado e licencioso agente intrometido e libertino que conquista.

Nessa conjuntura, não só o outro oriental e periférico, mas também todo o seu entorno ambiental, passaram a constituir, como um verdadeiro fetiche, um construto imaginado, projetado para o respaldo simbólico da satisfação dos apetites desejados pelo visitador e pelo explorador europeus. Segundo Cuddon, essa projeção tornou-se motivação básica para arrojadas fantasias do pensamento ocidental a respeito do Oriente, à medida que "[é] como se o magnetismo do Oriente [...] inspirasse os europeus a criarem ou recriarem um Oriente que conformasse com o que o Ocidente queria que ele fosse: misterioso, maravilhoso, bizarro e talvez imoral" (1992, p. 644).[351]

América, engendramento e conquista do Ocidente

Pautado por um discurso do gênero e por suas prerrogativas androcêntricas, o continente americano, desde o princípio tratado como uma realidade feminina, surgiu

[351] "It is as if the magnetism of the East [...]. inspired Europeans to create or recreate an East which would accord with what the West wanted it to be: mysterious, wonderful, bizarre and perhaps immoral."

ilustrado como um *locus* de selvageria, quando a ameríndia foi eleita como a imagem metafórica da própria América. Nesse processo de conferir um sexo e uma sexualidade à América, não é de se admirar que, já por volta da segunda metade do século XVI, começaram a surgir, por toda a Europa, a predisposição e o gosto compulsivo de representar alegoricamente, por meio de xilogravuras e pinturas, a América como uma índia nua, adornada com elementos do seu meio natural e com as suas rústicas armas de caça ou de defesa (arco, flecha ou tacape), frequentemente acompanhada de certos animais característicos da selvageria e do exótico como, por exemplo, o tatu ou o jacaré.

Nessas ilustrações da América como uma indígena selvagem figurada em analogia a animais monstruosos, porque surpreendentemente estranhos e disformes, o caráter de imediatismo visual das gravuras adiantava-se, em termos de recepção, à própria leitura dos relatos que ilustravam, chegando mesmo a circular independentemente deles. Serviam ainda, tais ilustrações, para revelar não só o gosto pelo pitoresco e o sortimento imaginativo, mas também para indicar a construção de uma semiologia visual que deixava nitidamente transparecer aspectos daquela ideologia cultural que movia, em função de vários fatores, a mentalidade da descoberta, conquista e colonização do Novo Mundo.

Entre 1579 e 1600, Phillipp Galle retratou a América como uma mulher nua, armada de arco e flechas, de longos cabelos revoltos, segurando na mão direita uma cabeça humana e, na outra, um tacape, tendo a seus pés um braço decepado, obviamente restos de um corpo canibalizado. Apesar de extremamente notável, essa não foi a caracterização iconográfica a ficar mais completa em termos de riqueza de detalhes e de sugestões, cabendo esse mérito a uma gravura em metal feita por Theodore Galle (c. 1580) com base num desenho de Jan van der Straet (c. 1575). Nessa gravura, a América selvagem é representada não só metafórica, mas alegoricamente pela imagem de uma ameríndia, tendo ao fundo do cenário, em que se situa, a representação de uma cena de canibalismo. Intitulada *América,* a gravura revela nítidas intenções em documentar, de modo bastante compreensivo, aquela visão androcêntrica do descobridor e do conquistador. Concebida em termos de um verdadeiro discurso do gênero em referência cultural e política, revela, com sugestiva precisão de detalhes, valores característicos da mentalidade européia conquistadora da América, os quais se encontram figurados na tropologia da naturalização da realidade americana por via da sua feminização.

Dessa forma, a natureza americana, representada por seu princípio feminino, tornou-se perspectivada em termos de uma relação existente entre o sexual e a política cultural conquistadora. Esse tipo ideológico de representação, cujo modelo pode ser conferido na visão europeia do Oriente, representava a América como um desordenado corpo feminino, cuja ordenação racional dos seus instintos e da sua fereza naturais estaria ao encargo da razão e da moral do europeu civilizado.

Sob as lentes do discurso do gênero, a gravura de Theodore Galle foi estudada por Louis Montrose como uma representação ideologicamente exemplar da postura institucional do descobridor e do conquistador das terras mundonovistas, baseada em parâmetros buscados ao discurso da sexualidade. Nessa representação, o protótipo do europeu conquistador da época foi representado pela figura patronal de Américo Vespúcio, enquanto que a América recém-descoberta tornou-se simbolizada por uma índia nativa, cujo corpo nu funcionava como um *display* da inscrição do código civilizacional europeu.

Por meio de um curioso processo de metaforização da metonímia, aquela imagem da América-mulher – indicadora de uma porção geográfica, onde a selvageria e o canibalismo eram a nota dominante – estendia-se a todo o continente. Continente esse que agora se tornava alegorizado como uma desnuda indígena que, reclinada em uma rede (símbolo da sua cultura nativa) e num gesto de receptividade, misto de passividade, surpresa e indolência, manifesta-se com uma disposição de querer erguer-se, como que naturalmente obediente e serviçal, ao chamado providencial e de comando do navegador florentino.

Essa leitura da *America* de Galle torna-se reforçada pela inscrição latina abaixo da ilustração: "*Americen Americus retexit, & semel vocavit inde per excitam*". [Américo redescobre a América e, uma vez chamada, daí para frente, ela permaneceu sempre desperta.] Tanto a gravura quanto essa sua legenda indicam claramente a confrontação de duas posturas apenas oponentes, visto que, em tal confronto, não há nenhum aceno para quaisquer possibilidades de uma relação simétrica de poder. Isto porque a síntese dialética, resultante dessa interação, dá evidente mostras de uma imposição de prerrogativas hierárquicas, conferida na supremacia de atributos que o descobridor e o conquistador a si mesmos atribuíam legitimados. Analisando essa problemática, conferida na gravura de Theodore Galle a propósito do encontro de

Vespúcio com a América ameríndia, Michel de Certeau diz que esse tendencioso encontro constituiu

> uma cena inaugural [...] o conquistador escreverá o corpo do outro e traçará aqui a sua própria história. Dela [i. e., da América] ele fará um corpo historiado – um emblema – dos seus trabalhos e fantasmas. [...] O que realmente está aqui iniciado é uma colonização do corpo pelo discurso do poder. Este é uma *escrita que conquista*. Ela usará o Novo Mundo como se ele fosse uma página em branco, "selvagem", na qual o desejo do Ocidental será escrito (1988, p. xxv-xxvi; tradução minha).[352]

Na interpretação da *America* de Galle feita por Montrose – em aproximação com o conteúdo referencial de uma das cartas de Américo Vespúcio, circulada em 1504 –, as imagens de maior pertinência para a explicação da tropologia da naturalização encontram-se associadas às anteriormente comentadas noções da sexualização e da animalização, com viés no canibalismo. Tais imagens referem-se, numa nítida perspectiva androcêntrica e misógina, a uma América-mulher selvagem frente a uma incisiva e agressora postura europeia de ordem masculinista, visivelmente concernente com a sua preservação diante do iminente 'perigo' natural. Assim descreve Montrose a cena do encontro entre Vespúcio e essa América feminizada:

> Aqui, uma figura feminina nua, coroada com penas, ergue-se da sua rede para encontrar o olhar da figura de um homem vestido e de armadura que acaba de chegar à praia; ela estende o seu braço direito em direção a ele, aparentemente em um gesto de surpresa – ou, talvez, de apreensão. De pé, com os seus pés firmemente plantados sobre o chão, Vespúcio observa o espaço personificado e feminizado que trará o seu nome. Esta reclinada figura, agora descoberta e levantada do torpor, está prestes a ser saudada, aclamada, e possuída como *América*. Como o moto incluído na gravura de Galle diz, "Americen Americus retexit, & Semel vocavit inde semper excitam" – "Américo redescobre a América e, uma vez chamada, daí para frente, ela permaneceu sempre desperta". Este tema é discretamente ampliado pela presença de um bicho-preguiça, que observa a cena do despertar do seu próprio lugar ensombrado na árvore atrás da América. Vespúcio carrega consigo os vários instrumentos de poder ideológico e tecnológico da civilização, exploração, e conquista: um bastão cruciforme com uma flâmula trazendo o Cruzeiro do Sul, um astrolábio de navegação, e uma espada –

[352] "[A]n inaugural scene […] the conqueror will write the body of the other and trace there his own history. From her he will make a historied body – a blazon – of his labors and phantasms. […] What is really initiated here is a colonization of the body by the discourse of power. This is *writing that conquers*. It will use the New World as if it were a blank, "savage" page on which Western desire will be written."

> os emblemas mutuamente reforçadores da crença, do conhecimento empírico, e da violência. À esquerda, atrás de Vespúcio, as proas dos navios que facilitam a expansão da hegemonia européia entram no espaço pictórico do Novo Mundo; à direita, atrás da América, elementos da fauna indígena estão colocados como que emergindo de um interior americano, ao mesmo tempo natural e estranho. Perto do ponto de fuga da gravura – a distância, mas no centro – um grupo de selvagens nus, potenciais pessoas do processo civilizatório, está preparando uma festa canibal. Um coxa cortada está sendo cozida sobre o fogo; outra, já no espeto, espera a sua vez. A pose do corpo da América está parcialmente espelhada, duplamente, pela aparentemente figura feminina que gira o espeto e pela nítida figura feminina que embala uma criança, enquanto espera pela festa. O mais surpreendente é que a forma da perna humana cortada e a coxa girando sobre o espeto precisamente inverte e miniaturiza a forma do próprio corpo da América. Em termos de espaço pictórico, esta cena de canibalismo está, em termos de perspectiva, distante, empurrada para o fundo; em termos de superfície pictórica, entretanto, ela está colocada no centro do campo visual, entre o mútuo olhar de Américo e da América, e diretamente acima do estendido braço dessa última (1992, p. 141-42).[353]

[353] "Here a naked female figure, crowned with feathers, upraises herself from her hammock to meet the gaze of the armored and robed male figure who has just come ashore; she extends her right arm toward him, apparently in a gesture of wonder – or, perhaps, of apprehension. Standing with his feet firmly planted upon the ground, Vespucci observes the personified and feminized space that will bear his name. This recumbent figure, now discovered and roused from her torpor, is about to be hailed, claimed, and possessed as *America*. As the motto included in Galle's engraving puts it, 'Americen Americus retexit, & Semel vocavit inde semper excitam' – 'Americus rediscovers America; he called her once and thenceforth she was always awake'. This theme is discreetly amplified by the presence of a sloth, which regards the scene of awakening from its own shaded spot upon the tree behind America. Vespucci carries with him the variously empowering ideological and technological instruments of civilization, exploration, and conquest: a cruciform staff with a banner bearing the Southern Cross, a navigational astrolabe, and a sword – the mutually reinforcing emblems of belief, empirical knowledge, and violence. At the left, behind Vespucci, the prows of the ships that facilitate the expansion of European hegemony enter the pictorial space of the New World; on the right, behind America, representatives of the indigenous fauna are displayed as if emerging from an American interior at once natural and strange. Close to the picture's vanishing point – in the distance, yet at the center – a group of naked savages, potential subjects of the civilizing process, are preparing a cannibal feast. A severed human haunch is being cooked over the fire; another, already spitted, awaits its turn. America's body pose is partially mirrored by both the apparently female figure who turns the spit and the clearly female figure who cradles an infant as she awaits the feast. Most strikingly, the form of the severed human leg and haunch turning upon the spit precisely inverts and miniaturizes America's own body form. In terms of the pictorial space, this scene of cannibalism is perspectivally distanced, pushed into the background; in term of pictorial surface, however, it is placed at the center of the visual field, between the mutual gazes of Americus and America, and directly above the latter's outstretched arm."

Os Lusíadas, engendramento e conquista do Oriente

Frente àquele alienígera espaço provocador, extramuros da realidade europeia, o conquistador e o explorador ocidentais se concedem certos momentos de deslize rumo às prazerosas atrações orientais, apesar de tenderem à preservação das suas androcêntricas prerrogativas culturais e de procurarem estender os seus *topoi* de racionalidade e de moralidade ao desordenado espaço do Oriente. Toda essa configuração paradoxal de refreamento e de concessão, expressa na disposição épica de *Os Lusíadas*, leva à constatação de que, constituinte do monologismo épico idealizado pelo ocidental nas suas aventuras no Oriente, existe uma ansiedade desejosa do outro, para além de um encontro de razão. Daí apresentar-se, conforme marca Cuddon (1992), o Oriente como uma força magnética a inspirar os europeus a criarem ou recriarem um Leste que combine com o que o Oeste quer que esse Leste seja.

Em *Os Lusíadas*, essa temática dos encantos sedutores do Oriente é bastante recorrente, sugerindo, em várias passagens, a sua vertente corruptora. No Canto Segundo, a natureza feminizada dessa sedução é personificada por Vênus, que representa um tipo de força propiciadora para a orientalização dos portugueses. Isto porque é através da intervenção dos poderes dessa deusa do amor pagão que a expedição de Vasco da Gama resulta bem sucedida no plano mitopoético, o qual, conjugado ao histórico, apresenta-se como ingrediente próprio das epopeias ao feitio da tradição clássica.

A transferência espacial e temporal de Vênus para reger o aspecto sedutor do Oriente não parece ser uma incongruência, uma vez que a deusa, símbolo protótipo da sedução na cultura ocidental, agora corresponde ao espaço e à paisagem orientais feminizados pelo desejo do europeu, dialeticamente emparelhado com a disposição épica de fazer história.

O entorno oriental para a figuração de Vênus não poderia ser mais imagisticamente apropriado enquanto espaço e paisagem de atuação. Primeiramente a deusa e, depois, o irresistível séquito feminino das ninfas amorosas de Tétis, no Canto Nono, que relata o episódio da Ilha dos Amores, constituem a metáfora do Oriente identificado ao erótico e sexual. É conhecida a passagem em que a deusa-mãe da raça lusitana, no Canto Segundo, preocupada com as artimanhas de Baco para abortar a

viagem do Gama às Índias, lança mão dos encantos da sua infalível beleza e nudez eróticas, quando, maliciosamente sedutora e insinuante, apresenta-se a Júpiter, para que ele interceda em favor dos portugueses, amainando, assim, as adversidades do mar tormentoso e dos agressivos gentios orientais:

> E como ia afrontada do caminho,
> Tão formosa no gesto se mostrava
> Que as estrelas e o céu e o ar vizinho
> E tudo quanto a via, namorava.
> Dos olhos, onde faz seu filho o ninho,
> Uns espíritos vivos inspirava
> Com que os polos gelados acendia,
> E tornava do fogo a esfera, fria.
> .....
> Os crespos fios de ouro se esparziam
> Pelo colo que a neve escurecia;
> Andando, as lácteas tetas lhe tremiam,
> Com quem Amor brincava e não se via.
> Da alva petrina flamas lhe saíam,
> Onde o Minino as almas acendia;
> Pelas lisas colunas lhe trepavam
> Desejos, que como hera se enrolavam.
>
> C'um delgado cendal as partes cobre
> De quem vergonha é natural reparo;
> Porém nem tudo esconde nem descobre
> O véu, dos roxos lírios pouco avaro;
> Mas, para que o desejo acenda e dobre,
> Lhe põe adiante aquele objecto raro.
> Já se sentem no Céu, por toda a parte,
> Ciúmes em Vulcano, amor em Marte.
> .....
> E destas brandas mostras comovido,

Que moveram de um tigre o peito duro,
Co'o vulto alegre, qual, do Céu subido,
As lágrimas lhe alimpa e, acendido,
Na face a beija e abraça o colo puro.
De modo que dali, se só se achara,
Outro novo Cupido se gerara.
(Camões, s.d., p. 54-55)

Na figuração da conquista amorosa, miticamente vazada nas imagens de Vênus e do Cupido, o que tradicionalmente aparece como impugnado, em termos de culpabilidade, ao deus-menino, em Camões, é dirigido à responsabilidade da deusa-mãe, reforçando-se, dessa forma aquela discriminatória visão patriarcalista que, em momentos mais virulentos concebia, na cultura ocidental principalmente latina, a mulher sob a derrogação de valores misóginos.

Aquela mesma frugalidade e avareza evanescente das vestes da divindade feminina de Eros é reduplicada nas seminuas ninfas da Ilha dos Amores, cobertas "da lã fina e seda diferente / Que mais incita a força dos amores" (Camões, s.d., p. 114). Entretanto, a voz poética, com a consciência moral da sua formação cultural e cristã, refreia o envolvimento das excitações orientais e pagãs, censurando, quase que com pouca vontade, as corrupções do amor venéreo, cuja passionalidade nefanda o torna responsável por milhares de desconcertos e tragédias da humanidade.

Conforme sugerido anteriormente, esse tropo da desenfreada licenciosidade amorosa do Oriente representa, no discurso camoniano, um dos aspectos estratégicos do eurocentrismo da época, empenhado na subalternalização cultural e moral do outro em referência ao Oriente.

Essa atribuída efusão amorosa oriental acaba por sucumbir, discriminatoriamente, o seu espaço a um tratamento figurativo e retórico que reduz – parafraseando-se, aqui, o que longamente discorrem Shohat e Stam (1994) sobre o assunto – o seu mundo ao natural e ao biológico, associando-o antes de preferência ao vegetativo, ao instintivo e ao material cru do que ao instruído, ao cultural e ao manufaturado, realizando, aqui, o que se conhece, no discurso colonialista, por tropologia da naturalização do colonizado. Por esse ângulo analítico, a sexualização venérea do Ocidente pode ser tomada em correspondência crítica com o

androcentrismo que, de forma prototípica para a época, caracteriza a épica histórica de *Os Lusíadas* como forma de expressão do logocentrismo cultural do Ocidente.

Essa problemática, formalizada pelo discurso do gênero, configura-se na tentativa camoniana de nacionalizar a sua epopeia com base na supervalorização hierárquica das formas patriarcais da sua realidade pátria e ocidental, em contraste com a subserviência, e mesmo denegação, das formas de expressão ginocêntrica da feminilidade oriental.

Na Ilha dos Amores, por exemplo, Tétis e as suas ninfas servem, sobretudo, como obedientes e gentis troféus de refrigério erótico para recompensarem o honorável desempenho dos viris e épicos portugueses na conquista do caminho marítimo para as Índias. A mítica e luxuriosa ilha oceânica, presente de Vênus, funciona como um verdadeiro *locus amoenus* que, reminiscente da tradição dourada da antiguidade clássica, a ele adiciona o império do prazer e da sensualidade.

E, na espécie de graciosa orgia que se segue na paradisíaca ilha paganizada, mesmo Lionardo, um dos soldados do Gama, que "tinha já por firme prossuposto / Ser com amores mal afortunado", consegue o seu prêmio, quando, finalmente, a sua negaceadora ninfa oceânica "Toda banhada em riso e alegria, / Cair se deixa aos pés do vencedor, / Que todo se desfez em puro Amor" (Camões, s.d., p. 116).

Entretanto, essa maravilhosa realidade mítica não tarda em ser desfeita pelo tom moralizante que, caracteristicamente, se sobressai em vários momentos-chave do poema. Afinal de contas, a Ilha não passa de um símbolo muito nítido para figurar as recompensas sublimes que a Honra – princípio tão caro à patriarcalidade ibérica, de primaz importância à correta ordenação das suas relações sociais, segundo recorda Wilson (1969) –, havia reservado para os valorosos portugueses.

Esse complexo da superioridade psicocultural do europeu, referido à realidade ibérica, com a finalidade de emancipar-se semanticamete em outros níveis, vale-se ainda do *topos* do *hieros gamos*, ou casamento sagrado, para se expressar com maior abertura mitopoética. Esse expediente teogônico do mundo antigo, segundo Walker (1988), supunha a necessidade de o rei se casar com uma deusa para lhe ser permitido governar, refletindo uma época em que as mulheres eram as que possuíam terras, propriedades e domicílios, os quais passavam, por direito, aos homens depois do casamento.

Em *Os Lusíadas*, esse *topos* do *hieros gamos* ilustra figurativamente a ideologia do poema. Ambos, ideologia e figurativização se consorciam muito bem para cumprir a finalidade de sancionar os valores ímpares dos navegadores portugueses. E isso se realiza não só no nível da referencialidade histórica, mas também do seu discurso poético.

Considerações finais

No nível da estrutura motivacional e estilística, o poema de Camões se qualifica como modalidade ultimada do épico que, consubstanciado nos valores heróicos e histórico-nacionais da raça lusitana, representa-se masculinamente. Em vista disso, a simbologia do *hieros gamos*, anteriormente referido, tradicionalmente caracterizado como a figura de preservação da regência do princípio do feminino, é mais uma figuralidade ideológica para indicar a autenticação do direito de conquista e de posse patrimonial do Oriente pelo Ocidente, motivo que fica especialmente simbolizado em *Os Lusíadas* quando as amorosas ninfas da Ilha dos Amores se tornam verdadeiros troféus merecidamente a serem auferidos pelos valorosos guerreiros lusitanos. Aqui, o que fica estabelecido é a ideia de que a imagem do feminino, conotada em referência oriental, reforça, uma vez mais, a supremacia do masculino ocidental.

Tal ideologia androcêntrica pode ser ainda mais explicada se for considerado o fato de o desejo dos portugueses de levar as suas ninfas-troféus para Portugal representar, claramente, não só um mecanismo de rapto e de apropriação do natural (isto é, da naturalidade mítica) mas também um mecanismo de reificação dessa desnuda realidade mitológica que se torna coisificada ao se transformar em dados culturais alocêntricos. Nesse ponto, pode ser mesmo argumentado se tais ninfas, erradicadas do seu *habitat*, não seriam, em Portugal, ainda vítimas de um processo de objetificação na condição de mulheres úteis para a finalidade única de serem simplesmente usufruídas como amantes, visto que, para qualquer outro mister, a sua natureza e retratação dificilmente poderiam servir.

Na esteira dessa interpretação, podem ser finalmente explicadas as seguintes e deslumbradas palavras do soldado Veloso, da expedição de Vasco da Gama, ao se

referir às ninfas como objeto de caça, praticamente transformadas em troféus, não obstante a referência ao antigo rito pagão de sacrificar caças às deusas da floresta: "'Senhores, caça estranha', disse, 'é esta! / Se inda dura o gentio antigo rito, / A deusas é sagrada esta floresta'" (Camões, s.d., p. 115). Conforme pode ser percebido, o assédio sexual, ainda que descrito como desejado pelo objeto da sua provocação, e o resgate amoroso, não passam, no discurso da conquista e da exploração ultramarinas, como no caso de *Os Lusíadas* de Camões, de metáforas ideológicas do discurso europeu dominante construídas em correspondência estratégica com a sua política sexual de controle e de dominação das terras descobertas.

Referências bibliográficas

Camões, L. V. de (s. d.). *Os Lusíadas.* Edição crítica de Francisco Silveira. Bueno Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S. A.

Certeau, M. de (1988). *The Writing of History*. Tom Conley (Trad.). New York: Columbia University Press.

Cuddon, J. A. (1992).*The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. New York: Penguin Books.

Helgerson, R. (1992). *Forms of Nationhood: The Elizabethan Writing of England*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Kaplan, C. (1986). *Sea Changes: Culture and Feminism*. London: Verso.

Kolodny, A. (1975). *The Lay of the Land*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Mackinnon, C. (1987). *Feminism Unmodified*. Cambridge: Harvard University Press.

Montrose, L. (1992). The Work of Gender and Sexuality in the Elizabethan Discourse of Discovery. In STATON, Domna C. (Ed.), *Discourses of Sexuality: From Aristotle to Aids*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Nefzawi, S. (1978). *The Perfumed Garden*. R. Burton (Trad.), A. H. Walton (Ed.). New York: Berkeley Medallion Books.

Quint, D. (1993). *Epic and Empire: Politics and Generic Form from Virgil to Milton.* New Jersey: Princeton University Press.

Ruthven, K. K. (1984). *Feminist Literary Studies: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shohat, E., Stam, R. (1994). *Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media.* London and New York: Routledge.

Showalter, E. (1994). Introduction: The Rise of Gender. In E. SHOWALTER (Org.) *Speaking of Gender*. New York: Routledge, Chapman and Hall.

Stoltenberg, J. (1990). *Refusing to be a Man: Essays on Sex and Justice.* New York: Meridian/Penguin Books.

Walker, B. G. (1988). *The Woman's Dictionary of Symbol and Sacred Objects.* San Francisco: Harper and Row.

Wilson, M. (1969). *Spanish Drama of the Golden Age*. Oxford: Pergamon.

Williams, Patrick & Chrisman, L. (1994). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory*. New York: Columbia University Press.

Wilson, M. (1969). *Spanish Drama of the Golden Age*. Oxford: Pergamon.

SIMPÓSIO 12

ANÁLISE DAS ESCOLHAS TRADUTÓRIAS DOS PROVÉRBIOS NO PAR DE OBRAS *ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA*, DE JOSÉ SARAMAGO, E *BLINDNESS*, POR GIOVANNI PONTIERO

Joyce Fernandes; HUJI - Universidade Hebraica de Jerusalém: Departamento de Estudos Românicos e Latino Americanos. E-mail: joycesfernandes@hotmail.com. Jerusalém, Israel.

Resumo:

Ao utilizar-se de estratégias de escrita que buscam a semelhança com a oralidade e a apropriação de formas mais comumente empregadas em contextos de fala, como os provérbios, Saramago se aproxima do leitor e desenvolve uma reflexão sobre os limites da significação das palavras. Tais particularidades tornam-se desafios ao tradutor, principalmente porque se depara com decisões difíceis ao analisar o que priorizar em suas escolhas. O presente estudo tem como objetivo principal analisar os procedimentos tradutórios presentes no par de obras *Ensaio sobre a cegueira* ([1995] 2009) e *Blindness* (1998), traduzida por Giovanni Pontiero. Como objetivos específicos, propõe-se observar e refletir sobre as escolhas feitas pelo tradutor; identificar modalidades tradutórias caracterizadoras das soluções encontradas por Pontiero e a recorrência de uma ou mais modalidades no estilo do tradutor. A análise foi fundamentada nos conceitos metodológicos interdisciplinares dos estudos de tradução referentes à aplicação das modalidades tradutórias realizados por Vinay e Darbelnet (1958) e Aubert (1998); além dos estudos sobre o texto proverbial, desenvolvidos por Lacerda e Lacerda (2004) e Manser (2007). Com a análise realizada foi possível verificar as modalidades mais recorrentes e identificar que o tradutor teria procurado fazer modificações suficientes apenas para adaptar a linguagem utilizada por Saramago às regras da língua inglesa, sem alterar o sentido geral.

Palavras-chave:

estudos de tradução, modalidades tradutórias, provérbios, José Saramago.

Introdução

Escrever criando e recriando é o que José Saramago faz incessantemente em suas narrativas. Seus textos possuem marcas de um estilo que o diferencia de outros autores e o define como escritor. Para tanto, ele se apropria de formas fixas como as expressões idiomáticas e os provérbios populares, aplicando a elas um pouco de si mesmo e atribuindo-lhes modificações únicas. Ao utilizar-se de provérbios em suas narrativas, Saramago cria um "jogo intertextual entre o discurso proverbial e discurso erudito [...] [que] define mais uma função da linguagem parémica [por ele utilizada], isto é, a descodificação feita pelo provérbio do enunciado erudito ou da situação narrada" (Mendes, 2002-2003, p. 193).

A tradução dos provérbios na obra de Saramago é uma questão delicada, considerando que já se tornaram característica predominante em sua estilística romanesca. Analisar as opções de tradução feitas por Pontiero não somente reforça a importância dos provérbios na escrita do autor, como também direciona o entendimento dela como um todo pelo leitor. Alguns deles possuem correspondentes no inglês, mas, da maneira como são empregados por Saramago, exigem do tradutor mais do que um dicionário de provérbios para fazer a escolha mais adequada.

Por meio de estudo comparativo, neste trabalho propõe-se investigar e examinar alguns pontos importantes do trabalho de tradução feito por Giovanni Pontiero em relação ao romance *Ensaio sobre a cegueira* ([1995] 2009), de José Saramago, do português para o inglês, a fim de reconhecer e ponderar sobre características específicas aplicadas pelo tradutor, como a escolha de procedimentos por ele desenvolvidos para a tradução dos provérbios dessa obra específica, com relação à manutenção ou não dessas formas e seus conteúdos semânticos.

Os estudos de tradução e a literatura comparada são próximos, sendo que muitas vezes os estudos de tradução já foram vistos como uma ramificação da literatura comparada e vice-versa, além de gerar calorosos debates entre estudiosos das duas áreas (Boldrini, 2010, p. 2). Mas, depois de definidas como áreas de pesquisa diferenciadas e independentes entre si, ainda é fato que podem existir relações entre esses campos de estudo de modo que uma área contribua e beneficie a outra. Esse

vínculo só é possível porque ambas tratam de analisar obras em seu contexto histórico, social e cultural, de maneira que os valores contidos nelas não se percam ou diminuam. Munday afirma:

> Estudos de Tradução são um exemplo *por excelência* de um campo que pode unir abordagens de uma grande variedade de estudos linguísticos e culturais, modificando-os para seu próprio uso e desenvolvendo novos modelos específicos para suas próprias necessidades (Munday, 2001, p. 182).[354]

A partir dessa visão, é relevante conhecer e analisar obras literárias traduzidas de maneira a definir o estilo do tradutor, que, segundo Baker (2000, p. 245), é como uma espécie de impressão digital expressa por uma variedade de características linguísticas. Tais características são consequências de escolhas linguísticas conscientes que modificam a obra, alterando, por exemplo, sua função artística, e tornam-se hábitos sutis ou evidentes durante o desenvolvimento da tradução literária. Certos procedimentos podem ser desenvolvidos até mesmo de maneira inconsciente e passar despercebidos em uma análise superficial.

Como afirmam Porter e Burker, "o provérbio que diz que as aparências enganam pode ser aplicado aos próprios provérbios" (1996, p. 73), e também à tradução literária, considerando que a tradução, por mais "fiel" que seja ao original, não é completamente o que parece ser, ou seja, não transmite exatamente tudo o que o original propõe transmitir. Contudo, pode transmitir ao leitor a essência da obra original e fazê-lo sentir que não houve perdas em sua leitura por não ter acesso ao original.

[354] "Translation studies is an example *par excellence* of a field which can bring together approaches from a wide range of language and cultural studies, modifying them for its own use and developing new models specific to its own requirements".

A linguagem proverbial de José Saramago em *Ensaio sobre a cegueira*

Ao longo de processos criativos é possível que um escritor desenvolva, crie e recrie o texto proverbial em suas narrativas. A adaptação e a manipulação de provérbios fazem com que eles se tornem mais adequados à intencionalidade e ao contexto do romance, bem como ao estilo de escrita do próprio autor. Por isso, mesmo que um provérbio seja usado repetidas vezes, por romancistas diferentes, sua aplicação e, consequentemente, sua interpretação, serão afetadas e ganharão peso diferente, identificando a autonomia do autor. A possibilidade do uso da linguagem proverbial pode ser considerada "um dom para o narrador reformular e reinterpretar, modificando e elaborando criativamente a soma da sabedoria na forma do provérbio" (LAU; TOKOSFSKY; WINICK, 2004, p. 38).[355]

Os provérbios populares utilizados por Saramago são principalmente de origem portuguesa e remetem de maneira geral a conotações religiosas (embora o escritor fosse ateu) e sentenças principalmente de cunho moral como chave ideológica de seu discurso, que busca discutir relações de poder nos níveis do comportamento humano. Segundo Sereno, o número total de provérbios na obra de Saramago seria de 228, sendo que ele repete 101 deles ao longo de suas narrativas. Tais dados evidenciam que se trata de um recurso linguístico e literário importante em sua estilística romanesca (SERENO, 2005, p. 658).

Saramago utiliza os enunciados proverbiais de maneiras diferentes em suas narrativas, adequando-os às necessidades do enredo, dos personagens e do narrador. Muitas das formas utilizadas pelo autor são reproduzidas como originalmente estão registradas em dicionários e compilações feitas por paremiógrafos, mas na maioria das ocorrências há alterações que modificam os enunciados no nível semântico, pragmático, semiótico e/ou sintático, sendo que "a mais impressionante marca

[355] "[…] a gift to the narrator to reshape and reinterpret by creatively changing and elaborating on the summation of wisdom in the form of the proverb".

estilística do autor são as múltiplas formas pelas quais ele transforma os provérbios" (Sereno, 2005, p. 658).[356]

Tais transformações na estrutura já conhecida popularmente, catalogada e registrada por estudiosos da linguagem proverbial, podem ocorrer com o intuito de expandir as possibilidades de expressão das formas proverbiais, para enfatizar, clarificar ou exemplificar trechos do romance e, até mesmo, a obra como um todo. A paráfrase é a forma mais comum; no entanto, não é a única forma de manipulação dos provérbios utilizada nas narrativas de Saramago.

Um exemplo de adição lexical executada em *Ensaio sobre a cegueira* ([1995] 2009) ocorre na modificação do provérbio "a ocasião nem sempre faz o ladrão" (Saramago, [1995] 2009, p. 26), no qual é incluído o trecho "nem sempre". A adição realizada pelo autor expandiu o provérbio de forma a inverter sua significação, mas mantendo sua estrutura básica.

No caso do provérbio "o medo dá asas", há uma substituição que o transformou em "o medo cega" (Saramago, [1995] 2009, p. 131). A partir dessa transformação lexical, houve também mudança no significado do provérbio. O enunciado original revela que, em uma situação de medo, alguém tomaria coragem para reagir. No entanto, com a substituição sofrida, entende-se o contrário e, ao invés de dar forças, o medo causaria a perda da visão e possibilitaria menor chance de reação.

Com o provérbio "ninguém pode pôr rédeas ao tempo", Saramago faz uma alteração da ordem dos constituintes da frase quando afirma que "ao tempo não há quem o governe" (Saramago, [1995] 2009, p. 150). Contudo, tal inversão, aliada às substituições lexicais também efetuadas nesse caso, não afetou o significado do provérbio original, apenas adaptando-o à linguagem do autor.

Nas situações em que o autor repete o mesmo provérbio, por exemplo, podem também existir modificações sintáticas ou meramente de inversão da frase para definir situações de representação semântica correspondentes, como é o caso do enunciado "em terra de cegos, quem tem um olho é rei", que é repetido duas vezes ao longo do romance nas seguintes versões: "na terra dos cegos quem tem um olho é rei"

[356] "[...] the most impressive stylistic mark of the author is the multiple ways in which he transforms proverbs".

(Saramago, [1995] 2009, p. 103) e "um rei com olhos numa terra de cegos" (Saramago, [1995] 2009, p. 245). Esse é um provérbio utilizado com função explicativa no romance que, segundo Mendes (2002-2003), "deriva do grande poder de flexibilidade contextual do provérbio [...] evidenciada tanto na prevalência [e exclusividade] de certos provérbios em certos romances" (Mendes, 2002-2003, p. 195), como é o caso do provérbio em questão.

A apropriação da linguagem proverbial parece espelhar a visão de mundo do autor. Além de um simples jogo de palavras, ela representa um fascínio com relação à linguagem e revela, mais uma vez, seu senso crítico. Ao confrontar os princípios básicos dos provérbios, como a rigidez na forma e no conteúdo, o autor cria suas próprias expressões, desafiando também o pressuposto do anonimato dos enunciados proverbiais. Quando aplicados por Saramago, os provérbios passam a ter uma identidade, tornam-se frases de um repertório literário particular e representam o seu estilo.

Análise

Em *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais* (1958), os estudiosos canadenses Jean-Paul Vinay e Jean Darbelnet descrevem uma categorização abrangente do que acreditavam que acontecia durante a prática de tradução do inglês para o francês e vice-versa. O modelo por eles desenvolvido causou grande impacto e tornou-se referência para estudos de tradução envolvendo também outros idiomas. Segundo Munday (2001), as categorizações descritas por Vinay e Darbelnet (1958) formaram a base para muitas outras pesquisas de cunho semelhante.

Ao notar as diferenças entre os dois idiomas, Vinay e Darbelnet (1958) identificaram sete modalidades tradutórias, cada uma correspondente a um nível de complexidade distinto, divididas em dois tipos de métodos específicos: a tradução direta e a tradução oblíqua. Tais diferenças entre métodos e modalidades encontradas por Vinay e Darbelnet (1958) são justificadas por eles pelo fato de que, em muitos casos, o tradutor poderá optar pela tradução literal, por exemplo, e não sentir a necessidade de subverter a ordem dos componentes da frase para que ela faça sentido no idioma de

chegada. No entanto, em outros casos, é possível que alterações sintáticas ou lexicais tenham que ser feitas em função de diferenças metalinguísticas e, então, o tradutor deseje aplicar métodos mais complexos. Tais métodos resultariam em escolhas que pareceriam incomuns à primeira vista, mas que permitiriam ao tradutor manter o controle e a confiabilidade de seu trabalho (Vinay; Darbelnet, 1958).

De maneira geral, a tradução direta é compreendida como "literal", porque "a passagem da Língua de Partida (LP) para a Língua de Chegada (LC) é feita sem muita elaboração ou mudança na forma, não havendo a intervenção de processos estilísticos especiais" (Camargo, 1996, p. 28). Ela abrange três modalidades tradutórias: empréstimo, decalque e tradução literal propriamente dita.

Foram descritos outros quatro métodos que compõem formas de tradução oblíqua: transposição, modulação, equivalência e adaptação. Essas são escolhas mais criativas e modificam o texto mais perceptivelmente, sendo que, "por envolver mudanças formais das estruturas linguísticas e ater-se mais ao conteúdo e estilo, sugere que, com esse tipo de tradução é que se revela o ato tradutório propriamente dito" (Camargo, 1996, p. 28).

Graças a essas primeiras descrições, outros pesquisadores puderam desempenhar avanços na categorização desses mesmos procedimentos e de outros que os complementassem. Constatando a insuficiência dos métodos definidos por Vinay e Darbelnet (1958), muitos foram reelaborados, outros foram acrescentados e alguns completamente eliminados por não serem considerados pertinentes.

Entre esses pesquisadores, Aubert (1998) se destaca como referência nos estudos da tradução, ao reformular os procedimentos já existentes e renomeá-los "modalidades da tradução". A respeito de seu trabalho de reformulação das ideias de Vinay e Darbelnet (1958), ele explica:

> A origem desse modelo remonta a Vinay e Darbelnet (1958), os quais propuseram um conjunto do que denominavam *procedimentos técnicos da tradução*. Tais procedimentos, organizados em forma de uma escala partindo de um "grau zero" da tradução (o *empréstimo*) e atingindo, em seu outro extremo, o procedimento mais

> distante do texto-fonte (*adaptação*), tinham como intenção original constituir uma referência didática, no quadro da formação de tradutores profissionais (Aubert, 1998, p. 102).

É possível, na prática, que as modalidades ocorram simultaneamente em um mesmo trecho traduzido, que haja uma combinação entre elas, o que as categoriza como modalidades híbridas. Nesses casos, Aubert recomenda que sejam agrupadas a partir de um critério de distanciamento, ou seja, de acordo com a modalidade mais distante do "ponto zero" (1998, p. 110).

Para a presente análise, foram consideradas as escolhas de tradução dos provérbios, feitas por Pontiero, como um todo, ou seja, segmentos inteiros que representassem os provérbios utilizados por Saramago. Dessa forma, a omissão de vocábulos ao longo da narrativa foi desconsiderada já que não representa o objetivo aqui proposto analisar a construção de sentidos das sentenças proverbiais integralmente.

Tendo isso em vista, somente um dos provérbios encontrados no romance original foi omitido integralmente na tradução feita por Pontiero:

TF - "Assim como não há bem que dure sempre, também não há mal que sempre cure" (Saramago, [1995] 2009, p. 123-124).

Saramago expõe no texto que essa seria a versão literária do provérbio anterior e, depois de citá-los (em sequência), afirma que são "supremas de quem teve tempo para aprender com os baldões da vida e da fortuna" (SARAMAGO, [1995] 2009, p.124). O tradutor pode ter optado por não traduzir as duas formas para evitar repetição já que optou por uma tradução mais generalizada e explicativa na primeira forma citada.

Considerando a restrita necessidade de que cada item lexical da sentença seja traduzido por outro semântica e gramaticalmente semelhante e que a ordem sintática da sentença proverbial seja mantida, foram encontrados dois exemplos de tradução literal no *corpus* selecionado:

TF - "as aparências são enganadoras" (Saramago, [1995] 2009, p. 170).

TM - "the appearances are deceptive" (Saramago, 1998, p. 187).

Considerando a construção de sentido na tradução, o provérbio mantém a metáfora original, representando a mesma noção de que não se pode necessariamente confiar no que se vê. Apesar da origem latina do provérbio, ele funciona pragmaticamente na língua inglesa e não causaria estranhamento ao leitor.

O segundo provérbio traduzido de forma literal foi o seguinte:

TF - “um por todos e todos por um” (Saramago, [1995] 2009, p. 205).

TM - “one for all and all for one” (Saramago, 1998, p. 230).

A opção de tradução fornecida pelo dicionário difere do provérbio em português apenas pela ordem dos constituintes, mas sugere uma compreensão semelhante: “all for one, one for all” (Lacerda; Lacerda; Abreu, 2004, p. 477). A tradução literal feita por Pontiero é mais próxima do original, mantém o sentido e não abandona a forma proverbial.

Com base na noção de que a transposição é um tipo de tradução literal na qual algumas alterações são realizadas a fim de adaptar a linguagem utilizada na língua fonte para fazer sentido na língua meta, foi possível encontrar dezesseis casos dessa modalidade. O que ocorre na maioria desses casos é uma alteração sutil em alguma forma gramatical ou sintática para que a sentença se adapte às normas da língua meta, não se alterando o sentido.

Em alguns dos casos de transposição identificados, a modalidade foi reconhecida principalmente por causa da necessidade do uso de verbos auxiliares na língua inglesa para a formação e identificação de tempos verbais, já que os verbos não recebem o mesmo tipo de flexão que sofrem no português.

No provérbio abaixo, há a adição do trecho “nem sempre”, o que subverte o sentido original do provérbio dicionarizado. O tradutor decide, nesse caso, usar o provérbio já existente na língua inglesa alterando somente o mesmo trecho que foi alterado no original:

TF - “Os cépticos acerca da natureza humana, que são muitos e teimosos, vêm sustentando que se é certo que a ocasião **nem** sempre faz o ladrão” (Saramago, [1995] 2009, p. 26).

TM - “The skeptics, who are many and stubborn, claim that**,** when it comes to human nature, if it is true that the opportunity **does not always** make the thief” (Saramago, 1998, p. 19).

Da mesma forma, Saramago faz adições em outros provérbios que tiveram soluções tradutórias semelhantes.

No caso do provérbio seguinte, a tradução remete ao provérbio dicionarizado em inglês: “the devil is not always at a poor man’s door” (Lacerda, Lacerda e Abreu, 2004, p. 14), já que a diferença é sutil com a troca da preposição “at” por “behind” e a mudança da identificação “a poor man’s door” ou “one’s door” por “the door”:

TF - “o diabo **nem sempre está** atrás da porta, este ditado veio muito a propósito” (SARAMAGO, [1995] 2009, p. 193).

TM - “the devil **is not always** behind the door, a saying that could not have been more appropriate” (Saramago, 1998, p. 214).

Em três casos, a transposição ocorreu principalmente devido à mudança em artigos e preposições, formas singulares e plurais. Por exemplo:

TF - “um rei com olhos **numa** terra **de** cegos” (Saramago, [1995] 2009, p. 245).

TM - “a king with eyes **in the** land **of the** blind” (Saramago, 1998, p. 278).

"em terra de cegos, o torto é rei"
TF - “**uma desgraça** nunca vem só” (Saramago, [1995] 2009, p. 253).

TM - “**disasters** never come singly” (Saramago, 1998, p. 288).

Em outros casos, a modificação fundamental se deu na ordem dos constituintes das frases, o que fez com que as formas proverbiais se perdessem, mas seu sentido fosse mantido:

TF - “para pouca saúde mais vale nenhuma” (Saramago, [1995] 2009, p. 90).
TM - “better no health than too little” (Saramago, 1998, p. 93).

TF - “Corno consentidor é duas vezes corno” (Saramago, [1995] 2009, p. 174).

TM - “a consenting cuckold is a cuckold twice over” (Saramago, 1998, p. 192).

Na análise da tradução dos provérbios acima citados, foi possível perceber que a transposição se deu pela necessidade de adaptação do texto à língua de chegada, tendo em vista que as alterações foram poucas nesses casos. Com relação à pontuação, houve a adição de vírgulas em dois casos, sendo que em ambos essa inclusão era necessária de acordo com as normas da LM. Não houve a omissão ou substituição de pontuação em nenhuma das traduções acima.

Os casos de modulação encontrados no *corpus* somam vinte e sete, sendo que em todos eles é possível notar uma mudança de ponto de vista com relação ao original, modificando a estrutura semântica de superfície, mas mantendo o sentido geral:

TF - "Plebeiamente concluindo, como não se cansa de ensinar-nos o provérbio antigo, o cego**, julgando** que se benzia**,** partiu o nariz" (Saramago, [1995] 2009, p. 26).

TM - "To finish on a plebeian note, as the old proverb never tires of teaching us, while **trying** to cross himself the blind man only succeeded in breaking his own nose" (Saramago, 1998, p. 19).

Na tradução do provérbio acima o trecho ficou mais longo, perdeu a forma proverbial, ficou mais explicativo e não remete ao provérbio original. Há adição de alguns itens lexicais como o verbo "succeed", além de uma mudança na ordem sintática da sentença. A noção de causa e consequência existente no provérbio utilizado por Saramago foi explicitada por meio do uso do vocábulo "while", que inicia a frase traduzida. O tradutor menciona, assim como é mencionado no original, que essa frase se trata de um provérbio, talvez a única referência para o leitor da LM percebê-lo.

Da mesma forma o provérbio ficou mais longo e mais explicativo nos seguintes casos:

TF - "Hoje por si, amanhã por mim" (Saramago, [1995] 2009, p. 14).

TM - "Today it's your turn, tomorrow it will be mine" (Saramago, 1998, p. 4).

TF - "mesmo nos males piores é possível achar-se uma porção de bem suficiente para que os levemos" (Saramago, [1995] 2009, p. 151).
TM - "even in the worst misfortunes it is possible to find enough good **to be able to bear the aforesaid misfortunes with patience**" (Saramago, 1998, p. 164).

No provérbio acima, houve um acréscimo lexical com a inclusão do trecho "the aforesaid misfortunes with patience", que significa "os ditos infortúnios com

paciência". Além disso, o tradutor optou por traduzir "que os levemos" por "to be able to bear", ou seja, "para sermos capazes de suportar". Aqui as alterações lexicais e gramaticais acabaram por modificar a estrutura semântica de superfície adaptando o trecho traduzido ao que é mais comumente usado na LM, facilitando sua leitura e interpretação.

Outras adições lexicais são feitas em outros provérbios causando efeito semelhante:

TF - "O medo cega" (Saramago, [1995] 2009, p. 131).
TM - "fear **can** cause blindness" (Saramago, 1998, p. 141).

A adaptação feita por Saramago a esse provérbio altera completamente o seu sentido. Ao invés de, diante do medo, criar coragem para fugir, o indivíduo ficaria, na verdade, tomado pelo medo e tornar-se-ia impotente diante da situação. Na tradução, usar um equivalente na língua inglesa sem fazer a alteração necessária ao novo sentido aplicado ao provérbio por Saramago não seria viável, mas Pontiero adiciona o verbo "can" que indica possibilidade. Tal possibilidade não é expressa no original, que de fato afirma que "o medo cega", não que ele "pode" cegar.
No caso do provérbio seguinte, as modificações feitas por Saramago no TF não são refletidas no TM, sendo que o tradutor escolhe exatamente a mesma frase para traduzir o mesmo provérbio que foi citado em trechos diferentes da narrativa e com mudança no tempo verbal no TF:

TF - "morrendo o bicho acaba-se a peçonha" (Saramago, [1995] 2009, p. 64).

TM - "when the beast dies**,** the poison dies with it" (Saramago, 1998, p. 62).

TF - "morrendo o bicho acabava-se a peçonha" (Saramago, [1995] 2009, p. 89).

TM - "when the beast dies**,** the poison dies with it" (Saramago, 1998, p. 92).

Em alguns dos casos de modulação, a mudança mais relevante foi de itens lexicais que na língua inglesa possuem carga semântica diferente dos vocábulos utilizados por Saramago. Nesses casos as substituições lexicais afastaram os trechos traduzidos de suas formas proverbiais originais e os aproximaram do leitor do TM:
TF- "não é pelo aspecto da cara e pela **presteza** do corpo que **se conhece** a força do coração" (Saramago, [1995] 2009, p. 170-171).

TM - “it is not from someone’s face and the **lightness** of their body that **we can judge** their strength of heart” (Saramago, 1998, p. 187).

TF - “Disseram mesmo que a lei quando **nasce** é igual para todos” (Saramago, [1995] 2009, p. 160).

TM - “they even stated that the law once **made** is the same for everyone” (Saramago, 1998, p. 175).

No caso acima, Saramago faz uma alteração lexical substituindo o substantivo “sol” por “lei”. Apesar dessa mudança o provérbio mantém sua essência e poderia ser reconhecido por um falante de língua portuguesa. Pontiero não manteve a forma proverbial, preferindo traduzir a ideia proposta por Saramago ao usar o substantivo “lei”. Usa o verbo “made” ao invés de traduzir o verbo “nascer” por “is born”, “rises”, “comes up” ou outro semelhante, optando por um verbo que fosse um melhor colocado para o substantivo “law”.

Na tradução do provérbio seguinte, ocorreram mais substituições do que nos casos apresentados anteriormente. Isso se deu pelo fato de “valer a pena” ter correspondentes gramaticalmente diferentes na língua inglesa, “to be worth while”. Além disso, os adjetivos “certo” e “duvidoso” foram substituídos pelos substantivos “certainty” e “doubt”.

TF - “**não valia a pena** trocar o **certo** pelo **duvidoso**” (Saramago, [1995] 2009, p. 49).

TM - “**it was not worth while** exchanging **certainty** for **doubt**” (Saramago, 1998, p. 45).

Em outros casos, a mudança na tradução ocorreu na pessoalidade e impessoalidade das sentenças. Na maioria dos casos, Saramago é impessoal, não identificando sujeitos nas citações dos provérbios, o que foi alterado no caso seguinte:

TF - “primeiro **come-se**, depois é que **se lava** a panela, O costume não é esse, o teu ditado está errado, em geral depois dos enterros é que **se come e se bebe**” (Saramago, [1995] 2009, p. 103).

TM - “First **you eat**, then **you wash** the pan, That isn't the custom, your maxim is wrong, generally it is after burying their dead that **the mourners eat and drink**” (Saramago, 1998, p. 107-108).

No caso do provérbio seguinte, houve a inversão da ordem dos constituintes da frase. A forma proverbial usada por Saramago difere sutilmente das formas dicionarizadas, mas a principal alteração é a adição do advérbio "sempre". Pontiero fez uma tradução que alterou a forma proverbial ao substituir "something", que é a palavra usada no provérbio dicionarizado em inglês, por "little". Além disso, houve a omissão do vocábulo "sempre":

TF - "o pouco sempre é melhor do que o nada" (Saramago, [1995] 2009, p. 148).

TM - "little is better than nothing" (Saramago, 1998, p. 161).

No próximo e último caso de modulação identificado, o tradutor alterou a estrutura e organização da frase. Em vez de traduzir literalmente "o trabalho do velho é pouco", preferiu dizer que "pessoas velhas não podem fazer muito". Em vez de dizer que "quem o despreza é louco", preferiu dizer que "seu trabalho não é para ser desprezado".

TF - "O trabalho do velho é pouco**,** mas quem o despreza é louco, Esse ditado não é assim, Bem sei, onde eu disse velho, é menino, onde eu disse despreza, é desdenha, mas os ditados, se quiserem ir dizendo o mesmo por ser preciso continuar a dizê-lo, têm de adaptar-se aos tempos" (Saramago, [1995] 2009, p. 269).

TM - "Old people cannot do much but their work is not to be despised, That's not the way it goes, All right, instead of old people, it should be children, and instead of despise, it should be disdain, but if sayings are to retain any meaning and to continue to be used they have to adapt to the times" (Saramago, 1998, p. 308).

Nos casos de modulação identificados e analisados, foi observado que o tradutor fez modificações variadas para transmitir a mensagem na LM. As escolhas de Pontiero para os provérbios acima envolveram adições, omissões e substituições lexicais, inversão na ordem sintática e mudança no ponto de vista de impessoalidade e pessoalidade dos verbos. Em alguns casos, as soluções encontradas pelo tradutor deixaram os trechos mais longos e mais explicativos, sendo que, na maioria deles, a forma proverbial foi perdida. A pontuação original foi mantida na maioria dos casos, havendo a adição de vírgulas em duas ocasiões e a omissão delas em quatro.

Em dezesseis situações, Pontiero optou por soluções que podem ser classificadas como adaptação dos provérbios a partir do uso de expressões bem diversas das comumente

utilizadas na língua portuguesa, mas que representam situações mais próximas da realidade do leitor da língua de chegada.

Em três casos, Pontiero optou por expressões idiomáticas características da língua inglesa para traduzir partes dos provérbios citados por Saramago. Em um dos casos, o trecho "sem pau nem pedra", foi traduzido pelo mais comum no inglês, "without mercy or pity", que reflete uma ideia, possivelmente, mais adequada aos contextos comunicativos da língua meta.

O provérbio seguinte, "como uma burra à nora", significa "andar em círculos", como os burros que giram em círculos para acionar a "nora", que é "um engenho para tirar água de poços ou cisternas" (Houaiss, 2008, n.p.). A opção do tradutor foi a de neutralizar o provérbio usado por Saramago, culturalmente marcado, escolhendo uma expressão idiomática que se aproxima do imagético do leitor da LM.

TF - "não quero que fiques para aí **como uma burra à nora**" (Saramago, [1995] 2009, p. 85).

TM - "I don't want you **going round and round in circles**" (Saramago, 1998, p. 87).

Para o provérbio seguinte, a solução encontrada por Pontiero foi a de criar uma sentença completamente nova, que não corresponde ao provérbio citado, mas esclarece e facilita a compreensão do leitor acerca do contexto narrativo.

TF - "Do mal o menos" (Saramago, [1995] 2009, p. 18).

TM - "That's the least of my worries" (Saramago, 1998, p. 10).

O *Dicionário de Provérbios* apresenta as duas versões do mesmo provérbio e traz como seu correspondente no inglês a frase "of two evils, choose the less" (Lacerda; Lacerda; Abreu, 2004, p. 290). No conhecimento popular, o provérbio original seria mais comumente traduzido como "Choose the lesser of two evils", mas Pontiero optou por traduzi-lo como "That's the least of my worries" (Saramago, 1998, p. 10), que significa, literalmente, "Essa é a menor das minhas preocupações". Nesse caso, é possível o provérbio não gerar o mesmo efeito que o provérbio original, já que se modifica bastante sua carga semântica, mas talvez a escolha do tradutor se deva justamente ao fato de que o próprio Saramago não utiliza o provérbio original em seu texto, e sim uma versão menos frequente dele.

Em *The facts on file dictionary of proverbs*, há uma explicação a respeito do uso desse provérbio que define a situação na qual ele normalmente seria aplicado: "If you are forced to choose between two options, both of which are undesirable, all you can do is choose the one that is less undesirable than the other" (Manser, 2007, p. 42).[357]

Em alguns casos, Pontiero optou por formas dicionarizadas adaptadas, ou seja, modificou os provérbios popularmente conhecidos e os adaptou para o contexto específico em que foram citados. Enquanto em outros casos ele não modificou as formas dicionarizadas, apenas incluindo-as no contexto do romance.

Abaixo, nota-se que a frase introdutória foi alterada de forma que ficasse mais explícito que a frase seguinte seria um provérbio:

TF - "Lembrem-se do que dizia o outro, quem não arrisca não petisca" (Saramago, [1995] 2009, p. 106).
TM - "Remember the **proverb**, nothing ventured nothing gained" (Saramago, 1998, p. 111).

Nos últimos casos de adaptação identificados, o tradutor cria soluções completamente novas e diversas das dicionarizadas:
TF - "candeia que vai adiante alumia duas vezes já o disseram os antigos de todos os tempos e lugares, e os antigos não eram pecos nestas coisas" (Saramago, [1995] 2009, p. 90).
TM - "the candle that lights the way burns brightest as the ancients have continuously reminded us throughout the ages, and the ancients know about these things" (Saramago, 1998, p. 93).

No caso acima, por exemplo, as substituições lexicais escolhidas pelo tradutor não remetem ao provérbio original, nem mesmo ao provérbio equivalente existente em inglês. O sentido é parcialmente mantido. "Ir adiante" não significa o mesmo que "light the way", que seria "iluminar o caminho", e "alumia duas vezes" também não corresponde exatamente a "burns the brightest", ou seja, "queima mais intensamente". Foi possível observar que, de maneira geral, o tradutor optou por formas dicionarizadas, por completo ou em partes. Em alguns casos, ele criou sentenças

[357] "Se você é forçado a escolher entre duas opções, sendo ambas indesejáveis, tudo o que você pode fazer é escolher a que for menos indesejável do que a outra" (tradução livre).

completamente novas e exclusivas para os contextos narrativos em que elas estavam inseridas. Também foi perceptível o uso de expressões idiomáticas como substitutas do provérbio ou parte dele.

A preocupação de Pontiero em manter a pontuação presente no TF se refletiu nas modalidades anteriores e nas adaptações feitas por ele também. Aqui, foram somente duas adições e uma omissão de vírgula, que não alteraram o sentido do texto.

As soluções encontradas por Pontiero nos casos identificados como adaptação são, em sua grande maioria, de provérbios já dicionarizados em língua inglesa, mostrando uma possível intenção de aproximar o texto do leitor da LC. O número de formas proverbiais utilizadas por Pontiero (15) se aproxima bastante do número de casos de adaptação identificados (16); no entanto, formas proverbiais fixas também foram encontradas em outras modalidades, mas se aproximavam mais das formas em português.

O critério de classificação dos provérbios por modalidades foi, como definido por Aubert (1998), de acordo com a proximidade ou afastamento do TF para o TM. Assim sendo, é preciso reconhecer a ocorrência de modalidades híbridas no *corpus* selecionado, ou seja, casos em que foram identificadas mais de uma modalidade tradutória. A partir daí, cada provérbio precisou ser analisado sob a luz da modalidade que representava maior alteração da forma proverbial na tradução.

Conclusão

Inovador na linguagem, ousado no uso de formas linguísticas e na apropriação, adaptação e criação de padrões e recursos estéticos literários, inquieto relativamente à condição humana em inúmeros aspectos, Saramago deixou marcas, não somente na literatura portuguesa, como também na literatura mundial ao ser traduzido para outros idiomas e atingir novos públicos, novas culturas, novos contextos sociais, nos quais suas características como escritor e a força de suas palavras puderam ser reconhecidas graças ao trabalho intenso e minucioso de seus tradutores ao redor do mundo.

Com relação aos dados quantitativos deste estudo, o número de provérbios encontrados na obra original como um todo corresponde a 62 sendo que os casos de transposição foram 16 apenas. Do total de provérbios citados por Saramago ao longo do romance, os que correspondem às formas dicionarizadas sem alteração alguma por parte do autor são 25. O número de provérbios correspondente às formas dicionarizadas com alguma alteração foi de 31, sendo que apenas 06 não foram encontrados nos dicionários de referência usados nesta pesquisa.

Dos 61 provérbios traduzidos por Pontiero em *Blindness* (1998), apenas 06 casos correspondem a formas dicionarizadas sem nenhuma alteração, 15 se assemelham às sentenças proverbiais encontradas nos dicionários, mas sofrem mudanças por parte do tradutor, e 40 foram traduzidos de forma diversa abandonando completamente a forma proverbial.

No texto fonte, 25 provérbios receberam algum tipo de referência textual indicando que eram provérbios, ditos ou frases populares, seja antes, seja depois de sua citação. Na tradução, essas referências ficam claras em 24 situações, o que poderia justificar em parte o número de vezes em que o tradutor optou por utilizar formas dicionarizadas ou, pelo menos, remeter a essas formas.

Com base na análise realizada e nos números acima expostos, foi possível verificar que os casos de modulação foram os mais comuns e que o tradutor teria procurado fazer modificações suficientes apenas para adaptar a linguagem utilizada por Saramago às regras da língua inglesa e à cultura dos falantes da língua, sem alterar o sentido geral. Foi observado também que, na maioria dos casos, o tradutor mostra uma tendência de não se prender à forma proverbial, mas ao seu sentido no contexto.

Representações, discussões e questionamentos de Saramago acerca do ser humano e de sua condição social se mantêm no texto traduzido, sendo que o tradutor realizou mudanças que modificaram o texto apenas de forma a suavizar certas marcações culturais e torná-lo mais compreensível para o leitor do TM. Assim, mesmo fazendo a leitura da obra em idioma bem distinto do original, o leitor seria capaz de fazer reflexões sobre os aspectos humanos abordados na obra.

Conclui-se que os objetivos inicialmente propostos foram alcançados e foi possível descrever e compreender as escolhas feitas por Pontiero no que diz respeito à

tradução dos provérbios encontrados na obra *Ensaio sobre a cegueira* ([1995] 2009), sob a luz de procedimentos e modalidades tradutórias, descritos por Vinay e Darbelnet (1958) e Aubert (1998).

No entanto, a presente pesquisa foi capaz de abranger apenas uma parcela do que os estudos de tradução literária são capazes de abarcar. A continuação e a ampliação desta análise se fazem necessárias em vista das inúmeras possibilidades de compreensão dos processos que envolvem a tradução literária e dos avanços tecnológicos que auxiliam e impulsionam pesquisas do gênero.

As modalidades tradutórias serviram ao propósito desta análise esclarecendo, descrevendo e caracterizando as soluções encontradas por Pontiero; todavia, categorizar os provérbios traduzidos por Pontiero atribuindo-lhes as modalidades se mostrou difícil, porque, na maioria dos casos, é possível considerar as opções de tradução realizadas como uma modalidade híbrida.

Referências

Aubert, F. H. (1998). *Modalidades de tradução*: teoria e resultados. *TradTerm*, *1*(5), 99-128.

Baker, M. (2000). *Towards a methodology for investigating the style of a literary translator*. *Target*. 12:2, 241-266.

Boldrini, L. (2010). *Comparative literature and translation, historical breaks and continuing debates*: can the past teach us something about the future? In VI Congresso Nacional Associação Portuguesa de Literatura Comparada / X Colóquio de Outono Comemorativo das Vanguardas (pp. 1-21). Universidade do Minho.

Camargo, D. C. de. (1996). *As modalidades de tradução e o texto literário*. *TradTerm*, (3), 27-33.

Houaiss, A. (2008). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – versão eletrônica*. Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=nora&cod=135781>. Acesso em: 11 jun. 2013.

Lacerda, R. C. de, Lacerda, H. da R. C. de, & Abreu, E. dos S. (2004). *Dicionário de provérbios*: Francês, Português e Inglês. São Paulo: Ed. UNESP.

Lau, K. J.; Tokofsky, P.; Winick, S. D. (2004). *What goes around comes around*: the circulation of proverbs in contemporary life. Logan, Utah: All USU Press Publications.

Manser, M. H. (2007). *The facts on file dictionary of proverbs*. New York: Infobase Publishing.

Mendes, H. M. V. D. (2002-2003). *Breve estudo da recorrência proverbial em José Saramago*: de *Levantado do chão* a *Todos os nomes. RUA – L* (Revista da Universidade de Aveiro – Letras), (19/20), 185-197.

Munday, J. (2001). *Introducing translation studies:* theories and applications. London: Routledge.

Porter, R., Burker, P. (1996). *História social da linguagem.* São Paulo: Ed. UNESP.

Saramago, J. [1995](2009). *Ensaio sobre a cegueira.* São Paulo: Companhia das Letras.

Saramago, J. (1998). *Blindness.* Trad. Giovanni Pontiero. New York: Harcourt Brace & Company.

Sereno, M. H. S. (2005). *Proverbial style in novelistic José Saramago*. *Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela*, *2*, 657-665. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Vinay, J.-P., Darbelnet, J. (1958). *Comparative stylistics of French and English.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

SIMPÓSIO

13

MACAU: QUE LUGAR NA CARTOGRAFIA DA LUSOFONIA?

Lola Geraldes Xavier

Instituto Politécnico de Macau, Escola Superior de Línguas e Tradução lolagrafias@gmail.com. Macau. República Popular da China.

Resumo

A língua portuguesa, qual ser vivo, está em constante mudança. Essa dinâmica advém de múltiplos e complexos fatores não só linguísticos, mas sobretudo sociais, geográficos, políticos, económicos e culturais. São fatores que interferem com a própria noção de comunidade de países de língua portuguesa e com a conceção de lusofonia, nem sempre usada de forma pertinente.

Analisando os vários fatores que contribuem para a pluralidade e diversidade da língua portuguesa, tentaremos examinar a situação política e linguística da atual Região Administrativa Especial de Macau (RAEM). Nesse sentido, pretende dar-se resposta a algumas questões como:

1. Que discurso lusófono existe em Macau?
2. Numa comunidade em que o cantonês é manifestamente maioritário e em que a língua de trabalho é o inglês, que políticas linguísticas têm sido desenvolvidas em Macau para a preservação da língua portuguesa?
3. Qual a receção do Acordo Ortográfico em Macau?
4. Que papel desempenha Macau na estratégia económico-linguística da República Popular da China?
5. Que função Macau tem/poderá ter para a internacionalização do Português no século XXI?

A resposta a estas e outras questões, através de uma perspetiva histórica e caraterização da situação atual, permitirá ajudar a traçar uma cartografia lusófona para Macau.

Palavras-chave:

Macau; políticas linguísticas; cultura; lusofonia.

1. Lusofonia

A questão da lusofonia enquanto "instituição" política e cultural não está, nem estará resolvida em breve e continua a ser fonte de equívocos. Uma das falácias dessa lusofonia, e ao mesmo tempo elo de união, diz respeito à língua. No entanto, a língua enquanto fator linguístico só por si não pode ser considerada elemento de coesão da lusofonia. Veja-se o caso recente da adoção política (mas não cultural) do Português como língua oficial na Guiné Equatorial.

O termo lusofonia não é o mais apropriado para caraterizar esta comunidade de falantes que, nos vários continentes, partilha uma língua comum. E não é adequado porque evoca um projeto colonialista e lusotropicalista. No entanto, atualmente, temos de interpretar a ideia de lusofonia sem contaminações neocolonialistas, até porque Portugal não é uma potência mundial, antes apresenta uma postura de subalternidade, e não poderia ambicionar uma tal postura. Ao olhar para o conceito de lusofonia, nos nossos dias, teremos de a entender enquanto conjunto das comunidades (países ou regiões) que usam a língua portuguesa e têm objetivos comuns.

Basear a lusofonia apenas numa língua em comum é lacónico. É indiscutível que a construção identitária dos países de língua oficial portuguesa passa por uma história em comum. É neste sentido, ainda, que, inclusive, portugueses com excesso de hipercorrecção em relação ao passado tentam recusar a terminologia de lusofonia, por parecer remeter para um neocolonalismo. A pergunta que se coloca, porém, é: que outro termo poderia substituí-lo? É inegável que convivemos com oito países, comunidades de emigrantes e regiões autónomas como Macau, em que a língua portuguesa é veículo privilegiado de comunicação, de elo histórico-cultural e económico.

Ainda assim, estes territórios têm apenas parte da história, da cultura e mesmo da língua em comum (cf. Xavier 2008). Insistir em defender a unidade da lusofonia baseando-se apenas nestes aspetos em comum, não poderá ser mais do que um "doloroso simulacro" (Lourenço, 1999, p. 124).

De facto, assentar a lusofonia apenas numa língua é uma falácia. A língua portuguesa usada nestas comunidades é a mesma, mas não é a "mesma". Ora, o Português, apesar de constituir esse elo de ligação de uma comunidade que fala e se entende através da mesma língua, não apresenta a mesma "roupagem" em todos os países onde é usado.

Esse aspeto não pode deixar de ser tido em consideração, pois, é através dessas diferenças que a língua partilha realidades e culturas distintas.

A língua portuguesa ao viajar pelos vários continentes abrasileirou-se, africanizou-se. Num primeiro momento ela servia como arma ideológica privilegiada, para passar o discurso estético do colonizador. Essa língua que partiu nas caravelas, no século XV, não é também já a língua do século XXI. A língua de partida do continente europeu foi desterritorializada, relocalizada, no Brasil, em África, na Ásia, graças aos contactos linguísticos entretanto sofridos e ao modo de apropriação pelos falantes que aí a usam. Advieram vantagens destas "viagens" linguísticas, pois é inquestionável a repercussão das relações imperiais e da expansão da língua para a interligação entre culturas, para o hibridismo e a heterogeneidade, como lembra Edward Said (1993).

Presentemente, o Português é uma língua *outra*, colocada ao serviço da construção de culturas e identidades nacionais nos vários países em que é não só língua oficial, mas sobretudo, língua de afetos, ou seja, língua materna de parte significativa da população.

Assim, o Português convive nos diferentes espaços com outras línguas maternas e muitas vezes (em África e no Oriente) só tem sobrevivido mais por imposições políticas do que por vontade da maioria populacional. Por outro lado, não podemos escamotear o facto de a língua portuguesa ter vindo a sofrer atualizações e consequentes evoluções a partir dos contactos com outras línguas.

2. Ortografia em Português: algumas discórdias

O último Acordo Ortográfico (AO) de Língua Portuguesa, de 1990, foi ratificado pelos Parlamentos nacionais do Brasil, Portugal, Timor-Leste, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde.

Trata-se de um Acordo que tem levantado várias oposições de grupos da sociedade civil e de alguns intelectuais, desde 1990, com períodos mais aguerridos do que outros. Não iremos alongar-nos aqui sobre isso, pois já tivemos a oportunidade de nos debruçar sobre este assunto bem como sobre as vantagens e desvantagens do Acordo Ortográfico de 1990 (Xavier, 2007, 2010).

A Primeira Reforma Ortográfica em Portugal dá-se em 1911. Até ao final do século XX, quem geriu a questão da ortografia em Português foram Portugal e o Brasil – o que é fácil de compreender pelos aspetos históricos que envolvem os países de língua portuguesa. As negociações no século XX entre os dois países não são, porém, pacíficas. Apesar de tudo, o "Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa", preparado pela Academia das Ciências de Lisboa e pela Academia Brasileira das Letras, é o que mais fácil e rapidamente obtém consenso. A etimologia foi sempre o cariz que mais pesou até à proposta de Acordo de 1990. No entanto, este Acordo apenas entrou em vigor efetivo, como norma obrigatória, em 2015, em Portugal e em Cabo Verde, e no Brasil, em 2016.

2.1. Receção do Acordo Ortográfico em Macau e na restante República Popular da China

Macau nunca participou nas negociações do Acordo Ortográfico de 1990, nem sequer como observador, o que é compreensível dado, na altura, estar ainda sob administração portuguesa. Sendo, atualmente, uma Região Administrativa Especial (RAEM), em que o Português é também língua oficial, com autonomia suficiente para aderir a tratados ou convenções internacionais, Macau não ratificou ainda o novo Acordo Ortográfico. Assim, neste momento, está em vigor na RAEM o Acordo Ortográfico de 1945. Segue-se, pois, o Decreto-Lei nº 103/99/M, de 13 de dezembro de 1999, que estabelece que "até à publicação de novas normas, a ortografia da língua portuguesa rege-se pelo regime previsto no Decreto-Lei n.º 35 228, de 8 de dezembro de 1945, que aprovou o Acordo de 10 de agosto de 1945 (…)." Assim, vigorando ainda este Decreto-Lei, de 1999, anterior à transição, a grafia a usar respeita o último Acordo Ortográfico que existia na altura em Portugal. Ora, no processo de transição, ficou definido que as leis anteriores à passagem de soberania vigoram até serem alteradas ou revogadas. Não sendo o caso, a deliberação continua em vigência. Nesse sentido, legalmente, na Região tem de escrever-se o Português segundo a grafia de 1945, com alterações introduzidas em 1973[358].

[358] Grafia aprovada pelo Decreto nº 35 228, de 8 de dezembro de 1945, e alterada pelo Decreto-Lei nº 32/73, de 6 de fevereiro.

Não tem havido reações públicas sobre a recetividade do Governo da RAEM a este novo Acordo Ortográfico, de 1990, o que não permite concluir do interesse por parte do Governo em aderir e aplicá-lo no território. Se há alguma agenda no que diz respeito à discussão ou ratificação do Acordo Ortográfico de 1990, na Região ou na China, ela não é conhecida.

No entanto, as escolas oficiais de Macau, segundo a Direção de Serviços de Educação e Juventude (DSEJ)[359], já utilizam materiais didáticos com a nova ortografia da língua portuguesa. Neste momento, algumas escolas aplicam tanto as regras da antiga como da nova ortografia. Desde 2010 que a DSEJ tem tentado criar condições para as escolas, professores e alunos conhecerem as novas regras de ortografia – através de ações de formação e materiais didáticos, por exemplo. Muitos dos materiais didáticos usados são com a nova ortografia e há já professores a organizar o ensino segundo a grafia de 1990.

As instituições de matriz portuguesa, no território, como a Escola Portuguesa de Macau (EPM) e o Instituto Português do Oriente (IPOR) aplicam na íntegra esse novo Acordo de 1990. Também em grande parte da República Popular da China, há cada vez mais professores chineses a ensinarem pela grafia de 1990, apesar de ainda se assistir à convivência entre o uso de uma e outra grafia.

Há inclusive publicações de colegas chinesas que apresentam já essa grafia. É o caso, por exemplo, de *Aprender Português do zero*, de Yan Qiaorong e Liliana Gonçalves, publicado pela China Machine Press (2015 – cf. Imagem 1) ou *Todos os dias um pouco de Português* (uma tradução a partir do alemão), também do mesmo ano, que seguem já a ortografia do Acordo de 1990. No entanto, continua a haver publicações como *Curso de Português para chineses*, de Xu Yixing, pela editora Shanghai Foreign Language Education Press, em que se utiliza a grafia anterior a 1990.

No interior da China, não é preciso qualquer disposição legal do governo central para se aplicar o Acordo. A língua portuguesa é, assim, ensinada conforme os padrões da norma culta portuguesa ou brasileira, ou seja, conforme os professores e tipo de formação que tiveram (os docentes chineses) ou nacionalidade (os leitores estrangeiros), consoante os materiais que utilizam. A tendência será a generalização da grafia do Acordo de 1990 na China, uma vez que é essa que vigora no Brasil e em

[359] http://portal.dsej.gov.mo/webdsejspace/internet/Inter_main_page.jsp?langsel=P

Portugal, países que lideram a publicação de materiais do ensino do Português para estrangeiros.

3. Discurso lusófono em Macau

Dada a relação de Macau com os países de Língua Portuguesa ser baseada em interesses económicos, é previsível que apenas quando todos estes países adotarem o Acordo de 1990, em particular Angola e Moçambique, o assunto venha a ser debatido em Macau, com caráter político. Para já, a não ratificação e/ou adoção do Acordo Ortográfico de 1990 no território, não invalida, porém, uma orientação face à língua portuguesa.

Macau foi administrado por Portugal dos meados do século XVI até 1999. Na Lei Básica de Macau, de 1993, ficou consignado, no artigo 9º, que: "Além da língua chinesa, pode usar-se também a língua portuguesa nos órgãos executivo, legislativo e judiciais da Região Administrativa Especial de Macau, sendo também o Português língua oficial."[360]

Depois, de 1999, com a transferência de administração para a República Popular da China, o cenário que se traçava era decepcionante e, em 2002, lia-se na BBC Brasil: "Português está desaparecendo em Macau"[361].

No entanto, nessa altura havia já sinais de que a China estava a apostar no Português. A generalidade dos alunos da universidade de Macau, p. e., eram do interior da China. Não havia, porém, no território, sinais de interesse em preservar o Português. Durante a administração lusa, os Portugueses tiveram sempre o cuidado de não se impor. Consequentemente, não determinaram a obrigatoriedade do estudo do Português nas Escolas chinesas em Macau, até porque, em 2002, 98% eram privadas, o que dificultava essa possível ingerência. Não houve, portanto, ao longo dos tempos, uma estratégia política e diplomática dos portugueses para difundir a língua em Macau. Ora, não se criou, assim, uma cultura de bilinguismo. Por outro lado, os portugueses nunca foram superiores a 5% da população de Macau. Esta fraca representatividade também não permitiu, obviamente, uma imposição que os ingleses conseguiram em Hong Kong, onde, a partir de 1970, a escola modelo passou a ser a anglo-chinesa, ou

[360] http://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp
[361] http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020926_chinamacaurui.shtml

seja, o chinês era disciplina obrigatória, mas o inglês é que era a língua de ensino na escola.

Como foi sobrevivendo, então, o Português em Macau? Esta continuidade deu-se através da máquina da Função Pública. Rui Rocha, profundo conhecedor da realidade de Macau, tendo desempenhado vários cargos de chefia durante a administração portuguesa, e atual diretor do Departamento de Língua Portuguesa e Cultura dos Países de Língua Portuguesa da Universidade Cidade de Macau, dizia numa entrevista, em 2002, que: "O Português é como, tal qual na física quântica, aquela pequena diferença que pode fazer toda a diferença de Macau dentro da China."[362]

De facto, os Portugueses deixaram um património histórico e cultural muito importante, mas deixaram, também, um Português de fachada, a que os chineses têm tentado dar forma. O Português, enquanto língua, não deixou marcas profundas. É verdade que as ruas têm também nomes em Português (cf. imagem 2), mas a generalidade da população não conhece as ruas por esse nome. Ficaram, pois, vestígios superficiais, vestígios culturais, materiais e imateriais. A prová-lo o facto de o centro histórico de Macau ser património mundial da Unesco. Este é um sinal de reconhecimento internacional de que a relação entre Portugueses e Chineses no território contribuiu para a aproximação entre o Ocidente e o Oriente e possibilitou conexões privilegiadas entre a China e Portugal, permitindo uma variedade e hibridismo culturais únicos.

Quanto à implementação da língua no território, os Resultados Globais dos Intercensos 2006[363] indicam que os residentes de Macau com mais de 3 anos, em casa falam: cantonense (85,7%), mandarim (3,2%), outros dialetos chineses (6,7%) e Português (0,6%). Por usa vez, da totalidade da população 16,6% considera-se capaz de falar inglês e 2,4% capaz de falar Português.

Os Censos de 2011 mostraram que sensivelmente 1,7% da população de Macau (na altura era de 539 131) falava Português. Em 2016, para um total de 632 857 habitantes, esta percentagem mantinha-se quase inalterada, como podemos confirmar no quadro síntese seguinte[364]:

[362] http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/020926_chinamacaurui.shtml

[363] Resultados Censos 2006 http://www.dsec.gov.mo/SearchEngine.aspx?SearchKeyword=l%C3%ADngua+portuguesa&SearchGUID=6369985c-793f-4931-9850-7d6515288ba3#page-2

[364] Ver também DSEC, 2017:

Quadro 1 – Domínio da Língua Portuguesa enquanto língua segunda ou língua estrangeira

Censos	Habitantes de Macau	Português como língua materna	Português como língua segunda ou língua estrangeira	Grupo etário em que há maior número de falantes de Português
2006	493 320	0,6%	2,4%	----
2011	539 131	---	1,69%	35-39
2016	632 857	---	1,67%	50-54

Constatamos que, para além do número insignificante de falantes de Português como língua materna, o número de falantes do Português como língua segunda ou estrangeira é tão reduzido que não nos permite falar de bilinguismo em Macau. Para além disso, no que diz respeito a estes valores, tem ficado por saber qual o nível de proficiência da população que se integra nesta percentagem que diz conseguir dominar o Português.

Na verdade, não são apenas as estatísticas que mostram que a população de Macau está longe de ser bilingue. Talvez também por isso não se verifique uma preocupação em se usar o Português no território nos vários setores da sociedade. Mesmo em situações oficiais não parece haver preocupação em usar o Português. Isso acontece, por exemplo, no mundo da publicidade (cf. Imagem 3) e, mais expressivamente, em situações públicas/políticas. Veja-se o exemplo da última campanha eleitoral para a Assembleia Legislativa, que decorreu de 2 a 15 de setembro de 2017, em que várias listas não mostraram a mínima preocupação em usar o Português, por vezes, nem mesmo o pinyin (cf. Imagem 4). As listas que usaram o Português fizeram-no na tradução do nome da lista e, por vezes, raras, de alguns *slogans*.

a)http://www.dsec.gov.mo/SearchEngine.aspx?SearchKeyword=l%C3%ADngua+portuguesa&SearchGUID=6369985c-793f-4931-9850-7d6515288ba3#page-2 e b)http://www.dsec.gov.mo/SearchEngine.aspx?SearchKeyword=l%C3%ADngua+portuguesa&SearchGUID=6369985c-793f-4931-9850-7d6515288ba3

Pode, pois, perguntar-se: numa comunidade em que o cantonês é manifestamente maioritário e em que a língua de trabalho é o inglês, que políticas linguísticas têm sido desenvolvidas em Macau para a preservação da língua portuguesa?

De facto, apesar destes exemplos, nunca o Português esteve tão vivo em Macau e na China. A mesma BBC Brasil escreve em agosto de 2017: "O ensino da língua portuguesa encontra-se em vertiginosa expansão em universidades chinesas".

Efetivamente, os primeiros curso de Português na China foram criados apenas em 1960 e 1961 em Pequim. Em 1966, foram interrompidos devido à "Grande Revolução Cultural". Volta a abrir em 1973, no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim (ILEB), o curso de língua portuguesa. Em 1977, abre também um curso de Português na atual Universidade de Estudos Estrangeiros de Xangai[365].

Só neste século se começou a verificar um interesse significativo pelo estudo da língua portuguesa da República Popular da China, sobretudo a partir de 2007. Presentemente, há pelo menos 23 instituições com cursos de licenciatura na China.

Ao longo destas últimas quase 70 décadas, na China, passou-se de ausência total de falantes (antes de 1960) para, sensivelmente, 2300 estudantes de Português no Ensino Superior, sem contar com Macau (André, 2015).

No ano letivo 2016/2017, foram 755 os estudantes matriculados na área de língua portuguesa nas instituições do ensino superior de Macau, sendo 2875 os estudantes matriculados em outros cursos de língua portuguesa, incluindo cursos Minor, disciplinas obrigatórias, disciplinas opcionais, cursos de Verão e outros, segundo o Gabinete de Apoio ao Ensino Superior (GAES)[366].

No que diz respeito ao número de alunos, neste ano letivo de 2017/18, no ensino básico e secundário, há 2 169 alunos em escolas oficiais, a frequentar o Português quer como disciplina obrigatória, quer como disciplina opcional. Nas escolas particulares, nas mesmas condições, existem 4 200 alunos de Português. Se juntarmos os 540 alunos da EPM e as 224 crianças do Jardim de Infância Costa Nunes, em 2017/18 obteremos um total de 7 133 crianças e jovens a estudar Português, em Macau, mais 10% em relação ao ano letivo 2016/17 (segundo a DSEJ em nota de imprensa).

[365] Cf. informação desenvolvida por Li Changsen (2012, 2015) e por Liu Gang (2015).
[366] http://www.gaes.gov.mo/pt/news/3787-2017-05-08-pt

No que diz respeito à China interior, Carlos André (André, 2016) fala em cerca de 130 docentes, 84 chineses, 49 portugueses ou brasileiros que dão formação a estes jovens cujo primeiro contacto com o Português se dá quando chegam à universidade.
Apesar deste número de licenciaturas, a prioridade vai para o estudo da língua como veículo privilegiado de comércio, com foco na tradução. Ora, sobretudo no que diz respeito a Macau, é necessário, também, formar professores, com preparação específica, para que o Português seja implementado nas Escolas desde tenra idade. Este parece ser um desígnio do Governo da RAEM no *Plano quinquenal de desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau*[367] (2016-2020):

> Iremos criar um bom ambiente de aprendizagem da língua portuguesa, e difundir e optimizar o seu sistema de aprendizagem, envidando grandes esforços na formação de talentos bilingues de chinês e português, no sentido de proporcionar a garantia de talentos para a construção de "Uma Plataforma". (...) O Governo irá estabelecer um programa de formação de quadros profissionais de língua portuguesa visando formar mais profissionais nesta língua, e irá incentivar um maior número de pessoas a obter certificação profissional relacionada com o português, bem como irá alocar adequadamente recursos e políticas preferenciais para formar quadros bilingues em chinês e português nas áreas linguística, financeira, jurídica e contabilística, e assegurar a prioridade no emprego, a fim de desempenhar plenamente o papel de "Uma Plataforma" que oferece vantagens específicas. (2016, pp. 53 e 90)

Há, pois, necessidade, neste momento, de formar mais professores para Macau. O curso de licenciatura em Português que se iniciou em 2017-18, no Instituto Politécnico de Macau, com a possibilidade de escolha entre a especialização em ensino, por um lado, e, por outro, em língua e cultura portuguesas, vem alterar este cenário da pouca

[367] http://www.cccmtl.gov.mo/files/plano_quinquenal_pt.pdf

atenção dada à especificidade de uma formação direcionada para o ensino. Esta será uma licenciatura que se juntará ao crescimento exponencial da oferta, nos últimos anos, de cursos de Português na República Popular da China. A esta explosão de interesse pelo Português na China, Li Changsen (2015) apelidou expressivamente de "erupção vulcânica".

4. Papel de Macau na estratégia económico-linguística da República Popular da China

O motor da língua é a atividade económica. Sendo o comércio o principal impulsor da difusão da língua, que volume comercial há recentemente a registar entre Macau e os países de língua portuguesa?

Os países de língua portuguesa estão ainda longe de ser os maiores parceiros económicos da China[368], mas o volume de negócios tem vindo a crescer. Nos últimos 7 anos, as trocas comerciais entre a China e os Países de Língua Portuguesa totalizou 400 milhões de dólares. Só no primeiro trimestre de 2017[369] cresceu 40,41%. Em 2016, as exportações dos Países de Língua Portuguesa para a China representaram cerca de 67% do total das trocas comerciais, enquanto que as exportações da China para os mesmos países significou cerca de 33%. Até ao momento, há cerca de 1000 empresas privadas chinesas a trabalhar nestes países. O investimento chinês em África na construção civil, infraestruturas, energia, comunicações e agricultura ronda os 90 mil milhões de dólares. Desde 2009, dos países de língua portuguesa, o Brasil é o primeiro parceiro comercial da China, seguido de Angola.

Trata-se de um mercado com um total de mais de 260 milhões de habitantes, em expansão, com recursos naturais abundantes e ricos, alguns em vias de desenvolvimento, e com necessidade de promover a industrialização e a modernização nacional. Estes são ingredientes cativantes para uma China empenhada na abertura externa da sua economia, com uma visão empresarial virada para a globalização económica.

Em 2010, criou-se o Fundo de Cooperação e Desenvolvimento entre a China e os Países

[368] http://www.dsec.gov.mo/SearchEngine.aspx?SearchKeyword=l%C3%ADngua+portuguesa&SearchGUID=6369985c-793f-4931-9850-7d6515288ba3

[369] Fonte: Fórum Macau – http://www.forumchinaplp.org.mo/trade-between-china-portuguese-speaking-countries-tops-us34-2-bln-in-january-april-2017/?lang=pt

de Língua Portuguesa, entretanto transferido para Macau. O fundo, com 10 mil milhões de dólares, deu apoio, até 2017, apenas a 3 projetos: em Angola, Moçambique e Brasil. O *Plano quinquenal de desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau* (PQDRAEM: 2016-2020) prevê como meta para o ano de 2020 que "o valor total das trocas comerciais entre Macau e os países de língua oficial portuguesa tenha um crescimento de 10% em relação aos 600 milhões de patacas registados no ano 2015" (PQDRAEM: 2016, p. 91). O objetivo é também incentivar mais os Países de Língua Oficial Portuguesa a investir em Macau, no sentido de se conseguir em benefícios mútuos.

5. Função de Macau na internacionalização do Português no século XXI

Macau funciona cada vez mais como Plataforma do intercâmbio económico entre a China e os Países de Língua Portuguesa. Para isso têm sido criadas entidades, como o Secretariado Permanente do Fórum para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Portuguesa (Macau)[370], fundado em outubro de 2003, por iniciativa do Governo Central da China e em coordenação com Países de Língua Portuguesa, e com a colaboração do Governo da Região Administrativa Especial de Macau (RAEM).

Até ao momento, foram realizadas, em Macau, seis Conferências Ministeriais do Fórum de Macau: em outubro de 2003, setembro de 2006, novembro de 2010, novembro de 2013, outubro de 2016, e outubro de 2017. Neste período, foi definido o papel de Macau como plataforma entre a China e os países de língua portuguesa. Foram também aprovados Planos de Ação para a Cooperação Económica e Comercial que definiram objetivos e conteúdos para a cooperação em domínios como: cooperação intergovernamental, comércio, investimento e cooperação empresarial, capacidade produtiva, agricultura, floresta, pesca e pecuária, infraestruturas, energia e recursos naturais, educação e recursos humanos, área financeira, cooperação para o desenvolvimento, turismo, transportes e comunicações, cultura, rádio, cinema e

[370] Mais informação em: http://www.forumchinaplp.org.mo/action-plans/memorandum-of-understanding-on-promoting-co-operation-in-production-capacity-forum-for-economic-and-trade-co-operation-between-china-and-portuguese-speaking-countries-forum-macao/?lang=pt

televisão, desporto, saúde, domínio do mar, cooperação entre províncias e municípios. Como se constata, as áreas abarcadas são abrangentes e variadas. Esta cooperação, com o Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Timor-Leste, e, mais recentemente, São Tomé e Príncipe (o reatar das relações diplomáticas com a China dá-se em finais de 2016), tem sido feita em áreas como comércio, investimento, serviços de saúde, medicina, cooperação, infraestruturas e equipamentos, cultura e ensino.

Associado ao Fórum Macau e ao IPIM (Instituto de Promoção e Comércio de Macau)[371], existe o Centro de Exposição dos Produtos Alimentares dos Países de Língua Portuguesa[372], cujo objetivo é dar a conhecer produtos dos Países de Língua Portuguesa, de modo a aprofundar os conhecimentos por parte das empresas interessadas em investir nos produtos que se produzem nestes países.

Por sua vez, o Plano de Ação Económica e Comercial inclui também a realização de uma Feira Internacional de Macau (MIF). Trata-se de uma feira comercial anual com vista a promover a interação comercial e o investimento entre a China e os países de Língua Portuguesa, à qual estará associada a Exposição de Produtos e Serviços dos Países de Língua Portuguesa (PLEX), a partir de 2017. Há ainda a registar a Semana Cultural da China e dos Países de Língua Portuguesa[373], atualmente (2017) na 9º edição.

Macau concentra-se neste momento em ser "Um Centro, Uma Plataforma". Esta é uma das metas do Governo da RAEM, que se esforça por promover Macau como uma "Base de Formação dos Quadros Bilingues Qualificados nas Línguas Chinesa e Portuguesa". O *Plano quinquenal de desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau* (PQDRAEM: 2016-2020), prevê o aceleramento da cooperação sino-lusófona na construção de "Uma Plataforma" através da implementação ou incremento de iniciativas como

> o Centro de Serviços Comerciais para as Pequenas e Médias Empresas da China e dos Países de Língua Oficial Portuguesa, o Centro de Distribuição de Produtos Alimentares dos Países de Língua Oficial Portuguesa e o Centro de Convenções

[371] www.ipim.gov.mo
[372] http://pt.platformchinaplp.mo
[373] http://www.forumchinaplp.org.mo/9th-cultural-week-of-china-and-portuguese-speaking-countries-to-be-held-from-october-14-to-22-2/?lang=pt

> e Exposições para a Cooperação Económica e Comercial entre a China e os Países de Língua Oficial Portuguesa" (PQDRAEM, 2016, p. 90).

Nesse sentido, o Governo pretende

> organizar anualmente actividades de grande escala em Macau direccionadas aos países de língua oficial portuguesa, (...) promover uma maior participação de empresas de Macau e do Interior da China em convenções e exposições realizadas nos países de língua oficial portuguesa, bem como (...) apoiar a participação de mais empresas de países de língua oficial portuguesa nas convenções e exposições realizadas em Macau e no Interior da China (PQDRAEM, 2016, p. 90).

O apoio dá-se a nível de serviços financeiros para a cooperação económica e comercial, da indústria, dos serviços de locação financeira, da gestão de ativos e serviços correlacionados, no investimento nas áreas do trânsito, telecomunicações e finanças dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

Para se conseguirem alcançar todos estes objetivos, a língua portuguesa (e a chinesa) terá de estar no centro das atenções. Universidades, de Macau e do interior da China, Instituto Politécnico de Macau, Escola Portuguesa de Macau, Instituto Português do Oriente, por vezes nem sempre de forma coordenada, estão a desenvolver estratégias, protocolos, Acordos, entre eles, com instituições congéneres de Portugal, do Brasil, de Cabo Verde, etc., no sentido de formar uma rede de formação que circule nos dois sentidos, do Português para o Chinês e vice-versa. Isso permite, por exemplo, o acesso à cultura e à língua portuguesas em contextos de imersão, incrementando o nível de proficiência dos falantes chineses de Português e aumentando o número de falantes desta língua, como língua estrangeira ou língua segunda.

Conclusão

O Português é a terceira língua que mais cresce no mundo, atrás do espanhol e do inglês. A língua, enquanto "capital simbólico" (Bourdieu, 1998), tem um poder que pode e deve ser potencializado através de outros fatores sociais. O universo de possibilidades económicas dos Países de Língua Oficial Portuguesa é aliciante para um país como a China que começou a abrir-se ao mundo e tem em vista tornar-se uma superpotência mundial.

Estão a ser criadas redes financeiras e económicas que permitem encontros, diálogos e pluralidade. Estas redes, mesmo partindo de interesses outros que não diretamente os linguísticos ou culturais, terão seguramente consequências, não apenas para o incremento do Português na China, mas também para o Mandarim em países de língua oficial portuguesa. Resta saber, pelo menos em relação ao Português, se será desta vez que deixa de ser uma língua de fachada para se tornar uma língua e cultura estruturadas e sedimentadas, com alicerces sólidos e falantes proficientes.

Referências bibliográficas:

André, C. (2012). A literatura e o ensino da língua portuguesa. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China.* Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 20-34.

André, C. (2016). *Uma língua para ver o mundo — olhando o Português a partir de Macau*. Macau: Instituto Politécnico.

Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Miraflores: Difel.

Chacon, V. (2002). *O futuro político da lusofonia*. Lisboa / São Paulo: Verbo.

Changsen, L. (James) (2012). Ensino da língua portuguesa na República Popular da China durante a época de 60 do século XX. *Actas do 1º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China.* Macau: Instituto Politécnico de Macau/Fundação Macau/Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim, 35-42.

Changsen, L. (James) (2015). Nova expansão da língua portuguesa na China. *Actas do 2º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China,* 51-74. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Gang, L. (2015). Planeamento do ensino do Português Língua estrangeira na República Popular da China. *Actas do 2º Fórum internacional de ensino da língua portuguesa na China,* 111-131. Macau: Instituto Politécnico de Macau.

Laranjeira, P. (2002). Que lusofonia? *Das artes das letras*, 14/10/2002, 12-13.

Lourenço, E. (1999). *A nau de Ícaro seguido de imagem e miragem da lusofonia*. Lisboa: Gradiva.

Margarido, A. (2000). *A lusofonia e os lusófonos: Novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Plano quinquenal de desenvolvimento da Região Administrativa Especial de Macau (2016-2020). http://www.cccmtl.gov.mo/files/plano_quinquenal_pt.pdf

Said, E. (1993). *Culture and imperialism*. London: Vintage.

Venâncio, J. C. (1996). *Colonialismo, antropologia e lusofonia*. Lisboa: Vega

Xavier, L. G. (2008). O Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa: entre o conservadorismo e a inovação. *Estudios Portugueses*. *Revista de Filología Portuguesa*, n.º 2007/7, 63-72.

Xavier, L. G. (2010), A língua portuguesa em evolução: os Acordos Ortográficos. *Exedra* – http://www.exedrajournal.com/docs/02/16-%20LolaXavier.pdf

ANEXOS

IMAGEM 1 – Livro publicado na China, utilizando o Acordo Ortográfico de 1990

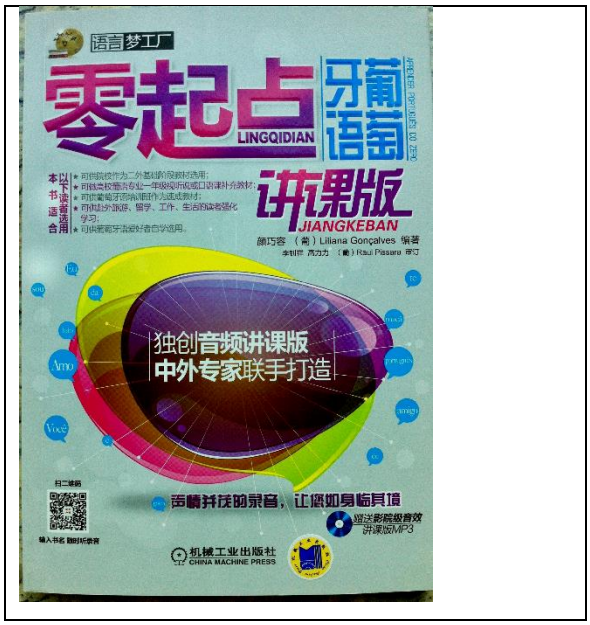


IMAGEM 2 – Foto de placa de nome de rua em Macau

IMAGEM 3 – Foto de publicidade (uso do Chinês)

IMAGEM 4 – Fotos de cartazes da Campanha eleitoral para a Assembleia legislativa (setembro de 2017)

O PORTUGUÊS *MORA* AQUI? – EXEMPLOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS (EDUCATIVAS) EM CONTEXTO MULTILINGUE LUSÓFONO

Lúcia Maria Vidal Soares

Instituto Politécnico de Lisboa, Cied, lucias@eselx.ipl.pt (luciavsoares@gmail.com), Lisboa, Portugal

Resumo

Após a independência, os designados países "pós-coloniais" procuraram criar sistemas educativos que funcionassem como alavanca para implementar o desenvolvimento da educação e que, nesse âmbito, pusessem em prática o ensino das línguas associado ao ensino das culturas. Esta preocupação surge, segundo Lobo de Pina (2008, p. 15) não só "como forma de recuperar o sentido pleno do que é conhecer uma língua, de atingir a compreensão do outro, na sua alteridade", mas também como forma de responder, segundo o autor, a preocupações inscritas no conceito de Educação de Qualidade para Todos (UNESCO). Recordamos que este conceito "preconiza que as medidas em educação considerem aquilo que caracteriza as sociedades actuais: a coabitação, o convívio, o contacto de línguas e culturas nos contextos sociais" (idem). Ora, soluções educativas em sociedades plurais não podem ser uniformes. Pretende-se, assim, nesta comunicação contextualizar, apresentar e comparar, na medida do possível, políticas linguísticas levadas a cabo em Angola e em Timor-Leste, no intuito que perceber que tipo de trama se tece entre línguas endógenas e o português, língua herdada da colonização.

Palavras-chave:

políticas linguísticas, Angola, Timor-Leste, língua portuguesa, multilinguismo.

Introdução

O português "mora" nos oito países que, inicialmente, constituíram a CPLP, ainda que a sua presença não seja idêntica. Dito de outro modo, diremos que o português é uma língua pluricêntrica. De qualquer modo, em qualquer um desses territórios há sempre "vizinhos", mesmo em Portugal onde a vizinhança é talvez mais discreta, mas onde, pelo menos, o mirandês marca presença.

Dos oito países acima referidos, seis deles (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste) viram reconhecida a sua independência em tempos relativamente recentes, enquadrando-se nos designados países "pós-coloniais". Normalmente, estes países procuram criar sistemas educativos que funcionem como alavanca para implementar o desenvolvimento da Educação e, nesse âmbito, pôr em prática o ensino das línguas associado ao ensino das culturas. Por outro lado, soluções educativas em sociedades plurais não podem ser uniformes, o que nos leva neste texto a contextualizar, apresentar e comparar as políticas linguísticas educativas levadas a cabo em Angola e em Timor Leste com o objetivo de percepcionar não só o modo como os Governos intervêm na política linguística educativa, mas também o tipo de trama que se tece entre as línguas endógenas (Cavalli et al. 2009) e o português, língua herdada da colonização.

Para o efeito focar-nos-emos na situação de Angola e na de Timor-Leste, no que ao ensino das línguas diz respeito e apenas nos seis primeiros anos de escolaridade, uma vez que são a base da pirâmide educativa. A opção por estes dois países foi, de certa forma, arbitrária, decorrendo de um conhecimento mais aprofundado que a autora tem destes dois contextos nos quais já trabalhou.

1. Contextualização sociolinguística

1.1. Angola

O território angolano situa-se na África ocidental, fazendo fronteira a norte e a nordeste com a República Democrática do Congo, a leste pela Zâmbia, a sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. O Presidente Agostinho Neto proclamou a independência de Angola a 11 de novembro de 1975, passando a ser designada por República Popular de Angola.

Figura 1. Mapa político de Angola (Fonte: www.mapsofworld.com,2014, in Google.pt)

Neste território africano, do ponto de vista sociolinguístico, encontramos duas grandes famílias de línguas: as bantu e as não bantu, sobretudo, as línguas, faladas no sul de Angola (Koisan e Vátwa). Sabemos, contudo, que a situação linguística neste país é complexa. Relativamente às línguas angolanas de origem Bantu, as mais utilizadas entre a população são, de acordo com o Censo 2014, publicado em 2016: o umbundo com cerca de 30% de falantes, seguido pelo kikongo e o kimbundo com 8,24% e 7,82% respetivamente, mas também o cokwe (6,54%), o nganguela (3,11%) e o kwanhama (2, 26%).

O umbundo é a língua veicular com maior número de falantes, concentrando-se no centro-sul de Angola. Segue-se-lhe o Kimbundu, que se espalha pelo eixo Luanda-Malanje e Kuanza-Sul, e que pelo facto de ser a língua tradicional da capital e do antigo reino dos N'gola goza de um certo prestígio. Além disso, legou muitas palavras à língua portuguesa, da qual também as importou.

O kikongo surge nas províncias do norte do país, Uíge e Zaire, sendo a língua do antigo Reino do Congo. O cokwe ocupa o Leste desde a Lunda Norte até ao Moxico, língua que se tem expandido a outras zonas. O kwanhama e o nyaneka assim como o nganguela são outras línguas bantu utilizadas em Angola (ver figura 2).

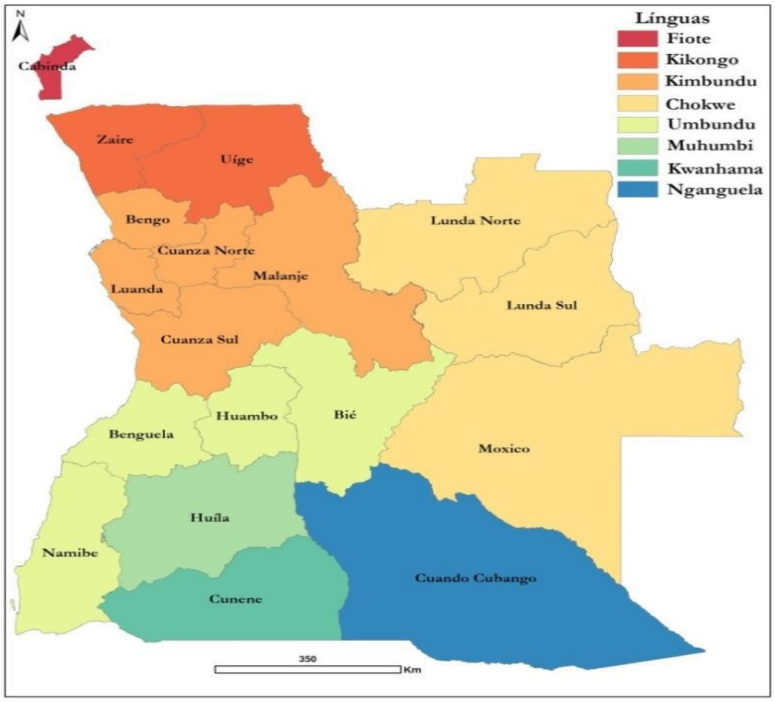


Figura 2. Mapa sociolinguístico de Angola (Fonte: Censo 2014, p. 52)

No que respeita ao português, este pode ser língua materna de alguns cidadãos angolanos, sobretudo, em Luanda e em algumas capitais de província, para onde afluíram populações de diferentes proveniências, no decorrer da guerra civil que abalou o país. Segundo o Censo 2014, " o português é falado por mais de metade da população (71%) com maior predominância nas áreas urbanas onde 85% da população fala a língua portuguesa, enquanto somente 49% na área rural" (2016, p. 51). No entanto, segundo o portal *Ethnologue* (2015), o número de falantes de português, como língua materna, rondará os 40% da população.

1.2. Timor-Leste

Timor-Leste, é um jovem país, situado na ilha de Timor, que devido, em parte, ao impacto de dois tipos de colonização, a portuguesa e a holandesa, está dividida em dois territórios.

Figura 3. Mapa político de Timor-Leste. (Fonte: *Atlas de Timor- Leste*, 2002, p. 75.)

Um, pertencendo atualmente à República Democrática de Timor-Leste (RDTL), viu a sua independência reconhecida internacionalmente a 20 de maio de 2002, embora esta já houvesse sido proclamada a 28 de novembro de 1975, no intuito de evitar a sua ocupação pela Indonésia. O outro (Timor ocidental), antiga colónia holandesa, pertence, desde 1945, à Indonésia, sob a designação Nusa Tenggara Timur.

Timor-Leste conheceu a influência de vários fluxos migratórios, que lhe deixaram, entre outros bens culturais, as línguas. Assim, as populações de origem melanésica ou papua, linguisticamente aparentadas com as populações da Nova Guiné, deixaram as línguas papuas (makasai, bunak, fataluku, makalero), enquanto as populações de origem austronésia ou malaio polinésica, provenientes da ilha Formosa (atual Taiwan) trouxeram as línguas de origem austronésia (tétum, mambai, galóli, tocodede, lacalei, idaté, "wetarês",[374]etc.). De acordo com Hull (2002), existem 16 línguas nesta "meia ilha": quatro de origem papua e 12 de origem austronésica ou austronésia (Ver figura 4).

[374] "Wetarês", esta designação inclui as línguas da ilha de Ataúro: *raklungo*, *resuk* e *rahesuk*.

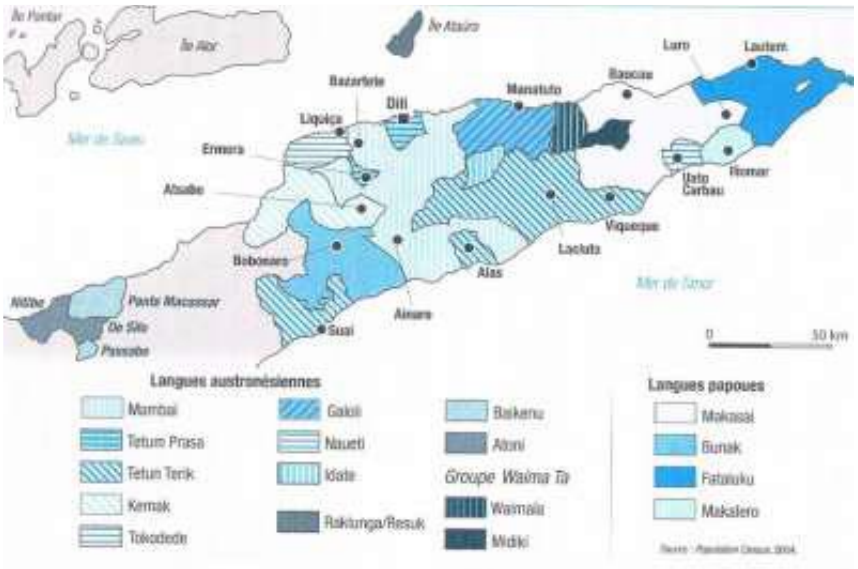


Figura 4. Principais línguas endógenas de Timor-Leste (Fonte: Durand, 2011, p.18)

2. Apresentação de alguns instrumentos de política linguística educativa

São justamente os países pós-coloniais, africanos e asiáticos, cuja principal preocupação se vai centrar no âmbito da planificação linguística, tendo em conta os problemas linguísticos que surgem com a independência. Face a este multilinguismo endógeno (Cavalli et al, 2009), o poder político vai ter de legislar, optando por um modelo teórico que as diferentes tipologias linguísticas permitem criar e que fundamentam e determinam as ações de planeamento linguístico e as próprias responsabilidades do Estado.

Vejamos então se se tece algum tipo de relação entre línguas endógenas e o português, língua herdada da colonização, a partir da análise documental feita a alguns dos principais instrumentos de política linguística educativa.

2.1. Angola

A Constituição angolana (2010) define no seu artigo 19º que:

1. A língua oficial da República de Angola é o português.

> 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.

Refere igualmente na alínea n), do artigo 21.º "Proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação.", reiterando assim o anteriormente disposto na Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais (2004).

Os próprios programas de Língua Portuguesa (2013), disponíveis no portal do INIDE, à exceção do da 6ª classe, afirmam que:

> A Língua Portuguesa é a língua oficial em Angola, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens, sendo a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas.

No entanto, num documento anterior, emanado pelo Ministério da Educação, intitulado *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo* (2003) já se afirma que "o ensino formal é feito em língua portuguesa", atribuindo-lhe deste modo a função de língua de escolarização, embora com a ressalva de que "existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo" (p.2).

Esta ideia da presença das línguas nacionais, definidas por Chicumba (2013:242) como "as línguas usadas histórica e secularmente pelos povos que habitam o território nacional, independentemente do número de falantes, enquanto veículo de transmissão das suas mensagens (…)", vem a ser retomada na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei 17/16) de 7 de Outubro, no seu artigo 16º (Língua de ensino):

> 1. O Ensino **deve ser ministrado em português** (destaque nosso).

> 2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras **para a expansão e generalização da utilização no ensino das demais línguas de Angola,** bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva (destaque nosso).
>
> 3. Sem prejuízo de previsto no nº1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, **podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino**, nos termos a regulamentar em diploma próprio (destaque nosso).
> 4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

Ainda na mesma Lei, a presença das línguas nacionais no ensino é reforçada, na alínea e) do artigo 53º relativo aos Objectivos Gerais do Subsistema de Educação de Adultos, em que um deles é o de "Garantir a valorização das línguas nacionais, da cultura local e da cultura nacional".

Para concluir esta breve descrição da política linguística educativa angolana, retomemos a já referida *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo* (2003), na qual se considera que o ano letivo regular tem 30 semanas e que apresenta, nas páginas 11 e 13, a seguinte carga horária semanal para a Língua Portuguesa, única disciplina linguística referida, nos seis primeiros anos de escolaridade:

Carga lectiva[375] no Ensino Primário							
Disciplinas	Horário semanal						
classes	1ª classe	2ª classe	3ª classe	4ª classe	5ª classe	6ª classe	Total
Língua Portuguesa	9	9	9	9	8	8	**1560** (52x30)

Tabela 1. Carga lectiva no Ensino Primário angolano. Fonte: *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo* (2003, p.13).

[375] Mantem-se a ortografia de Angola

Estes são os instrumentos de política linguística que analisámos. No entanto, se procurarmos na internet, encontramos várias notícias que referem a introdução das línguas nacionais na Educação.

Tomemos, a título de exemplo, um texto publicado a 06.03.2015, pela Agência Lusa intitulado: *Nível de aprendizagem das línguas nacionais em análise - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, que entrará em vigor ainda este ano, envolverá uma avaliação à aprendizagem das várias línguas faladas no país*[376], no qual se anuncia que:

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), que entrará em vigor ainda este ano, envolverá uma avaliação à aprendizagem das várias línguas nacionais. A informação consta do despacho presidencial que criou, a 20 de Fevereiro, a comissão interministerial responsável pela elaboração deste plano, também designado de "Educar Angola 2015-2025" (…).

> "Diagnosticar o nível da aprendizagem das línguas nacionais" consta das várias atribuições desta comissão, responsável pela implementação do "Educar Angola 2015-2025" (…).
>
> O Ministro da Educação, à época, Pinda Simão, que vai coordenar a comissão interministerial responsável pela implementação do PNDE, garantiu que **a aprendizagem das línguas nacionais nas escolas é um processo que está em curso** e que já conta com material pedagógico elaborado (destaque nosso).
>
> "Mas é preciso encontrar professores para ensinar as línguas nacionais", disse o governante.

Embora não tenhamos encontrado legislação que suporte este ensino bilingue, a verdade é que num outro artigo de 2014, escrito por Onélio Santiago no semanário luandense "Nova Gazeta", a 20 de novembro, António Chamuhongo que, na altura coordenava o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), afirmava:

> "O objectivo é «reaver» o ensino da cultura nacional, através das línguas nacionais e implementar o bilinguismo, permitindo que se comunique em português e numa das línguas nacionais. «Todo o angolano deverá ser bilingue,

[376] http://www.redeangola.info/nivel-d e-aprendizagem-das-linguas-nacionais-em-analise/

> com capacidade de usar correctamente uma língua nacional e a oficial, que é o português".

Explicitava ainda que "de 2004 a 2010, o INIDE experimentou o ensino de línguas nacionais em sete províncias, da 1.ª à 3ª classe."

2.2. Timor-Leste

Vejamos, agora, o que está consignado na Constituição timorense (2010), que no seu artigo 13º relativo às Línguas oficiais e línguas nacionais, determina:

> 1. O tétum e o português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste.
>
> 2. O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado.

Também o artigo 159.º, relativo às Línguas de trabalho, se pode ler: "A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração publica a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário."

Quanto à Lei de Bases da Educação – Lei N.º 14/2008 de 29 de Outubro - esta reforça a presença de ambas as línguas oficiais, ao afirmar no artigo 8º, que "as línguas do sistema educativo timorense são o tétum e o português."

No entanto, o Decreto-Lei nº. 4/ 2015, de 14 de janeiro, que *Aprova o Currículo Nacional de Base do Primeiro e do Segundo Ciclos do Ensino Básico*, promete atender "à realidade multilingue e multicultural de Timor-Leste" pelo que vem introduzir algumas alterações na política educativa.

Assim, o artigo 7º afirma:

> 1. O currículo nacional de base reflete o património cultural de Timor-Leste, reconhecendo os valores, costumes e tradições do país e o modo como estes contribuem para a sua diversidade cultural e linguística.
> 2. Tendo em vista a valorização da cultura, os alunos são motivados a compreender e apreciar os valores, costumes e tradições (…) a reconhecer e valorizar as línguas do país e o modo de comunicação entre as pessoas (…)."

De igual modo, o artigo 11º estipula no seu nº2 que "o currículo será implementado de forma a garantir, através de uma progressão linguística do Tétum ao Português, que, no final do 2º ciclo, os alunos possuem (sic) uma sólida base de literacia das duas línguas oficiais" e no nº3 que:

> O currículo nacional, refletindo a sociedade multilingue e multicultural timorense, reconhece o uso da primeira língua dos alunos como instrumento de acesso efetivo ao conteúdo curricular desta área do conhecimento (Desenvolvimento Linguístico), quando necessário.

Finalmente o artigo 14º, relativo à dupla função da língua**,** estabelece:

> 1. A língua representa uma área de conhecimento essencial do currículo e serve como instrumento para o ensino dos outros (sic) componentes do currículo.
>
> 2. A escolha da língua de instrução segue o ensino progressivo de línguas (…) utilizando a primeira língua dos alunos como um meio de comunicação de apoio, quando necessário.
>
> 3. É garantida uma progressão gradual do Tétum ao Português, de modo a que esta última constitua a principal língua objeto de literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico, e que, no final do ensino básico, os alunos tenham adquirido um nível semelhante de conhecimentos em ambas as línguas oficiais.
>
> 4. O membro do Governo responsável pela área da Educação estabelece, por despacho, diretrizes específicas para a implementação do plano de progressão linguística, a fim de assegurar uma aplicação metódica de qualidade das diferentes línguas no ensino do primeiro e do segundo ciclos, e, assim, promover o sucesso escolar dos alunos.

Na sequência do que vem sendo transcrito, é apresentado em anexo ao presente Decreto –Lei, a matriz curricular do primeiro e do segundo ciclos da Escola Básica que a seguir reproduzimos, no que às línguas diz respeito (Ver tabelas 2 e 3).

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal(a)				
		1.ºAno	2.ºAno	3.ºAno	4.ºAno	Total do Ciclo
Desenvolvimento Linguístico	Literacia - Tetum	400	400	400	400	1600
	Literacia - Português					
	Consolidação da Linguagem Oral	50	50	50	0	150

Tabela 2. Matriz curricular do Desenvolvimento Linguístico no 1º ciclo. (Fonte: Anexo I do Decreto-Lei 4/2015)

Área de Conhecimento	Componente Curricular	Carga Horária Semanal(a)		
		5.ºAno	6.ºAno	Total do Ciclo
Desenvolvimento Linguístico	Literacia - Tetum	200	200	400
	Literacia - Português	200	200	400

Tabela 3. Matriz curricular do Desenvolvimento Linguístico no 2º ciclo. (Fonte: Anexo II do Decreto-Lei 4/2015)

O Currículo Nacional (2014) já previa, a seu modo, aspetos que o Decreto-Lei 4/2015 vem posteriormente consignar. Assim (Ver tabela 4):

Línguas na componente curricular	1º ano	2º ano	3º ano	4ºano	5º ano	6º ano
L1- Língua materna do aluno	L1: oral - como língua de apoio e ponte para L2, se necessário.	L1: oral- como língua de apoio e ponte para L2, se necessário.	L1: oral - como língua de apoio e ponte para L2, se necessário.	L1: oral - como língua de apoio e ponte para L2, se necessário.		
L2 – Tétum Domínios a desenv	Tétum oral e leitura e escrita (400	Tétum: oral, leitura e escrita (325	Tétum: oral, leitura e escrita (250	Tétum: oral, leitura e escrita (250	Tétum: oral, leitura e escrita (200	Tétum: oral, leitura e escrita (200 minutos semanais)

olver e carga horária	minutos semanais)	minutos semanais)	minutos semanais)	minutos semanais)	minutos semanais)	
L3 – Português: Domínios a desenvolver e carga horária	Português meramente oral (25 minutos semanais).	Português meramente oral (75 minutos semanais).	Português: oral com introdução à leitura e escrita (150 minutos semanais).	Português: oral, leitura e escrita (150 minutos semanais).	Português: oral, escrita e leitura (200 minutos semanais).	Português: oral. escrita e leitura (200 minutos semanais).
Língua de instrução:	L1-L2-L1-Introdução de termos académicos em L2.	L1-L2-L1-Introdução de termos académicos em L2.	L2-L1-L2-Introdução de termos académicos em L2 e L3.	L2-L3-L2 Introdução de termos académicos em L2 e L3.	L2-L3-L2 Introdução de termos académicos em L2 e L3.	L3-L2-L3 Introdução de termos académicos em L3.

Tabela 4. Orientações para a utilização das línguas (Fonte: Kurríkulu Nasionál Ensinu Báziku Siklu Dahuluk No Daruak 2014, p. 42.)

Reflexão Final

Uma vez apresentadas algumas das medidas de política linguística educativa, de Angola e de Timor-Leste, que refletem o modo como essa mesma política, é gerida por estes dois Estados, vamos tentar identificar o tipo de relação que se tece entre as línguas endógenas e o português na própria legislação, comparando-as.

Constatámos que, em Angola, existe não só uma percentagem de falantes de português língua materna (LM) que rondará os 40%, como também uma percentagem de falantes da língua (71%), significativamente maior do que em Timor-Leste, onde esta deverá rondar os 35% de acordo com o censo de 2015 e onde, segundo o mesmo, existem

1384 falantes de português língua materna num total de 1.183.643, isto é, cerca de 0, 12% da população estimada.

Em qualquer um destes dois países, a língua portuguesa goza do estatuto de língua oficial, ainda que, em Timor-Leste, esteja acompanhada por uma das línguas endógenas (Cavalli et al, 2009), o tétum, o que evidencia uma certa paridade entre ambas as línguas. A mesma situação ocorre na utilização do português como língua de escolarização, tal como referimos a propósito da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola) e da Lei de Bases da Educação (Timor-Leste). O português, enquanto língua oficial e de escolarização, deveria ser língua da administração, da comunicação social, da Justiça e de ensino.

Qualquer um destes Estados se compromete a valorizar e a promover as línguas nacionais, que são as línguas com as quais grande parte dos falantes se identifica e são elas que transmitem a cultura dos povos que as falam de geração em geração. Ambos os países procuram criar um sistema educativo que integre os valores e as suas línguas nacionais, o que implica garantir os recursos financeiros necessários.

Timor-Leste com base no currículo implementado em 2014 e no Decreto-Lei nº4/2015, assume claramente uma perspetiva multilingue na educação, enquanto que Angola parece ter igualmente promovido o mesmo tipo de ensino, sem, no entanto, divulgar a legislação que o sustenta. De qualquer modo, o português coabita com as línguas nacionais quer isso ocorra explicita ou implicitamente, sobretudo, em contexto escolar (Cf. Soares, 2014). Assim sendo, só nos podemos congratular com esta convivialidade linguística uma vez que a falta de cooperação entre a LP e as línguas endógenas pode ser uma das causas de insucesso escolar.

Se Angola optou inicialmente por uma política de expetativa, segundo Sagara (2007), ou seja, a língua colonial permanece língua de instrução, sendo-lhe atribuída o estatuto de língua oficial, já Timor-Leste opta, atualmente, por políticas linguísticas de contributo (Sagara, 2007), uma vez que oferece novos espaços para as suas línguas nacionais, promovendo o tétum a língua cooficial, juntamente com o português, a língua do antigo colonizador. No entanto, tudo nos leva a crer que será esse o caminho que Angola seguirá (ou já estará a seguir), dadas as explicações, que anteriormente

transcrevemos, do coordenador do INIDE e as notícias dispersas que vamos recolhendo.

Quanto à distribuição da carga letiva nos seis primeiros anos de escolaridade damo-nos conta que, em Angola, os alunos se ocupam 56 horas com a disciplina de Língua Portuguesa, semanalmente, nos 6 anos de escolaridade, enquanto em Timor-Leste o fazem apenas durante 13 horas e 20 minutos. Tendo em atenção que a paisagem linguística timorense apresenta uma maior variedade linguística, dada a presença marcante não só das línguas de trabalho, o inglês e o indonésio, como de outras temos fortes razões para recear que os objetivos definidos no nº 3 do artigo 14º do Decreto-Lei 4/2015 não sejam atingidos, ou seja, que o Português "constitua a principal língua objecto de literacia e de instrução no terceiro ciclo do ensino básico, e que, no final do ensino básico, os alunos tenham adquirido um nível semelhante de conhecimentos em ambas as línguas oficiais" (Cf. Soares, no prelo).

Esta situação permite-nos pensar que as decisões de política linguística (educativa) também não estão isentas da influencia de fatores geopolíticos. O facto de Timor-Leste pertencer à CPLP, mas pretender vir a integrar a ASEAN,[377] como elemento de pleno direito, tem-se refletido na sua própria política. A língua utilizada na ASEAN é o inglês e talvez por isso o país já pediu a sua integração na Commonwealth. Esta deslocalização do português para uma zona geográfica que não é a sua tem levantado problemas a nível da política linguística educativa e cisões na sociedade civil como se pode constatar das palavras do atual Primeiro-ministro timorense, Mari Alkatiri, na abertura da 3ª Conferência Internacional sobre o futuro da Língua Portuguesa, em Díli, a 15 de junho de 2016, ao afirmar que ensino do português é "o único caminho "para o reforço da soberania e afirmação nacional de Timor-Leste na região e no mundo. Disse ainda que "a língua de Camões passou de língua estrangeira a língua nacional, de língua de dominação estrangeira para língua de afirmação nacional" sublinhando que "o caminho é só um: fazer do português a língua de ensino, da ciência e do domínio da tecnologia, a par do desenvolvimento do tétum. Só assim continuaremos a afirmar a

[377] "Os países emergentes da Ásia, incluindo a China, Índia e as economias do Sudeste Asiático, vão crescer 6,4% este ano, acima de 1,1% na América Latina e de 3,4% em África, afirmou hoje a OCDE" é o título de uma notícia do Diário de Noticias de 14 de novembro de 2017, tendo por fonte a agência LUSA. Ora esta situação pode ser altamente apelativa para Timor-Leste.

nossa diferença na região e no mundo."[378] Ora este parece ser o caminho que Angola quer seguir.

Em síntese, daqui se conclui que soluções educativas em sociedades plurais não podem ser uniformes. Além disso, se é certo que o português *mora* em ambos os contextos, coabitando e convivendo com as línguas nacionais, quer isso seja ou não explicitado na política linguística educativa, a verdade é que, em Timor, ele surge também em paridade com uma dessas línguas, o Tétum.

Finalmente, deixamos algumas questões que nos inquietam e que poderão ser objeto de um estudo posterior:

Como decorrerá esta situação de coabitação? Terá avanços e recuos? Em que medida contribuirá para o sucesso escolar dos alunos? E como resistirá o português?

Referências bibliográficas:

Agência Lusa (2015). *Nível de aprendizagem das línguas nacionais em análise - Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, que entrará em vigor ainda este ano, envolverá uma avaliação à aprendizagem das várias línguas faladas no país.* Disponível em: http://www.redeangola.info/nivel-de-aprendizagem-das-linguas-nacionais-em-analise/ (consultado a 10.10.2017).

Alkatiri, M. (2016). Ensino do português é o" único caminho" da afirmação nacional de Timor-Leste, in *blog noticias.sapo.pt.* Disponível online em: https://portocanal.sapo.pt/noticia/94010 (consultado a 2 de outubro de 2016).

Assembleia Constituinte (2010). Lei Constitucional da República Popular de Angola. Disponível online em: http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/01/LEI-CONSTITUCIONAL-de-1975.pdf (consultado a 11.11.2013).

Assembleia Nacional (2016). Lei 17/16 de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Diário da República I Série-Nº 170(consultado a 2 de outubro de 2016).

[378] In http://portocanal.sapo.pt/noticia/94010/

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponível online em :

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pd (consultado a 12 de outubro de 2010).

Chicumba, M. S. (2013). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais. Disponível online em:* http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/inprogress2_texto16.pdf (Consultado a 16 de setembro de 2016)

Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002a ; 2010b) in http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf (consultado a 5 de janeiro de 2012)

Durand, F. (2011). *Timor-Leste, premier état du 3ème millénaire*. Paris: Éditions Belin.

GOV. (2015). Decreto-Lei Nº 4/2015 de 14 de janeiro Aprova o Currículo nacional de Base do Primeiro e do Segundo Ciclos do Ensino Primário. Disponível online http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2015/serie_1/SERIE_I_NO_2.pdf (consultado a 20 de fevereiro de 2015).

Hull, G. (2002). *The Languages of East Timor – Some Basic Facts*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Disponível online em: http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The_Languages_of_East_Timor_Some_Basic_Facts.pdf (consultado a 15 de fevereiro de 2012).

INE (2016). Censo 2014 - Resultados Definitivos Recenseamento Geral Da População e Habitação – 2014. Disponível online em: http://effaangola.org/AngolaCensus2014_ResultadosDefinitivos_Mar2016.pdf (consultado a 10 de outubro de 2016).

Lobo de Pina, A. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio "Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue

africano". In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 13-17). Paris: União Latina.

ME (2014). Kurríkulu Nasionál Ensinu Báziku Siklu Dahuluk No Daruak, Dili.

ME/INIDE (2003). Programas do Ensino Primário - Língua Portuguesa. Disponível online em : http://www.ibe.unesco.org/curricula/angola/ao_pr1_por_2003_por.pdf (consultado a 10 de agosto de 2016).

ME/INIDE (2003). *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo*. Disponível online em:[379] http://www.inide.angoladigitalibe.unesco.org/curricula/angola/ao_pr_2003_por.pdf (consultado a 13 de outubro de 2016).

PNTL [Parlamento Nacional de Timor-Leste]. (2004). *Lei do Parlamento Nº14/2008 de 29 de outubro: Lei de Bases da Educação* . Disponível online em**:** http://www.mj.gov.tl/jornal/public/docs/2008/serie_1/serie1_no40.pdf (consultado a 1 de novembro de 2013).

Sagara, E. (2008). Développement de l'éducation et plurilinguisme : la perspective africaine. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 51-68). Paris: União Latina.

Santiago, O. (2004). Línguas Nacionais logo na 1ªclasse in semanário *Nova Gazeta*, a 20 de novembro. Disponível online em: https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/3097 (consultado a 10 de setembro).

Soares, L.V. (2014). *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Disponível online; https://www.academia.edu/6461354/L%C3%ADnguas_em_Timor-Leste_que_gest%C3%A3o_escolar_do_plurilinguismo

[379] O endereço passou a ser o seguinte: http://www.inide.angoladigitalibe.unesco.org/curricula/angola/ao_pr_2003_por.pdf

Soares, L.V. (no prelo). Os sinuosos caminhos das políticas linguísticas em Timor-Leste in Sílvia Melo-Pfeifer e Paulo Feytor Pinto *Políticas Linguísticas em Português (de 1975 à atualidade).* Lisboa: Lidel.

Universidade de Arquitetura, Universidade Técnica, & Gertil. (2002). *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa : Lidel.

INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE EM TIMOR-LESTE

Márcia V. Cavalcante

USP, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Linguagem e Psicologia

marciacalva@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Resumo:

Este trabalho pretende discutir os percursos históricos da influência dos estudos do educador Paulo Freire em Timor-Leste, analisando questões relacionadas à língua portuguesa e a língua tétum, utilizadas nesse processo. Para isso, será realizada uma descrição e análise da cartilha *Rai Timur Rai Ita Nian* (Terra Timor Nossa terra), elaborada pela Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente - FRETILIN com o objetivo de ser utilizada na campanha de alfabetização popular, iniciada no final do período colonial português e que teve continuidade durante a ocupação indonésia. A análise do material será feita tendo como norte os estudos de Paulo Freire, principalmente, em relação à educação popular e o conceito de Invasão cultural. Com a intenção de que esta análise seja melhor compreendida, ao longo do trabalho será feita uma abordagem geral sobre o contexto histórico, político e educacional timorense mediante às mudanças políticas vivenciado por aquele país.

Palavras-chave:

educação popular, alfabetização, Paulo Freire e Timor-Leste

APONTAMENTOS SOBRE OS CONTEXTOS GEOGRÁFICO, HISTÓRICO, POLÍTICO E EDUCACIONAL DE TIMOR-LESTE[380]

Saciaste minha razão

na razão das tuas leis

sufocaste minha cultura

na cultura da tua cultura

abafaste minhas revoltas

com a ponta da tua baioneta

torturaste meu corpo

nos grilhões do teu império

subjugaste minha alma

na fé da tua religião.

Borja da Costa[381]

Durante o período colonial português o acesso à educação escolar em Timor-Leste, assim como nas demais colônias, não era uma prioridade, era elitista e tinha como base os programas educacionais oficiais de Portugal, desconsiderando todo o contexto local, história, geografia, língua e cultura. Além disso, obviamente, poucos tinham acesso à escolarização. Uma evidência do descaso com o processo educacional formal nesse período é o fato de que somente em 1915 houve a abertura da primeira escola oficial na capital, Dili. Um contributo que amenizava essa carência vinha das escolas

[380] Este trabalho faz parte da minha pesquisa de doutorado, o qual tem como tema principal alfabetização em Timor-Leste.
[381] Os poemas de Francisco Borja da Costa foram produzidos entre os anos de 1974 e 1975.

missionárias católicas e posteriormente (década de 60) das escolas militares que foram construída em todo o país. Esse cenário foi ainda mais prejudicado com ocupação japonesa (1942-1945) durante a segunda guerra mundial, pois várias dessas escolas acabaram sendo destruídas pelos japoneses, agravando assim, a lacuna na escolarização dos timorenses (Thomas, 2002).

Diante do descaso com a escolarização da população de Timor-Leste, o índice de analfabetismo na década de 70 era de 90,8 % entre os maiores de 10 anos e de 90,2% entre os maiores de 20. Ressaltando ainda que a única língua permitida nas escolas era a língua portuguesa, deixando de lado assim as dezenas de línguas locais, até mesmo a língua tétum que era falada por grande parte da população. Houve apenas uma boa, mas mal sucedida iniciativa de uma cartilha em tétum elaborada durante o governo de Filomeno de Castro (1910-1917), mas que foi utilizada por um curto período de tempo (Thomas, 2002). Evidentemente o governo de Lisboa proibiu o uso do material porque era de interesse que fosse ensinada unicamente a língua portuguesa, desconsiderando assim, não somente a língua tétum, mas também as outras línguas maternas timorenses.

Nesse contexto de obscurantismo típico do colonialismo, em maio de 1974, após a Revolução dos cravos, surgiram os primeiros partidos políticos timorenses:

- ✓ União Democrática Timorense - UDT (agrupava funcionários do período colonial e as camadas mais abastadas da sociedade timorense, além de chefes de populações locais (*chefes de sucos*) e de chefes tradicionais de reinos timorenses, chamados de *liurai*(s);
- ✓ Associação Social Democrática Timorense – ASDTque posteriormente passou a ser chamada de Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente-FRETILIN (considerado por muitos como o partido que investia nas camadas mais pobres da sociedade, como se pode ler no depoimento do líder timorense Konis Santana[382]: “comecei a simpatizar com a FRETILIN, pois esta se identificava já nessa altura com os pobres os oprimidos e explorados, os

Konis Santana nasceu em 1955 (apesar da certidão de batismo registrar 1979) e morreu em 1998. É considerado um dos grandes líderes revolucionários timorense (Mattoso, 2012).

excluídos da sociedade, e defendia seus interesses" (DRT 6235.72, p. 8 apud Mattoso, 2012);

- ✓ Associação Popular Democrática Timorense - APODETI (formada com a intenção de se aliar à Indonésia para intregação de Timor-Leste como província).

Com os partidos já formados e várias divergências entre si, em 11 de agosto de 1975, ocorre um Golpe da UDT e em 20 do mesmo mês, o contragolpe da FRETILIN, desencadeando assim uma guerra civil. Paralelamente, os portugueses se ausentaram da situação na Ilha de Ataúro, alguns optaram por irem para Austrália. A Indonésia, por sua vez, acusou a FRETILIM de ser comunista o que para ela era um motivo que justificava ter que pedir apoio à Austrália e aos EUA para integração do Timor-Leste ao seu país, alegando, maldosamente, que somente dessa maneira haveria resolução para aquela ex colônia portuguesa (Mattoso, 2012).

EDUCAÇÃO POPULAR E A INFLUÊNCIA DE PAULO FREIRE EM TIMOR-LESTE

Os programas políticos de cada partido, apesar de parecerem similares em muitos aspectos, diferiam em alguns objetivos específicos. Um dos focos da FRETILIM foi alfabetizar a população timorense, para isso constava em seu programa político[383] que preconizaria um ensino *a serviço do povo timorense*[384]. Na seção 11 do manual, pode-se perceber quais as preocupações e o norteamento dado para esse ensino:

> Consiste num ensino que conduz à libertação do Povo. Um ensino que possa levar o Povo de Timor-Leste a participar activamente no traçado da vida da

[383] Acervo digital disponível em: http://amrtimor.org/docs/visualizador.php?bd=BIBLIOTECA_DIGITAL&nome_da_pasta=05005.002&numero_da_pagina=18 Acessado em: 30/09/2016.

[384] Termos utilizados no referido manual para indicar que a alfabetização alcançaria àqueles que não tiveram acesso à escolarização no período colonial e que também fossem simpatizantes daquele partido.

Nação ao contrário do ensino colonial: a) Desarticulado das realidades (geografia e história de Portugal; b) Destinado a vincular o sentido de patrotismo para com Portugal.

(...)

Porque é que a Frentilin quer que o povo esteja esclarecido e que todos saibam ler e escrever? Porque a libertação do povo tem de ser completa e total. É necessário que todos, mas todos sem excepção participem activamente no governo da Nação. O Povo tem de estar esclarecido para decidir a sua vida. Não pode continuar ignorante para que ninguém possa aproveitar-se dessa ignorância e explorá-la em seu benefício(...) e depois que entrave é para o desenvolvimento da nossa cultura o alto grau de analfabetismo em que vivemos!

Como podemos desenvolver a nossa literatura, a nossa poesia se estas são expressão do Povo e o Povo não sabe escrever?

(...)

Para construirmos um Timor verdadeiro livre e independente, é necessário que todos homens, mulheres, velhos, jovens e crianças saibam ler e escrever. Assim a FRETILIN vai iniciar desde já uma grande camanha de alfabetização num ensino verdadeiro e libertador, que irá libertar o nosso povo dos 500 anos de obscurantismo. A todos a FRENTILIN irá esclarecer sobre os princípior que defente e estimular sobre os princípios que defende e estimular o espírito crítico para que todos participem activamente no Governo da Nação constituindo assim uma verdadeira democracia.

É possível perceber, a partir desse excerto do Manual e Programa Político da FRENTILIN, que o que estava sendo estabelecido para o ensino ia além do ensinar a ler e escrever textos escritos, mas sim trazer uma conscientização sobre o jugo do colonialismo português. Foi uma proposta de ensino que não dicotomizava a leitura da realidade com o ato de aprender a ler e escrever a palavra, estando assim, portanto, em consonância com o pensamento de Freire (2011:29) sobre o ato de ler: "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele".

A campanha de alfabetização foi organizada em duas etapas: a primeira, relacionada à formação de professores ou jovens membros da organização estudantil criada pela FRETILIN, União dos Estudantes de Timor-Leste – UNETIM, que atuariam como alfabetizadores nas diversas regiões do país; e o segundo momento foi o processo em si da alfabetização que se dava para todas as faixas etárias e em diversas aldeias do país. Uma das obras fundamentadoras dessas formações foi "Pedagogia do Oprimido" de Paulo Freire (Silva, 2012). O pensamento marxista também estava incorporado no programa de alfabetização da FRETILIN.

O contato com as ideias de Freire foi iniciado na Casa dos Timores, em Lisboa. Partindo de lá, inclusive a elaboração da cartilha *Rai Timur Rai ita niang* e a formação, ocorrida em Timor-Leste, de membros da UNETIM para que utilizassem o material durante a campanha de alfabetização. De acordo com Silva (2012): "Seguindo a Declaração Unilateral de Independência, Hamis Bassarewan "Hatta", membro da Casa dos Timores, esteve envolvido no treinamento da UNETIM para usar o manual de alfabetização, foi indicado para ser o Ministro da Educação do Governo Emissário da RDTL".

A referida campanha de alfabetização pode ser considerada como o primeiro processo de educação popular ocorrido naquele contexto. De acordo com Torres (1997: 133):

> a expressão educação popular foi inicialmente empregada na América Latina do século XIX para designar o ensino público, ou seja, ensino compulsório gratuito para todos. No início dos anos 60, a educação popular foi associada a

> facções radicais da esquerda latino-americana e especialmente ao trabalho de Freire no Brasil. A Pedagogia do Oprimido constitui um manifesto intelectual e político daquela época. A educação popular parte de uma análise política e social das condições de vida dos pobres (...).

Assim, o termo Educação Popular no Brasil está associado aos movimentos civis e lutas pela democratização do ensino. O uso desse termo como mencionamos aqui pode ser verificado em obras de Celso de Rui Beisiegel (*Estado e Educação Popular*, pp. 34-58), e Vanilda Pereira Paiva (*Educação Popular e Educação de Adultos*, pp. 53-87), ao discutirem sobre as relações entre a educação das classes populares brasileiras, sociedade civil e Estado (Brandão, 1981).

No caso de Timor-Leste, o movimento teve início exatamente no período em que começou a organização dos partidos políticos, havendo um movimento de conscientização contra o a realidade opressora instaurada pela domínio português. A campanha de alfabetização encabeçada pela FRETILIN foi motivada pelo alto índice de analfabetismo decorrente da falta de uma eficiente política educacional naquele período. Outro aspecto era a revolta causada pelos desmandos e injustiças próprias do sistema colonial ali instalado. Sendo assim, era uma campanha que não visava somente a ensinar ler e escrever, mas buscava também alertar a população a cerca das injustiças e explorações cometidas pelo colonialismo. De fato, esse processo trouxe uma conscientização política para seus integrantes, dando inclusive fortes contributos para a subsequente luta em detrimento da invasão Indonésia. Em relação à importância não somente da leitura e da escrita na educação popular, Freire afirma:

> “As experiências revelam também que nem sempre o fundamental, num trabalho de **educação popular**, é ensinar a ler e a escrever palavras, mas o fundamental é “ler”, “reler” e “reescrever”, com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político,

> cultural econômico e social em que as massas estão inseridas" (Freire & Guimarães, 2003:50).

É inegável a preocupação conscientizadora dessa campanha de alfabetização, iniciada em 01 de janeiro de 1975, pois o próprio material didático utilizado durante o processo é uma prova dessa abordagem política contra o colonizador. Esse material consistia na cartilha *Rai Timur Rai ita niang*, escrita em língua Tétum e ilustrada à mão pelos jovens estudantes timorenses envolvidos no processo.

CARTILHA *RAI TIMUR RAI ITA NIANG* (Terra de Timor/Nossa Terra)

A cartilha está escrita integralmente em língua tétum, o que já é um diferencial extremamente importante, levando em consideração que o português era a única língua de ensino naquele momento histórico. Esse material foi elaborado manualmente e foi estruturado da com ilustrações temáticas que antecediam cada texto, retratando a paisagem geográfica, as pessoas, a alimentação, as casas típicas locais, destacando aspectos que evidenciavam a forma de vida e postura contrastante do colonizador como opressor e do povo como oprimido. Tanto as ilustrações quanto os textos que constituem a cartilha mostram claramente a visão do invasor como aquele que tinha atitudes que buscava transformar o colonizado a seu modo, desconsiderando a identidade deste.

Os textos em geral denunciam a opressão e exploração do colonialismo, ao mesmo tempo em que conclama a população a se unir em prol da independência. Os temas específicos abordados na cartilha são: a entrada dos portugueses em Timor-Leste; união dos timorenses em busca da independência; desigualdade social entre os portugueses e os timorenses; trabalho árduo dos timorenses a serviço dos portugueses; fome dos timorenses e fartura dos portugueses; exploração das riquezas naturais locais; cobrança de altos impostos; crítica ao sistema agrícola imposto pelos colonizadores, ao apontar que o cultivo deveria ser majoritariamente de café e de coco,

ao invés de arroz e milho, alimentos que fazem parte do dia a dia timorense; crítica ao sistema escolar colonial e à violência dos colonizadores. Apesar da repetição das temáticas apresentadas nos textos, é possível afirmar que cada um deles havia um tema gerador, o qual criticava algum aspecto específico relacionado à postura autoritária e exploratória do colonizador.

Todos os textos presentes na cartilha foram datilografados e escritos em letras maiúscula e minúscula e escritos à mão em letra cursiva. Após os textos são apresentadas de forma ilustrada as palavras geradoras representando elementos da fauna, flora, armas e outros artesanais; itens da alimentação local. No material há treze textos, porém neste trabalho será feita uma abordagem de apenas dois deles o 1. *Foho Ramelau*-monte Ramelau que é o texto de abertura da cartilha 2. E o penúltimo texto da cartilha, sem título, mas que aborda questões relacionadas à escola no período colonial. A seleção desses dois textos se deu por considerar que eles representam mais claramente o teor ideológico e político do material. A fundamentação teórica para essa análise será realizada à luz de estudos de Paulo Freire acerca dos assuntos que serão abordados no decorrer do estudo.

Texto 01: FOHO RAMELAU

Eh! Foho Ramelau, foho Ramelau eh!

Sa be aas liu o tutun,

Sa be bein liu o lolon eh!

Tan sa timoroan hakru'uk beibeik?

Tan sa timoroan atan uaiuain?

Tan sa timor ulun sudur uaiuain?

Tan sa timoroan ata uaiuain?

Hadér, rai hun mutin ona la!

Hadér, loro foun sa'e ona la!

Loke matan, loro foun to'o iha o knua

Loke matan, loro foun iha ita rain

Hadér, kaer rasik kuda talin eh!

Hadér, ukun rasik ita rain eh !

MONTE RAMELAU[385]

Oh ! monte Ramelau, monte Ramelau oh!

O que é mais alto que o teu cume,

O que é maior que a tua imponência!

Porque é que o timorense há-de curvar a cabeça para sempre?

Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?

Porque é que o timorense há-de curvar-se para sempre?

Porque é que o timorense há-de ser escravo para sempre?

Acorda, que a madrugada já desponta

[385] Tradução de Luís Costa (2012: 13), na cartilha o texto aparece apenas em Tétum.

Acorda, que o novo dia já desponta

Abre os olhos, o novo dia chegou à tua aldeia

Abre os olhos, o novo dia chegou à nossa terra

Acorda, toma conta do teu destino oh!

Acorda, governemos nós próprios a nossa terra oh!

O poema *Foho Ramelau* é de autoria de Francisco Borja da Costa, poeta e líder timorense, nascido em 14 de outubro de 1946 e assassinado no dia da invasão indonésia. Foi musicado por Abílio Araújo e ficou consagrado como hino da Fretilin.

O Monte Ramelau é o ponto mais alto de Timor-Leste, porém, no período colonial era considerado popularmente por portugueses como o monte mais alto de Portugal e sendo assim ensinado nas escolas timorenses. A geografia e a história ensinadas eram relativas a Portugal e nada sobre Timor-Leste, fato que ocorreu também em outras colônias, como é o caso de Guiné Bissau, como bem alerta Freire (1978: 25) falando a esse respeito no contexto guineense:

> a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua Portuguesa, ao lado da sua substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da corte.

Contrastando esses conteúdos ensinados nas escolas do período colonial, a comissão organizadora da *Cartilha Rai Ita Niang* não faz uma escolha aleatória ao eleger como texto inicial a letra da canção Monte Ramelau, primeiramente exaltando a geografia local, ao destacar o monte mais alto local que o colonizador havia se denominado como dono. Esse monte tem um valor simbólico de "monte avô" de Timor-Leste, tendo, portanto, um valor cultural, mítico e espiritual. O fato do colonizador não considerava nem a geografia, nem a história local e afirmar que aquele "monte avô" era deles, fica evidente uma invasão não somente física, mas também cultural. A esse tipo de invasão que domina tanto no sentido econômico quanto cultural. Freire (2011: 206-207) define como invasão cultural:

> "a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (...). Jamais pode ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos".

A canção se utiliza fortemente de uma linguagem metafórica, em Tétum, para questionar o porquê dos timorenses estarem submissos ao domínio dos colonialistas, ao mesmo tempo em que conclama para que fiquem alertas e assumam o seu papel na luta pela independência.

Foho Ramelau foi amplamente divulgada naquele período por todo território timorense e se tornou uma canção popular[386] de resistência pelos anos que seguiram, podendo ser considerada uma canção que simboliza luta, resistência, intervenção e protesto. O fato de usar uma canção local para o processo de alfabetização dos

[386]Os demais partidos também utilizavam canções em suas campanhas, as quais são também bastante populares até os dias atuais.

timorenses foi também algo que diferenciou essa campanha de alfabetização popular, pois nas escolas convencionais não se cantavam canções timorenses, primeiramente pela restrição em relação à língua tétum e, depois porque envolveriam questões culturais timorenses, o que para o sistema colonial não era de nenhum interesse.

Texto 02: ESCOLARIZAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL[387]

O penúltimo texto da cartilha, e que será abordado neste trabalho, trata do tema: escolarização no período colonial. Destaca-se na gravura que antecede o texto, a imagem de uma sala de aula com um professor aparentemente alto, forte, vestido, formalmente, de calças compridas, paletó e gravata e calçando um sapato de bico fino. A expressão do rosto do professor é de alguém bravo, irritado, e que parece estar gritando, apontando com o dedo e com uma vara para o caderno do aluno, como se este estivesse errado a lição. O aluno por sua vez é franzino e parece estar amedrontado, tem uma das mãos na boca, como expressão de nervosismo, com lágrimas escorrendo por seu rosto. Com a outra mão segura a lição que está sendo recriminada pelo professor.

A ilustração mencionada denuncia claramente o autoritarismo e agressividade presentes na naquele contexto, bem como a postura de superioridade do professor x o sentimento inferioridade dos estudantes, quadro que ilustra também o que acontecia nas demais colônias. Freire (1978:20), ao se referir à escola colonial, afirma que, "era uma escola antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias".

Por ser uma escola centrada nos Programas de Portugal o descaso se dava em tudo que dissesse respeito ao que caracterizava os timorenses cultural, histórico, geográfico

[387] Os textos estão em tétum, portanto, a tradução das ideias neles contidas é de nossa responsabilidade.

e linguisticamente.

Como crítica e denúncia às restrições da escolarização colonial, o texto que trata da temática escolar inicia com a declaração de que o colonialismo proíbe os timorenses de falarem suas línguas. E prossegue afirmando que os portugueses vieram do outro lado do mar propagando que eles, timorenses e portugueses, tinham a mesma origem, mas que isso não era verdade. O texto ressalta que os pais e antepassados dos timorenses não eram os mesmos dos colonizadores pelas seguintes razões: tinham aparências diferentes; não se vestiam iguais; e tinham culturas, costumes e línguas diferentes. Assim, nas escolas coloniais eram ensinadas apenas coisas diferentes. O texto lamenta ainda que nessas escolas coloniais não se podia cantar nem dançar as danças tradicionais timorenses[388]. Um relato que ilustra essa forma de escola descontextualizada dos aspectos culturais timorenses encontra-se no livro *Colibere*, romance histórico do escritor timorense Domingos de Sousa, em que é descrita a escola onde estudava o protagonista do romance Colibere:

> músicas em línguas vernáculas era coisa que não se via, nem os *tebes,* dança tradicional timorense para a debulha do *nele*, nem as famosas danças de Manatuto, como o *suruboek*, o *jetis*, *o Sentido*, o *Empat Kali-Dua kali*, a *Marcha de Manatuto*, *Bali Kali*, *Soran Kaki*, *Ola Vai* e a Quadrilha, que as moças e não moças, vestidas com as suas *cabaias* e kambatiks e com os pés metidos nos *kamparas*, *socas*, sandálias feitas de madeira, executavam com muita elegância e arte (...). Nem os bidus, dança guerreira, nem as danças, como os tebes ou dahus, por exemplo o Tali Bole, Oh leo, leo, Ai Lole, Labelai ona e outros eram ensinados na escola. Seria retrocesso à aprendizagem deles. Ir à escola significava aprender tudo que fosse importado de fora. Criou-se na mentalidade de Colibere e dos seus conterrâneos um complexo de inferioridade perante a

[388]Danças/cantos mencionados no texto: bidu, dahur, sama hare e tebe.

sua própria cultura.

No final da descrição, o narrador destaca o fato de que se criou em Colibere e em seus conterrâneos um complexo de inferioridade em relação à própria cultura. Esse fato aponta para mais um fenômeno do processo de invasão cultural: os invadidos vão se reconhecendo como "inferiores" e reconhecendo os invasores como "superiores". Quanto mais se acentua a invasão cultural, mais vai alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles, tanto no andar, como no vestir e no falar (Freire, 2011:207).

O texto 02, aqui apresentado, cumpre um papel que vai além da tarefa de alfabetizar no sentido da leitura e escrita. Assim como todos os textos da cartilha, este passa a ter também uma função esclarecedora e de alerta perante a invasão cultural ali instalada. O objetivo era, portanto, conscientizar a população acerca da alienação cultural proposta pelo sistema colonial.

Infelizmente o sistema colonial português não foi o único que tentou aniquilar, em diversas instâncias, as culturas timorenses. Cerca de uma semana após a proclamação da independência, a indonésia invadiu o país impossibilitando a continuidade sistemática da campanha de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO NAS MONTANHAS – PERÍODO DE DOMÍNIO INDONÉSIO (1975-1999)

Durante a ocupação indonésia, a campanha de alfabetização, que foi criada com o objetivo de combater o analfabetismo, tendo também um teor político contra o regime colonial, passou a ter um enfoque na independência contra o novo invasor. Para o processo de luta contra a Indonésia, estabeleceu-se uma engenhosa organização com diferentes frentes, sucintamente, pode-se dizer que a frente clandestina se infiltrava

entre os indonésios para obter as informações necessárias e informar às outras duas frentes: a diplomática, que ficava responsável de fazer articulações internacionais em prol da independência; e a frente armada, que foi a frente que permaneceu por muitos anos nas regiões montanhosas de Timor-Leste lutando com as armas das quais dispunham. Nos primeiros anos da ocupação, a maior parte da população também se refugiou nas montanhas, porém com a escassez de comida e doenças causadas pela desnutrição, grande parte se rendeu ao invasor e retornou para seus lugares de origem.

Devido ao contexto de guerra e da constante necessidade da população e da própria frente clandestina em se deslocar de um setor a outro, em busca de segurança, os momentos para alfabetização passou a acontecer como menos frequência, sendo possível apenas quando as condições de segurança permitiam. Nos encontros eram abordados também os estudos marxistas e montadas estratégias de defesa e de ataque aos indonésios. As aulas eram ministradas tanto para crianças quanto para adultos e além do tétum, a língua portuguesa também era utilizada e teve um importante papel nas comunicações entre os timorenses durante todo período indonésio. Como passar do tempo mais pessoas foram sendo designadas para compor o quadro de alfabetizadores. Nesse contexto, os recursos eram mínimos. De acordo com depoimentos de professores timorenses, que também se refugiaram nas montanhas naquele período, como não havia caderno nem lápis naquelas circunstâncias, utilizava-se carvão ao invés de lápis e folhas de certas plantas como cadernos para escreverem as lições.

> Com a invasão indonésia fugi para o mato. No mato também as autoridades escolheram para eu ser professora e ensinei os nossos irmãos que estavam juntos comigo no mato. Nessa altura não tinha lapiseira nem cadernos, escrevemos com carvão na folha de bambu [...]. Aprendi a ensinar quando era aluna e tinha 14 anos de idade. Estudei na Escola Técnica e fiz o curso Preparatório do ensino secundário. Não havia acabado ainda o quando começou a Invasão da Indonésia no dia 7 de dezembro de 1975 e aí fugimos

> com os meus pais e irmãos para o mato. Estava no mato só penava na escola. Ficamos anos no mato.
>
> Os indonésios captaram-nos no dia 6 de fevereiro de 1979. No ano de 1981. O ministério da educação avisou na rádio quem quisesse se oferecer como voluntários para ensinar nas escolas poderia porque ainda faltavam professores. E eu também levei os meus documentos da escola primária e secundária para apresentar na educação. No dia 10 de março fizemos avaliação de professores, funcionários e consegui. Coloquei na escola Nº 7, comecei a trabalhar e fiquei muito contente de ser professora. Eu não sabia a Língua Indonésia, o ministério abriram o KPG[389] e seguimos esse curso até 2 anos[390][...]

A luta da resistência timorense era contínua, inclusive na continuidade à educação popular nas montanhas, mesmo com todas as adversidades da guerra. Por outro lado, o sistema educacional organizado pelo governo indonésio em Timor-Leste visava, de todas as maneiras, a eliminar aspectos da cultura timorense, assim como do antigo colonizador português. Uma das primeiras providências foi proibir a língua portuguesa nos meios de comunicação social e promover aos quatro cantos do país o ensino do Bahasa Indonésio. Única língua permitida de ser ensinada nas escolas públicas e privadas[391]. Como providência para a eliminação do ensino de língua portuguesa nas escolas, uma das iniciativas do invasor foi a queima de livros em Português.

Os indonésios alegavam que estavam ali para libertar os "irmãos" timorenses do jugo colonialista e do comunismo e ao mesmo tempo reunificá-los aos indonésios, já que os

[389] Escola para professores equivalente ao Ensino Secundário.
[390] Depoimentos de professora timorense coletado pela autora em 2007.
[391] A única exceção foi o Externato de São José em Balide-Díli que conseguiu permanecer com o ensino em Língua Portuguesa, tendo sido interrompido em apenas um curto período.

portugueses os haviam dividido. O discurso era que iriam pertencer a uma só nação, a nação indonésia (Sousa, 2012). Percebe-se, portanto, que o princípio da invasão cultural, abordada anteriormente em relação à colonização portuguesa, veio a ser aplicado ainda mais fortemente e de maneira extremamente violenta pelos indonésios. Os timorenses a partir da invasão tinham que cumprir os seus deveres como "cidadãos indonésios", no entanto, seus direitos básicos lhes eram negados. Timor-Leste passa a ser chamado Timor-Timur e é considerado como a 27ª província da Indonésia até 1999, quando acontece o referendo popular tendo como resultado a independência. Desse período até 2002 ocorre a administração transitória realizada pela ONU.

EDUCAÇÃO POPULAR PÓS-INDEPENDÊNCIA

A pretensão de que toda a população timorense aprendesse a ler e a escrever, durante a campanha de alfabetização, preconizada no Manual e Programa Político da FRETILIN (1974), não foi possível de ser concretizada. Possivelmente, não apenas pelo contexto histórico, mas, também por diversos outros fatores que continuam sendo empecilhos na atualidade.

Para se pensar em termos de números de adultos alfabetizados em Timor-Leste, é necessário pensar nas mudanças linguísticas pelas quais o país vem passando historicamente e analisar não somente se a pessoa é alfabetizada, mas também em que língua isso se dar. Portanto, de modo geral, essa diferenciação referente à língua que o timorense foi alfabetizado está relacionada à sua faixa etária e ao processo de escolarização por ele vivenciado. Sendo que, com algumas exceções, a divisão mais provável pode estar de acordo com a seguinte classificação: até 1975 (língua portuguesa), 1975 a 1999 (educação pública - língua indonésia), pós-independência (tétum e língua portuguesa).

Considerando esse complexo mosaico linguístico, em relação à língua em que se foi alfabetizado, o último censo publicado do ano de 2010[392] (p. 24) apresenta a porcentagem de nível de alfabetização dos adultos, acima de 15 anos, considerando as habilidades de fala, leitura e escrita nas duas línguas oficiais (tétum e português) e nas

[392] Disponível em: https://www.mof.gov.tl/wp-content/uploads/2011/08/Census-2010-Volume-2-Tetun.pdf Acessado Em: 15.10.2016.

outras duas línguas denominadas pela Constituição da República Democrática de Timor-Leste[393] como línguas de trabalho (Bahasa Indonésio e Inglês). A estatística foi apresentada da seguinte forma: alfabetização em tétum (56,1%); português (25,2 %); bahasa indonésio (45,3%) e Inglês (14,6%). Sendo, portanto, segundo esses resultados, a língua tétum a que tem o maior número de adultos alfabetizados (56%). Porém, é importante ressaltar que o índice apresentado indica que quase metade da população não está alfabetizada nesta língua. Considerando que esta é a língua mais falada no país e, que tem pouco material escrito, percebe-se que o país ainda enfrenta sérios desafios no que diz respeito aos aspectos relacionados à alfabetização. Os resultados apontam que há um porcentual mais alto de mulheres que não sabe ler nem escrever, número ainda maior em se tratando da população residente no espaço rural.

Além dos esforços governamentais, atualmente vêm ressurgindo iniciativas no que diz respeito à educação popular em Timor-Leste. Inicia-se no Município de Ermera um processo de educação popular voltado para agricultores daquela região. Esse programa é uma iniciativa da União dos Agricultores de Ermera (UNAER) e visa além do combate ao analfabetismo a luta também no que diz respeito aos seus direitos relacionados às terras que pertenciam aos seus antepassados e que foram perdidas em decorrências dos contextos históricos pelos quais Timor-Leste passou. Além das aulas visando à leitura e à escrita, os participantes debatem, buscando soluções para os problemas enfrentados em suas comunidades, ao mesmo tempo que se organizam economicamente em forma de cooperativa. Esse processo de educação popular está em consonância com o pensamento de Freire (2000) ao afirmar que:

> (...) centrando-se a educação popular na produção cooperativa, na atividade sindical, na mobilização e na organização da comunidade para a assunção por ela da educação de seus filhos e filhas através das escolas comunitárias, sem que isto deva significar um estímulo ao estado para que não cumpra um de seus deveres, o de oferecer educação ao povo, a que se junte a defesa da saúde, na

[393]Disponível em: http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf. Acessado Em: 20.10.2016.

> alfabetização e na pós-alfabetização (Freire, 2000, p. 132).

Os agricultores têm sido apoiados e assessorados pelo professor timorense, Dr. Antero Benedito da Silva, pela professora Uka- Elsa Pinto e outros membros do Instituto de Estudos de Paz e Conflito da Universidade Nacional de Timor Lorosa'e- UNTL. A Escola criada pela UNAER chama-se Escola Fulidaidai- Slulu cujos vocábulos têm origem de duas línguas timorenses, o *Fataluku* e o *Mambae* (Línguas locais) e significa "trabalhar junto". Em língua Tétum, há também o termo: *harosan* que significa trabalhar em parceria, cooperação, colaborar. Essa era uma prática comum a todos os trabalhos que exigissem mão de obra nas aldeias (Costa, 2001), acontecia normalmente, antes do Estado Novo, após essa transição, a prática do *harosan* foi proibida com a afirmação de que a propriedade privada era o único meio de desenvolvimento.

Significado semelhante aos termos *harosan*e e *Fulidaidai* é o conceito da palavra "mutirão" descrito por Cortella (2010). É possível comparar os dois conceitos, observando o relato da professora timorense Uka, integrante da equipe *Fulidaidai*:

> *Fulidaidai*
>
> (...) vem da língua Makalero de Los Palos, significa trabalhar junto, traduzindo significa cooperativa. Mas na verdade é que em Timor nós temos também o termo que descreve que explica sobre esta ação de vir junto e trabalhar junto para ajudar uns aos outros, para ter benefícios iguais, então economia fulidaidai é este trabalho junto. Contemporaneamente, significa cooperativa (...). Então desde tempo dos avós, eles já praticavam essa ideia, este trabalho. Em vez de trabalhar sozinho, para trabalhar em meu to'os em minha plantação de café. Busca-se trabalhar com meus colegas, vizinhos, para trabalho junto. Essa é a ideia de Economia Fulidaidai, trabalho junto. Mas não é dependência (ser dependente de um dono de terra), vou trazer o que eu tenho para juntar e

> depois fazer benefício para todos os membros. Isso é o que eu entendo sobre economia Fulidaidai. Escola Fulidaidai também Slulu. Nós temos também Fulidaidai traço Slulu, Slulu é em Mambai (UKA 2015 apud Urban, 2016).
>
> Mutirão
>
> A palavra "mutirão" tem origem no idioma tupi. A nação tupi usava a palavra "mutirão" para o trabalho que é feito junto. E a expressão em tupi vem da junção de duas ideias: a noção de tiron, que significa "junto" e po, que é "mão". [...] Homens e mulheres que se juntam no dia-a-dia e na história para construir uma outra realidade. Para fazer o inédito viável. [...] A noção de diálogo em Paulo Freire é parte da essência do mutirão. Isto é, as mãos juntas são fortes, porque são juntas, não porque são mãos. E a "juntidade", para usar uma expressão que ele usaria, dessas mãos é que dá a elas força (Cortella, 2010, p. 9).

É interessante observar a similaridade dos princípios contidos nas palavras *fulidaidai* citada pela professora timorense, e da palavra *mutirão*, explicitada pelo autor ao se referir à ideia do conceito de diálogo proposto por Paulo Freire, pois evidencia que não apenas o termo em si está em consonância com os estudos freireanos, mas também a forma de organização e funcionamento da escola Fulidaidai Slulu[394].

A maneira como a escola *Fulidaidai* desde a sua ideia inicial tem trabalhado em conjunto com a UNTL, tem caracterizado, de fato, uma articulação dialógica entre diversos setores sociais. Essa ação vem sendo coordenada pelo já referido professor Dr. Antero B. Silva o qual foi uma das crianças que aprendeu sobre marxismo nas montanhas no período da invasão Indonésia. Em depoimento concedido, especificamente para este trabalho, Silva relata resumidamente, como se deu o seu contato com os estudos de Paulo Freire. Fato que também o motivou a apoiar a UNAER no projeto de educação popular no atual contexto timorense:

[394] Mais informações sobre a Escola Fulidaidai-Slulu podem ser encontradas em Urban, 2016.

> Meu contato com os estudos de Paulo Freire é recente, para mim as ideias de Freire tem relação com as ideias do Marx. Eu aprendi Marx na idade de 10 anos nas montanhas...o conceito da relação entre burguesia e proletariado. Em 1993 nas Filipinas eu estudei a filosofia do Materialismo do Friedrich Feurback, através da escrita do Marx sobre "a essência da cristandade" onde encontrei a palavra práxis e gostei deste conceito de reflexão e acção e ação e reflexão. Voltei para Timor em 1994 e comecei a atuar na clandestinidade e usei muito esse conceito para ensinar aos membros da clandestinidade (em prol da independência) [...] quando comecei a segunda acção da campanha de alfabetização com uma americana em Oecusse em abril de 2000, falou-se sobre a educação popular e Freire [...] parece qeu li o freire naquele período ou por inspiração do marxismo ou da teologia da libertação. Em outubro de 2000 visitei Ermera para falar sobre refirma agrária como uma agenda da fretilin. Mais tarde em 2001 o George Aditjondro,acadêmico indonésio visitou timor e falou sobre Consciencialização e em 2002 pela primeira vez eu apreendi sistematicamente Freire na Irlanda.

É interessante perceber as diversas vias pelas quais o professor teve acesso aos estudos de Paulo Freire, assim como seus escritos têm influenciado esse novo projeto de iniciativa da UNAER, o qual tem levado vários benefícios para aquela comunidade. Ressalta-se, ainda, que mais uma via de articulação da UNAER foi a parceria estabelecida também com a Cooperação Brasileira naquele país, por meio do Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa em Timor-Leste-PQLP/CAPES (2013-2016) e que essa troca de saberes foi mais um fator enriquecedor para o trabalho das equipes envolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos este percurso histórico a respeito da educação popular em Timor-Leste, percebe-se, portanto, as várias influências que os estudos de Paulo Freire exerceram naquele contexto, contribuindo desde o final do período colonial, atravessando os vinte e quatro anos de domínio indonésio e tendo suas repercussões até os dias atuais.

Verifica-se, a partir da análise da cartilha *Rai Timur Rai Niang,* que de fato sua elaboração foi baseada nos estudos e projetos relacionados à alfabetização, organizados e desenvolvidos por Paulo Freire no Brasil e na África. Toda a cartilha tem um cunho político e conscientizador da condição de obscurantismo pelo qual Timor-Leste passava no período colonial e das implicações que isso acarretava para o povo timorense. Algo que é marcante na própria campanha de alfabetização promovida pela Fretilin é a continuidade dela durante período de guerra, mesmo diante da falta de recursos mínimos.

Seria inevitável que, apesar de tamanha conscientização, a invasão cultural deixasse marcas em termos educacionais, necessitando de tempo e muito trabalho para amenizar os rastros lastimáveis acarretados por ela. No caso de Timor-Leste, teve o agravante de ter passado por duas invasões fortemente marcadas por condutas que visavam a descaracterizar vários aspectos das diversas culturas timorenses. Fato que está automaticamente imbricado nesses processos colonialistas.

A similaridade entre esses processos pode ser percebida pela análise feita por Freire (1978) em relação ao que ocorria também em Guiné Bissau, durante a colonização portuguesa, estudo no qual nos embasamos para a realização deste trabalho e que ainda precisa de continuidade em investigações subsequentes a fim de analisar outros fatores relacionados a esse processo de educação popular, iniciado no período colonial em Timor-Leste, tais como: 1. de que maneira se deu, na prática, a execução da campanha de alfabetização da FRETILIN? 2. Como a cartilha em pauta era utilizada nos diferentes momentos históricos? 3. A execução dessa campanha foi pautada em princípios defendidos pelos estudos de Paulo Freire, no que diz respeito aos conceitos como de democracia, liberdade de expressão, criticidade e autonomia?

Esses três questionamentos partem do princípio de que este trabalho se deteve mais

especificamente no questionamento inicial de que se haveria ou não influência de Paulo Freire em Timor-Leste e na descrição e análise da cartilha *Rai Timur Rai Niang*, porém seria também interessante investigar a respeito da forma como eram realizadas as aulas, investigando inclusive as relações estabelecidas entre professor-aluno. Outro questionamento ainda que pode ainda nortear a continuidade da pesquisa diz respeito a analisar se os estudos freireanos norteadores para que trabalho repercutiram para além da educação popular, buscando também perceber tais influências na formação dos professores e na educação escolar de Timor-Leste atual.

Referências bibliográficas

Costa, L. (2012). *Dicionário de Tétum-Português*. Lisboa: Edições Colibri.

Costa, L. (2009). *Borja da Costa: seleção de poemas.* Lisboa: Lidel.

Costa, L. (no prelo). *Se a terra pudesse falar- Rai bele karik hateten.*

Costa, L. (1974). Cartilha Rai Timur Rai Niang. Mimeo.

Cortella, M. S. & Freire, P. (2010). Utopias e esperanças. *Debates em educação*. Maceió, *2*(3), 1 – 17, jan./jun.

Duran, F. (2009). *História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade*. Lisboa: Lidel.

Freire, P. (2011a). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011b). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2011c). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné- Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Guimarães, S. (2003). *África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.

Rodrigues Brandão, C. (1981). *O que é educação*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Mattoso, J. (2012). *A dignidade de Konis Santana e a resistência timorense*. Lisboa: Temas e Debates.

Scocuglia, A. C. (2003). *A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.* João Pessoa: Editora Universitária.

Silva, A. B. da. (2012). *Literacy Model of the Maubere Pedagogy*. Comunicação apresentada no Grupo de Estudos Brasil-Timor (Peace and Conflict Studies Institute).

Sousa, D. de (2007). *Colibere.* Lisboa: Lidel.

Thomaz, L. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e: o problema lingüístico de Timor-Leste*. XX Instituto Camões.

Torres, C. A. (1997). *Pedagogia da luta.* Campinas: Papirus.

Urban, S. P. (2016). *A formação da escola de educação popular fulidaidai-slulu em Timor-Leste: uma história de resistência.* (Dissertação de Mestrado em Letras). Universidade Federal de São Carlos- UFSCar- *Campus* Sorocaba, 2016. Disponível em: http://www.ppged.ufscar.br/mce/arquivo/pagina78/samuel_penteado.pdf acessado em: 02.10.2016.

CONSCIÊNCIA LUSÓFONA E IDENTIDADE LINGUÍSTICA EM "UMA POLÍTICA DO IDIOMA, DE CELSO CUNHA

Patrícia Leite Di Iório

Universidade Cruzeiro do Sul-UNICSUL. patsilvestre@uol.com.br / São Paulo-SP-Brasil

Sônia Maria Nogueira

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL / FAPEMA. ssonianogueira@gmail.com / Imperatriz-MA-Brasil

Resumo:

Este trabalho busca analisar a proposta de política do idioma apresentada por Celso Cunha por ocasião da 1ª Reunião dos Conselhos Estaduais de Educação, proferida em dezembro de 1963, no Ministério da Educação e Cultura. A conferência, reproduzida, posteriormente, no nº 21 de *Documenta,* foi reproduzida no livro "Uma política do idioma" (1964) e, segundo o autor, acrescida de notas e fundamentos linguísticos e filológicos. Trata-se de obra relevante para a compreensão da proposta de Cunha de manter a unidade relativa do idioma, para que não precise ser a mesma, mas não se torne outra. Assim, pretende-se verificar em que contexto político-linguístico-educacional o discurso é proferido e quais são as implicações do clima de opinião sobre a sua proposta, bem como quais são as concepções de língua, de política do idioma e de lusofonia e identidade que estão imanentes. Para estabelecer essas relações é necessário buscar fundamentos nos conceitos de Lusofonia e Identidade (Brito, 2013, 2016), sob o olhar do discurso político (Charaudeau, 2006), para se observar as questões de identidade e consciência nacional e lusófona do discurso político-linguístico de Celso Cunha.

Palavras-chave:

lusofonia; política linguística; identidade; discurso lusófono.

Considerações Iniciais

A história/historiografia relacionada à Língua Portuguesa é relevante, uma vez que a descrição e explicação de como se produziu e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto social e cultural, através do tempo, implica questões relacionadas à identidade, às políticas linguísticas e à educação do povo. (Bastos; Di Iório; Nogueira, 2005). Assim, com base nas palavras de Hull (2003, p. 5): "o povo não deve voltar as costas ao passado para não se tornar uma nação de amnésicos", destacamos a importância da descrição e interpretação do discurso proferido por Celso Cunha na 1ª Reunião dos Conselhos Estaduais de Educação, proferida em dezembro de 1963, no Ministério da Educação e Cultura. A conferência, posteriormente registrada, de forma escrita, na Separata nº 10, do nº 21 de *Documenta*, revista pertencente ao Conselho. No ano seguinte, o texto, de acordo com Celso Cunha (1964, p. 9), "atendendo ao insuspeitado interêsse que certas considerações nela contidas despertaram em nosso meio filológico e, também, em escritores de categoria [...] resolvemos reproduzir-lhe o texto, acrescido de notas [...]", foi reproduzido no livro "Uma política do idioma" (1964).

Trata-se de obra relevante para a compreensão da proposta de Cunha de manter a unidade relativa do idioma, para que não precise ser a mesma, mas não se torne outra. É o próprio Celso Cunha quem explica que:

> Procuramos intencionalmente alinhar fatos e fundamentar nossas afirmações na boa doutrina dos linguistas e filólogos contemporâneos, excluindo, porém, o parecer dos estudiosos portugueses e brasileiros, porque, em geral, eivado de preconceitos, sejam historicistas, sejam nacionalistas. (Cunha, 1964, p. 9)

A separação que Cunha já estabelece nas explicações iniciais do texto entre "historicistas" e "nacionalistas" antecipa as discussões científicas apresentadas na obra, marcadas por posicionamentos distintos em relação ao estudo e ensino de língua portuguesa: um grupo glorifica o purismo da tradição clássica do idioma e o seu ensino

e um grupo que pretende um rompimento com as origens e a língua lusitana na busca de separação e de consolidação de uma nova língua que estaria mais afeita à sala de aula.

Para compreender esse momento e essa divisão pedagógica, porém muito mais linguística, pretende-se verificar em que contexto político-linguístico-educacional o discurso é proferido e quais são as implicações do clima de opinião sobre a sua proposta. Para isso, selecionamos como critério a observação de conceitos basilares para a formação de uma identidade linguístico-social, tais como concepções de língua, de política do idioma, bem como a noções de identidade e de lusofonia.

A compreensão da proposta linguística de Cunha não é importante apenas por sua qualidade como professor e pesquisador da língua, mas também por seu conhecimento político, oriundo de experiências em cargos como os de Diretor-Geral da Biblioteca Nacional (1956), Secretário-Geral de Educação e Cultura do Estado da Guanabara (1960) e Membro do Conselho Federal de Educação (1962).

Cumpre ressaltar que para a análise pretendida classificamos essa conferência de Celso Cunha na 1ª Reunião dos Conselhos Estaduais de Educação, no Ministério da Educação e Cultura, não como um discurso acadêmico, mas como um discurso político, posto que Cunha, embora esteja reunido com pessoas ligadas à educação, fala não apenas para seus pares, mas para pessoas em cargos políticos. Entendemos assim que, muito mais do que discutir ideias linguísticas, seu objetivo é o de persuadir aqueles conselheiros sobre os rumos da educação e, no caso do texto em questão "Isso coloca a política em uma dupla perspectiva de constituição de um pensamento político deverá representar um sistema de valores idealizado, e de manipulação de opiniões a fim de construir um consenso[395]" (Charaudeau, 2009, p. 283). Assim, Celso Cunha não fala apenas do lugar de uma instância cidadã, mas também na posição de uma instância política.

Naquele momento, havia sido promulgada a Lei n º 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa primeira lei se assentava em um cenário de crescimento industrial e urbano, porém de situação social, econômica e política brasileira conturbada. Trazia a esperança de modificar um quadro de

[395] Esto pone la política en una doble perspectiva de constitución de un pensamiento político que deberá representar un sistema de valores idealizado, y de manejo de opiniones con el fin de establecer un consenso (Charaudeau, 2009, p. 283).

Educação com cerca de 39% de analfabetos, na população de quinze anos e mais, bem como de ampliar o número de alunos matriculados em todos os níveis de ensino. A lei introduziu antigas reivindicações como a obrigatoriedade de ensino público, que era desejada desde 1932, e posturas metodológicas tecnicistas, tais como em:

> Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:
>
> a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
>
> b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
>
> c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
>
> d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
>
> e) **o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;**
>
> f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
>
> g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961, p. 1 grifo nosso).

Assim, primeiramente abordaremos sobre contexto político-linguístico-educacional. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre os conceitos de lusofonia, identidade e discurso político. Por fim, realizaremos a análise do texto “Uma política do idioma”, de Celso Cunha.

1. Contexto político-linguístico-educacional

No Brasil, o período compreendido entre 1955 e 1964 constituiu o período "áureo" do desenvolvimento econômico, uma vez que as possibilidades de emprego aumentaram, no entanto, os lucros foram concentrados, "marcadamente em setores minoritários internos e, mais que tudo, externos" (RIBEIRO, 2000, p. 154). Convém ressaltar que nem todos os setores efetivaram suas propostas. Assim, assinala que a opção feita – de forma menos intencional, por Jânio Quadros, ou mais intencional, por João Goulart; "foi a de compatibilizar, mantendo o modelo político – nacional-desenvolvimentista – e mudando a orientação econômica".

A caracterização contextual desse período é baseada na diversificação das atividades econômicas com a criação de novos empregos em quantidade e qualidade, conservação da exploração da mão-de-obra como forma de acumulação. Nessa perspectiva, houve uma relativa modificação da situação de um certo contingente desta mão-de-obra (operariado urbano), que, em virtude das "poucas vantagens conseguidas e pela natureza e localização de seu trabalho (fábrica/cidade), conquista alguma condição de manifestação de seus interesses; ampliação do setor médio agora integrado do processo de desenvolvimento". Assim, destaca-se, especificamente, na sociedade brasileira o "novo grupo, em formação desde 1951, composto de dirigentes brasileiros de empresas estrangeiras, engenheiros, advogados, relações públicas, cujos interesses estão intimamente relacionados aos dos grupos (estrangeiros) que detêm tais empresas", conforme Ribeiro (2000, p. 154, 157).

Na década de 1960, nasceram organizações com o intuído da promoção da cultura popular, tais como os centros Populares de Cultura (CPCs), "tendo como ponto de partida o CPC, intimamente ligado à União Nacional dos Estudantes (UNE)", os Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB e ao governo da União, que foram os grandes motes das ações de várias tendências e grupos de esquerda engajados com a problemática cultural das classes trabalhadoras. Assim, com estes movimentos surgiu a Pedagogia Libertadora, cuja origem está, diretamente, associada ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, afirma Ribeiro (2000, p. 172). Nesse panorama, desde a queda do Estado Novo até 1964, o país viveu um clima de "abertura democrática", e, mesmo assim, esta

experiência democrática não contemplava as massas populares. Tratava-se, desse modo, de "uma democracia restrita às elites", de acordo com Saviani (1999, p. 11).

Após a derrubada do regime de Vargas, a primeira estratégia acionada pelas elites foi aquilo que poderíamos chamar, conforme Debrun (1983, p. 16), de "liberalismo". De um modo geral, os partidários da União Democrática Nacional (UDN) manifestaram-se favoráveis às ideias liberais, procurando utilizá-las como instrumento para afrontar a corrente varguista, analisa Saviani (1999, p. 45).

Na área Linguística, pode-se considerar que os lusófonos brasileiros contribuem de uma forma decisiva, no século XX, "para fazer do português uma língua de importância internacional". Em relação à questão da língua entre os filósofos e os linguistas, ressaltamos que entraram no debate bem depois que os escritores, em virtude do aparecimento, relativamente, recente de uma filologia e de uma linguística científica no Brasil. Um dos precursores foi Júlio Ribeiro; tendo representantes, também, na geração dos pioneiros com José Ribeiro; Manuel Said Ali; Mário Barreto; Sousa da Silveira; Antenor Nascentes; Augusto Magne. Além disso, com a ampliação do ensino universitário, as condições tornam-se mais favoráveis e citamos os mestres como Joaquim Mattoso Câmara Júnior, Theodoro Henrique Maurer Júnior, Serafim da Silva Neto, Silvio Elia, Gladstone Chaves de Melo, Celso Cunha, Wilton Cardoso, Nelson Rossi, dentre outros. Como consequência da adoção dos métodos científicos, alguns filólogos promoveram uma revisão crítica de certos juízos prematuros emitidos sobre a história do português do Brasil e, assim, tal revisão não podia deixar de ter consequências na "questão da língua", de acordo com Teyssier (2007, p. 93,114-115).

No tocante à implantação oficial da disciplina Linguística e como programa de investigação distinto da Filologia, na Universidade de São Paulo, Altman (2004, p. 108-110) afirma que foi iniciada "pela Cadeira de Língua e Literatura Grega, durante a regência do Professor Robert Henri Aubreton", assim como pela cadeira de Filologia Românica, de Maurere. Convém ser esclarecido que Aubreton contribuiu nesse processo como professor visitante e permaneceu, no Brasil, por doze anos, de 1952 a 1964. Outra figura relevante nesse início de estudos específicos foi Isidoro Blikstein, que vinha de uma família de imigrantes judeus e graduara-se na Universidade de São Paulo em Letras Clássicas, com especialização em Literatura Grega. Incentivado por Aubreton, em 1961, "chegou a Lyon para cumprir um programa de estudos em

Linguistica Indo-Européia e ali entrou em contato com os estruturalistas; frequentou congressos de Linguistica e conheceu Martinet, Coseriu, Culioli, Capelle, Sebeok, Malmberg". Em 1965, ao voltar da França, "foi contratado pela Cadeira. Encarregou-se das aulas de Introdução à Linguistica, ao mesmo tempo em que se dedicava ao Doutorado, sob a orientação de Salum".

Outra Instituição de Ensino Superior envolvida com a linguística foi a Universidade de Brasília, com a participação do professor Rosário Farani Mansur Guérios que, entre vários interesses, estudou as línguas indígenas brasileiras. Em 1960, o professor Aryon Rodrigues, licenciado em Letras Clássicas, conseguiu uma bolsa da Fundação Humboldt na Alemanha e defendeu seu Doutorado. Na Universidade Federal do Paraná, foi professor de Linguística e de Etnografia do Brasil. Em 1962, uma resolução do Conselho Federal de Educação previa, para o ano seguinte, "a implantação da disciplina Lingüística em todas as Faculdades de Filosofia que tivessem cursos de Letras". Em 1963, Rodrigues foi Chefe do Departamento de Linguística e encarregado de organizar o Mestrado nessa área na Universidade de Brasília-UnB. Além disso, promoveu um curso intensivo de Linguística destinado à preparação dos professores universitários para ministrarem a nova disciplina. Desse modo, a "Lingüística constituiu, pela primeira vez, um programa de ensino e pesquisa distinto de um programa de Filologia/Língua Portuguesa e de Teoria Literária", de acordo com Altman (2004, p. 113-116).

Cabe destacar que o curso de Linguística começou, enfaticamente, "voltado para a pesquisa, trabalho de campo, coleta e transcrição de dados, aulas teóricas e muita leitura, em dedicação exclusiva em tempo integral". Neste programa, alguns dos que fizeram mestrado foram Eunice Sousa Lima Pontes, Marta Coelho, Gilda Azevedo e, indiretamente, Paulino Vandresen. Assim, conforme Altman (2004, p. 114-116), a "ideia inicial do curso de Brasília era formar gente que, de volta às suas Universidades de origem, pudesse assumir as aulas de Língua Portuguesa e/ou de Lingüística". Convém ressaltar a colaboração de Darcy Ribeiro, que se formou em Antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, e, possivelmente, foi nesse espaço que travou conhecimento com a disciplina Linguística. Além disso, organizou "a UnB e foi seu primeiro reitor". O convênio SIL e UnB, efetivado por Darcy Ribeiro, data de 1962.

A Revolução de 1964 surpreendeu a comunidade acadêmica com um número ínfimo de professores formados em Linguística. Dentre eles, Mattoso, Rodrigues e Francisco Gomes de Matos. Nessa perspectiva, Gomes de Matos foi o primeiro professor de Linguística, a partir de 1962, nas Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba; e, a partir de 1966, na PUC-SP. Algumas providências advindas da chamada revolução de 1964, começavam com "o 'expurgo' universitário, as intervenções, as demissões". Em 1965, foram dissolvidos os programas de pós-graduação, os "professores e pesquisadores voltaram aos seus estados de origem, ou se transferiram para outras Universidades, ou se refugiaram no exterior", conforme Altman (2004, p. 114, 117).

A história da educação no Brasil tem sido uma história de dominação e imposição do poder pela língua. Tal imposição está presente no primeiro documento oficial que trata de instrução em terras brasileiras e segue até os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que, mesmo sendo chamados de propostas, projetos, com o objetivo, aparentemente, de servir de reflexão ao professor, são, todavia, exigências governamentais, afirmam Bastos; Di Iório e Nogueira (2005). Em relação à educação, Saviani (1999, p. 11) indica que o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social (1963-1965) priorizou "as questões da expansão do ensino primário, do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica e da formação e treinamento do pessoal técnico". Com isso, "o texto convertido em lei representou uma 'solução de compromisso' entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação".

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), particularmente, no capítulo sobre as finalidades da educação, Bastos; Di Iório e Nogueira (2005) observam o predomínio "do que é chamado de concepção 'humanista' tradicional vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular". (RIBEIRO, 2000, p. 169). Além disso, a primeira vez que a palavra "currículo" aparece em documentos oficiais foi no artigo 64, que "prevê a possibilidade de escolas organizadas com modelo pedagógico diferente do estabelecido pela própria legislação".

2. Questões de lusofonia e identidade

As fronteiras com outras línguas são cerca de trinta mil quilômetros, assim, a língua portuguesa é um dos três únicos idiomas usados em todos os continentes, considerando, ainda, que nenhum dos oito países tem por limite outro lusófono. Pode-se verificar, nos últimos anos, "o crescimento e a valorização do português no mundo, acompanhando o destaque econômico e cultural de alguns dos países de língua oficial portuguesa", afirma Brito (2015, p. 1).

O conceito Lusofonia, para Brito (2013a, p. 4), usa-se, de forma genérica, para designar o conjunto das comunidades de língua portuguesa no mundo. Este é o primeiro parágrafo do item "lusofonia", identificado no Portal do Governo Português, e, além desse espaço oficial, há a divulgação dos demais estados-membros da CPLP, também, disponíveis na internet. Assim, "pode-se vislumbrar a diversidade de sensações que tratar da lusofonia provoca, concretamente, nos seus múltiplos modos de existir: a ideia de lusofonia, como quer Mia Couto, precisa ser mesmo vista como muitas". Nessa perspectiva, genericamente, o conceito de espaço lusófono abrange o conjunto de identidades linguístico-culturais, que pela língua portuguesa se faz representar tanto nos países em que é língua oficial quanto nas muitas comunidades dispersas pelo mundo.

Com um viés pautado em uma (educ)ação dialógica, que aborda a prática significativa e não impositiva, torna-se imprescindível o esforço conjunto da comunidade dos países de língua portuguesa para a concretização de um espaço "lusófono" democrático, empenhado no desenvolvimento cientifico, tecnológico e cultural das comunidades, pautado no respeito e no (re)conhecimento mútuos. Nessa perspectiva, portanto, Brito (2013b, p. 122-123) admite que a ideia de lusofonia "[...] tem que ser um pouco de todos, por todos e para todos, sem ser, exclusivamente, de ninguém. [...]", pois, torna-se necessária "uma convergência de intenções e de ações que tanto permitam a expansão do português pelo mundo, quanto (e principalmente) que viabilizem a difusão no âmbito circunscrito da chamada comunidade lusófona". Desse modo, Brito e Cavalcante (2016, p. 443) assumem que tal difusão interna, porém, passa, basicamente, pelo estudo tanto das identidades linguísticas e históricas quanto das culturais de cada espaço; pois, na lusofonia que, legitimamente, "deva interessar

aos povos que partilham língua e traços de história e de cultura comuns, não há lugar nem para anacronias imperialistas, para posturas neocolonialistas, para

protagonismos ou representações preconceituosas".

Para tratar de política linguística (ou políticas linguísticas?) nesse multifacetado universo, Martins, Sousa e Cabecinhas (2007 apud BRITO, 2015, p. 298) falam de uma "lusofonia cuja identidade se faz numa dinâmica contínua de conhecimento e de reconhecimento identitários, em que distinguimos diferenças e afinidades". Assim, a autora, ao afirmar que a lusofonia que faz sentido possui centros em toda a parte (ou centro nenhum), corrobora com o filólogo brasileiro Celso Cunha (1964, p. 34, 38):

> Chega-se assim à evidência de que para a geração atual de brasileiros, de cabo-verdianos, angolanos, etc., o português é uma língua tão própria, exatamente tão própria, como para os portugueses. E, em certos pontos, por razões justificáveis na România Nova, a língua se manteve mais estável do que na antiga Metrópole. [...] Essa república do português não tem uma capital demarcada. Não está em Lisboa, nem em Coimbra; não está em Brasília, nem no Rio de Janeiro. A capital da língua portuguesa está onde estiver o meridiano da cultura.

Desse modo, pode-se entender a viabilidade de uma lusofonia, marcadamente heterogênea, desvinculada de complexos e de representações estereotipadas. Nessa perspectiva, Bastos Filho; Bastos e Brito (2008, p. 128) acrescentam que "a lusofonia é, a um só tempo, espaço gerador e espaço agregador", uma vez que "gera necessidades comuns, tais como políticas para uma base linguística, uma base comercial com afinidades, uma base de construção artística interconectada, sistemas governamentais colaborativos", dentre outras.

Quanto às questões de identidade, Feldman-Bianco e Chapinha (2000, p. 19) ao tratarem de embates de identidade, propõem o desafio teórico-metodológico de

examinar, com criticidade, a produção contemporânea de políticas culturais, assim como das identidades como política em um contexto das (múltiplas) inserções entre processos de reestruturação do capitalismo global e reconfigurações da cultura e da política. Para tanto, focalizaram as temáticas "[...] políticas (culturais) de direitos humanos de raça e nação; a emergência de Estados-nação transnacionais e de racismos culturais"; além dos "múltiplos significados e implicações dos jogos de identidade, des-identidades e não-identidades entre (também múltiplas) fronteiras culturais – de gênero, geração, classe, raça e nação".

Nessa perspectiva, Mateus (2002) trata de identidade e diferenças linguísticas e conceituou variantes como as variedades de uma única língua usadas em diferentes países, e complementa que, no interior de cada variante, registram-se variedades chamadas dialetos, com estatuto de igualdade do ponto de vista linguístico. Assim, tais dialetos podem corresponder a diferentes regiões ou a diversos registros, sendo próprios de distintos grupos socioculturais e socioeconômicos. De acordo com a autora, em Portugal, a norma-padrão de é o dialeto que se fala em Lisboa e Coimbra; e, no Brasil, se aceita como norma-padrão a fala do Rio e São Paulo.

Portanto, refletir sobre questões de lusofonia e identidade é fundamental neste estudo, em virtude da necessidade de se observar as funções que o português desempenha no âmbito de sua oficialidade, no respeito às especificidades, na validação das diferenças e em consideração às semelhanças que estruturam uma noção de identidade (ou identidades) na(s) lusofonia(s).

3. Discurso político

Para a análise do documento "Uma Política do Idioma", de Celso Cunha, precisamos considerá-lo sob dois aspectos: a influência do eu sobre o tu e o estabelecimento da conferência analisada sobre o prisma do discurso político.

Infuência e legitimidade

Sobre a primeira questão, há necessidade de, com base em Charaudeau (2010, p. 58), postular que não há relação que não esteja marcada por influência e que para o exercício desta influência no contexto analisado é imprescindível considerar que o enunciador é um sujeito-autor que conhece o lugar de onde fala (já ocupou cargos públicos anteriormente) e que se coloca numa posição de legitimidade social, pois é, como afirma Carlos Drummond de Andrade na orelha da obra: "trabalhador, intelectual dos melhores que há, na praça, está quebrando o recorde de produtividade: em poucas semanas, saíram dêle, o 'Manual de Português', o volume de ensaios 'Língua e Verso' e a conferência 'O Ensino da Língua Nacional (para uma política do idioma)" (Andrade, apud Cunha, 1964, orelha).

Assim, seguindo os pressupostos de Charaudeau (2006), consideramos que além de ter uma **legitimidade** (**geral**) por ter sido convidado a tomar a palavra na reunião dos Conselhos Estaduais de Educação e ele próprio ter exercido o cargo de Secretário de Educação do Estado da Guanabara (1960), Cunha ainda pode ter sua **legitimidade** garantida **pela formação**, atestada pelo escritor e também funcionário público, Carlos Drummond de Andrade.

Ainda como forma de garantir a legitimidade do sujeito, é imperativo conquistar a credibilidade para conquistar a adesão dos coenunciadores, isto é possível, de acordo com Charaudeau (2010, p. 59), por meio quatro estratégias discursivas: o estabelecimento do contato, a construção de uma imagem favorável de si, a persuasão do outro e a construção de um discurso segundo os princípios da veracidade.

No documento, a Explicação inicial contribui com a análise desses elementos. O estabelecimento do contato acontece por meio de convite que, por si só, já legitima a posição privilegiado do enunciador que afirma "recebemos de nossos colegas do Conselho Federal de Educação a honrosa incumbência de proferir uma palestra sobre o tema 'O Ensino da Língua Nacional'" (CUNHA, 1964, p. 9). Não há ameaças a sua imagem ou acusações de soberba, pois o documento responde aos interesses de outrem (Carlos Drummond de Andrade, Guilherme de Almeida, Alceu Amoroso Lima, entre outros filólogos e escritores): "atendendo ao insuspeitado interêsse que certas

considerações nela contidas despertaram em nosso meio filológico e, também, em escritores".

Entre os vários recursos utilizados ao longo do texto como estratégias de persuasão, destacamos o uso da primeira pessoa plural "**nossos** colegas", bem como a preocupação utilizar autores de nacionalidades diferentes às lusitana e brasileira, como postulado em:

> intencionalmente alinhar fatos e fundamentar nossas afirmações na boa doutrina dos linguistas e filólogos contemporâneos, excluindo, porém, o parecer dos estudiosos portugueses e brasileiros, porque, em geral, eivado de preconceitos, sejam historicistas, sejam nacionalistas (CUNHA, 1964, p. 9).

Em relação à quarta estratégia, os modos de organização discursiva, nossa análise integrará o item 4, da próxima seção. Assim, passamos à exposição do tópico e à inserção da obra analisada no contexto do discurso político.

Discurso político

Charaudeau (2006) aponta para a linguagem como a motivadora da ação e a responsável pelo sentido que orienta, dá sentido e constitui o discurso político. Ele afirma que não há política sem discurso. Acrescenta, ainda que a linguagem é a ação que permite que se constituam espaços de discussão, de persuasão e de sedução dos discursos políticos. Desta forma, a linguagem está associada irreversivelmente à ação política.

Tomamos aqui o discurso político não apenas como aqueles proferidos com intenção eleitoreira, mas aqueles que, segundo Charaudeau (2009, p. 39) "por mais inocente que seja, pode ter um sentido político a partir do momento em que a situação o autorizar". Assim, consideramos a conferência "O Ensino da Língua Nacional",

transformada, posteriormente, no livro "Uma política do idioma", um discurso político, pois a situação de comunicação a revestiu desse significado.

São três os lugares de construção do discurso político, segundo Charaudeau (2006), o primeiro está ligado a elaboração dos sistemas de pensamento, o segundo ao ato de comunicação e o terceiro ao comentário com finalidade política. Podemos classificar o contexto de comunicação da conferência "O Ensino da Língua Nacional (Para uma política do idioma)", transformado no livro "Uma Política do Idioma", no primeiro lugar, isto é, como um discurso político que procura "fundar um ideal político em função de certos princípios que devem servir de referência para a construção das opiniões" (Charaudeau, 2006, p. 40).

Nesse sentido, a obra "Uma política do idioma" é um registro desse momento que busca argumentar em favor de uma política linguística considerada ideal e persuadir os conselheiros em aceitá-la, aderir a ela e difundi-la, de forma que haja uma possível ampliação de seu alcance nos meios acadêmicos, quer seja o científico, quer seja o ligado à educação. Desta forma, há a intenção de que se intervenha nos usos da língua na sociedade.

4 Análise da obra

Celso Cunha, autor de "Uma política do idioma", de 1964, é considerado um dos importantes linguistas brasileiros. Altman (1998, p. 121), apoiada em Coseriu (1976), o classifica no grupo da segunda geração de linguistas brasileiros ao lado de Mattoso Câmara Jr., Ernesto de Faria, Silva Neto, Elia, Isamael Coutinho, Gladstone Chaves de Melo e Antonio Houaiss, sendo a primeira formada por Said Ali, Sousa da Silveira, Nascente, Augusto Magne.

Essa importância também é registrada pelos editores da Livraria São José, que já apontam (Cunha, 1964, p. 6) outras obras do autor, tais como: "Em tôrno dos conceitos de gíria e calão" (1941); "À margem da poética trovadoresca: o regime dos encontros vocálicos interverbais" (1950); "Jornalismo e Universidade" (1954); "O ensino de Português" (1954); "Defesa da Filologia" (1954); "Manual de Português" (1964).

O autor inicia sua conferência traçando o percurso da expansão lusitana no que caracteriza como "gigantesca epopéia dos Descobrimentos" (Cunha, 1964, p. 11) e da ampliação dos falantes da língua portuguesa de um milhão de falantes em Portugal, no século XVI, para 95 milhões naquele momento (o início da segunda metade do século XX). Na sequência, contrapõe a situação de ser o 5º lugar entre as línguas mais faladas no mundo ao "desprestígio do nosso idioma entre as línguas de civilização" (p. 12) e apresenta o problema que persiste até nossos dias "Se excluirmos a Organização dos Estados Americanos, obviamente por causa do Brasil, nenhuma outra organização de caráter internacional inclui o português entre as línguas oficiais" (p. 12)

Para esta análise, no entanto, não nos deteremos nas questões políticas que envolvem a aceitação da língua portuguesa como língua oficial em entidades internacionais, pois nosso objeto serão as concepções de língua, de política do idioma e de lusofonia e identidade que estão imanentes.

Sobre a concepção de língua, Cunha (1964) apresenta aspectos relevantes e vanguardistas, tais como a condenação do preconceito linguístico e as noções de certo e errado evidentes em:

> É evidente, é intuitivo que esta situação deriva de preconceitos falazes, de não distinguirem eles, com a necessária nitidez, o caráter abstrato da língua como sistema de forma concreta que ela reveste na fala, a estrutura lingüística do ato lingüístico; de não descernirem os faltos sincrônicos dos diacrônicos; de condicionarem, enfim, a seleção dos meios expressivos a infundados conceitos do certo e do errado, do puro e do impuro. (p. 16)

O autor ainda esclarece que as mudanças nas formas de construção de gramáticos e autores são representativas do clima de opinião, do pensamento, de uma época, portanto o retratam essa época e não podem/devem ser modelo para o presente, assim:

> E pensarmos que, há dezenas de anos, algumas verdades rolam pelos campos da ciência, que, se incorporadas a nossas gramáticas expositivas, evitariam que continuassem a misturar, sem distinção, o geral com o particular, o presente com o passado, o morto com o vivo, e a legitimar apenas formas e construções de autores de outras épocas, que não pensavam como nós e, por conseqüência, como nós não podiam falar nem escrever. (p. 16)

Mais especificamente sobre o conceito de língua, Cunha propõe:

> A língua é um conjunto de sinais que exprimem idéias, sistema de ações e meio pelo qual uma dada sociedade concebe e expressa o mundo que a cerca, é a utilização social da faculdade da linguagem. Criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou.
>
> Continuamos diante dessa realidade absurda. Os nossos gramáticos, os professores de português, são, de regra, atentemos bem para o "de regra", os que pior se utilizam do idioma, numa recriação de fórmulas tópicas e infantis, quando não tendem, pela carência de gôsto, a exibir a enganosa riqueza estilística das construções arrevesadas, colhidas em escritores de épocas diversar, mortas e frias de séculos, incapazes de reviver como o Lázaro bíblico pela falta de um novo Cristo. (p. 15)

E atrelado ao conceito de língua, segue a crítica aos métodos de ensino da língua portuguesa:

> E não é só a língua que nos ensinam para bem falar e escrever que se apresenta assim dissociada da realidade do tempo. A chamada gramática histórica, que a muitos, nos 2º ciclo do ginásio e nas Faculdades de Filosofia, serve de enganosa erudição, de regra nada traz de história, de conteúdo cultural de outras épocas. Não passa em geral de fatos desconexos, de leis evolutivas inexoráveis. (p. 23)

Ainda, reforçando a ideia de que a língua está em constante evolução e que é imperioso respeitar o seu desenvolvimento, pois "A petrificação lingüística é a morte do idioma. A linguagem é, por excelência, uma atividade do espírito, e a vida espiritual consiste em um progresso constante" (p. 25).

Aproveitando a reunião dos conselheiros de educação, às críticas à política do idioma persistem, tal como em:

> Herdamos de nossos antepassados um idioma riquíssimo e másculo, matizado de sonoridades, plástico de flexões e de rítmica, mas estereotipado no ensino de poucas fórmulas consagradas pelos antigos. O seu potencial de meios expressivos não é sequer examinado, quanto menos utilizado. Os que o ensinam, salvas sempre as honrosas exceções, dão-nos apenas licença de usar, com extrema parcimônia, formas e enunciados que, por acaso, se encontrem nos Barros e nos Vieiras, nos Camões e nos Bernardes, nos Sousas e nos Herculanos, como se todas as possibilidades lingüísticas do tempo estivessem contidas em suas obras, como se a língua fosse um produto estável e não uma atividade criadora, érgon e não enérgeia, como diria Humboldt. (p. 14)

Cunha havia estabelecido que só teria base em linguistas e filólogos que não tivessem origem luso-brasileira, de forma que a esses coube a culpa: "Os responsáveis diretos por êste estado de coisas por esta redução do idioma à pobreza paralítica, são, sem dúvida, nossos gramáticos e filólogos pela concepção estreita que têm dos fatos

linguísticos" (p. 14). No entanto, com a intenção de persuadir, de seduzir os conselheiros, bem como aos professores e linguistas, aponta perspectivas de que

> Dia virá em que os diversos aspectos do nosso opulento e harmonioso idioma serão examinados de forma concreta, em que questões de fato venham a ser estudadas como tais e em que disporemos de meios para isso.
>
> O estudo da língua considerado como fato puro e objeto de análise descritiva, realizado à base de métodos rigorosos e com a ajuda de um instrumental que é hoje complexíssimo e que, por si só, já constitui uma especialização, ou mesmo um largo campo de especializações, conduz ao atesouramento de uma riqueza nunca para desprezar, bem que julguem muitos o contrário. (p. 26)

E, assim, a partir de amostras da língua escrita ou da língua oral, o objeto do está em descrever, analisar e caracterizar não somente a língua, mas o fato cultural de que ela é expressão.

Considerações Finais

A partir de nossa proposta em compreender a proposta de Cunha de manter a unidade relativa do idioma, para que não precise ser a mesma, mas não se torne outra, para esta análise, não nos detivemos nas questões políticas que envolvem a aceitação da língua portuguesa como língua oficial em entidades internacionais, uma vez que nosso objeto abrangia as concepções de língua, de política do idioma e de lusofonia e identidade que estão imanentes.

Observamos que, sobre a concepção de língua, o autor apresenta aspectos relevantes e vanguardistas, dentre eles a condenação do preconceito linguístico e as noções de certo e errado.

Referências Bibliográficas:

Altman, C. A. (1968-1988). Pesquisa linguística no Brasil. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

Bastos, N., Bar., Di Iório, P., Nogueira, S. M. (2005). Língua Portuguesa e ensino (séculos XIX e XX): perspectivas historiográficas. In C. C. Henriques & D. Simões, Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino. Rio de Janeiro: Ed. Europa.

Bastos Filho, F. V. R., Bastos, N. M. O. B., & Brito, R. H. P. (2008). *Língua Portuguesa; políticas de língua e olhares da cultura.* In N. B. Bastos (org.), Língua Portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural. São Paulo: EDUC.

Brasil. Lei N. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: MEC, 1961.

Brito, R. (2013a). Sobre Lusofonia. In.: Verbum – Cadernos de pós-graduação, (5), 4-15.

Brito, R. (2013b). Língua e identidade no universo da lusofonia: aspectos de Timor-Leste e Moçambique. São Paulo: Terracota.

Brito, R. (2015). "À mistura estão as pessoas": Lusofonia, política linguística e internacionalização. In M. de L. Martins (Coord.), Lusofonia e interculturalidade: promessa e travessia. V. N. Famalicão/Portugal: Edições Húmus.

Brito, R. & Cavalcante, M. V. (2016). Língua Portuguesa: formação docente e educação pré-escolar em contexto timorense. In Perspectiva, Florianópolis, *34*(2), 439-461, maio/ago. 2016. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 10 jun. 2017.

Charaudeau, P. (2009). "La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso politico", In M. Shiro, P. Bentivoglio, & Francés Erlich. Haciendo discurso. Homenaje a Adriana Bolívar, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva-El.html>. Acesso em 30 abril. 2017.

Charaudeau, P. (2006). Discurso das Mídias. Tradução Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto.

Charaudeau, P. (2010). O discurso propagandista: uma tipologia. In I. L. Machado & R. Mello. Análises do Discurso Hoje, *3*, 57-78. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna).

Cunha, C. (1964). Uma política do idioma. Rio de Janeiro: Livraria São José.

Feldman-Bianco, B. & Capinha, G. (2000). Identidades: estudos de cultura e poder. São Paulo: HYCITEC.

Hull, G. Identidade, Língua e Política Educacional. In S. A. da Silva. Project for the Protection and Possession of East Timores Language. Disponível em: <http://www.ocs.mq.edu.au/~leccles/cnrtport.html>. Acesso em 17 fev. de 2003.

Mateus, M. H. M. (2002). A face exposta da Língua Portuguesa. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Ribeiro, M. L. S. (2000). História da educação brasileira: a organização escolar. 16. ed. Campinas/SP: Autores Associados.

Saviani, D. (1999). Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados.

Teyssier, P. (2007). História da língua portuguesa. trad. Celso Cunha. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes.

SIMPÓSIO 14

FUNCIONAMENTO E EFEITOS DE SENTIDO: UMA ANÁLISE EM DISCURSOS PRODUZIDOS POR INDÍGENAS TUPINIQUINS

Adriana RECLA

Faculdades Integradas de Aracruz. Departamento de Letras. arecla@gmail.com. Aracruz, Espírito Santo, Brasil.

Resumo:

Em contribuição aos estudos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa, temos a proposta de analisar o discurso *A mulher e a cobra*, produzido por indígenas tupiniquins, localizados em Aracruz, estado do Espírito Santo-Brasil e editado na coletânea *Os tupinikim e guarani contam...*, organizada por Edivanda Mugrabi (2005). Buscamos nas propostas de Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2015) os processos metodológicos para a análise do texto selecionado. Nosso objetivo é verificar como as relações interdiscursivas, as representações de tradição e os traços históricos e socioculturais materializados linguisticamente no *corpus* constroem um lugar social de indígena. Partimos do pressuposto de que os modos de dizer dos discursos indígenas estão submetidos a um sistema de restrições semânticas que orquestra todas as dimensões do discurso e, ao mesmo tempo, organiza tanto a produção quanto a circulação desses discursos. Elegemos as categorias de interdiscurso, semântica global, cenas de enunciação e de *ethos* discursivo por entendermos que operam no funcionamento das práticas culturais do cotidiano vivenciadas pelos sujeitos da população indígena tupiniquim e desvelam os efeitos de sentido ali presentificados. Verificamos que o discurso produzido pelo indígena tupiniquim é revelador de componentes significativos do contexto histórico-social, na medida em que por meio dele é possível reconstruir aspectos da língua, do homem e da sociedade, e ao mesmo tempo desvelar o mundo que envolve, explica e compreende seu próprio contexto, registrando o estado atual dos aspectos culturais dessa população.

Palavras-chave:

Análise do Discurso; Práticas Discursivas Tupiniquins; Efeitos de Sentido.

Introdução

Em contribuição aos estudos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD), temos a proposta de analisar o discurso *A mulher e a cobra*, editado na obra Os tupinikim e guarani contam..., organizada por Edivanda Mugrabi (2005).

Os discursos desta coletânea foram recolhidos oralmente e, em seguida, publicados com o propósito de preservar a própria história da comunidade tupiniquim. Embora escrita em língua portuguesa, a obra foi produzida pelos tupiniquins, os quais ainda conservam a cultura, a história, as relações de interação e de intercâmbio, bem como o sistema de valores indígenas.

Ressaltamos que os tupiniquins são os últimos de seu povo e sua prática discursiva tupiniquim está presente, atualmente, apenas nas aldeias Pau-Brasil, Caieiras Velhas, Irajá e Comboios, localizadas no município de Aracruz, Espírito Santo, o que a torna peculiar (Teao & Loureiro, 2009, p. 41).

Como prática social, os discursos produzidos por indígenas permitem àqueles indivíduos instaurarem-se na sociedade e exercerem seus papéis sociais. Desse modo, as ações cotidianas, as lembranças de eventos, as experiências que resultam de sua própria vida, as relações entre si e/ou com outro(s) grupo(s) mais próximo(s), a maneira de se comportar ou de se conduzir, o modo de dizer, a própria definição dos papéis sociais nas aldeias tupiniquins, acabam por se fixar na memória coletiva, composta por todas as memórias discursivas desse povo, o que possibilita e aprofunda as relações desses sujeitos uns com os outros.

Nosso objetivo, neste artigo, é verificar como as relações interdiscursivas, as representações de tradição e os traços históricos e socioculturais materializados linguisticamente no *corpus* constroem um lugar social de indígena. Para tanto, buscamos nas propostas de Maingueneau (2005, 2006, 2008, 2015) os processos metodológicos para a análise do texto selecionado.

Esclarecemos que o *corpus* é produto discursivo de um povo que, como acontece com boa parte das populações indígenas no Brasil, está perdendo as formas de contar-se,

e, por esta razão, buscam resgatar e manter a memória discursiva, considerada um elemento fundamental de identidade.

Concebemos que os modos de dizer dos discursos produzidos por indígenas estão submetidos a um sistema de restrições semânticas que orquestra todas as dimensões do discurso e, ao mesmo tempo, organiza tanto a produção quanto a circulação desses discursos.

Nessa perspectiva, tomamos o discurso como um espaço em que o social e o histórico se fundem, inscrevem-se e concretizam-se, pois "não resulta da associação contingente entre um fundo e uma forma; ele é um acontecimento inscrito em uma configuração sócio-histórica" (Maingueneau, 2005a, p. 73-74).

Elegemos, para a análise, as categorias: interdiscurso, semântica global, cenas de enunciação e ethos discursivo por entendermos que operam no funcionamento das práticas culturais do cotidiano vivenciadas pelos sujeitos da população indígena tupiniquim e desvelam os efeitos de sentido ali presentificados.

Verificamos que o discurso produzido pelo indígena tupiniquim é revelador de componentes significativos do contexto histórico-social, na medida em que por meio dele é possível reconstruir aspectos da língua, do homem e da sociedade, e ao mesmo tempo desvelar o mundo que envolve, explica e compreende seu próprio contexto, registrando o estado atual dos aspectos culturais dessa população.

A Análise do Discurso na atualidade

Buscar compreender a atividade do analista do discurso, o que eles pesquisam, como o fazem e de que forma os estudos propostos colaboram para as construções sociais, tem sido uma grande indagação em razão de a tarefa do analista ser considerada enigmática e complexa. Afinal, o estudo do discurso tem interessado a humanidade.

Em nossa contemporaneidade, há uma abertura ilimitada pelos *corpora* que a AD pode oferecer. Qualquer produção verbal pode ser passível de uma leitura especializada, tais como as falas de personalidades públicas, um tratado de metafísica, entre outros.

Por esta razão, Maingueneau (2015) recorda que a AD relaciona os textos as suas condições de possibilidade. Assim, para os analistas de discurso a própria diversidade do discurso é objeto de análise.

A AD é considerada um observatório privilegiado, tendo em vista que qualquer sociedade pode ser apreendida por meio de uma certa regulação da palavra. Isso porque a AD torna possível as instituições discursivas ao mesmo tempo que elas a tornam possível.

Atualmente os analistas do discurso estão apoiados nas ciências da linguagem, cujo propósito é o de buscar o equilíbrio entre a reflexão sobre o funcionamento do discurso e a compreensão de fenômenos de ordem sócio-histórica ou psicológica. Este grupo é, de certa forma, responsável pelo fornecimento da base para a AD, distinta da teoria do discurso ou do simples método qualitativo. Maingueneau enfatiza que não é possível atribuir uma finalidade única às pesquisas que são realizadas em AD.

Para Maingueneau (2015) a AD existe independente de cada pesquisador. Ela não descende de um fundador único, mas da convergência de correntes diversas. Para melhor justificar esta questão, Maingueneau realiza uma comparação com a categoria gênero de discurso. Explica que um gênero de discurso tem uma finalidade, mas não poderia ser praticado se os atores sociais não lhe atribuem alguma finalidade. Enfim, não significa que a existência do gênero de discurso se reduza às inúmeras finalidades que lhe são atribuídas, dado que é uma realidade sócio-histórica. De modo comparável, é a AD.

O autor destaca que a sociedade contemporânea é uma sociedade que estuda o discurso. Para ele, a AD é "um sintoma de que uma sociedade participa de um certo mundo" (Maingueneau, 2015, p.36). Do mesmo modo, são os analistas do discurso que definem seus posicionamentos pela maneira pela qual atribuem uma finalidade a este espaço.

Nas palavras do próprio autor:

> Se a análise do discurso emergiu é porque se produziu uma transformação na configuração do saber: a análise do discurso 'não exporta' seus procedimentos para a sociologia, a história, a

> psicologia..., e estas não 'importam' nada da análise do discurso, a não ser na medida em que são trabalhadas pelo que tornou a análise do discurso possível (Maingueneau, 2015, p. 36).

Por fim, o autor esclarece que quanto mais se multiplicam os lugares de colocação dos signos, tanto mais se multiplicam as colocações da análise desses signos, o que faz com que a fronteira para o estudo do discurso se torne indecidível e permanentemente negociada.

O interdiscurso

Partimos do pressuposto de que o discurso está sempre em relação com outros discursos e esse espaço de regularidade pertinente, do qual diversos discursos seriam apenas componentes, estruturaria a identidade discursiva. Trata-se de uma concepção interdiscursiva, em que os discursos já nasceriam imbricados em uma relação dialógica (Maingueneau, 2005b).

Nessa perspectiva, o discurso passa a se tornar um espaço de trocas enunciativas ao manter relações com outro. Ele já não pode ser concebido como um sistema fechado, mas como um espaço em que a história pode e deve se inscrever. Por esta razão, não podemos mais analisar o discurso como realidade inseparável de determinadas condições conjunturais, de seu contexto de produção, pois o próprio interdiscurso faz parte dele.

Maingueneau (2005b) propõe uma análise integrada das múltiplas dimensões textuais, que permitem a identificação das unidades discursivas pertencentes a discursos anteriores do mesmo gênero, entre outros. Assevera que "o interdiscurso tem precedência sobre o discurso. Isso significa propor que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos" (Maingueneau, 2005b, p. 21).

Por meio dos mecanismos linguístico-discursivos é possível identificar que o discurso apresenta-se atravessado por diferentes discursos. Ao trazer em seu interior o Outro, o discurso passa a ser constituído a partir do reconhecimento do Outro. Por sua vez,

os elementos organizadores do discurso cooperam no processo de incorporação interdiscursiva.

Souza-e-Silva & Rocha (2009, p.06) asseveram que para Maingueneau:

> [...] não é necessário que o Outro seja um fragmento localizável, como a citação, nem a entidade exterior marcada por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. A relação com o Outro vai além da distinção heterogeneidade mostrada/constitutiva, ela se revela independentemente de qualquer marca de alteridade, já que o Outro no espaço discursivo não é redutível à presença do interlocutor.

Em um sentido mais amplo, o Outro é "aquela parte de sentido que foi necessário que o discurso sacrificasse para constituir sua identidade" (Maingueneau, 2005b, p. 39). No discurso deve-se considerar que as relações interdiscursivas serão determinadas pela rede semântica, mesmo que tenha ocorrido o desaparecimento do outro.

Em síntese, o discurso nunca é autônomo porque as condições de possibilidades semânticas se realizam nesse espaço de trocas. Isso mostra que a interdiscursividade é, de fato, inerente à linguagem.

As noções de cenas de enunciação e *ethos* discursivo

A noção de cena enunciativa é constituída por três cenas em uma tripla interpelação: a cena englobante, que define o tipo de discurso, a cena genérica, a qual define o gênero de discurso, e, por último, a cenografia, que se constrói no próprio texto (Maingueneau, 2006).

Na enunciação, a cena englobante e a genérica "definem em conjunto o espaço estável no interior do qual o enunciado ganha sentidos" e "em muitos casos, a cena de enunciação reduz-se a essas duas cenas" (Maingueneau, 2006, p.112). É por meio dessas duas cenas que se define o quadro cênico. Entretanto, o co-enunciador não se depara diretamente com esse quadro, mas com a cenografia, uma das faces que compõe a instância de enunciação, instituída pelo próprio discurso.

A cenografia é construída no discurso, portanto não é imposta por um tipo ou por um gênero de discurso. É considerada uma cena apropriada para determinado discurso, para validá-lo, torná-lo pertinente.

Para Maingueneau (2006, p. 113), "[...] a escolha da cenografia não é indiferente: o discurso, desenvolvendo-se a partir de sua cenografia, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima". De algum modo o discurso impõe sua cenografia, mas é por intermédio de sua própria enunciação que ele poderá legitimar essa cenografia.

Maingueneau (2006, p.114) destaca que certa cenografia só se manifestará plenamente se puder controlar o próprio desenvolvimento, "manter uma distância em relação ao co-enunciador". Para o autor:

> [...] a cenografia não deve ser um simples quadro, um elemento de decoração, como se o discurso viesse ocupar o interior de um espaço já construído e independente desse discurso: a enunciação, ao se desenvolver, esforça-se por instituir progressivamente seu próprio dispositivo de fala. Ela implica, desse modo, um processo de 'enlaçamento paradoxal'. Desde a sua emergência, a palavra supõe uma certa situação de enunciação, a qual, com efeito é validada progressivamente por meio dessa mesma enunciação. Por isso, a cenografia é, ao mesmo tempo, origem e produto do discurso [...].

Por esta razão, consideramos que existe uma estreita relação entre cenografia e *ethos*. A noção de *ethos* só pode ser apreendida na própria cena de enunciação, em que há interação de fatores diversificados: código linguageiro, modo de coesão, modo de enunciação e a modulação, uma vez que, por sua imagem, o enunciador dá-se a conhecer a si e a seu co-enunciador.

O *ethos* implica uma representação do corpo do seu responsável, do enunciador que se responsabiliza por ele. Atribui-se a ele, um caráter, entendido como um conjunto de traços psicológicos e uma corporalidade, considerado um conjunto de traços físicos e indumentários, considerados inseparáveis na enunciação (Maingueneau, 2008).

Todo discurso possui uma vocalidade específica, "uma maneira de dizer" que se manifesta por meio de um *tom.* Então "o discurso produz uma 'voz' que lhe é própria,

[...] mesmo quando ele a nega" (Maingueneau, 2005b, p. 95). Essa maneira de dizer é responsável pela constituição do *ethos*, pois é o tom dá autoridade ao que é dito, permitindo relacionar o enunciador a uma fonte discursiva e possibilitando ao co-enunciador construir uma representação do *corpo* do enunciador, e não do autor efetivamente (Maingueneau, 2006, p. 98).

O *ethos* está associado arepresentações coletivas, as quais estabelecem parcialmente a apresentação de si e sua eficácia em determinada cultura. Assim, ativam-se mundos éticos relacionados ao modo de dizer, por meio da leitura e certo número de situações estereotípicas, relacionadas a comportamentos peculiares (Maingueneau, 2008, p. 18). O *ethos* acaba inserindo o fiador em um mundo ético do qual ele é parte e ao qual ele dá acesso. Esse mundo ético representa lugares e grupos de estereótipos.

Recla (2014, p. 92), destaca que "a qualidade do *ethos* está associada à imagem de fiador em razão de conferir a si próprio uma identidade correspondente ao mundo que deverá ser construído no discurso. Não há como negar, desse modo, que a concepção de *ethos* não possa ser vista como procedimento ou como estratégia".

Compreendemos que o *ethos* está ligado ao ato de enunciação e aparece como categoria interativa, construída na instância enunciativa, no momento em que o enunciador toma a palavra e se mostra por meio de seu discurso, com o intuito de regulá-lo.

Logo, esta categoria não pode ser tomada isoladamente na análise, já que é apenas uma faceta da cena de enunciação, integrada ao plano de enunciação.

A semântica global

Para a compreensão dos efeitos de sentido presentificados nos discursos, consideramos que todos os planos da discursividade estão integrados de uma vez, tanto na ordem do enunciado como na da enunciação (Maingueneau, 2005b).

Não há, assim, um lugar privilegiado de constituição de sentidos. Entendemos que o funcionamento para todas as instâncias do discurso é regido por um sistema de

restrições semânticas que serve como um filtro fixador dos critérios que tornam o discurso pertencente a determinado posicionamento.

Conhecer a discursividade por um sistema de restrições semânticas faz com que seja possível identificar um conjunto de regras que especifica modos de dizer de cada discurso por meio de indícios que a materialidade do discurso permite observar.

Para propiciar esse acesso aos processos discursivos característicos de cada discurso, Maingueneau (2005b) propõe os planos da semântica global, sendo eles: 1) A intertextualidade: estabelece as relações intertextuais legitimadas graças à competência discursiva. Há assim, a intertextualidade interna em que há o trabalho da memória discursiva no interior de determinado campo e a intertextualidade externa, quando certos discursos conservam uma relação com outros campos, possíveis de serem citáveis ou não; 2) O vocabulário/código linguageiro: acentua os sentidos diferentes atribuídos a um mesmo item lexical por diferentes discursos. Contudo, ressalatamos que é o sistema de coerções que solidifica o estatuto atribuído ao código linguageiro; 3) O tema: mostra que não importa a hierarquia de tema, mas como este se desdobra e recai sobre todos os pontos do discurso. Asseveramos que não há temas que sejam considerados originais já que eles estão diluídos em múltiplos outros discursos; 4) O estatuto do enunciador e do co-enunciador: noção relacionada à capacidade de tecer correspondências entre múltiplos discursos, o que por vezes depende da competência (inter)discursiva; 5) A dêixis discursiva: estabelece que cada discurso se constrói em função do tempo e do espaço construído no próprio discurso; 6) O modo de enunciação: estabelece que cada discurso tem o seu corpo textual que não se dá jamais a ver, possibilitando ao co-enunciador construir uma representação do corpo do enunciador, e, 7) A coesão: define os modos de encadeamento de cada discurso e reforça a noção de que cada posicionamento possui uma maneira de construir os próprios discursos.

Desse modo, a globalidade textual é verificada por meio das relações estabelecidas entre o enunciador e o co-enunciador, das condições sócio-históricas de produção dos discursos, além das representações imaginárias que o enunciador tem de si mesmo e do co-enunciador que ocorre a constituição de um corpo enunciativo.

Entendemos que toda produção e circulação dos discursos de certa conjuntura estão organizadas de acordo com os sistemas de restrições semânticas próprios de cada posicionamento discursivo.

Por fim, esta concepção possibilita que a análise da materialidade linguística seja tomada numa perspectiva mais ampliada da interdiscursividade, possibilitando que outros tipos de *corpora* sejam analisados pela AD.

Funcionamento e efeitos de sentido: a análise no discurso "A mulher e a cobra"[396]

O discurso selecionado "A mulher e a cobra", embora escrito em língua portuguesa, trata do cotidiano dos tupiniquins e resgata aspectos das preocupações e das experiências de vida, da tradição e da história da população tupiniquim.

Para alcançarmos o objetivo proposto neste artigo, buscaremos explicitar, com mais precisão, o funcionamento dessa prática discursiva e os efeitos de sentido que dela emergem, visto que o discurso é inseparável de suas condições de produção e envolve a organização social de comunidades discursivas.

> **A mulher e a cobra**
>
> Na aldeia de Pau-Brasil, próximo ao rio Guaxindiba morava um casal: Mané Guinelo e Graça. Graça se encontrava próximo aos dias de dar à luz.
>
> Certo dia, ela amanheceu sentindo muitas dores e pediu ao marido para chamar a parteira porque havia chegado o grande momento. Graça deu à luz a um forte menino.
>
> Passados alguns dias, Graça e o seu filho começaram a ficar com uma aparência amarelada. Então, Mané Guinelo, preocupado com o que

[396] Esta análise encontra-se publicada em nossa tese, intitulada *A Semântica Global em práticas discursivas indígenas tupiniquins* (RECLA, 2014), sob orientação do Prof. Dr. Jarbas Vargas Nascimento, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

> estava acontecendo, passava a noite muito pensativo a olhar para a sua esposa e seu filho.
>
> Um dia, Mané Guinelo percebeu algo muito estranho embaixo da cama. Cuidadosamente, abaixou-se e viu que era uma cobra em forma de rudia. Desconfiado com aquela cobra, Mané resolveu passar a noite acordado para vigiar o que iria acontecer. No meio da noite, Graça sempre amamentava seu filho ao mesmo tempo em que dormia. Naquela noite, o que viu Mané Guinelo foi aterrador. Uma cobra que se encontrava embaixo da cama da Graça, atraída pelo cheiro do leite, rastejava ligeiramente até Graça e seu filho, retirava a criança do seio da mãe, colocava a extremidade de sua calda na boca da criança e ela se amamentava no seio da mulher.
>
> Foi assim que Mané Guinelo descobriu que era a cobra que estava deixando sua esposa e seu filho com aquela aparência amarelada. Ele pensou que a única solução seria matar a cobra. Não podendo matá-la naquele instante, esperou a cobra se retirar.
>
> Amanheceu, a cobra voltou para o mesmo local onde costumava ficar para dormir.
>
> Aproveitando o momento certo, Mané Guinelo matou a cobra com várias pauladas, e de suas feridas jorrava leite.
>
> Após ter matado a cobra, nada mais aconteceu. Graça e seu filho tomaram remédio para se fortalecerem, não chegando assim a morrerem. Mas Graça e Mané Guinelo se desgostaram do lugar por aquelas lembranças e então resolveram partir.
>
> Contada por Genira Pinto dos Santos (60 anos)
>
> Escrita por Keila e Marideia
>
> Revisada por educadores da aldeia Pau-Brasil.

A seguir, procedemos à análise.

Instala-se no discurso uma cenografia que apresenta uma família indígena à espera do primeiro filho, cena validada na memória coletiva tupiniquim. Os dêiticos espaciais em "Na aldeia de Pau-Brasil, próximo ao rio Guaxindiba" situam a topografia na cena enunciativa. A cena enunciativa constrói-se em torno do nascimento e do papel paterno: a mulher é apresentada como esposa que necessita de cuidados em decorrência da gravidez, e o filho, como forte, possivelmente em referência ao indígena tupiniquim.

Quanto ao modo de coesão, a simplicidade e o detalhe da descrição revelam a habilidade do enunciador em construir um discurso cujas restrições semânticas revelam as especificidades do discurso indígena. Observamos o enunciador dando ao discurso um tom de desconfiança, medo, preocupação. Temos aqui, em razão da misteriosa situação em torno da mãe e da criança, este tom, como podemos atestar em:

> Passados alguns dias, Graça e o seu filho começaram a ficar com uma aparência amarelada. Então, Mané Guinelo, preocupado com o que estava acontecendo, passava a noite muito pensativo a olhar para a sua esposa e seu filho.

É esse fato que vai dando novos rumos à história. A instância enunciativa que dá voz e corporalidade ao enunciador pretende apresentar ao co-enunciador as dúvidas e os medos gerados pela situação obscura em que mãe e filho estavam.

Nesse discurso, temos explicitada uma intertextualidade interna com a recuperação de dados da própria memória discursiva, pois essa história circula no cotidiano dos tupiniquins.

A escolha dos nomes Mané e Graça mostra a interferência da cultura europeia/aculturação, visto que tais nomes não são comuns na tradição indígena, característica que também já assinalamos em análises anteriores. Apesar disso, há a presença de um código linguageiro indígena atestado pelas seguintes escolhas: “aldeia de Pau-Brasil”, “rio Guaxindiba”, “parteira” e “cobra em forma de rudia”.

O discurso ativa um mundo ético conhecido dos tupiniquins, pois mostra elementos e crenças presentes no cotidiano desse povo. Além disso, vários tons discursivos vão sendo desvelados nesse fragmento, como o tom de preocupação, de desconfiança e de medo, verificados nos enunciados a seguir:

> Então, Mané Guinelo, preocupado com o que estava acontecendo, passava a noite muito pensativo a olhar para a sua esposa e seu filho.
>
> Desconfiado com aquela cobra, Mané resolveu passar a noite acordado para vigiar o que iria acontecer.
>
> Naquela noite, o que viu Mané Guinelo foi aterrador.

À medida que a voz do enunciador explicita as atitudes de Mané, delineia-se no discurso um tom cuidadoso e desconfiado, reforçado pelas marcas linguísticas "percebeu algo muito estranho", "cuidadosamente", "desconfiado" e "vigiar".

O *ethos* discursivo é o de alguém preocupado, que busca mostrar que algo estranho estava acontecendo com a mãe e com a criança. O estatuto do enunciador continua a revelar o *ethos* de preocupado e intrigado, na medida em que apresenta os fatos e tenta desvelar o mistério. A constituição do *ethos* discursivo dá-se em função do caráter — esposo fiel e marido preocupado — e da corporalidade que corresponde não só a uma compleição corporal de Mané, mas também a sua maneira de se movimentar no espaço apresentado.

Salvo às devidas ressalvas, temos aqui um fato envolto em mistério. Ao encontrar a solução para a situação – matar a cobra – Mané restabelece sua posição de esposo, embora tenha cometido um ato de vingança, dada a descoberta de que era a cobra que deixava esposa e filho com aparência amarela.

O discurso também se desvela pelo tom de violência, de punição, de vingança, de compensação da ofensa em virtude da situação vivenciada por Mané. São acrescentadas a esse tom uma corporalidade, uma postura de quem está se vingando, o que pode ser observado nas marcas linguísticas "Aproveitando o momento certo, Mané Guinelo matou a cobra com várias pauladas". O indígena mostra-se como um sujeito que se apraz em vingar-se, que reage às adversidades.

Destacamos, nesse discurso, a presença do interdiscurso bíblico, com as devidas ressalvas. Referimo-nos à história sobre Eva e a serpente, narrada na Gênesis, pois existe o conhecimento, por parte do enunciador, da simbologia da serpente, utilizada na tradição indígena. É possível aproximar tal simbologia ao discurso bíblico, cujo conhecimento por parte dos indígenas decorre da influência dos religiosos que adentraram nas aldeias com o intuito de catequização.

Percebemos também nesse discurso a presença de outros discursos, o discurso místico, o folclórico e o sobrenatural, o que se dá por meio da intertextualidade externa. É a relação interdiscursiva entre os discursos que colabora para a construção

do tema. Por sua vez, os efeitos de sentido se tornam possíveis e passam a ser materializados.

A cenografia final é a de um casal indígena que deixa a aldeia. Instaura-se a cenografia da partida, confirmada pelas marcas linguísticas "Mas Graça e Mané Guinelo se desgostaram do lugar por aquelas lembranças e então resolveram partir".

Desse modo, este discurso só faz sentido quando se leva em consideração sua inscrição em uma determinada conjuntura socio-histórica, não podendo ser, portanto, separado da "organização de seus conteúdos e do modo de legitimação de sua cena discursiva", o que faz parte de uma abordagem discursiva relevante para a nossa análise (Maingueneau, 2005a, p.74).

Considerações Finais

A prática discursiva, materializada no discurso selecionado, articula e medeia as interações sociais específicas dessa população, essenciais à sua preservação cultural. O discurso produzido pelos tupiniquins é, sem dúvida, um espaço de interação social em que circulam e se constroem representações sociais dos tupiniquins.

Partindo do princípio da semântica global, em que pudemos tomar a prática discursiva tupiniquim em suas múltiplas dimensões, notamos que estão presentes na materialidade linguística o tema, o estatuto de enunciador e co-enunciador, o código linguageiro, o modo de coesão, o modo de enunciação, a dêixis enunciativa, a intertextualidade. E é por intermédio de todos esses elementos que a alteridade discursiva indígena se manifesta.

Reafirmamos que é pela cenografia que o enunciador mostra as cenas e, ao mesmo tempo, como o estatuto do enunciador se apresenta, o que influencia o co-enunciador no processo de interação discursiva. Torna possível apreender por meio da cenografia o *ethos* discursivo do enunciador e um código linguageiro apropriado e validado por ela.

Identificamos que por meio do *ethos* discursivo foi possível oferecer uma multiplicidade de atos interpretativos ao discurso produzido pelo tupiniquim, o qual é construído por diferentes estratégias.

Verificamos, ainda, que o discurso se apresenta como um espaço propício para a transmissão de valores antropológicos, morais, educacionais, éticos, espirituais, entre outros, o que o torna mais perceptível na própria comunidade discursiva que o utiliza em suas práticas cotidianas.

O discurso produzido pelo tupiniquim é, dessa forma, uma prática discursiva resultante de experiências transmitidas pelos membros da aldeia e guardadas na memória coletiva, essencial na manutenção da tradição ao longo das gerações, utilizada historicamente por essa comunidade.

Por fim, as representações de tradição e os traços históricos e socioculturais, materializados linguisticamente no *corpus* selecionado, auxiliaram na verificação das relações interdiscursivas, da subjetividade e das formas de manifestações culturais que perpassam as práticas discursivas dessa população indígena.

Referências bibliográficas:

Educadores Tupinikim & Guarani; Mugrabi, Edivanda (Org.) (2005). *Os tupinikim e guarani contam...* 2. ed. Vitória: Departamento de Impressa Oficial do Espírito Santo.

Maingueneau, Dominique (2015). *O que pesquisam os analistas do discurso. In: Revista da ABRALIN, vol. XIV, n.2, pp. 31-40.*

_____.(2005a). *Ethos*, cenografia, incorporação. Tradução de Sírio Possenti. In: AMOSSY, Ruth (Org.) *Imagens de si no discurso*: a construção do *ethos*. São Paulo: Contexto, p. 69-92.

_____. (2005b). *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar.

_____.(2006). *Cenas da enunciação*. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva; Nélson P. da Costa e Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições,

_____.(2008). A propósito do *ethos*. Tradução de Luciana Salgado. In: MOTTA, Ana Raquel & SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto.

_____.(2015). *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial.

Recla, Adriana (2014). *A semântica global em práticas discursivas indígenas*. Tese de Doutoramento em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Souza-e-Silva, Maria Cecília & Rocha, Décio (2009). Gênese dos discursos, de Dominique Maingueneau (resenha). *ReVEL*, v. 7, n. 13. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 6 out. 2012.

Teao, Kalna Mareto & Loureiro, Klítia. (2009). *História dos índios do Espírito Santo*. Vitória: Editora do Autor.

A LINGUAGEM EM FUNCIONAMENTO NOS DISCURSOS SOBRE A MULHER NA/DA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Carolina Vilela-Ardenghi

UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras. vilela.ardenghi@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Bilmar Júnior da Silva Saldanha

UFMS, Câmpus de Ponta Porã. bilmarsaldanha@hotmail.com. Ponta Porã, Brasil.

Resumo:

A cidade de Ponta Porã (MS) situa-se na fronteira com o Paraguai, tendo a cidade de Pedro Juan Cabalero (PY) como sua cidade-irmã. Trata-se, na verdade, de uma conurbação, de modo que o trânsito entre os dois países é ali pouco ou nada controlado. O mapa da violência de 2012 colocava Ponta Porã como a 12ª cidade mais violenta do país em relação à mulher, a primeira do estado de Mato Grosso do Sul. Esse dado impactante chamou a atenção para os discursos que circulam sobre a mulher naquela região. Nesse contexto, foi possível observar que a cultura machista é ainda bastante presente em ambas as cidades e contribuem para que os números dessa violência sejam crescentes. O presente trabalho pretende analisar os discursos que circulam nas cidades e que são responsáveis pela construção/legitimação (por meio da linguagem) de determinados estereótipos do feminino: é comum, por exemplo, apresentar a mulher paraguaia (ou mesmo "a fronteira") como sendo modelo de mãe, trabalhadora e abnegada, que cuida do lar e da família em primeiro lugar. O *corpus* reunido para as análises engloba notícias publicadas em jornais de circulação local (é preciso lembrar que "local" aqui envolve os dois países), propagandas do comércio local e discursos de políticos em eventos públicos (dentre os quais a "Conferência dos Direitos da Mulher").

Palavras-chave:

Mulher. Fronteira. Estereótipo. Discurso.

Contextualização inicial

É comum, nas falas públicas realizadas em Ponta Porã (Brasil) ou em Pedro Juan Caballero (Paraguai), que as autoridades (ou quem quer que tome a palavra) refiram-se à fronteira entre os dois países como aquilo que *une* as duas cidades e não como algo que as *separa*. Infelizmente, uma das coisas a unir as cidades é o alto índice de violência contra a mulher. De assédio a feminicídio, a vida da mulher na região de fronteira chamou nossa atenção no período em que moramos lá.

O mapa da violência de 2012 colocava Ponta Porã como a **décima segunda** cidade mais violenta contra a mulher de todo o Brasil, sendo a **primeira** cidade do estado de Mato Grosso do Sul no *ranking*. Embora o Paraguai não tenha uma pesquisa semelhante, isto é, uma pesquisa que faça recortes por cidades ou por regiões, o país vem aumentando significativamente os registros de violência contra a mulher, como mostra o Plano nacional contra a violência contra a mulher 2015-2020[397]: de 2013 para 2014, houve um aumento de 32% nos casos de violência contra a mulher atendidos pela polícia do país. E sabemos que esse número é pouco revelador... Ambas as cidades vivenciam, assim, uma realidade que podemos chamar de "machista"[398], com repercussões nas diversas esferas da vida pública e privada.

No âmbito político, destaca-se a baixíssima representatividade feminina: atualmente, dos 17 vereadores da cidade, apenas 2 são mulheres – a cidade tem a maior parte dos habitantes do sexo feminino (50.57% mulheres e 49.43% homens segundo o Censo – IBGE 2010). A participação das mulheres na câmara de vereadores da cidade é, historicamente, pequena. Desde 1924 apenas uma vereadora presidiu a câmara, a Professora Dulce Manosso (atualmente secretária municipal), que exerceu o cargo por dois mandatos entre 2006 e 2009, o restante dos presidentes da câmara foram todos homens. Também nunca foi eleita uma prefeita mulher.

[397] Em espanhol, Plan Nacional Contra la Violencia Hacia las Mujeres 2015-2020, que pode ser acessado no endereço: <http://www.mujer.gov.py/application/files/4914/6177/0403/PLAN_NACIONAL_CONTRA_LA_VIOLENCIA_HACIA_LAS_MUJERES_SET_2015.pdf>. Trata-se de documento elaborado pelo Ministerio de la Mujer, ou Ministério da Mulher, do Paraguai.

[398] Não é raro, aliás, encontrar o adjetivo "machista" nas matérias jornalísticas paraguaias quando tratam da violência contra a mulher. A título de exemplo apenas, cf. <http://www.abc.com.py/especiales/fin-de-semana/la-violencia-contra-la-mujer-1448227.html>.

Das dez secretarias municipais, apenas três são dirigidas por mulheres, sendo a Secretária Administrativa Dulce Maria Silvera Manosso, a Secretária da Assistência Social Vera Lúcia de Oliveira, e a Secretária de Educação Maria Leny Antunes Klais. É interessante observar que as secretarias de Assistência Social e a de Educação são geridas tipicamente por mulheres, a quem se atribui esse papel de "cuidado".

Imersos nesta realidade, restou-nos buscar compreendê-la um pouco mais, um pouco melhor. Nesse sentido, o presente trabalho apresenta – ainda em caráter inicial – análises preliminares de dados que foram coletados ao longo dos anos de 2014 a 2016 na fronteira em questão, em razão de projeto de pesquisa maior, intitulado "Fronteira e Discurso: questões de identidade (?)"[399], na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esses dados serão objeto de um conjunto de trabalhos de acadêmicos de graduação daquela instituição. O quadro teórico que embase as análises que apresentamos aqui é o da chamada Análise do Discurso francesa.

Algumas questões preliminares

Em "A miséria do mundo", Bourdieu (2012, p. 11) afirma que os "lugares ditos 'difíceis' [...] são, primeiramente, *difíceis de descrever e de* pensar e que é preciso substituir as imagens simplistas e unilaterais (aquelas que a imprensa sobretudo veicula), por uma representação complexa e múltipla". O autor se referia a lugares como a escola ou os conjuntos habitacionais europeus, lugares que "aproximam pessoas que tudo separa, obrigando-as a coabitarem, seja na ignorância ou na incompreensão mútua, seja no conflito, latente ou declarado, com todos os sofrimentos que disso resultem". Essa descrição, contudo, encaixou-se muito bem à realidade da fronteira que apresentamos aqui. Um lugar *difícil*, cujas representações na mídia costumam flutuar nos extremos de um eixo que vai da violência relacionada às disputas do tráfico, em uma ponta, às maravilhas do turismo de compras, em outra. Os cidadãos locais recusam os dois extremos:

[399] Sob a coordenação de Ana Carolina Vilela-Ardenghi.

(1) Moradores têm orgulho da fronteira e dizem que execuções são casos raros: Região recebeu reforço de segurança após execução de narcotraficante. Moradores lembram mistura de culturas, costumes e história da fronteira. (Notícia do portal de notícias do G1, de 23/06/2016; grifo nosso)[400].
(2) Ponta Porã/Pedro Juan oferece muito mais que turismo de compras: Alem (sic) das compras, o turista pode fazer o turismo histórico e de aventura. (Notícia do portal local Ponta Porã Informa, de 27/10/2016; grifo nosso)[401].

Já discutimos alhures (VILELA-ARDENGHI, 2014) a importância do uso de estruturas linguísticas como "além de" e "muito mais que" na construção de representações relativas ao espaço nacional. Para o que interessa aqui, diremos apenas que esse tipo de construção materializa as relações de *reforço* de um estereótipo – no caso, o de turismo de compras – e o seu *deslocamento* – turismo histórico e de aventura. Embora não se trate de "negar" um estereótipo desse espaço, tanto em (1) como em (2) vemos construções linguísticas utilizadas para "atenuar" ou "mitigar" a imagem recusada pelos moradores: as execuções são descritas como "raras" (muito embora ocorram diariamente!) e a lógica do que chamamos aqui de deslocamento do estereótipo é posta em cena, dando lugar ao novo.

E como descrever, pensar, este "lugar difícil"? Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são chamadas de "cidades-gêmeas" ou "cidades-irmãs" e a relação entre elas, embora sempre pareça bastante amistosa e civilizada, guarda ainda uma certa tensão, talvez resultante da Guerra do Paraguai. Assim, há sempre algo maledicente a dizer dos paraguaios (por parte dos brasileiros) e vice-versa. A fronteira ali é, de fato, uma linha "imaginária", uma vez que, sendo uma fronteira seca, não há qualquer controle sobre a passagem das pessoas de um lado a outro. Frequentemente, turistas não sabem se estão no Brasil ou no Paraguai. Há muitos brasileiros que moram no Paraguai e muitos paraguaios que moram no Brasil; no trabalho também a troca é intensa; no âmbito familiar, muitas são as famílias "brasiguaias". Estamos, portanto, falando de um lugar que é bastante "misturado", mas que, estranhamente, guarda distância entre suas partes.

A fronteira em tela é também famosa pela quantidade de imigrantes de outros países também que ali residem: são libaneses, coreanos, sírios, japoneses que moram em

[400] Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2016/06/moradores-tem-orgulho-da-fronteira-e-dizem-que-execucoes-sao-casos-raros.html>. Acesso em: 23/06/2016.
[401] Disponível em: <http://www.pontaporainforma.com.br/noticias/paraguai/ponta-pora-pedro-juan-oferece-muito-mais-que-turismo-de-compras>. Acesso em: 15/11/2016.

ambos os países e que costumam ser também bastante "conservadores" em relação a suas tradições (vestuário, alimentação, línguas etc.). Parece, essa é realmente uma impressão que não tem estudo que a embase até o momento, que em todas essas culturas, uma postura mais submissa da mulher é também valorizada. E essa é a "tônica" das relações ali.

O presente trabalho é, assim, essencialmente, fruto de um "desconforto" pessoal diante de algumas situações vividas no dia-a-dia da fronteira.

"Cenas" da fronteira: o feminino e a rede de poder

É realmente difícil separar as duas cidades... Igualmente difícil é separar as representações da mulher de um lado e do outro – embora seja possível encontrar simulacros da mulher paraguaia e da mulher brasileira. Assim, talvez até possamos, futuramente, separar as representações de um lado e de outro, mas, por ora, não parece ser este o caso. Assim como aquela região, manteremos a linha "unindo" as duas cidades.

Um elemento interessante que notamos durante a coleta dos dados é que, aparentemente, não havia ali muitos dados... Uma das características da fronteira é que as pessoas "não falam", têm medo de emitir opinião sobre certas coisas. Nesse sentido, um dos elementos que poderiam dar a ver os posicionamentos da população, a saber, os comentários às notícias, por exemplo, praticamente não existem. Por outro lado, é possível encontrar dados que funcionam como "índices" da presença do discurso machista e que deixam, como rastro, traços que podemos relacionar a estereótipos da mulher.

Apresentaremos a seguir um conjunto pequeno de dados, divididos em pequenas cenas vivenciadas por nós em Ponta Porã, provenientes de diferentes espaços sociais, a fim de discutir o modo de circulação de discursos que contribuem, em certa medida, para a construção das representações do feminino na região da fronteira entre Brasil e Paraguai. Esses dados foram escolhidos também por serem representativos da realidade que buscamos descrever e analisar.

Primeira cena

O primeiro dado a ser apresentado foi extraído da 1ª Conferência Intermunicipal de Políticas Públicas para a Mulher, sediada no município de Ponta Porã. Como dissemos, é tão difícil separar as duas cidades que, no evento, havia representantes do Ministério da Mulher, do Paraguai, o que fez, inclusive, com que a subsecretária de políticas públicas para a mulher do governo do Estado de MS destacasse que o evento era, na verdade, internacional. Ao chegar ao local do evento, as mulheres eram recebidas pelo cerimonial, que entregava uma pasta lilás para todas e, para as autoridades femininas, uma echarpe roxa, que pode ser vista nestas fotos:

Fotos do site reporterms.com.br

Antes de iniciar, havia um fundo musical tocando Martinho da Vila, "Mulheres"... Ao abrir a conferência, o então prefeito de Ponta Porã, Ludimar Novais, destacou que era preciso "assegurar as mesmas igualdades de oportunidades para as mulheres", mas que ainda era necessário discutir a questão da violência contra a mulher. Esta foi a fala de abertura do evento, pela manhã. Na abertura dos trabalhos da tarde, período em

que o prefeito não pode estar presente, o prefeito encaminhou à organização do evento uma carta, que foi lida para todos os presentes:

> (3) Eu gostaria de parabenizar as mulheres que estão aqui hoje, discutindo políticas que garantam uma sociedade mais igualitária, ***sem deixar de cuidar e zelar por seus lares***. Mulheres guerreiras, que se desdobram em múltiplos papéis e que ... (grifo nosso)

É possível notar no excerto acima a presença de uma estrutura concessiva ("sem deixar de") que é seguida precisamente por orações que nos remetem a um dos estereótipos mais comuns da mulher: aquele da mulher dona de casa, responsável pelas tarefas domésticas. Embora polêmico no universo dos estudos feministas, Bourdieu, em "A Dominação masculina", afirma que

> A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é ***a estrutura do espaço, opondo o lugar da assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres***; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais [...]. (BOURDIEU, 2015, p. 18; grifo nosso).

Assim, é somente como "concessão", isto é, como algo que é permitido "desde que" as demais "exigências" tenham sido cumpridas, que a mulher pode ocupar o espaço público. É depois de cuidar do lar que ela pode dispor de seu tempo para discutir políticas afirmativas para as mulheres. O que a Conferência como um todo representou foi o "balanço" entre avanços e manutenções que parecem pautar constantemente a luta das mulheres, em especial em cidades que estão fora dos grandes holofotes. O que se vê é, de um lado, o grande avanço de um espaço na agenda política local para discussões sobre gênero, mas, por outro, a presença, nesse mesmo espaço, de discursos e representações contra as quais se esperaria que estivessem lutando. E, pior, isso passa despercebido pela maioria dos presentes.

Ainda na mesma conferência, a delegada da Delegacia de Atendimento à Mulher (DEAM) de Campo Grande, Roseli Molina, em sua fala, destacou que ainda é preciso falar sobre a violência contra a mulher. Ela continua, então, dizendo:

(4) Qual a primeira notícia que temos de violência contra a mulher? ***Vem lá do tempo das cavernas***, quando o homem puxava a mulher escolhida para sua companheira pelos cabelos. Ou seja, isso vem de muito tempo já. Isso estava lá, pintado nas cavernas pra gente ver ainda hoje. (grifo nosso)

Embora aponte para a necessidade de tratar do tema, a fala da delegada indicia também o desconhecimento sobre o "tempo das cavernas" ou um conhecimento "estereotipado", retratos de gibis mais que das pinturas rupestres efetivamente. Essa fala guarda ainda o risco – pela maneira como ela é apresentada e depois abandonada na organização argumentativa da fala – de que se tome a violência como algo natural ou próprio da natureza do homem. É parte do processo de "transformação da história em natureza, do arbitrário cultural em natural" (BOURDIEU, 2015, p. 8; grifos no original).

Segunda cena

A segunda cena que gostaríamos de relatar aqui é a de uma audiência pública ocorrida na cidade de Ponta Porã para que se definisse o destino de um prédio histórico, conhecido como Castelinho. O prédio está passando por restauração e a população foi chamada a opinar sobre o que fazer dele: um museu, um centro cultural, sede da guarda mirim foram as principais sugestões. A decisão da maioria dos presentes foi por transformá-lo em museu, para abrigar a história da fronteira. Uma das falas, uma senhora, representante do Parque Tecnológico Internacional (PTIn), defende que o Castelinho venha a abrigar um museu:

(5) que retrate as riquezas daqui, que conte a história da fronteira, da mulher dessa fronteira, que ***é guerreira, mas que é também mãe, trabalhadora, batalhadora***... A fronteira é, de certa forma, como ***a mulher fronteiriça: uma mãe que recebe os que aqui chegam***, como um dia eu cheguei. (grifo nosso).

A fala não só se apoia sobre o estereótipo de mãe (batalhadora, amorosa, acolhedora) como também dá à fronteira essas mesmas características. Atribui, assim, à mulher da fronteira, uma vez mais, o lugar do cuidado, do espaço doméstico (a criação dos filhos). Mais uma vez vemos o imaginário da mulher, os traços valorizados por aquela sociedade sendo aqui colocados em cena.

Vale lembrar também que o discurso de Michel Temer no Dia Internacional da Mulher também mobilizou, em certa medida, esse mesmo estereótipo, isto é, o estereótipo da mulher cujo espaço é o doméstico:

> Hoje, graças a Deus, as mulheres têm possibilidade de empregabilidade que não tinham no ano passado. Com a queda da inflação, dos juros, significa que também, ***além de cuidar dos afazeres domésticos, terá um caminho cada vez mais longo para o emprego***.
>
> Tenho absoluta convicção, até por formação familiar e por estar ao lado da Marcela [Temer], ***do quanto a mulher faz pela casa, pelo lar***. Do que faz pelos filhos. E, se a sociedade de alguma maneira vai bem e os filhos crescem, é porque tiveram uma adequada formação em suas casas e, seguramente, ***isso quem faz não é o homem, é a mulher***. (grifo nosso)

Terceira cena

8 de março de 2016. Dia internacional da mulher. No quadro da sala dos professores do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul, uma mensagem (escrita por uma mulher) parabeniza as mulheres por seu dia:

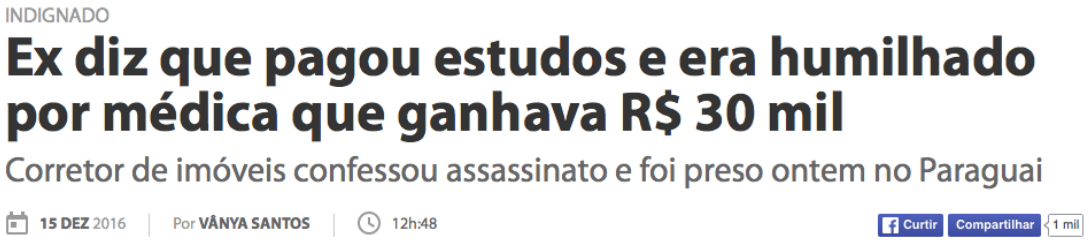
(6) Parabéns mulheres guerreiras, cheirosas e lindas! Feliz dia da mulher! Embelezam e perfumam essa sala. (imagem rodeada de corações)

Seguida de um gigante ponto de interrogação e dois de exclamação, uma professora comenta (inclusive com caneta de outra cor): “Realmente, nossa função é essa!”.

O IFMS de Ponta Porã vem se notabilizando no cenário local por discussões que envolvem a questão de gênero, tendo um projeto de lá, coordenado pelos professores Fabrícia e Eli, ganhado um prêmio da extinta Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM). O trabalho vem, assim, mexendo com as estruturas da região – por ora, juntamente aos alunos do ensino médio de lá – e gera situações de “confronto” com os posicionamentos predominantes e enraizados ali. A mulher “guerreira” é retomada, juntamente com elementos que remetem à beleza feminina, algo desejável na nossa sociedade.

Quarta cena

Em dezembro de 2016, uma médica é assassinada em um posto de saúde em Ponta Porã pelo ex-marido. As matérias publicadas dão conta de um crime passional, praticado em razão da separação, com a qual o marido não concordava. Ele foi até o posto de saúde em que ex-mulher trabalhava, arrombou a porta atrás da qual ela se escondia quando o ouviu chamar por ela e atirou diversas vezes. Saiu de lá e fugiu para o Paraguai, tendo sido preso no dia seguinte, a cerca de 60 quilômetros Paraguai adentro.



INDIGNADO

Ex diz que pagou estudos e era humilhado por médica que ganhava R$ 30 mil

Corretor de imóveis confessou assassinato e foi preso ontem no Paraguai

15 DEZ 2016 | Por VÂNYA SANTOS | 12h:48

Curtir Compartilhar 1 mil

O crime foi "justificado" por ter o assassino pagado pelos estudos da médica, que havia então pedido o divórcio. Trata-se de um exemplo de justificativa que em muito lembra os crimes "em defesa da honra": o homem, humilhado, precisava limpar sua honra com sangue. As falas do assassino, relatadas na reportagem em questão – que, aliás, é do jornal de maior circulação de todo o estado – mostram ainda o constante uso de pronomes possessivos, o que é também um índice do modo como as relações são ainda vistas por aquela sociedade:

> (7) "Eu não poderia aceitar que ela levasse o enfermeiro para viver na casa que nós construímos, deitar na *minha cama, estar com a minha mulher*, com minhas filhas e desfrutar de todas as coisas que conseguimos juntos, pois quando ela era universitária eu era o homem bom, mas quando ela passou a ganhar mais, eu já não prestava para ela", **desabafou** Rafael. (grifo nosso)

O verbo dicendi utilizado para finalizar as aspas também precisa ser analisado. A fala do assassino é apresentada como um "desabafo", ou seja, é como se se esperasse uma certa "empatia" em relação a ele, de modo que a "culpa" teria sido da própria mulher:

foi ela quem provocou a sua própria morte. Ou, nas palavras do próprio criminoso, “ela colheu o que plantou”.

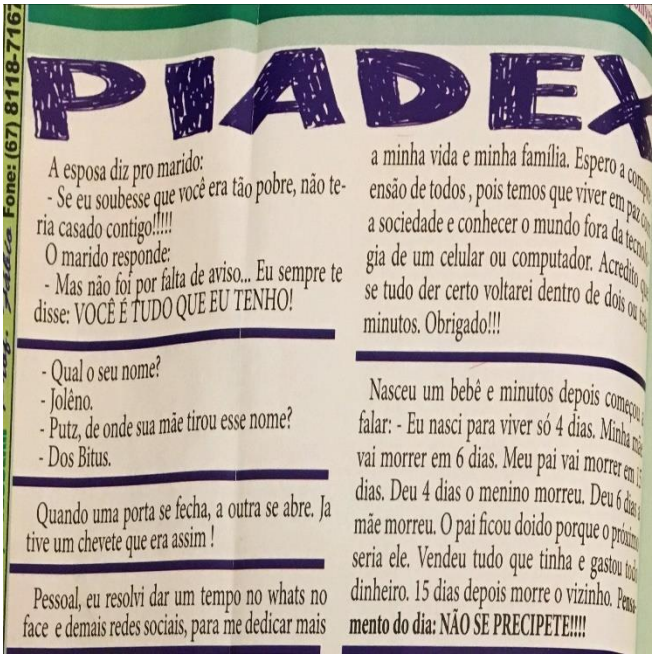
Recentemente, há movimentos em defesa das mulheres, especialmente as vítimas de estupros, mas não só, que afirmam reiteradamente que “a culpa nunca é da vítima”. Esse enunciado marca um posicionamento que vai de encontro àquele que, como expresso acima, a vítima é tão ou mais responsável que o próprio criminoso pelo ato cometido. Além disso, há aqui alguns estereótipos em funcionamento: o da mulher oportunista, o da mulher objeto – além, é claro, o do “pobre” marido traído.

Relatamos este caso também porque os acadêmicos da UFMS comentavam a respeito do assunto e não era incomum ouvir a “justificativa” do assassino. Isso mostra que esse tipo de realidade ainda é suficientemente naturalizada para que não se assuma o caso como absurdo!

Quinta cena

Há uma publicação do comércio de Ponta Porã chamada “Rilex”. Trata-se de uma revista onde encontramos propagandas das lojas e prestadores de serviços, mas, para além disso, o material inclui piadas, receitas, jogos etc. A publicação é facilmente encontrada nas lojas, mercados e consultórios da cidade.

Chamou nossa atenção o fato de que rotineiramente as piadas publicadas ali são materializações do discurso machista, mobilizando estereótipos da mulher oportunista, como podemos ver no exemplo abaixo, em que a “graça” da piada decorre do fato de a mulher perceber que casou-se com alguém que não tinha nada:



Se a mulher oportunista é motivo de riso, a mulher valorizada na publicação – que materializa um discurso que circula na sociedade em questão – é uma mulher "perfeita", isto é: aquela que não desiste nunca ("que se levanta depois das quedas"), bela e sexy (imagem), sempre alegre (desfila "os melhores sorrisos"), determinada e que não se abala diante dos problemas. O "bem aventurada" presente no início instaura ainda uma cenografia religiosa, outro traço bastante valorizado naquela região:

O contato que tivemos com essa publicação nos mostrou que ela tem uma circulação muito boa na região e alcança pessoas de diversas classes sociais. Além disso, ela é recebida como uma "boa" publicação e desperta o interesse e a simpatia dos locais. Nossa preocupação, nesse sentido, é a recepção acrítica da revista, inclusive por acadêmicos e acadêmicas da universidade, que, por diversas vezes, indicam a sua leitura.

4. Porque é necessário concluir...

De acordo com classificação proposta por Maingueneau (2012), o discurso machista seria um exemplo de unidades não-tópicas, isto é, aqueles discursos que não se pode restringir a um campo discursivo; são discursos que atravessam as fronteiras do interdiscurso, fazendo-se presentes nos mais variados campos. A partir do pequeno, porém representativo, conjunto de dados apresentados aqui, defendemos que o funcionamento do discurso machista revela-se também como uma "rede" e nisso reside o seu poder e, consequentemente, a dificuldade de mitigá-lo, enfraquecê-lo, enfim, de extingui-lo do seio das sociedades.

Na difícil realidade aqui descrita, é possível ver que esse tipo de discurso apoia-se, para que tenha eficiência, em um conjunto bastante variado de representações estereotípicas do feminino: a mulher mãe zelosa, a mulher objeto, a mulher oportunista, a mulher bela, a mulher frágil. A esses estereótipos correspondem lugares que essas mulheres devem ocupar na sociedade e, além disso, podemos dizer que são estereótipos de que se vale o discurso machista. Assim, também é possível perceber que os discursos machistas não estão todos, digamos, em um mesmo nível (o estereótipo da mulher frágil e bela, por exemplo, certamente é menos ofensivo que o da mulher oportunista e objeto).

Há, porém, alguns elementos que se destacam para nós nesse contexto: o silêncio de que falamos anteriormente parece ser um deles. Se a região é machista, é também por uma falta de questionamento desse discurso, uma ausência de referências e de discussões em torno dessa temática que, sabemos, tornou-se uma agenda mundial. É

preciso falar, discutir, debater, problematizar e, finalmente, deslocar esse tipo de discurso.

O projeto tem, assim, uma dose de idealismo, não podemos negar. Afinal, é como Bourdieu (2012, p. 735) afirma: "o que o mundo social faz, o mundo social pode, armado deste saber, desfazer". Talvez compreender – a partir das análises – a realidade da mulher na/da fronteira possa ajudar também a desfazer as desigualdades, a crueldade, o estereótipo mesmo dessa mulher.

Gostaríamos de mostrar aqui também que, tal como o poder na concepção foucaultiana, o machismo tem um funcionamento em "rede" e não há um lugar que materializa "exemplarmente" ou "primordialmente" seu funcionamento. Para ele, é preciso

> não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui e ali, nunca está em mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder, e de sofrer sua ação; nunca são alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (FOUCAULT, 1989, p. 183).

É preciso, ainda, que a academia ocupe o espaço dessas discussões, que promova uma formação crítica dos profissionais que irão atuar na cidade – em especial, os professores e professoras que estarão em sala de aula e que podem tanto reproduzir quanto romper com esse discurso.

Referências bibliográficas:

Geraldi, J. W. (1998). Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli (Eds.), *Aprender e Ensinar com Textos. Volume 1* (2nd ed., pp. 17–24). São Paulo: Cortez Editora.

Gonçalves, A. V., & Nascimento, E. L. (2010). Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *49*(1), 241–257.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

ENTRE ALENCAR E ROSA

Beatriz BASTOS
UFF/Escola Parque
Departamento de Ciências da Linguagem
bebatriz@gmail.com
Rio de Janeiro
Brasil

Vanise MEDEIROS
UFF/CNPq
Departamento de Ciências da Linguagem
vanisegm@yahoo.com.br
Rio de Janeiro
Brasil

Resumo

Pensando com Mia Couto "que nenhum escritor tem a seu dispor uma língua já feita" (2011) e tendo como hipótese a contrapartida, isto é, que aquilo que o escritor diz afeta o imaginário de língua – neste sentido estamos pensando a noção de hiperlíngua não apenas no âmbito dos dicionários e gramáticas, como propõe Auroux (1997, p. 247), mas ampliando para os dizeres sobre a língua e os fazeres com ela –, nesta apresentação nos interessa considerar e confrontar os escritos em que José de Alencar e de Guimaraes Rosa se dedicam a comentar sobre a língua; no caso, focalizaremos glossários de ambos. Alencar e Rosa são dois autores que se inscrevem momentos distintos na história da literatura brasileira e da língua; ambos se debruçaram sobre a palavra produzindo glossários. Em José de Alencar os glossários mostram o trabalho do escritor no processo de legitimação de um português do Brasil, surgem como respostas aos seus críticos e trazem à luz uma prática oitocentista do escritor, qual seja, a de desdobrar-se em posição outra em nota de rodapé em seus romances. Em Guimaraes Rosa domina uma preocupação em fazer estranhar a língua já aqui denominada portuguesa e vários dos seus glossários surgem da necessidade de explicar aos tradutores os sentidos e a formação de certas palavras. Tomando os glossários por escritores como instrumentos linguísticos que se fazem em relação ao dicionário, em relação ao que não coube ou ainda não existe como verbete oficial, ao mesmo tempo como signos de incompletude, de algo que escapa aos sentidos, vamos investigar os diferentes saberes e imaginários sobre língua que comparecem nestes textos. Queremos pensar, a partir dos dois, a historicidade de língua em solo brasileiro.

Palavras-chave:

José de Alencar, Guimarães Rosa, glossários

Já leu o livro e as notas que o acompanham,
conversemos pois.
(Alencar, 1965)[402]

Quanto mais à vontade V. inventar,
mais me alegrará.
(Rosa, 2003b)

Introdução

Nesta apresentação, fruto de duas pesquisas que se entrelaçam, ousamos propor um encontro entre dois escritores, José de Alencar e João Guimarães Rosa, a partir de um material periférico a suas produções literárias. Ambos se debruçam sobre a palavra e produzem glossários: em Alencar os glossários acompanham seus romances, franjas urdidas ao final ou em rodapé (prática em *Diva, O guarani, Iracema, Ubirajara* e *O gaúcho*); já em Rosa, os glossários aqui em foco são construídos na interlocução tecida entre escritor e tradutor. Estamos considerando a correspondência entre Rosa e seu tradutor alemão, Curt Meyer-Classon, seu tradutor italiano, Edoardo Bizzarrri, e a tradutora americana, Harriet de Onís.

Alencar e Rosa realizam dois movimentos distintos de dobra sobre a língua: em Alencar, um movimento que sai da língua em solo brasileiro e a ela retorna; em Rosa, um movimento em direção à língua outra, do tradutor, que resulta em uma volta à língua em solo brasileiro na medida que, ao se dirigir à língua do tradutor, culmina por dizer da língua com que escreve seus romances.

Ambos, como já dito, compõem glossários e estamos aqui propondo seus glossários como instrumentos linguísticos, nos apoiando em Auroux (1989, 1992), tal como já fizemos em outros trabalhos (Medeiros, 2006, 2007). Conforme Auroux, são os instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) que engendram o processo de gramatização das línguas:

> Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. (Auroux, 1992, pag. 65)

[402] Fragmento retirado da Carta ao Dr. Jaguaribe, presente ao final do livro na primeira edição de *Iracema*.

Este autor explica que o processo de gramatização não se dá sem "transferência de tecnologia de uma língua para outras línguas" (p. 74). Importa salientar que se trata de um processo em que é necessário considerar "os sujeitos que efetuam a transferência" (idem); e considerar os sujeitos implica observar se são ou não "locutores nativos da língua para a qual ocorre a transferência" (ibidem). Se os locutores são nativos, estamos diante de uma endotransferência de tecnologia e, por conseguinte, em uma situação de endogramatização; se os locutores não são nativos, tem-se uma exotransferência de tecnologia e, portanto, uma situação de exogramatização.

Ousamos dizer, à luz de Auroux (1992), sobre os glossários de Alencar e Rosa, que estamos diante de movimentos complexos. No caso de Alencar, diremos se tratar de um movimento sobretudo endolinguístico, embora o exolinguístico se apresente; no caso dos glossários para os tradutores de Rosa, em movimento endo/exolinguístico,. É preciso explicar.

Os verbetes de Alencar (sejam aqueles que comparecem em rodapé, sejam aqueles que se encontram em notas ao final de muitos dos seus livros) são sobretudo em língua denominada portuguesa. No entanto, em vários dos romances indianistas, a língua em foco é a indígena. Nestes a língua indígena é analisada em suas formações e derivações, em suas metáforas e possibilidades sonoras. No que se refere ao trabalho sobre a língua indígena, não podemos dizer que estamos diante de um trabalho de endotransferência, dado que o locutor não é nativo da língua, e sim de exotransferência. Contudo, ainda que o verbete recupere línguas indígenas (ele trabalha com mais de uma língua indígena), sua entrada é em língua portuguesa. A língua indígena comparece na predicação do verbete e este se apresenta na ortografia na língua portuguesa e se fazendo valer nela. Ademais, tanto nos romances indianistas quanto nos demais romances de Alencar, as notas se voltam sobremaneira para a língua portuguesa no Brasil. É ela seu foco de atenção e debates. Daí resulta indicarmos para este autor o movimento endolinguístico (a despeito do movimento exolinguístico no que tange às línguas indígenas).

O caso de Rosa é um pouco distinto. Este escreve para seus tradutores num movimento deveras instigante: volta-se para a língua, nativa, para fazê-la repercutir e reverberar na língua do outro. Daí indicarmos como endo/exolinguístico. Seus glossários permanecem na língua dos seus romances e traçam, então, um movimento

diferente daquele de Alencar quando este se volta sobre a língua indígena. Rosa se dirige ao tradutor e, na predicação de seus verbetes, ao explicar uma palavra ou expressão, lança mão da língua estrangeira num movimento da língua em solo brasileiro para língua estrangeira. Há inúmeros exemplos em que faz sugestões em inglês, alemão e italiano, em uma tentativa de explicar ainda melhor aos tradutores como eles podem prosseguir com as traduções.

> Eu, quando escrevo um livro, vou fazendo como se o estivesse "traduzindo", de algum alto original, existente alhures, no mundo astral ou no 'plano das ideias', dos arquétipos, por exemplo. Nunca sei se estou acertando ou falhando, nesta "tradução". Assim, quando me "re"-traduzem para outro idioma, nunca sei, também, em casos de divergência, se não foi o tradutor quem, de fato, acertou, reestabelecendo a verdade do "original ideal", que eu desvirtuara... (Rosa, 2003b, p. 63)

Uma observação ainda necessária: dissemos acima que estamos considerando os glossários de ambos autores como instrumentos linguísticos. Colombat, Fournier e Puech (2010) vão indicar que nem uma gramática nem um dicionário são simplesmente a representação de uma língua; antes a fabricam e aí estão recuperando Auroux e Mazière (idem, p. 147). Se pensamos tais instrumentos como fábricas de línguas, é possível, então, propor o glossário como um lugar em que se denuncia a língua imaginária[403] que gramáticas e dicionários fabricam como língua posta como nacional ou regional. O glossário feito pelo escritor indica aquilo que falta na língua que se constrói como monumento nacional, regional ou mesmo local[404]; salienta aquilo que há na língua, mas que o dicionário não contempla, ou ainda aquilo que poderia ocorrer. Se a gramática reduz uma língua, e estamos seguindo os autores citados, para produzir uma língua imaginária, talvez seja possível pensar tal glossário como a ampliando, como iluminando o que ocorre e que não teve lugar naqueles outros espaços. E, assim, o glossário culmina por funcionar como instrumento de gramatização, uma vez que traz e legitima o que não se encontra nos outros instrumentos. (Medeiros, no prelo)

[403] Orlandi propõe uma diferença entre língua imaginária e língua fluida importante para este trabalho. Por língua fluida, a autora entende "aquela que não se deixa imobilizar nas redes dos sistemas e das fórmulas" (1990, p. 74), por língua imaginária, "aquela que os analistas fixam com suas sistematizações"(*idem*). Elas trabalham a tensão entre a língua em movimento e a língua que vai sendo fixada nas gramáticas, normas, dicionários e instituições.

[404] Para uma reflexão sobre tais distinções, ver Petri e Medeiros (2013)

Em Alencar os glossários mostram o trabalho do escritor no processo de legitimação de um português que se diferencia daquele de Portugal e trazem à luz uma prática oitocentista do escritor, qual seja, a de desdobrar-se em posição outra em nota de rodapé em seus romances (Medeiros, 2017). Em Rosa domina uma preocupação em fazer estranhar a língua já denominada portuguesa e vários dos seus glossários surgem do embate dos sentidos das palavras que atravessa a formação das palavras.

> Escrevo, e creio que este é o meu aparelho de controle: o idioma português, tal como o usamos no Brasil; entretanto, no fundo, enquanto vou escrevendo, eu traduzo, extraio de muitos outros idiomas. Disso resultam meus livros, escritos em um idioma próprio, meu, e pode-se deduzir daí que não me submeto à tirania da gramática e dos dicionários dos outros. A gramática e a chamada filologia ciência lingüística, foram inventadas pelos inimigos da poesia. **(**Rosa, 2009, p.35)

Queremos convidá-los a uma mirada em alguns dos verbetes destes escritores, tais como eles comparecem em seus glossários, cartas e notas.

Dos glossários de Alencar e de Rosa

Em Alencar há verbetes breves e longos compondo, diremos com Rey-Debove (1984), dois gestos distintos: os que portam saberes sobre a língua aproximando-se de um fazer dicionarístico, isto é, saberes que recaem sobre a palavra e que comportam metalinguagem (cf. exemplos 1 e 2):

1. Escumilhar – diminutivo do verbo *escumar*, como o substantivo usado e conhecido *escumilha* é diminutivo de escuma. Da mesma procedência é *fervilhar, de que falaremos mais adiante.* (*Diva*, segundo verbete[405], grifos do autor)

2. *Aratuba* – Palavra que se compõe de *ára*- o sol, e *tuba,* infinito do verbo *ajub* – estar deitado. Vem a ser a significação *leito do sol* aplicada pelos índios à montanha do poente, onde o sol se esconde no seu ocaso. (*Ubirajara*, nota 6, grifos do autor)

[405] Como os verbetes aparecem ao final, vamos indicar a ordem de aparição e não a página.

E os que versam sobre saberes sobre mundo (natureza, religião, costumes, por exemplo) avizinhando-se a um fazer enciclopedístico (Medeiros e Petri, 2017), como lemos nos exemplos 3 e 4:

> 3. *Tetivas* – As tetivas habitam nos olhos das palmeiras e de outras árvores; põem-lhes terra e acendem fogo. Humboldt, cit., p. 283. (*Ubirajara*, nota 49)
>
> 4. *Guarani* – O título que damos a este romance significa o *indígena* brasileiro. Na ocasião da descoberta, o Brasil era povoado por nações pertencentes a uma grande raça, que conquistara o país havia muito tempo, e expulsara os dominadores. Os cronistas ordinariamente designavam esta raça pelo nome *Tupi* mas esta denominação não era usada, senão por algumas nações. Entendemos que a melhor designação que se lhe podia dar era a da língua-geral que falavam e naturalmente lembrava o nome primitivo da grande nação. (*O Guarani*, primeiro verbete, grifos do autor)

Há verbetes em que os dois gestos se encontram, como se pode ler no exemplo exemplo 5:

> 5. *Biabiri*- Um dos modos por que os índios assam a caça, e consistia em enterrá-la envolta em folhas de banana e acender em cima o fogo, cujo calor penetrando no chão cozia a carne, concentrando-lhe o sabor.
> *Moquém* era simplesmente o assado envolto em folha e feito sobre a brasa; daí vem *moqueca*, de que tiramos os verbos moquear e amoquecar.
> *Bucã* supõe alguns que seja alteração de *moquém*, mas eu o considero termo distinto, que exprimia apenas a operação de secar a carne ao fumeiro para conservá-la. Neste sentido é que Léry e Ives D´Evreux empregam constantemente o termo francês *boucaner*, derivado da língua tupi. (*Ubirajara*, nota 57, grifos do autor)

Nas cartas de Rosa a seus tradutores os verbetes se inscrevem sobremaneira no fazer enciclopédico; afinal, seu foco é a palavra. Nos glossários que percorrem as cartas de Rosa a seus tradutores há dois tipos de funcionamento: aqueles com definições, nos quais Rosa tira dúvidas de seus tradutores sobre certas palavras; e outros que consistem em correções e sugestões aos tradutores. O endereçamento destes glossários é aos tradutores com quem estabelece uma conversa.

> Os glossários, consultas feitas por CMC, ou por JGR, como notas e observações sobre trechos traduzidos, contam nesta correspondência como parte substancial, fazendo parte deste conjunto os glossários de correspondências com tradutores de outras línguas, italiano e inglês por

> exemplo, revelando que o trabalho, às vezes, era triplicado, lutando pelo "ainda-mais-ótimo". (Bussolotti, 2003a, p.40)|

Rosa se volta para a língua do outro, muitas vezes se arriscando na língua estrangeira para tentar auxiliar o tradutor em seu trabalho. Ele oferece sugestões em inglês, italiano e alemão, sempre se desculpando por seus erros, mas ainda assim tomando bastante liberdade com cada idioma. Suas definições podem ter pendores mais científicos (muitas vezes Rosa dá o nome da planta em latim), como no exemplo a seguir:

> 6. Cidrilha. (Lippsia licioides. Stend.) Verbenácea. Arboreta, ramosa e ornamental. Folhas lanceadas, flores em espigas erectas; flexíveis, abundantes, alvas e muito aromáticas. Melífera. (Rosa, 2003b, p. 48)

Podem ser descrições e especificações sobre elementos da natureza, podem tender à morfologia das palavras, ou, ainda, podem falar de modo afetuoso, estabelecendo um diálogo direito com o tradutor. No exemplo (7) quase todos esses tipos de descrição aparecem:

> 7. Meloso: É a gramínea mais amável e mais importante talvez, das nossas (MELOSO. CAPIM-MELOSO. CAPIM-GORDURA. CATINGUEIRO. CAPIM-MELADO). É o *Melinis minutiflora*. Suas folhas são cobertas de pelos glutinosos (ou oleosos), que exalam um cheiro muito aromático. Tem o *branco* e o *roxo*. Por aí, mesmo, em qualquer barranco de estrada, você poderá conhece-lo pessoalmente. É um amor. (Rosa, 2003b, p. 47, grifos do autor)

Nos glossários que se constituem de correções e comentários às traduções, Rosa se revela generoso e exigente, corrigindo, incansável, inúmeros trechos de cada tradução. Como diz em carta a Bizzarri, ele escreve "para o Juízo Final, para 700 anos" (Rosa, 2003b, p. 235), e por isso seria preciso ser impiedoso consigo e com os tradutores. *Melhorar e melhorar*.

> 8. Página 257, linha 14 (de baixo para cima): "del Topo nel Tascapane". No original: "do Calunga na Capanga" (pág. 177 [214, UP], linha 17 [16]). Aqui, não se trata de engano, mas de uma solução deliberadamente divergente, porque, como se vê, em italiano ficava ótimo. Em alemão, porém, sugiro, para o título da cantiga do Pernambo: des koboldes im Reisetasche (ou Tornister), qualquer coisa assim. Mas, o que achar mais

> sugestivo, use, à vontade. *Vom Kabold in dem Tornister* - ? (Rosa, 2003a, p. 207, grifos do autor)

No entanto, em Rosa, apesar da presença de referências científicas, ele sempre alerta os tradutores para o fato de que o aspecto "documental" não é mais que acessório:

> 9. (...) quebra o encantamento mágico, a que visamos, e traz o acento para o aspecto "documental" do livro – que é apenas subsidiaríssimo, acessório, mais um "mal necessário", mas jamais devendo predominar sobre o poético, o mágico, o humor e a transcendência metafísica. (Rosa, 2003b, p. 81)

Se em Alencar também abundam as descrições da natureza, se comparecem notações científicas e remissões ao latim, se a morfologia da palavra é substancial em suas notas, são outros os interlocutores das notas-glossários de Alencar[406]. Diferentemente de Rosa, seus glossários nascem das críticas que recebe (caso de *Diva*) e acompanham seus livros. É outro ainda o funcionamento das referências que nele comparecem: cronistas, historiadores, naturalistas, lexicógrafos, filósofos são resgatados para apoiar o que afirma (como vimos em *tetivas* anteriormente) bem como refutar suas leituras, para expor seus tropeços. Observem-se os exemplos a seguir em que desmente os cronistas (exemplo 10), em que questiona Morais (exemplo 11) e Aires do Casal (exemplo 12):

> 10. *Moças* – É difícil, senão impossível determinar atualmente, e pelas informações tão falhas quão malignas dos cronistas, a condição da mulher entre os selvagens.
> Do que tenho lido coligi as ideias, a que no texto se alude mui ligeiramente, e a que em outro lugar demos maior desenvolvimento. (*Ubirajara, nota. 54*)
>
> 11. *Elance* – (...) Tal é a verdade etimologia da palavra portuguesa *lance*, e não a que dá Morais, derivando-a do francês élan (...) (*Diva*, nota 10)
>
> 12. *Acauã* – ave inimiga das cobras, de *caa* – pau, e *uan,* do verbo *u* – comer. Diz Aires do Casal que lhe vem o nome do grito que solta. (*Iracema*, nota 64)

[406] Acerca desta discussão é interessante ver Abreu (2011).

Se em Rosa, as referências servem antes para elucidar, auxiliar na tradução, em Alencar, elas amparam suas afirmações, servem, pois, para legitimar. E, assim, nelas se contrapõem posições, como se pode ler no exemplo 13:

> 13. Ibiapaba – grande serra que se prolonga ao norte da província e a extrema com Piauí. Significa terra aparada. O Dr. Martius em seu *Glossário* lhe atribui outra etimologia. *Iby* – terra, e *pabe* – tudo. A primeira, porém, tem a autoridade de Vieira. (*Iracema*, nota 16), e resultam em polêmicas.

Das línguas de Rosa e de Alencar

Como o próprio Rosa definiu para sua tradutora americana, Harriet de Onís, sua língua era uma *língua especial, bárbaro-preciosa* (Verlangieri, 1993, p.72). A língua de Rosa, que vem do sertão, vem também de outras línguas e idiomas, consistindo uma espécie de babel, em que os sons de diversas línguas se misturam e ecoam uns aos outros, formando esse português rosiano muito singular. Rosa, ao tentar se explicar aos seus tradutores, ao tentar fazer suas palavras dizerem algo à língua do outro, à língua da tradução, muitas vezes é levado a dar as *origens* das palavras, ou, *impregnações*, termo que o próprio Rosa usa para explicar essas influências, às vezes dando muitas voltas para se chegar ao sentido, outras tantas vezes abrindo mão de chegar a algum lugar definitivo. Por exemplo, em carta para Bizzarri de 19 de novembro de 1963, ao tentar elucidar certas palavras e expressões da novela Dão-Lalalão, Rosa compõe um glossário em que mostra que em seus escritos há paráfrases do Cântico dos Cânticos ("Diluídas, aliás, nas páginas 537/540, perpassa uma paráfrase do 'Cântico dos Cânticos'", Rosa, 2003b, p. 50), há menções ao Apocalipse ("No caso do Soropita: o 'dezenove, nove' é alusão, 'apocalíptica', a trecho do próprio APOCALIPSE.", Rosa, 2003b, p. 51, grifos do autor), há muito Dante ("Soropita entra agora no PURGATÓRIO. Tudo Dante)", Rosa, 2003b, p. 53), a uma referência a Rabelais, além de palavras que explica simplesmente como *pleno delírio do autor* (Rosa, 2003b, p. 51), ou, ainda, como algo da ordem do mistério.

> 14**. Tapatrava** = palavra misteriosa, espécie de ABRACADABRA mágica, a respeito da qual nem mesmo o nosso Soropita quererá explicar nada. (p. 52, 2003b, grifo do autor)

Mistério que se mantém sem a pretensão de tudo explicar. Pontos em que o obscuro carece permanecer como tal, como diz em carta a Meyer-Clason, comentando sobre a tradução para o italiano de Bizzarri:

> 15**.** Naturalmente, nela há trechos e passagens "obscuros". Mas o *Corpo de Baile* tem de ter passagens obscuras! Isto é indispensável. A excessiva iluminação, geral, só no nível do raso, da vulgaridade. Todos os meus livros são simples tentativas de rodear e devassar um pouquinho o mistério cósmico, essa coisa movente, impossível, perturbante, rebelde a qualquer lógica, que é chamada "realidade", que é a gente mesmo, o mundo, a vida. Antes o obscuro que o óbvio, que o frouxo. Toda lógica contém inevitável dose de mistificação. Toda mistificação contém boa dose de inevitável verdade. Precisamos também do obscuro. (Rosa, 2003a, p. 238)

Há, ainda, nesta carta a Bizzarri, muitas palavras que Rosa trabalha, mexe, torce, distorce, reinventa. Sílabas tupis que se misturam a uma lenda siberiana, como se pode apreciar no exemplo 16:

> 16. O ***nhã-ã*** = anhangá (o diabo dos índios tupis e guaranis, dado em forma de propósito deturpada, reduzida a "fórmula"). Além disso, visando a uma possível e ampliada ressonância universal (....) há *N G a a*, o adversário do Criador (do mundo e do homem), conforme um mito espalhado na Sibéria. (Rosa, 2003b, p. 54, grifo do autor)

Sufixos que se tornam palavras:

> 17. O **onho** = o med*onho* resumido em seu sufixo, só por si já horrível. O-que-não-se-sabe-ainda-o-que-é.

Invenção, simplesmente, assuminado a criação na língua e indicando como esta se fez:

> 18. O ***Zambezão*** = Inventei. Porque podia ser um "monstro africano". (De Zambeze, o rio, de nome sugestivo.)

Ou palavras que existem, porque existem, trazidas pelos escravos:

> 19. O ***quibungo-branco***. Este, existe. Isto é, existe o QUIBUNGO. Monstro, devorador de meninos, das lendas africanas, trazidas pelos escravos. (2003b, p. 54)

Em outras cartas encontramos menções ainda há muitas outras línguas e literaturas: do francês, do italiano, do alemão, do grego, do hindu, do tupi ... as línguas o fascinam. E, aí, novamente aproximamos Rosa de Alencar. Também a este as línguas encantam. Em seus verbetes, nos deparamos com seu fascínio por várias línguas (latim, francês, línguas indígenas). Nas notas de seus romances indianistas, por exemplo, Alencar demonstra um profundo conhecimento pelas línguas indígenas, o que se pode ler quando ele as disseca em sua formação, em suas metáforas, em suas possibilidades:

> 20. guará – cão selvagem, lobo brasileiro. Provém esta palavra do verbo *u* – comer, do qual se forma com o relativo *g* e a desinência verbal *g-u-ará* – comedor. A sílaba final é a partícula propositiva a, que serve para dar força à palavra. G-u-ará-á – realmente comedor, voraz. (*Iracema*, nota 53)

É na escuta da sonoridade que ousamos aproximar mais uma vez Rosa e Alencar. Alencar cria e altera palavras (da língua portuguesa bem como de línguas indígenas) em função da eufonia perseguindo o que indica como a beleza das palavras.

> 21. Jandaíra – O nome é *Jandaíra*, de uma abelha que fabrica excellente mel; Jandyra é uma contracção mais euphonica daquelle nome, que também por sua vez é contracção de *Jemonhaíra*, que fabrica mel. (*Ubirajara*, nota 5, grifos do autor)

> 22. Aflar – (...) A grande beleza porém do vocábulo está na onomatopeia; *afla* é o som harmonioso de certos movimentos que o verbo foi chamado a exprimir: *afla* um mimoso leque meneado lentamente, um vestido de chamalote com a ondulação do andar gracioso, uma bandeira agitada pela brisa, etc. (*Diva*, verbete 14)

Uma observação antes de prosseguir: este verbete aparece na segunda edição de *Diva* e Alencar nesta edição sustenta que o criou ("A virtude ou vício desse vocábulo me deve ser imputado porque fui eu o primeiro que o transportei para nossa língua *ex auctoritate qua scribo*."). Mais tarde, em *Iracema* , ele afirma ter se equivocado, o que nos assinala um movimento constante de reflexão e preocupação com a língua e com as fontes:

> 23. A respeito desta palavra lia-se na 1ª. edição desta obra a nota seguinte: ´Sobre este verbo introduzi na língua portuguesa do latim *afflo*, já escrevi em nota de uma segunda edição da *Diva*, que brevemente há de vir à luz´. Completo equívoco de minha parte; pois o verbo foi usado por Mousinho e o padre Bernardes. (*Iracema,* verbete 38)

Voltando à questão da eufonia, não podemos deixar de lembrar que, em Alencar, ela serve ainda de argumento de defesa em relação aos seus críticos, como ocorreu em *Diva.*

Também a sonoridade é critério para Rosa. Observe-se seu comentário a Bizzarri sobre a tradução de nomes próprios:

> 24. Quando entra seu "critério exclusivamente pessoal, arbitrário e fônico", fico alegre e tranquilo. Nele é que eu, sinceramente, confio. (Rosa, 2003b, p. 21)

Mas, em Rosa, a sonoridade se faz exploração de um universo acústico que não se defende unicamente como em busca da beleza das palavras. Suas onomatopeias nos deixam entrever essa busca que passa por sons estranhos, dissonantes, esquisitos. Novamente aí o mistério, o obscuro...

> 25. "no bruaar". Refere-se ao barulho da chuvinha. Tirei do francês (BROUHAHA n. m. onomat..) Fam. Bruit de voix confus e tumutueux.) Daí, diz "o bruaá" e "bruaar". Não é bela e sugestiva a palavra? (Rosa, 2003a, p. 315)
>
> ***"Avougo"*** = Outra onomatopeia, esquisita, do Chefe. Quase tudo o que ele pensa ou diz, "*non è um discorso, mas uno sfogo subitâneo*"... (Rosa, 2003b, p. 69)
>
> ***"Ou oãooão, e psiuzinho."*** (Onomatopéias : de eco ; de chamar alguém, assoviadinhamente) (Rosa, 2003b, p.69)
>
> ***"Í-éé...I-éé....leu...."*** (Rosa, 2003b, p. 69)
>
> ***"lixe, ixenxe"*** = onomatopéias (referem-se aos bichos cujo rumor imita, de propósito, o ruído da água de rego). *Mimetismo sonoro*. (Rosa, 2003b, p. 71, grifo do autor)
>
> **"tirolira" (tem outro nome?)**
> Não que eu saiba. Mas Você não acha *tirolira* um nome que é a própria poesia? (Rosa, 2003b, p. 77)

> **“molmol” (é o moli?)**
> Era um tipo de fazenda de seda, bonita (meio achamalotada), comum. Usei também pela beleza física da palavra. (Rosa, 2003b, p.77)

De modo geral, pode-se dizer que, enquanto Alencar se coloca como mestre em seus glossários e notas na ilusão de tudo dar conta, tudo definir e explicar, Rosa, embora se revele um escritor obsessivo, detalhista, abre sua língua para um certo desconhecimento, para a magia da linguagem.

Se ambos se encontram no trabalho com a palavra, na sedução pela palavra, em Rosa, arriscamos, o que está em jogo é o mergulho no universo da palavra e sua preocupação é com as ressonâncias semânticas e sonoras de cada escolha lexical. Embora o “idioma português” seja, como descreve Rosa, seu instrumento de controle, ele dialoga todo o tempo com outros idiomas, querendo captar as ressonâncias “universais” de certas palavras, como bem ilustra o exemplo a seguir:

> 26. “grimo”: de uma feiúra sério-cômica, parecendo com as figuras dos velhos livros de estórias; feio caretante, de rosto engelhado, rugoso. (Cf. Em italiano: grimoso _ Vecchio grinzoso.) Em inglês: grim: carrancudo, severo, feio, horrendo, sombrio, etc. Em alemão: grimm = furioso, sanhoso. Em dinamarquês: grimme= feio. Em português: grima=raiva, ódio, grimaça = careta. Eu quis captar o *quid*, universal, desse radical.

Já no escritor oitocentista nos deparamos com a polêmica e com uma preocupação com o que chamamos de língua-nação, isto é, a preocupação com a formação de uma nação, o que passa pela língua e pela formação do sujeito nacional.

> 27. Mas quando o homem, em vez da ideia, escreve um poema; quando da vida do indivíduo se eleva à vida de um povo; quando, ao mesmo tempo historiador do passado e profeta do futuro, ele reconstrói sobre o nada uma geração que desapareceu da face da Terra para mostra-la à posteridade, é preciso que tenha bastante confiança, não só no seu gênio e na sua imaginação, como na palavra que deve surgir esse mundo novo e desconhecido (Alencar, 1856)

Referências bibliográficas:

Abreu, M. Mendes de. (2011). *Ao pé da página: a dupla narrativa de José de Alencar*, Campinas, SP: Mercado das Letras.

Alencar, José de. (1957). Diva, in *Obras completas,* vol. 1. Rio de Janeiro: ed. Aguilar.

_____. O Guarani, in *Obras completas,* vol. 2. Rio de Janeiro: ed. Aguilar

_____. Iracema, in *Obras completas,* vol. 3. Rio de Janeiro: ed. Aguilar.

_____. Ubirajara, in *Obras completas,* vol. 3. Rio de Janeiro: ed. Aguilar.

_____. (1994). Confederação dos tamoios. RJ:v SEC.

Auroux, Sylvain. (1989) *Histoire des idées linguistiques*, La naissance des métalanges em Orient et em Occident, Tome 1. Bruxelles, Galerie des Princes.

Auroux, S. (1992) *A revolução tecnológica da gramatizacão*. Campinas: ed. da Unicamp, 1992.

Bussolotti, M.A.F.M. As intenções aparentas – A origem da correspondência. In Rosa, G. (2003a).'' In *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason (1958-1967),* Nova Fronteira, Academia Brasileira de Letras e Ed. da UFMG.

Chaves de Melo, G. (1972). *Alencar e a "língua brasileira"*, Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura, 3ª. ed.

Collinot, A. et Mazière, F. (1997). *Um prêt à parler.* Paris: PUF, 1997

Colombat, B., Fournier, J-M, Puech, C. (2010). *Histoire des idées sur le langage et les langues.* Paris: Klincksieck.

Martins, H. (2014 jan/jun) "O dicionário como ontologia lírica, romance, autobiografia". Letras, Santa Maria, v. 24, n. 48, p. 69-85.

Medeiros, Vanise. (2017). "Na urdidura das notas de rodapé, arquivos da língua". In Venturini, Maria Cleci. *Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso.* Campinas: Pontes, pp. 89-108.

_____. (2016) "Cartografias das línguas: glossários para livros de literatura", revista Alfa, no. 1, v. 60.

_____. (no prelo) Percursos de uma pesquisa: o escritor e seus dizeres sobre a língua.

Nunes, José Horta. (2006b) "Lexicologia e lexicografia", in: Guimarães, E.; Zoppi-Fontana, M. (orgs.) *Introdução às ciências da linguagem: A palavra e a frase,* Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel, “Ler o arquivo hoje”. In ORLANDI, E. (org.) (1997). *Gestos de Leitura*. Campinas, SP: UNICAMP.

Petri, Verli; Medeiros, Vanise. (2013) “**Da língua partida: nomenclatura, coleção de vocábulos e glossários brasileiros”,** *Letras,* número 46, vol. 23 (jan-jun.2013), Revista da Pós-Graduação da UFSM. Pp: 43-66.

Rey-debove, J. (1984). “Léxico e dicionário”, Revista Alfa, no. 28, pp. 45-49.

Rosa, J. G. (2003a). *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason (1958-1967),* edição, organização e notas Maria Apparecida Faria Marcondes Bussolotti; tradução de Erlon José Paschoal. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Academia Brasileira de Letras e Ed. da UFMG.

_____. (2003b) *João Guimarães Rosa: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Rosa, J. G.; Lorenz, Günter W. ([1965]2009) Diálogo com Guimarães Rosa. In: Coutinho, Eduardo (Org.). *João Guimarães Rosa: ficção completa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, v. 1.

Verlangieri, I. V. R. (1993) *J. Guimarães Rosa – correspondência inédita com a tradutora norte-americana Harriet de Onís*. Dissertação de Mestrado no Curso de Pós-graduação em Estudos Literários da Unesp de Araraquara, 2 v.

LULA: UMA VOZ DO ESTADO E DO PARTIDO DOS TRABALHADORES NO *THE NEW YORK TIMES?*

Carla Carvalho Silva

DOCTUM - Instituto Superior Doctum de Ipatinga. Departamento de Letras. carla.carsil@gmail.com
Ipatinga, Minas Gerais, Brasil.

Resumo:

Esta pesquisa analisa o artigo do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, veiculado no jornal norte-americano *The New York Times,* no dia 16 de julho de 2013. Com o título de *The Message of Brazil's Youth,* o texto abordava as manifestações ocorridas no Brasil, no ano de 2013, a partir da perspectiva singular do ex-presidente. Sabendo da significativa representatividade de Luiz Inácio no cenário internacional e da situação contextual da produção desse discurso, buscamos com esta pesquisa investigar como o cenário político-social brasileiro fora divulgado em um jornal de ampla circulação mundial a partir análise do ex-presidente. Para tal, avaliamos o artigo à luz das proposições de Michel Pêcheux (1997) sobre as condições de produção de um discurso; Louis Althusser (1998) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estados; e Marilena Chauí (1993) a respeito da Ideologia. Partimos do pressuposto de que, no seu discurso, Luiz Inácio valida a ideologia de uma classe dominante e, para além disso, evidencia como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE) está a serviço dessa classe. O resultado aponta para uma prática discursiva que legitima junto à opinião internacional a permanência de um grupo específico no exercício do poder de Estado, mesmo diante de uma crise político-social iminente.

Palavras-chave:

Discurso; Poder; Ideologia.

Introdução

Em meados de junho de 2013, teve início um processo de manifestações no Brasil que se configurou como um dos maiores movimentos das duas últimas décadas da história desse país. A deflagração dos protestos teve como origem um aumento de R$0,20 na passagem de ônibus do transporte público no Estado de São Paulo e no Rio de Janeiro. Com repressão da polícia e ampla divulgação pela mídia, tal fato acabou se tornando uma manifestação de âmbito nacional, estendendo-se para outras capitais e cidades do país. Em pouco tempo, os protestos que reivindicavam a diminuição da tarifa do transporte público acabou tomando outras dimensões, sendo possível visualizar cartazes que pediam desde diminuição da corrupção até a retirada imediata da proposta de lei PEC 37[407].

Nesse cenário, foi significativo o papel desempenhado pelas redes sociais na divulgação e organização dos protestos. Ao mesmo tempo que manifestações eram marcadas pelo *Facebook* e *Twitter,* vídeos postados na internet mostravam milhares de brasileiros que foram às ruas para protestar e reivindicar seus direitos. Devido à essa repercussão e diante do início das *Copas das Confederações* que ocorreu no Brasil, o movimento alcançou a mídia internacional e acabou tendo ampla divulgação em outros países. No tocante aos manifestantes, estimava-se que a maioria era universitários, porém, como trabalhadores e outros segmentos sociais se juntaram aos protestos, não houve uma definição precisa daqueles que participaram do evento.

Diante desses acontecimentos, chamou a atenção o texto assinado pelo ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, que foi veiculado na página de opinião *online* do jornal norte-americano *The New York Times* e aborda as manifestações acorridas no Brasil em junho de 2013. Lula é colunista mensal do jornal norte-americano desde abril do corrente ano, quando firmou acordo para escrever sobre temas como política, economia internacional e iniciativas para o combate à fome e à

[407] Proposta de Emenda Constitucional 37/2011, abreviada como PEC 37, foi um projeto legislativo brasileiro que se aprovado, limitaria o poder de investigação criminal a polícias federais e civis, retirando-o de, entre outras organizações, o Ministério Público. Seu autor foi o deputado Lourival Mendes (PT do B do Maranhão). Este declarou à época da proposta que as CPIs não ficariam prejudicadas pela alteração, por terem outro trecho da Constituição tratando delas.

miséria no mundo. Com o título de *The Message of Brazil's Youth*[408], o texto foi publicado no dia 16 de julho de 2013, sendo o primeiro artigo de Lula como colaborador do supracitado jornal. Sabendo que o *The New York Times* é uma jornal internacionalmente (re) conhecido, o artigo do ex-presidente Lula chamou a atenção por dois motivos específicos.

O primeiro consiste, como já mencionado, no alcance das publicações do referido jornal. O *The New York Times* é publicado na cidade de Nova York e distribuído nos Estados Unidos da América (EUA) e em muitos outros países. Seu conteúdo *on-line*, uma referência de âmbito internacional, é acessado mensalmente por cerca de 20 milhões de leitores, sendo o quinto sítio de notícias mais visitado da internet e o site mais popular de jornal nos EUA. O segundo motivo é a representatividade da fala do ex-presidente Lula em âmbito nacional e internacional. Sendo considerado como um dos políticos mais populares da história do Brasil, o que lhe rendeu também reconhecimento internacional, foi eleito pela revista *Time* como uma das *100 Pessoas Mais Influentes do Mundo* em 2010[409]. Mesmo após encerrar seu mandato como presidente, Lula iniciou carreira de palestrante, o que lhe rendeu a visita a mais de 30 países e a continuidade de sua influência, ainda que de modo mais restrito.

Nesse sentido, sabendo que as manifestações são um possível marco para a história do Brasil, e que tanto o jornal *The New York Times* quanto o ex-presidente Lula possuem significativa representatividade no cenário mundial, é pertinente investigar como essas vozes abordaram a temática manifestações no Brasil de junho de 2013. Como o presidente se posiciona diante desse evento? O que se pode depreender dos lugares de fala de Lula? Quais os ditos e os não ditos? Quais as consequências desse discurso para o entendimento das manifestações brasileiras? Enfim, quais os efeitos de sentido emanam do discurso do ex-presidente? A partir desses questionamentos, o presente trabalho busca tecer algumas reflexões a respeito do artigo do ex-presidente Lula à luz das proposições de Pêcheux (1997) sobre as condições de produção de um discurso, Althusser (1998) sobre os Aparelhos Ideológicos de Estados e Chauí (1993) a respeito da Ideologia. Partimos do pressuposto que o Luiz Inácio, como ex-presidente, fala de um lugar por meio do qual legitima a ideologia de uma classe

[408] Disponível em < http://www.nytimes.com/2013/07/17/opinion/global/lula-da-silva-the-message-of-brazils-youth.html?_r=0 > Acesso em 02 de agosto de 2013.
[409] Disponível em < http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/04/revista-time-escolhe-lula-como-o-lider-mais-influente-do-mundo.html > Acesso em 02 de agosto de 2013.

dominante – o Estado, e, para além disso, deixa evidenciar como um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), a saber, a do Partido dos Trabalhadores (PT), está a serviço dessa classe dominante. Nesse sentido, as reflexões aqui tecidas, numa perspectiva interpretativa, não objetivam ser categóricas, mas sim apresentar possibilidades de entendimento/leitura para esse discurso.

Desenvolvimento

Ao abordar a questão do processo discursivo, Pêcheux afirma que "um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas" (PÊCHEUX, 1997, p. 77). Assim, o estatuto daquilo que é dito por um político, por exemplo, pode variar de acordo com o lugar que ele ocupa em um mecanismo institucional extralinguístico. O autor ainda acrescenta que, ao analisar um discurso, este deve ser remetido às relações de sentido nas quais é produzido: assim, tal discurso remete a tal fato, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele "orquestra" os termos principais ou anula os argumentos. Em outros termos, o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima.

Nessa perspectiva, se faz necessário entender o discurso do ex-presidente de acordo com suas condições de produção. Sabendo que, tal como afirma Pêcheux, um discurso remete sempre a um fato, sendo uma resposta direta ou indireta a este, podemos entender o artigo do ex-presidente como um esclarecimento a respeito dos protestos que ocorreram no Brasil em junho de 2013. Se Lula é ex-presidente do Brasil e inaugura uma coluna a respeito de política e economia internacional em uma jornal de alcance mundial como o *The Ney York Times*, é de se esperar que um fato como os protestos ocorridos em seu país, que obteve significativa repercussão internacional, não lhe passe desapercebido. Tal acontecimento não poderia ser silenciado pelo ex-presidente. Devido à representatividade que ele adquiriu quando governava o Brasil, esperava-se que o mesmo pronunciasse a respeito dos protestos. Tal como afirma Pêcheux, "antecipação do que o outro vai pensar parece constitutiva de qualquer discurso" (PÊCHEUX, 1997, p. 77). Assim, pode-se entender que a veiculação desse artigo se configurou como uma resposta direta, em âmbito internacional, no sentido de justificar, explicar a ocorrência dos protestos no Brasil.

Partindo do contexto extralinguístico, no tocante aos lugares de fala que podem ser atribuídos à Lula, no material em análise (anexo), alguns trechos são esclarecedores a esse respeito.

> Eu só posso falar com autoridade sobre o meu país, o Brasil, onde acho que as manifestações são em grande parte o resultado de sucessos sociais, econômicos e políticos. Na última década, o Brasil dobrou o número de estudantes universitários, muitos de famílias pobres. Nós reduzimos drasticamente a pobreza e a desigualdade. Estas são conquistas importantes [...] (**Terceiro parágrafo)**

Como colunista de um jornal norte-americano que aborda um evento que acontece fora dos EUA, Lula se coloca como tendo autoridade para falar sobre o assunto pelo fato de ser ex-presidente do Brasil, lugar que confere um estatuto de conhecimento de causa, legitimando sua fala. Em "*Nós reduzimos drasticamente a pobreza e a desigualdade"*, percebe-se que Lula se posiciona como um dos agentes que participaram da ação de reduzir a pobreza e a desigualdade no Brasil, o que corrobora para legitimar aquilo que diz sobre as manifestações, como alguém que tem autoridade sobre o assunto. O emprego do pronome *"nós"* também direciona para a existência de mais um agente que, por se tratar da fala de um ex-presidente, pode-se conjecturar que esse *nós* representa aqueles que participaram de seu governo e compartilharam com ele o poder de Estado, o que, numa perspectiva authusseriana, corresponderia à classe dominante politicamente.

Há também um lugar de fala que não é menos significativo para os efeitos de sentido que emanam do discurso do ex-presidente: o de integrante do PT, partido político ao qual Lula se filia, ajudou a fundar – conforme explícito no 11º parágrafo do texto em análise -, e que participa do atual governo brasileiro. Assim, situar Lula como alguém que fala como colunista do *The New York Times*, ex-presidente do Brasil, integrante de um partido político que ainda participava do governo na época, e ainda, relacionar tais lugares de fala com as proposições de Althusser (1998) possibilita algumas importantes reflexões.

Em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, Althusser faz uma distinção entre o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). O primeiro engloba governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões e funciona predominantemente através da repressão administrativa ou física. É

organizado em torno de uma unidade de direção, constituída pelos representantes políticos das classes dominantes, aqueles que detém o poder do Estado, ou seja, detém a posse e o poder de manutenção de Estado. Já o segundo abarca instituições distintas e especializadas como escola, família, partido político, sindicato, meios de informação, dentre outros, e funciona predominantemente por meio da ideologia[410]. O que unifica essa diversidade de AIE é que estão ligadas à ideologia da classe dominante e garantem a reprodução das relações de produção sob o 'escudo' do aparelho repressivo de Estado. É a conjunção do aparelho repressivo de Estado e os AIE que formam o Aparelho de Estado.

Para Althusser, a classe dominante de uma sociedade tem o poder de Estado e dispõe do ARE. É também ativa nos AIE, pois nenhuma classe pode, de modo duradouro, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre o nos AIE. É nessa perspectiva que propomos uma "leitura" do discurso de Lula.

Como ex-presidente, Luiz Inácio fala a favor do Aparelho de Estado, lugar do qual exerceu o poder de Estado e, de certa maneira, ainda continua exercendo "indiretamente", visto que o partido ao qual se filia, o PT, era também o partido da presidente do Brasil em exercício na época, Dilma Rousseff. Assim, podemos conjecturar que a figura de grande representatividade do ex-presidente, ao mesmo tempo que exerce certa hegemonia nesse e por meio desse AIE, o PT, garante a permanência no poder de uma classe específica e a reprodução da condição hegemônica do Aparelho de Estado. O trecho abaixo pode ser entendido como indício da busca da reprodução desse poder.

> A história mostra que, quando os partidos políticos são silenciados e as soluções são procuradas pela força, os resultados são desastrosos: guerras, ditaduras e perseguição das minorias. Sem partidos políticos não pode haver uma verdadeira democracia. (**Oitavo parágrafo**)

[410] Nesse trabalho, entendemos o termo ideologia na perspectiva de Chauí (1993), que a define como sendo ideias ou representações pelas quais os homens procuram explicar e compreender sua própria vida individual, social, suas relações com a natureza e com o sobrenatural. Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. É esse ocultamento da realidade social que chama-se ideologia.

Como um dos fundadores do PT e um dos principais representantes, é evidente que Lula queria posicionar-se a favor do AIE partido político, numa busca de perpetuar o exercício do poder, principalmente diante da hostilidade dos manifestantes a essas instituições durante os protestos.

Ainda se posicionando diante das reivindicações dos manifestantes, temos o exerto abaixo no qual o colunista coloca-se a favor da reforma política, incluindo nessa reforma seu próprio partido. É a voz do ex-presidente que fala em nome do Estado afirmando algo a favor do interesse geral. Trata-se, no entanto, do engodo de que as classes não-dominantes estão sendo ouvidas, visto que o Estado, tal como afirma Chauí, "é a preservação dos interesses particulares da classe que domina a sociedade" (CHAUÍ, 1993, p. 66). Assim, é conveniente para o apoiador do atual governo brasileiro divulgar, em âmbito internacional, que está a favor da reforma política, fortalecendo a imagem dos governantes em tempos de possíveis crises.

> Mesmo o Partido dos Trabalhadores, que ajudei a fundar e que tem contribuído muito para modernizar e democratizar a política no Brasil, precisa de profunda renovação. É preciso recuperar suas ligações diárias com os movimentos sociais e oferecer novas soluções para novos problemas, e fazer as duas coisas sem tratar os jovens de forma paternalista. **(Décimo primeiro parágrafo)**

Há também outro fator significativo nesse trecho. Ao colocar o PT como um agente que contribuiu para modernizar e democratizar a política no Brasil, o ex-presidente confere ao seu partido um significado positivo dentre os AIE partidos políticos brasileiros. Novamente é a defesa da reprodução do poder de uma classe. Soma-se isso a afirmação de que o PT precisa *recuperar suas ligações diárias com os movimentos sociais e oferecer novas soluções para novos problemas* , da qual se pode inferir a partir do termo *recuperar* que essa ligação já existiu, atribuindo ao PT a qualidade de uma instituição que dialoga com a sociedade, o que novamente agrega aspectos positivos ao mesmo e legitima sua posição no poder. Acrescenta-se ainda a veiculação desse artigo no *The Ney York Times*, um dos jornais mais lidos do mundo, o que corrobora para a possível difusão de uma representação valorativa positiva desse partido em âmbito internacional.

Ainda como busca de fortalecimento de um poder do qual se exerce e se deseja perpetuar, Lula menciona a iniciativa da presidente Dilma Rousseff em exercício diante das reivindicações das manifestações de junho de 2013, especialmente no que tange à reforma política.

> A outra boa notícia é que a presidente Dilma Rousseff propôs um plebiscito para realizar as reformas políticas que são tão necessárias. Ela também propôs um compromisso nacional para a educação, saúde e transporte público, em que o governo federal iria fornecer apoio técnico e financeiro substancial para estados e municípios. **(Décimo quarto parágrafo)**

É explícito no segmento acima como Luiz Inácio pactua com a iniciativa do governo brasileiro da época. Além de divulgar essa ação como uma *boa notícia*, espécie de boa nova trazida para a população, ao fazer menção ao plebiscito divulga-se também a imagem do governo brasileiro como aquele que dialoga com seu povo, que houve suas reivindicações e procura dar resposta imediata aos problemas da população. A frase *Ela também propôs um compromisso nacional* corrobora para consolidação de uma imagem de comprometimento do Estado para com seu povo, dando credibilidade às ações dos governantes e, para além disso, legitimando o exercício do poder do Aparelho de Estado e, indiretamente, do AIE Partido dos Trabalhadores.

Para além disso, pode-se acrescentar ao conferir destaque à ação de Dilma Rousseff, cria-se a evidência de que o Estado realiza o interesse geral, porém, como afirma Chauí (1993), o Estado é "a forma pela qual os interesse da parte mais forte e poderosa da sociedade [...] ganham a aparência de interesses de toda a sociedade" (CHAUÍ,1993, p. 65). O Estado representaria os interesses particulares da classe que domina a sociedade que, na atual conjuntura, podemos associar àqueles que são detentores do poder de Estado: o Partido dos Trabalhadores.

Umas das passagens mais significativas do texto é quando Luiz Inácio expõe seu entendimento sobre o fato, efetuando uma interpretação particular sobre os protestos.

> Muitos analistas atribuem os recentes protestos a uma rejeição da política. Eu acho que é precisamente o oposto: Eles refletem um esforço para aumentar o alcance da democracia, para incentivar as pessoas a participar mais plenamente.
> Eu só posso falar com autoridade sobre o meu país, o Brasil, onde acho que as manifestações são em grande parte o resultado de sucessos sociais, econômicos e políticos. Na última década, o Brasil dobrou o número de estudantes universitários, muitos de famílias pobres. Nós reduzimos drasticamente a pobreza e a desigualdade. Estas são conquistas importantes, mas é completamente natural que os jovens, especialmente aqueles que estão obtendo coisas que seus pais nunca tiveram, desejem mais. **(Segundo e terceiro parágrafos)**

Sabendo que desde 2003 o Brasil foi governado pelo próprio Lula e por Dilma Russeff, ambos do PT, essa participação mais efetiva por parte da população na democracia é colocada pelo colunista como resultantes de um sucesso da política empreendida por esses governos. Pode-se entender dessa fala que, se as pessoas estão tomando parte mais plenamente na democracia, isso se deve à possibilidade ofertada à população para que os cidadãos estudassem mais, tonando-se mais críticos a ponto de buscarem por mais melhorias junto a seus governantes. Além de promover a si e a seu próprio partido, esse argumento legitima a atuação do Estado visto que ajuda a promover as ações por ele realizadas ao mesmo tempo que corrobora para o silenciamento de um possível insucesso governo no período das manifestações. Assim, os protestos são colocados menos como o reflexo de uma insatisfação e mais como uma possibilidade concedida ao povo de questionar e lutar por melhores condições. Novamente, o ex-presidente faz uma "propaganda" do governo vinculado a seu partido. É o Aparelho de Estado exercendo sua influência por meio do AIE. As causas reais que explicariam o processo do surgimento das manifestações são ignoradas e a ideia do que teria causado o evento toma o seu lugar, fortalecendo uma ideologia da classe dominante.

Outra passagem do texto também aponta para a vinculação da imagem do ex-presidente e de seu partido na consolidação da democracia no Brasil. É a busca de assegurar a ideologia de uma classe dominante por meio da palavra.

> Quando eu tinha a idade deles, nunca imaginei que me tornaria um militante político. No entanto, acabamos criando um partido político quando descobrimos que o Congresso Nacional praticamente não tinha representantes da classe trabalhadora. Através da política conseguimos restaurar a democracia, consolidar a estabilidade econômica e criar milhões de empregos. **(Décimo segundo parágrafo)**

Sabendo que a ideologia se materializa em diversas modalidades, como no discurso verbal, e que existe nos atos materiais de um sujeito, entendemos com base nas reflexões feitas a partir dos excertos acima que *The Message of Brazil's Youth* está a serviço da divulgação da ideologia da classe dominante, ou seja, daqueles que exercem o poder de Estado, dentre eles os integrantes do Partido dos Trabalhadores, principalmente por meio da figura de Luiz Inácio. Essa reflexão vai ao encontro da tese defendida por Althusser de que só há prática através de e sob a ideologia e só há ideologia pelos e para o sujeito. É pelo sujeito ex-presidente do Brasil e por meio do seu discurso enquanto prática, que a ideologia da classe dominante se manifesta aos outros sujeitos. Temos aí também a função primordial da ideologia, a de "constituir" indivíduos concretos em sujeitos, interpelando-os. No próprio título *The Message of Brazil's Youth*, é possível vislumbrar essa interpelação da ideologia ao jovem brasileiro como também sua estrutura especular. Os segmentos abaixo revelam tais aspectos.

> Ao conversar com jovens líderes no Brasil e em outros lugares, eu gostaria de dizer-lhes o seguinte: Mesmo quando você está desanimado com tudo e com todos, não desista da política. Participe! Se você não encontrar em outros o político que você procura, você pode achá-la em si mesmo. **(Décimo quinto parágrafo)**

Quando Lula diz *não desista da política. Participe!,* os jovens do Brasil são interpelados, enquanto sujeitos, a tomarem parte na política. O ex-presidente, enquanto sujeito já interpelado pelo Sujeito Estado, interpela os outros sujeitos, os jovens do Brasil, em nome desse Sujeito Absoluto, para que participem da política. É a tentativa de submeter os sujeitos ao Sujeito. Como evidente no excerto abaixo, essa interpelação situa o jovem brasileiro como *não conformistas, apáticos ou indiferentes à vida pública*.

> A boa notícia é que os jovens não estão conformistas, apáticos ou indiferentes à vida pública. Mesmo aqueles que pensam que odeiam a política estão começando a participar. Quando eu tinha a idade deles, nunca imaginei que me tornaria um militante político. No entanto, acabamos criando um partido político quando descobrimos que o Congresso Nacional praticamente não tinha representantes da classe trabalhadora. Através da política conseguimos restaurar a democracia, consolidar a estabilidade econômica e criar milhões de empregos. **(Décimo segundo parágrafo)**

Essa interpelação do jovem como participativo no âmbito política, corrobora para o reconhecimento mútuo entre os sujeitos (jovens brasileiros) e o Sujeito (Estado que tem em Lula aquele que interpela em seu nome). Assim, quando o ex-presidente mostra como se tornou um militante político quando era jovem, relatando suas ações em prol da classe trabalhadora, temos o reconhecimento mútuo entre ele e os jovens brasileiros, visto que ambos são colocados no mesmo patamar de militantes, participantes ativos na política. É a interpelação em evidência na busca em manter a ideologia da classe dominante em funcionamento.

Outro aspecto significativo é o fato de, ao relacionar diretamente os manifestantes aos jovens brasileiros, Lula está exercendo o reconhecimento ideológico, colocando os manifestantes como sujeitos concretos, individuais, inconfundíveis e insubstituíveis. Nesse caso, elide-se também a participação de outros grupos no evento, reduzindo os protestos como sendo a reinvindicação de uma classe em específico, diminuindo a intensidade das manifestações ao ocultar uma possível luta de classes.

Ao pensarmos a trajetória de Lula, parece contraditório interpretar seus lugares de fala bem como seu discurso como propagadores da ideologia de uma classe dominante. Sendo um ex-operário que veio das classes populares, Lula e o partido ao qual ajudou a fundar, ao chegar ao exercício do poder de Estado, deveriam ser "porta-voz" dessa classe trabalhadora, porém, pelo até aqui exposto, não é bem o que acontece. Tal fato pode ser esclarecido à luz das proposições de Chauí (1993). Ao falar do processo pelo qual uma classe emergente chega ao poder, essa estudiosa afirma que,

No início do processo de ascensão é verdade que a nova classe representa um interesse coletivo: o interesse de todas as classes não-dominantes. Porém, uma vez

alcançada a vitória e a classe ascendente tornando-se classe dominante, seus interesse passam a ser particulares, isto é, são apenas interesse de classe (CHAUÍ,1993, p.90)"

Por essa perspectiva, pode-se conjecturar que durante o processo de busca pela presidência, Lula e o PT representavam o interesse coletivo, o dos trabalhadores. Porém, após vencerem as eleições e adquirirem o poder de Estado, o controle do Aparelho de Estado e, consequentemente, significativa influência nos AIE, o interesse tanto do ex-presidente quanto do seu partido tornaram-se particular. Assim, as ideias defendidas por Lula e o PT são mais as classe dominante de uma época e menos das classes não-dominantes. No segmento abaixo de *The Message of Brazil's Youth,* esse posicionamento toma nuances mais explícitas visto que percebemos uma voz do Estado ecoando pelo discurso do ex-presidente petista.

> A legitimidade dessas demandas não pode ser negada, mesmo que seja impossível atendê-las rapidamente. É preciso primeiro encontrar recursos, estabelecer metas e definir prazos. (**Sexto parágrafo**)

Lula não nega a legitimidade das demandas dos manifestantes, mas aponta para a impossibilidade de recursos para a resolução rápida das mesmas. É o engodo da ideologia dominante que mostra-se como concordando com as solicitações das classes não-dominantes, porém não oferece alternativas claras para a resolução das mesmas. As possíveis soluções são colocadas mais como ideias vagas e menos como alternativas palpáveis. Coloca-se em evidência certo assentimento com as demandas mas silencia-se o como resolvê-las.

Considerações Finais

Pelas discussões efetuadas a respeito do artigo do ex-presidente sobre as manifestações, depreendemos que fica evidente nesse material de análise como a ideologia substitui a *realidade* por uma *ideia* dessa realidade. *The Message of Brazil's Youth* não é apenas um texto de um colunista brasileiro falando sobre as manifestações de junho de 2013 no *The New York Times*, pode ser lido como um discurso partidarista petista em favor do governo brasileiro na mídia internacional. Tem-se um entendimento das manifestações a partir da perspectiva de um representante da

classe politicamente dominante e não a descrição do que seria realmente os protestos. As possíveis explicações sobre o porquê dos acontecimentos acabaram se configurando como um discurso propagandista das ações do governo de Lula e Dilma Rousseff.

Acrescenta-se ainda que, enquanto as ações do governo ficaram em evidência, foram elididas informações importantes tais como a heterogeneidade dos manifestantes, o que apontou para a interpelação destes enquanto jovens brasileiros apenas. Tal fato oculta a dimensão desse acontecimento em contexto internacional, como também elide uma possível insatisfação de outras classes para com o governo de Dilma Rousseff. Assim, os lugares dos quais fala Lula dentro da atual conjuntura social, permite não apenas um lugar privilegiado para si, mas também a veiculação e a difusão de uma ideologia da classe politicamente dominante no Brasil, corroborando para legitimar e fortalecer a permanência de uma classe específica no exercício do poder de Estado.

Referências bibliográficas:

ALTHUSSER, L. (1998) *Aparelhos Ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

CHAUI, M. (1993) *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense.

PÊCHEUX, M. (1997) Análise Automática do Discurso. In: Gadet, F. e T. Hak (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 61-161).Campinas, São Paulo: Editora da Unicampo.

SILVA, Luiz I. L. (2013) *The Message of Brazil's Youth.* Disponível em < http://www.nytimes.com/2013/07/17/opinion/global/lula-da-silva-the-message-of-brazils-youth.html?_r=0 > Acesso em 02 de agosto de 2013.

ANEXO

The Message of Brazil's Youth (Texto completo - tradução)
Luiz Inácio Lula da Silva
The Ne York Times. Julho de 2013

Os jovens, dedos rápidos em seus celulares, tomaram as ruas ao redor do mundo. Parece mais fácil explicar esses protestos quando ocorrem em países não democráticos, como no Egito e na Tunísia, em 2011, ou em países onde a crise econômica aumentou o número de jovens desempregados para marcas assustadoras,

como na Espanha e na Grécia, do que quando eles surgem em países com governos democráticos populares – como o Brasil, onde atualmente gozamos das menores taxas de desemprego da nossa história e de uma expansão sem precedentes dos direitos econômicos e sociais.

Muitos analistas atribuem os recentes protestos a uma rejeição da política. Eu acho que é precisamente o oposto: Eles refletem um esforço para aumentar o alcance da democracia, para incentivar as pessoas a participar mais plenamente.

Eu só posso falar com autoridade sobre o meu país, o Brasil, onde acho que as manifestações são em grande parte o resultado de sucessos sociais, econômicos e políticos. Na última década, o Brasil dobrou o número de estudantes universitários, muitos de famílias pobres. Nós reduzimos drasticamente a pobreza e a desigualdade. Estas são conquistas importantes, mas é completamente natural que os jovens, especialmente aqueles que estão obtendo coisas que seus pais nunca tiveram, desejem mais.

Esses jovens não viveram a repressão da ditadura militar nas décadas de 1960 e 1970. Eles não convivem com a inflação dos anos 1980, quando a primeira coisa que fazíamos quando recebíamos nossos salários era correr para o supermercado e comprar tudo o possível antes de os preços subirem novamente no dia seguinte. Lembram-se muito pouco da década de 1990, quando a estagnação e o desemprego deprimiu nosso país. Eles querem mais.

É compreensível que assim seja. Eles querem que a qualidade dos serviços públicos melhore. Milhões de brasileiros, incluindo os da classe média emergente, compraram seus primeiros carros e começaram a viajar de avião. Agora, o transporte público deve ser eficiente, tornando a vida nas grandes cidades menos difícil.

As preocupações dos jovens não são apenas materiais. Eles querem maior acesso ao lazer e a atividades culturais. Mas, acima de tudo, eles exigem instituições políticas que mais limpas e mais transparentes, sem as distorções do sistema político e eleitoral anacrônico do Brasil, que recentemente se mostraram incapazes de gerir a reforma. A legitimidade dessas demandas não pode ser negada, mesmo que seja impossível atendê-las rapidamente. É preciso primeiro encontrar recursos, estabelecer metas e definir prazos.

A democracia não é um compromisso de silêncio. Uma sociedade democrática é sempre em fluxo, debater e definir as suas prioridades e desafios, em constante

desejo por novas conquistas. Apenas em uma democracia um índio pode ser eleito presidente da Bolívia, e um afro-americano pode ser eleito presidente dos Estados Unidos. Apenas em uma democracia poderia, primeiro, um metalúrgico e umam depois, um mulher serem eleitos presidentes do Brasil.

A história mostra que, quando os partidos políticos são silenciados e as soluções são procuradas pela força, os resultados são desastrosos: guerras, ditaduras e perseguição das minorias. Sem partidos políticos não pode haver uma verdadeira democracia. Mas as pessoas simplesmente não querem votar a cada quatro anos. Eles querem interação diária com os governos locais e nacionais, e querem participar da definição de políticas públicas, oferecendo opiniões sobre as decisões que os afetam a cada dia.

Em suma, eles querem ser ouvidos. Isso cria um enorme desafio para os líderes políticos. Exige as melhores formas de engajamento, através da mídia social, nos espaços de trabalho e nos campi, reforçando a interação com grupos de trabalhadores e líderes da comunidade, mas também com os chamados setores desorganizados, cujos desejos e necessidades não devem ser menos respeitado por falta de organização.

Tem-se dito, e com razão, que enquanto a sociedade entrou na era digital, a política permaneceu analógica. Se as instituições democráticas utilizassem as novas tecnologias de comunicação como instrumentos de diálogo, e não para mera propaganda, eles iriam respirar ar fresco em suas operações. E seria mais eficaz trazê-los em sintonia com todas as partes da sociedade.

Mesmo o Partido dos Trabalhadores, que ajudei a fundar e que tem contribuído muito para modernizar e democratizar a política no Brasil, precisa de profunda renovação. É preciso recuperar suas ligações diárias com os movimentos sociais e oferecer novas soluções para novos problemas, e fazer as duas coisas sem tratar os jovens de forma paternalista.

A boa notícia é que os jovens não estão conformistas, apáticos ou indiferentes à vida pública. Mesmo aqueles que pensam que odeiam a política estão começando a participar. Quando eu tinha a idade deles, nunca imaginei que me tornaria um militante político. No entanto, acabamos criando um partido político quando descobrimos que o Congresso Nacional praticamente não tinha representantes da classe trabalhadora. Através da política conseguimos restaurar a democracia, consolidar a estabilidade econômica e criar milhões de empregos.

É evidente que ainda há muito a fazer. É uma boa notícia que os nossos jovens querem lutar para garantir que a mudança social continue em um ritmo mais intenso.

A outra boa notícia é que a presidente Dilma Rousseff propôs um plebiscito para realizar as reformas políticas que são tão necessárias. Ela também propôs um compromisso nacional para a educação, saúde e transporte público, em que o governo federal iria fornecer apoio técnico e financeiro substancial para estados e municípios.

Ao conversar com jovens líderes no Brasil e em outros lugares, eu gostaria de dizer-lhes o seguinte: Mesmo quando você está desanimado com tudo e com todos, não desista da política. Participe! Se você não encontrar em outros o político que você procura, você pode achá-la em si mesmo.

HISTÓRIA E CIRCULAÇÃO DE ENTREMEZES NO PERÍODO INQUISITORIAL PORTUGUÊS

Elizângela Gonçalves Pinheiro

Bolseiro CAPES

Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Flup)

3º Ciclo de Estudos Interartísticos e Memória

Porto, Portugal

eliangelus@gmail.com

Resumo:

Este ensaio tem o objetivo de trazer à tona uma discussão acerca das configurações históricas e das definições em torno do género do entremez. Compreender como a Real Mesa Censória estabelece critérios para a deliberação a favor ou contra as vendas de folhetos impressos; uma vez que a decisão do parecerista dependia do grau de interesse público e da manutenção da ordem para o controle do Estado e da Igreja católica. Apresentar-se-á a noção de que a liberdade de pensamento encontrava-se vigiada por um aparelho censório, que proibia e punia. Por essas mesmas razões vários escritores, durante séculos, sentiam-se seduzidos para enfrentar o mercado paralelo e imprimir seus folhetos. Desde o reinado de D. Afonso até o fim da Inquisição em 1821 houve muitos folhetos impedidos ou alterados, sob muita força repressiva. O objetivo é investigar a hipótese de como os censores deliberavam a favor ou contra folhetos do mesmo género e qual era a justificativa para a proibição da impressão.

Palavras-chave:

Entremezes; Inquisição; Mesa Real Censória.

História

O entremez[411], à primeira vista, poderia ser concebido como representação teatral burlesca ou jocosa, sendo de curta duração, a servir de entreato da peça principal, na sua maioria é tomado como farsa, coisa ridícula. Partimos da hipótese de como o governo inquisitorial poderia conceber aspectos da teoria e crítica literária de uma peça encenada para o público. Uma das respostas seria porque o apreço e a disseminação de obras satíricas advêm da cultura clássica latina; e em Portugal essa disseminação fora desde o Trovadorismo com as Cantigas de Escárnio e de Maldizer.

O gênero entremez surgiu na Idade Média num período em que florescia muitas peças teatrais, autos, farsas, momos entre outros. Todas essas formas de representação serviram para ampliar e aprimorar cada estilo e forma. A peça entremez é um género provocativo acerca da moral, representada a partir de vícios dos homens, a destacar o ridículo ou o castigo de quem não fosse virtuoso.

A produção portuguesa ficava comprometida com os interesses da Inquisição e os entremezes significavam resistência a todo esse processo, a começar com a circulação dos folhetos na rua, que contribuíam para atingir o gosto do público com intuito de divertir. A tradição era percetível no jeito burlesco de criticar a sociedade e ironizar seus atos mais pictóricos.

O léxico entremez carrega em si o próprio significado, apresentado entre uma peça e outra, para divertir. São farsas ou imitações, herança do legado francês e italiano e que mais tarde, tornam-se inspirações para as peças cómicas. Apesar de seu realismo mundano e profano recebiam aplausos da aristocracia espanhola;como exemplo dessa representação nas festas, cito as que D. Leonor de Avis, ou Lianor de Lencastre, dava na corte, nelas eram comuns os autos e as entremezes, sobretudo em casamentos e nascimentos; o maior exemplo foi a festa de casamento de D. Leonor, a rainha Velha, e

411 Termo que designa uma breve peça teatral concebida como uma passagem com personagens populares e de tom preferencialmente humorístico que aparecem ao princípio, ou ao meio de uma obra de caráter sério sem nexo argumentativo entre elas. Relação desse termo com o francês *entremets* (do latim *entremissus*: posto no meio), derivado do catalão *entremès.* Desde meados do século XV passa a significar ademais "qualquer intermédio festivo intercalado em celebrações, pompas e alegorias públicas; quadro vivo, divertimento musical, dança, torneio, momos (tradução da autora). CALDERÓN, D. E. *Diccionario de términos literários:* Alianza Diccionarios. Madrid: Alianza Editorial, 1996, p. 330.

o nascimento de seu filho, D. João III, ambas encenações foram eventos importantes no teatro português.

Na corte francesa, *entrements,* prato que se serve entre dois outros, as peças de entremezes eram espetáculos que se davam entre os diferentes serviços de um festim. Já no catalão quer dizer comida entre dois pratos principais. Resultando em entretenimento intercalado entre dois atos públicos. Teófilo Braga (1986) vê no arremedilho do entremez a célula originária do teatro português, a partir do qual se formou o fio da tradição dramática, enquanto Luciana Stegagno Picchio (1964:12) não o aceita como um gênero dramático português específico, sendo, na opinião da estudiosa, o equivalente às práticas de jograis europeus apenas.

José Daniel Rodrigues da Costa (1973), ao aproximar o teatro de cordel à uma designação bibliográfica, deixa entre dito as relações das entremezes com o cordel. Visto que no início do século XVIII todos os folhetos que não conseguiam vender nas ruas e praças, os cegos os penduravam em um barbante ou corda pregados nas paredes ou nas portas. A relação das entremezes com a origem da literatura de cordel é muito estreita, era comum ambos folhetos serem vendidos em praças e ruas acompanhados por música; não raro italianizadas e com encenações de palhaçaria.

Baltasar Dias (15--) refere-se ao termo como sendo "constituído por uma sucessão de *momos*" como os demais. O autor aduz que o sucesso devia-se aos episódios curtos, sem ligação uns com os outros, e à reunião desses *momos*, chamamos de entremezes. O momo intervinha nas representações tal como nos espetáculos clássicos da comédia popular, ampliado com a presença da música e da dança, além do teatro de improvisação da comédia de la arte.

Um exemplo do jocoso, do feio, do não aceito socialmente, utilizado para divertir é a história d'*O Alardo da aldeia,* de António da Silva Leite (17--). Nele, o cómico desencadeia o riso, pois os defeitos e problemas do homem real são usados de maneira satírica para ganhar o apreço do público; por isso, o casamento arranjado e o amor interesseiro, nessa peça foram descritos numa linguagem paródica a desencadear o cômico. Outro exemplo alusivo à paródia é o episódio em que a rainha D. Leanor fala abertamente sobre as flatulências de "Hum Capitão Mor" em público, pergunta a ele se havia melhorado dos problemas intestinais. O constrangimento, é o elemento do riso,

do divertido. Depois, o próprio capitão não era tão sério assim, também deixa as marcas de sua participação, incorpora a linguagem satírica.

A jocosidade parece fazer parte da estratégia de atingir o público mais intimamente, numa época de questionamento dos valores tradicionais. Os manuais de teoria literária trazem o riso como o elemento do "estranho ou da compaixão". Abriga nessa categoria questões conflituantes como a "revolta pela maldade, ou emociona pela fraqueza da construção satírica". O riso, na perspetiva bergsoniana (1960), traz a fantasia cômica, razoável ao seu modo, evocando visões que a sociedade inteira aceita e "compreende os procedimentos da imaginação social e humana, coletiva e popular, nascida com a vida e aparentada com a arte, já que fora das questões humanas não há nada que possam desencadear o cômico"[412].

Em meados do século XVI, o entremez era utilizado para denominar uma breve cena cómica. Historicamente, representa uma forma de teatro breve que cumpre uma função similar ao drama satírico, originário do teatro grego, da trilogia das tragédias gregas, relacionado a um tipo de literatura carnavalesca "en la atmosfera del carnaval tiene su origen el alma del entremés originário"[413]. Desta forma, o entremez foi muito utilizado entre os séculos XVI e XVII, depois continuou em outras configurações textuais, foi aproximando-se da literatura de cordel, na linguagem, na forma e, até, na utilização da música.

Dois pareceres em entremezes da Real Mesa Censória: *Os dois Lacaios* e *Um almotacé borracho*

Analisa-se-á dois pareceres, somente, da Real Mesa Censória em relação a deliberação ou não para a impressão dos mesmos, usados como exemplos polémicos e controversos para servirem de modelo de normas vigentes na sociedade portuguesa do século XVIII. Procuro entender acerca dos critérios para embargar ou não a

412 BERGSON, (1960, 123-124).
413 Asensio, Eugenio (1971, 124).

publicação, num período de poucos leitores, numa época em que liam ou seguiriam como profissionais somente quem almejava carreira eclesiástica ou fosse da nobreza.

O primeiro entremez, d'*Os dois Lacaios*[414], de Francisco Sabino, foi embargado pela Real Mesa Censória, sob o julgo de não ser digno de aparecer impresso, por não fazer parte dos critérios da decência e não conter um fim bom ao crivo dos inquiridores eram da Cúria.

> Arquivo Nacional da Torre do Tombo – Real Mesa Censória, caixa 7, nº 2
>
> O entremez d'*Os dois Lacaios*, que quer impremir Francisco Sabino, não obstante ter tido licença desta Real Mesa para se representar, é indigno de aparecer impresso. Este género de composições, que domina muito na Espanha, deve também, como os outros, ser regulado pelas leis da decência, e referido a algum fim bom. O entremez é uma espécie de obra trágica burlesca, que ou se entremete nas peças de alguma obra grande para lhe disfarçar o sério, o grave, ou o melancólico, como diz Francisco Rodrigues Lobo, ou se representa em lugar, quando o lugar, o tempo ou a comodidade a não permitem, como frequentemente acontece. Por isso, deve no seu tanto ter a mesma regulação. Se no entremez se representam alguns vícios, devem ir sempre acompanhados com a emenda ou de um tal ridículo que os faça vis, ainda àquelas pessoas que o são, ou com a relação do castigo que lhes é devido; de outra sorte, só servirão os entremezes para propagarem aqueles mesmos vícios que neles se representam.
>
> Este é o defeito que faz toda a causa que encontro para se negar a licença que agora se pede. Neste entremez há um lacaio que tira utilidades de ser alcoviteiro de seu amo, outro que faz o seu cabedal

414 Parecer desfavorável para a impressão do entremez *Os Dois Lacaios* (10 de Janeiro de 1771) (*Ipsis literis)*

> de o roubar à surdina para recompensação da má paga; ambos namorando uma cozinheira ladra, e de que tiram o fruto de ela lhe[s] pagar o vinho com que se embebedam. A este preço haverá muitos lacaios que não se lhe[s] dê de serem os heróis destes poemas, mas haverá também muita má gente para servir aos homens honrados.
>
> Foram do mesmo parecer os deputados adjuntos. Em mesa, 10 de Janeiro de 1771.
>
> Frei João Baptista de São Caetano
>
> António Pereira de Figueiredo
>
> Frei Luís do Monte Carmelo[415]

O que interessa é saber acerca da proibição, como censura que tem suas bases no testemunho daquela época, a proibição remete ao silenciamento daquilo que foi vetado e omitido como sinónimo de poder e força. Ademais, nesse acto subtende-se, ainda, que somente aqueles homens nomeados pela igreja poderiam dizer o que pode ou não fazer naquele ambiente histórico e cronológico. Correlato ao que Laureano Carreira aduz, trata-se de "um testemunho sociológico linguístico da época"[416], uma vez que no folheto a linguagem utilizada não pertence à norma culta, mas sim à oralidade, sobretudo quando descreve os elementos linguísticos do falante.

É nesse ambiente contraditório que os pretos tentam bater nos criados (lacaios) e o alguidar de água acaba por ser lançado pela janela abaixo, molha o lacaio, criando o momento de grande tensão na história. As árias cantadas, a viola do Costa e a bebedeira encerram a briga e retratam a pobreza do ambiente e da encenação. Contudo, a censura não retoma a narrativa e a pormenorização dos fatos, apenas justifica-se a partir da "desonestidade dos criados"[417].

Para agravar ainda mais, os "os lacaios"[418] foram submetidos numa espécie de reparo, uma questão de justiça, pois compraram e não pagaram, o problema era

[415] ANTT/RMC, Censuras, 1771, nº 2.
[416] CARREIRA, Laureano (1988). O teatro e a censura em Portugal na segunda metade do século XVIII. (259).

[417] Idem
[418] Idem (259).

quem devia e quem estava cobrando. O negro, recém-liberto, estava com a razão numa sociedade de mentalidade aristocrata, logo, jamais aceitaria essa cobrança e, tampouco o pagamento. O acerto não era só económico, poderia caracterizar um acerto social entre escravos e brancos. Essa mesma atmosfera de contradições é trazida para provocar o riso, pois a confusão e a desordem que se estabelecem criam um aspecto grotesco na história e nas personagens que saem pela rua e vão parar na taberna.

A narrativa é sobre Costa e Pereira, dois lacaios que se metem com dois pretos no Largo do Rato, Flancisco e Izaber. Estes estão a vender mexilhões e maçarocas assadas. "Costa começa a tocar viola e alguém despeja um alguidar sobre si e Pereira. Foi a cozinheira Brites, que acaba por descer, depois de reconhecer Pereira"[419]. Depois os dois lacaios entram numa taberna de onde saem ébrios e sem pagar a conta. O conflito se estabelece quando Flancisco e Izaber cobram os mexilhões, e o taberneiro exige o pagamento da conta; foi o bastante para iniciar o desentendimento e a pancadaria.

Os motivos justificados para proibirem a impressão do livrinho foram esses anteriormente citados, no entanto o que não fora dito e nem divulgado é que pode refletir o verdadeiro motivo do embargo, a ridicularização de homens brancos que não cumprem com seus deveres e tampouco pagam suas contas, mancharia a raça branca e sua classe social.

> O pedido para impressão é feito por Francisco Sabino dos Santos, em 7 de Janeiro de 1771. O parecer é desfavorável, destacando-se que "este entremez retrata vícios que ridicularizam os homens, eles serviriam para propagá-los e disseminá-los". No entanto, como refere o censor, o entremez não obtivera licença de representação, o que mostrará é a diferença de critérios da censura, quando está em causa a impressão ou a representação[420].

419

420Disponível em: <http://www.teatroproibido.ulisboa.pt/registo.jsp?id=36>

A perspectiva do censor parece adequada, sobretudo ao afirmar que a situação caracteriza-se por um mal estar entre criados, que poderiam ser somados à "inserção dos personagens pretos (antigos escravos ou descendentes) na sociedade portuguesa"[421] e em toda a complexidade das relações destes com os brancos, em que os brancos não pagam as contas, a gerar uma situação de desonestidade para eles.

Os censores representavam a filosofia católica no poder do Estado, usado para controlar e manipular, e decidiam até aquilo que se podia rir ou não. Assim, as palavras utilizadas para a proibição eram em prol das "leis da decência". Porém, a punição ou a não concessão da obra, referia aos bons comportamentos, baseados não só na doutrina dogmática do catolicismo, mas também, ao espelho social da época, ao racismo, num período escravocrata, em que negro mal podia dirigir a palava para o branco. Logo, a justificativa para a não publicação foi o fato de não servirem para o entretenimento, que segundo a Real Mesa Censória eram apenas para "propagarem aqueles mesmos vícios que neles se representam".[422]

Ainda que o entremez seja uma obra pequena, na tradição do teatro, o parecer oferece ao público cenas da realidade política e social de Lisboa do século XVIII. Uma época de crises, de rejeição dos valores e dos "sistemas antigos", mesmo com a forte censura e o poder da inquisição, o que se tem é uma sociedade cingida com o espírito de renovação, de "ruptura com a *Arcádia Lusitana* (1756)", com os valores religiosos de antes, a filosofia e seus sistemas sociais e literários[423] para mostrar a capacidade de inovar na sociedade europeia.

Para entender melhor a representação desses homens, cito como exemplo, nesse parecer, António Pereira de Figueiredo (1725-1797), um padre português que desempenhou inúmeras atividades, tais como a de ser latinista, historiador, canonista e teólogo, um inquisidor respeitado. Argumentava dizendo que o conteúdo do livro era "altamente nocivo, autorizá-lo equivaleria a tolerar aquela espécie de amálgama de sagrado e profano"[424].

[421] Carreira (259).
[422] ANTT/RMC, Censuras, 1771, nº 2.
[423] CARREIRA (1988, 11-12).
[424] Idem (258).

Assim, a censura não foi construída ao redor da ilegalidade dos criados, pois, nessa peça, os brancos são os desonestos. Enquanto os pretos são trabalhadores corretos; vão atrás, apenas, daquilo que os criados lhe devem. Mas como são ex-escravos, são "frequentemente apodados de 'cão'"[425], logo, não poderiam ser representados ou inspirar conflitos e querelas políticas e socias. Um ato de "testemunho racista latente" que se arrasta para o teatro. A mesa fora a favor da representação, porém contra a impressão. Para Laureano Carreira (1988) a proibição da impressão deve-se, sobretudo porque o público leitor é mais instruído e com poder económico, enquanto na representação muitos dos receptores eram analfabetos.

Em contrapartida, *Um almotacé borracho*, de Manoel Coelho Rebelo foi licenciado e deliberado a reimpressão de exemplares do entremez, sob a justificativa de ser recreação do povo. O almotacé Manoel Ferreira Nobre, sem jurisdição, mandou prender alguns dos folhetos, a embaraçar a venda de um papel licenciado pelo Tribunal Supremo, sob o julgo de querer apenas castigar os vendedores que estavam continuamente a pregoar repetidas vezes o entremez, junto da casa dele. Almotacé bebia enquanto exercia as funções de seu ministério, o que, para os confrades das repartições públicas, soou mal porque o folheto referia-se a um almotacé borracho em pleno ofício.

Uma sátira retirada de um episódio diário, um Oficial, em serviço, vai fiscalizar os géneros alimentícios, porém tinha bebido demasiado e por onde o almotacé passa, logo dizem: "tem vinho" ou "vinho não falta". O oficial está tão bêbado que não se equilibra em pé e, desde o início, dá umas caidelas, a cometer desastres terríveis; o que é muito degradante para um profissional que deveria ser sério e ter controle do trabalho. Mas ao contrário, derruba a farinha no livro de controles, dorme e os outros começam a zombar dele. Depois, ao acordar, cai ao se dirigir às pessoas. Por fim, confunde o escrivão com o vendeiro, este com o porteiro, o porteiro com a padeira. Até que todos saltam em cima dele, e o término acontece às pancadas.

A Real Mesa Censória justifica-se primeiro para depois liberar a impressão, ou seja, ela é favorável à circulação e reimpressão d' *Um almotacé borracho.*

[425] Ibdem (259).

Deliberação sobre a apreensão de exemplares do entremez *O almotacé borracho* (10 de Setembro de 1772)

Conferência em dez de Setembro de 1772

Apresentando-se nesta mesa um livro pequeno de entremezes, que há muitos anos corria impresso neste reino, sendo contudo novamente examinado, e constando ser da natureza daqueles papéis que sempre se permitiram a título de recreação do povo , e que na sua contextura parreciam umas farsas joco-seria, XXXX [ilegível] inocentes, se deu licença para reimpressão do referido livro, mas imprimindo-se dele uma só peça o entremez, intitulado *O almotacé borracho,* que os cegos e vendedores de papéis pregoavam pelas ruas com o mesmo título, aconteceu que o almotacé Manuel Ferreira Nobre mandou prender alguns do sobreditos vendedores, e recorrendo estes a esta real mesa, queixando-se da resolução do dito almotacé que, sem jurisdição alguma queria embaraçar a venda de um papel licenciado por este tribunal, usando de meio tão áspero, qual é a prisão contra um homem que obrava com boa fé, pois mostrava a licença com que se tinha estampado o mesmo papel; recorreu, também, o mesmo almotacé à casa do Excelentíssimo Bispo Presidente desta real mesa, fazendo repetidos e humildes protestos de que não fora sua intenção proibir a venda do referido papel, justissimamente licenciado por este Tribunal; que, unicamente quisera castigar a teima e desobediência dos sobreditos vendedores que, depois avisados, continuaram em pregoar repetidas vezes o sobredito entremez junto da casinha aonde ele, almotacé estava exercendo as funções do seu ministério, o que dava uma veemente suspeita de os ditos vendedores queriam insultar o seu [o]fício. Sabendo-se além do sobredito, que, com uma grande malícia se fizera a reimpressão do sobredito entremez por um dos anteriores almotacés ter sido notado do sobredito defeito, e havidas outras prudentíssimas considerações, assentou a mesa recolher o dito entremez, para o qual se tinha dado licença, por se ignorar a malícia

com que tinha sido pedida.

Bispo Presidente
Carmelo
Sá

O que vale ressaltar é que para alguns casos a Real Mesa posicionava-se positivamente, em outros era desfavorável ao pedido. No caso desses dois exemplos, a justificativa encontrava-se desfavorável por ser uma obra trágica burlesca de cunho depreciativo e intrometido em grandes obras, porém uma é publicada e a outra não.

Ambas entremezes reproduzem uma realidade da vida pragmática, de ações triviais que retratam a simplicidade nos atos das pessoas, como jogar um balde d'água na cabeça de quem passa na rua, vender produtos em feira livre ou brigar, dar pontapés uns nos outros; ou beber tanto até não se suportar em pé, até cair em cima das pessoas, dos produtos para comida. Todos eles são comportamentos passíveis de acontecer em épocas distintas, traços sociológicos de vilas, cidadelas em que não há muito para se fazer. No entanto, as duas entremezes são vistas pelos censores, como duas histórias que causam pareceres contrários, suscitando polémicas e inconformidades em torno delas, pois ambas contêm narrativas que retratam a condição social e o baixo poder aquisitivo.

Ao invés das duas narrativas serem tomadas como péssimos exemplos de comportamento, uma é despachada de forma favorável e a outra não. Segundo a ideologia inquisitorial, a primeira não é pertinente, enquanto a outra que tem o homem a beber em serviço serve de divertimento para a sociedade. Seria coerente se ambas peças fossem tidas como maus exemplos e se os critérios fossem iguais para elas. Poder-se-ia dizer que os julgamentos dos censores partiram do princípio da boa conduta conforme os dogmas cristãos, já que a Igreja católica presa pelos bons costumes e boa moral.

Chega-se à conclusão de que o que acontece nessas Mesas é representação e manutenção das desigualdades sociais da época, repercutindo a manutenção e o favorecimento das diferenças econômicas, a rejeição e propagação do pré-conceito em relação aos escravos e aos pobres, os lacaios também não dão bons exemplos de

comportamento, não pagam as contas e ainda ignoram os pretos, como se eles fossem invisíveis.

Assim, os censores rejeitam a publicação com o pretexto de que o uso da linguagem satírica em um texto é viável enquanto que no outro não. Diante do exposto, pode-se inferir acerca da existência de sobreposições de conteúdos, isto é, há alguns discursos não ditos ali; por exemplo no primeiro parecer, por que questões como as "utilidades de ser alcoviteiro de seu amo", ou "uma espécie de obra trágica burlesca, que ou se entremete nas peças principais" são vistas negativamente? Qual motivo de na obra *Os dois Lacaios* a paródia não agradar? E que o cômico não serve, pois vão "propagarem aqueles mesmos vícios".

Contudo, em ambos entremezes há a traços dos comportamentos da época, expressam a repressão e a ideologia dos censores de não querer questionamentos políticos sociais e as tentativas dos escritores de representar os acontecimentos da vida real. Em *Os dois Lacaios* há elementos intrínsecos aos factos linguísticos relacionados as questões político-filosóficas estreitamente relacionados aos preconceitos eurocêntricos de superioridades em relação ao negro e a manutenção, ainda, de uma sociedade aristocrática. Por isso, os membros da Mesa a silenciam o impresso e penalizam a história, o público, com intuito de que sejam esquecidos e de que não eduquem por conter nele comportamentos corretos dos negros e dos brancos não.

Quando se trata de questões com pretos, a linguagem satírica, normalmente usada para ironizar, acaba tendo resultado contrário, pois o manifesto caricatural do homem não é aprovado pelos representantes episcopais. A sátira era um elemento linguístico muito utilizado, e convertia o discurso proibido em algo que pudesse ser permitido pela repressão censorial e aceito pelo público como diversão, um educar pelo riso.

É curioso o uso dos termos da teoria literária, "jocoso-sério" ou "burlesco", por inquisidores no intuito de aprovar ou não a publicação das peças. A palavra de origem latina tem etimologia do latim "jocosus"[426], meio sério, e jocoso acabou por significar

[426] Acedido em< https://books.google.pt/books?id=7aICAAAAQAAJ&pg=PA528&lpg=PA528&dq=jocoso-sérieux+-+dictinnaire+du+theatre&source>

um ato brincalhão, logo, se os pareceristas classificaram a entremez de jocoso-sério, subentende-se que a peça deixou de ser somente brincalhona para ficar meio séria; assim, não serve para divertimento apenas. Intrinsecamente, há outros significados que poderiam ser prejudiciais para a formação das pessoas. Enquanto a designação de burlesco remete a "burla", "plaisanterie", piada, ou, ainda, "farce", farsa. No dicionário de teatro isto quer dizer que o burlesco é uma forma do cômico falada de maneira banal, representando a realidade em forma de pastiche, uma técnica de imitação[427].

Outra explicação acerca da intimidade da Mesa com tais categorias é porque são palavras de origens clássicas, de categoria satírica cunhadas para moralizar e educar, oriundas de Horácio (65ª.C, -8 a.C.) herança dos *Sermones,* de Sextus Amarcius (século XI/ XII) linguagem utilizada para criticar os abusos do alto clero e dos poderosos naquele tempo[428]. A Mesa é composta por homens da igreja católica e na altura da Inquisição representavam os poderes do Estado também. Então, nesses pareceres encontram-se questões de ética e de interesses políticos, sociais e morais, tanto para a Igreja quanto para o Estado. Desta maneira, a entremez *Os dois Lacaios* não podia ser publicada, pois ela não remetia a conteúdos só para fins de divertimento; ao contrário, poderia suscitar querelas e confrontos sociais entre empregados e patrões, entre brancos e negros. Para os censores era uma entremez escrita com elementos do gênero burlesco, isto é, fazia sátiras sociais e políticas, tudo o que os censores não queriam, logo a proibição.

A partir do século XV, os cronistas régios, ao relatar as festas, inserem-nos nos festejos, sobretudo nas bodas principescas, nelas havia *momos*, *justas* e *entremezes* usados como atrativo, a diversão da corte, sobretudo durante as chegadas e as festas comemorativas da família real, nelas havia o teatro rudimentar de múltiplas maneiras, temos acessos a algumas peças, pelas crónicas de Garcia de Resende, Álvaro Barreto em Duarte Brito, Pêro de Sousa Ribeiro:

[427] PAVIS, Patrice (1987:59).
[428] GAMBERINI, Roberto (2016). "Géneros da literatura latina da Idade Média: Fábula e sátira". ECO, Umberto. In: *Idade Média: catedrais, cavaleiros e cidades*. 2ª ed. Trad. Isabel Branco et al. Alfragide: D. Quixote, 424-427.

O primeiro entremês
em que quero começar
será o senhor marquês;
então daí altracar.[429]

As vestimentas eram motivo para se compor uma rima em entremez. D. João de Meneses descreve a gorra de veludo que Lopo de Sousa trouxe de Castela:

Quem viu nunca português
que gastasse tanto pano
em um tão mau entremês,
que mais fizera um francês
ou castelhano.
Foi mui grande grosaria,
e gorra não,
fazer-se tal envenção.[430]

Na segunda metade do século XV receberam a princesa de Castela, na cidade de Évora, com muitas festas e folias de homens e moças muito bem vestidas, onde circulavam muitos folhetos de judeus e de mouros, como também de gente popular. Os folguedos e festejos estendiam-se até o Natal; como a plateia era grande e o palácio pequeno, el-rei manda fazer uma sala de madeira com banquetas. Durante muitos anos

429 RIBEIRO, Pêro de Sousa apud BERARDINELLI, Cleonice. In: *Estudos de Literatura portuguesa.* Lisboa: Casa da Moeda, 1985 p. 31
430 MENESES, João apud BERARDINELLI, Cleonice. In: *Estudos de Literatura portuguesa.* Lisboa: Casa da Moeda, 1985 p. 31-32

as festas foram movimentadas e animadas e "o fato é que as entremezes não desaparecem para dar lugar aos autos, ao contrário coexistiram-se por muito tempo".

O valor literário, nos folhetos de entremezes, era praticamente nulo, porém interessavam ao público pelos vestuários ostensivos em riquezas, pela cenografia, pela música, por trabalhar o inesperado e o fantasioso das figuras. As palavras proferidas pelos personagens tinham importância secundária e perdiam-se na totalidade.

A censura

Era comum nos séculos XVI e XVII, ou ainda em meados do século XVIII, haver censura em publicações de textos, sobretudo teatral. Este era uma "forma de arte" a serviço da educação, mas num sentido restrito de "treinamento comercial", um meio para missões abusivas, justificadas como missão de salvação. Essa missão era salvaguardada pelos censores, que a transformavam numa "espécie de indústria", representada por homens como "Haussmann"[431].

A censura foi reconfigurada no século XIX, na senda de Krackovitch (2016), para a autora, Napoleão III tocou nas duas questões da censura como industria e comércio educacional veiculado e no teatro, sob o controle do Estado. Porém prefeito de Napoleão apresentou-lhe argumentos de que o perigo residia mais na promiscuidade das classes sociais e na multiplicação desse conteúdo e postura do que na difusão das ideias contidas na arte dramática em si. Logo, para ele, a censura passou pela reorganização administrativa e económica[432].

Assim, no século XIX, o teatro é transferido para espaços mais controlados, para os cafés, os lugares abertos e de fácil acesso público, visando um

[431] Refuser de voir dans le théâtre une forme d'art, un moyen de formation et d'education, pour n'en faire qu'une entreprise commerciale, fut une fçon de le ligoter. Lui prêter abusivament une mission salvatrice, c'était certes le mettre dans les griffes des censeurs, mis ne le considérer que comme une industrie, c'était le livrer aux hmmes d'affaires comme Haussmann.

[432] Napoléon III joua sur les deux tableaux. Son préfet lui montra que le danger de l'árt dramatique résidait moins dans la diffusion des idées que dans la promiscuité des classes sociales en lieu clos et dans la multiplication de ces lieux. La censure passa donc, pour lui, par la réorganization administrative et économique de ces entreprise qu'étaient les spectacles (Krakovitch, 2016: 154). (paráfrase minha).

controle mais eficiente da classe operária que crescia e que a França exportou como modelo de libertação para o mundo. Para Haussmann a censura "transfere le théâtre <<populaire>> vers des lieux d'expression plus spontanés, plus créateurs, plus accessibles, donc moins contrôlables, les café-concerts et établissements de banlieue, seuls endroits de défoulement qui restaient au prolétaire"[433].

Contudo, esses novos modelos e questões que problematizar-se-ão no século seguinte exemplificam que mesmo depois da Inquisição a censura não para, ao contrário, metamorfoseia-se e reconfigura-se em outras formas. O Santo Ofício foi de qualquer maneira um controle severo e único que passou por diferentes momentos, um deles foi com a transferência do Santo Ofício para o Estado como Real Mesa Censória. Este foi um conselho real do Tribunal Supremo, um órgão criado para controlar as realidades culturais da época. Logo a Inquisição carregava em si o caráter religioso do tribunal; correspondia ao aspecto régio e, também, político.

Contudo, havia um valor dual na definição dos entremezes pela Inquisição, ora o valor cómico era positivo, ora era depreciativo e perturbador. Na historiografia portuguesa, "a licença para impressão é recusada, e isto porque o valor educativo (ou instrutivo) não está devidamente realçado. Isto põe-nos mais uma vez perante a dualidade de critérios censoriais, consoante se trate de representar ou de imprimir".

A figura do pícaro nos séculos XVII e XVIII foi significativa para muitas peças teatrais, com grande destaque para as criações de Manoel da Sousa Rebelo do século XVII. De modo geral, há destaque para a individuação do personagem com nome e aceitação social, pois o personagem deixa de ter nome próprio ou ocupação, deixa de ser o escudeiro, para ter atuação profissional. Ele sai das figuras da jocosidade popular, deixa de ser o cavaleiro, o borracho, o sacristão, o valentão, o emblemático, para ter identidade própria ou ser qualquer outra pessoa da vida comum.

O público divertia-se muito, com as encenações satíricas e brincadeiras. Uma atividade claramente documentada e editada depois do Reinado "Os critérios e o rigor da censura variam de acordo com as directivas pessoais emanadas do inquisidor-geral ou até da personalidade do próprio censor"[434].

[433] KRAKOVITCH, Odile. (2016:155)

434BERNARDES, José Augusto Cardoso (org.). *História crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa/ São

Somente no início do século XVI, o poder político sentiu necessidade de organizar oficialmente um aparelho repressivo, que se extendeu até a revolução tipográfica. A Igreja não fora a única com responsabilidades na construção de uma barreira repressiva e intransponível, o poder político nunca abdicou do direito de interferir e tampouco de fiscalizar e confiscar publicações de livros e folhetos que pudessem anunciar malefícios para toda a administração da Inquisição.

Se por um lado a proibição era severa, por outro, havia um crescimento tentacular que fugia das competências da Inquisição; assim, por mais organizados e inflexíveis quanto ao rigor e a ordem moral, não conseguiram impedir a produção e comercialização clandestina dos livros. Voltaire foi um dos filósofos que dominou e disseminou o espírito de liberdade e a publicação das obras menos ortodoxas. Não raro, algumas das obras dele surgiram de forma anónima, precisando inclusive de alterar os títulos.

O século XVIII é de muito movimento em relação a questões que envolviam edições e autores, para os profissionais do sector livreiro, a sua comercialização significava “une assez bonne affaire”, logo, o lucro do negócio compensava o risco. Obras eram proibidas comumente, poderiam ser de pessoas comuns ou de padres e monges; a repressão funcionou como veículo de propaganda contrária, ao vetarem, paradoxalmente, alguns tinham aumento no número de vendagens foram Lutero e Calvino, tomados como panegiristas e defensores de seitas perversas, e blasfemo e um heterodoxo dos mais atrevidos e mais detestáveis.

Os entremezes, ainda que fossem tomados como obras que pudessem levar ao riso, eram considerados ameaçadores por abordar temas não permitidos e que poderiam servir de modelos para a desordem e a não obediência. Justamente por ser representado com músicas, danças e pantomima, divertiam dando ênfase nos defeitos e nas más ações das pessoas a partir de construções verbais que levavam ao ridículo. Como eram curtas eram de fácil percepção e repetição. Apresentavam questões que incomodavam e estavam nas conversas da sociedade portuguesa dos séculos XVI, XVII e XVIII, sobretudo das pessoas que viviam em Lisboa. Seu efeito estético sobre o espectador e/ou leitor se ampliou à medida que não se limitava somente ao gosto pelo

Paulo: Verbo, 1999. vol. II Humanismo e Renascimento

espetáculo, mas possibilitava a experimentação, como fazem o poeta e o artista. Sempre a buscar possibilidades poéticas de escolhas provocativas e com comparações, irreverências, contradições, descobertas e, até mesmo de aventuras.

Mais tarde, em 1768 o Governo de Pombal transfere o controle das mãos da igreja para o Estado, assim, as escolhas dos funcionários régios e membros eclesiásticos passariam pelo crivo do Estado, bem como as aplicações das respectivas penas. Logo, o maior encargo de responsabilidades e o controle seria da Administração pombalina. A ação direcionada para a punição e repressão das heresias pela igreja com a instituição da Inquisição exigiu maior rigor moral diante da reforma da Igreja[435].

As ações políticas e a autonomia papal perdem seus principais pilares, desde a centralização do poder; a autoridade plena e a afirmação discursivas em decisões como pareceres para ficarem sob o julgo e o controle do Estado. Mesmo com a reivindicação do Papa Pio VI, a retomada dos poderes eclesiásticos já não era mais possível, pois em 1787 a Real Mesa Censória foi extinta e substituída pela Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros. Houve, no século XIX uma restauração da censura como uma existência legal, violando a constituição privada ao gerar dificuldades para a liberdade de expressão; na França reconfigurou-se e criou múltiplas formas de repressão, por um lado, por outro acarretou em forte resistência e o interesse de se compreender e de denunciar os variados meios de censuras de informação, sobretudo em configurações verbais, uma repressão criada para silenciar e não dar voz as diferentes classes que se formavam.

Acerca das "conjecturas, não é de excluir a hipótese de o alvará de 2 de Abril de 1761, que extinguiu a escravatura na Metrópole, ter exercido influência nos censores"[436]. Assim, não era viável a impressão de *Os dois Lacaios*, tampouco a "difusão" "deste tipo" de entremezes pela razão de por a "cobro" o que o "alvará pretendeu"[437].

Logo, as explicações dos censores para embargar a peça *d' Os dois Lacaios* e desembargar *O Almotocé borracho* podem ter sido insuficientes e truncadas nos

17 BRUNETTI, Giuseppina (2016). "Primeiros documentos e textos literários nas línguas europeias". ECO. U. Idade Média: catedrais cavaleiros e cidades. Vol II. LX.
[436] CARREIRA (260).
[437] Idem

pareceres inquisitoriais, porém, pode-se perceber o receio e a ação severa de controle e silenciamento em prol da defesa de crenças dogmáticas católicas, crenças basilares numa sociedade patriarcal e estamental, resquícios da herança medieval da cultura europeia.

Referências

Asensio, Eugenio (1971, 124). Dicionário Akal de términos literários. Disponível em: < https://books.google.pt/books?id>.

BERGSON, H. O riso, ensaio a significação do cômico. BORBA FILHO, Hermílio (Org.). *Teoria e prática do teatro*. São Paulo: Agência Editora Iris, 1960. p.123-124

BERNARDES, José Augusto Cardoso (org.). *História crítica da Literatura Portuguesa*. Lisboa/ São Paulo: Verbo, 1999. vol. II Humanismo e Renascimento.

BRAGA, Teófilo (1986). História da literatura portuguesa II: Renascença. Lisboa: Europa améria.

BRUNETTI, Giuseppina (2016). "Primeiros documentos e textos literários nas línguas europeias". ECO. U. Idade Média: catedrais cavaleiros e cidades. Vol II. LX

CALDERÓN, D. E. *Diccionario de términos literários:* Alianza Diccionarios. Madrid: Alianza Editorial, 1996, p. 330.

GAMBERINI, Roberto (2016). "Géneros da literatura latina da Idade Média: Fábula e sátira". In: ECO, Umberto. *Idade Média: catedrais, cavaleiros e cidades*. 2ª ed. Trad. Isabel Branco et al. Alfragide: D. Quixote, 424-427.

KRAKOVITCH, Odile. (2016). *La censure théâtrale (1835-1849)*. Paris: Classiques Garnier. Litérature et censure,1.

LAUREANO, Correira. *O teatro e a censura em Portugal na segunda metade do século XVIII.* Temas portugueses Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1988.

MARTINS, Maria Teresa Esteves Payan. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*.

In: Lisboa: Fundação Caloutre Gulbenkian, 2005.

MENESES, João (1985). apud BERARDINELLI, Cleonice. In: *Estudos de Literatura portuguesa.* Lisboa: Casa da Moeda. p. 31-32

PAVIS, Patrice (1987). *Dictionnaire du theatre*. Paris: Messidor, édition sociales.

PICCHIO, Luciana Stegagno. *História do teatro português*. Lisboa: Potugália Editora,

1964. p. 24-86.

RIBEIRO, Pêro de Sousa apud BERARDINELLI, Cleonice. In: *Estudos de Literatura portuguesa.* Lisboa: Casa da Moeda, 1985 p. 31

http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4763.pdf

Disponível em: http://www.teatroproibido.ulisboa.pt/registo.jsp?id=36

<https://books.google.pt/books?id=7aICAAAAQAAJ&pg=PA528&lpg=PA528&dq=jocoso-sérieux+-+dictinnaire+du+theatre&source>

DISCURSOS E ARGUMENTOS EM DOCUMENTOS QUE DEFENDEM A CRIAÇÃO DA VILA DE “PAU DOS FERROS” NO BRASIL IMPERIAL

Gilton Sampaio de Sousa
UERN, *Campus* Avançado “Professora Maria Eliza de A. Maia” (CAMEAM), Departamento de Letras Estrangeiras.
E-mail: giltonssouza@gmail.com
Pau dos Ferros, RN, Brasil.

Rosa Leite da Costa
UERN, Campus Avançado “Professora Maria Eliza de A. Maia” (CAMEAM), Departamento de Letras Vernáculas.
E-mail: rs_leitejc@hotmail.com
Pau dos Ferros, RN, Brasil.

Resumo

Este trabalho tem como objeto de estudo discursos de moradores e de autoridades em torno da independência da Freguesia de Pau dos Ferros, no interior da província do Rio Grande Norte, Brasil, durante o Regime Imperial, na perspectiva de torná-lo uma Vila. Analisamos aspectos do processo argumentativo entre os solicitantes da criação da então "Villa" de Pau dos Ferros, os apoiadores da causa e as autoridades políticas da sede da província. O *corpus* é constituído por Abaixo-Assinado, Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre e Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN, todos de 1841, transcritos e publicados em 1956 (mais de 100 anos depois), por uma revista comemorativa do Bi-centenário da Igreja e Centenário de Pau dos Ferros. Fundamenta-se na Nova Retórica (Perelman, 1993; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014) e em estudiosos da área (Reboul, 2000; Fiorin, 2015; dentre outros). Trata-se de trabalho descritivo-interpretativista e se constitui parte da pesquisa com vistas à tese de doutorado (Costa, 2015). Os resultados apontam que os discursos constitutivos dos três documentos propõem acordos baseados no lugar da qualidade e estabelecem hierarquias nas quais os valores ligados às pessoas ocupam o topo; na defesa das teses, a técnica argumentativa mais recorrente é a dos argumentos baseados na estrutura do real, especialmente, as ligações de sucessão (causa/consequência, direção, causa e efeito). Os argumentos quase-lógicos, em virtude da comparação e regra de justiça, também ganham destaque no Parecer da Assembleia Legislativa. Todos os discursos defendem a independência de Pau dos Ferros, atribuindo diferentes sentidos para o lugar.

Palavras-chave:

Argumentação em documentos oficiais; Pau dos Ferros; Discurso.

Considerações iniciais

O presente trabalho tem por objetivo analisar a argumentação que constitui os discursos de moradores e autoridades em torno da independência da Freguesia de Pau dos Ferros, no interior da província do Rio Grande Norte, Brasil, durante o Império, na perspectiva de torná-lo uma Vila. Este é um trabalho que tem origem em pesquisa desenvolvida com vistas à tese de doutorado de Costa (2015), em fase de desenvolvimento, que investiga como se constituem os discursos sobre Pau dos Ferros, da gênese à atualidade. Trata-se de um trabalho de natureza documental e o *corpus* é constituído por três documentos do século XIX: um Abaixo-Assinado, uma Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre e pelo Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN, todos de 1841, transcritos e publicados em 1956, por uma revista comemorativa do Bi-centenário da Igreja Matriz de Nossa Senhora da concieção e do Centenário de Emancipação Política de Pau dos Ferros.

A Freguesia de Pau dos Ferros, à época administrativamente pertencente à Vila de Portalegre[438], conseguiu sua independência em 1856, ano em que se tornou a "Villa de Pau dos Ferros", ainda no Brasil Imperial. Hoje, Pau dos Ferros é um município localizado na região do Alto Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, com uma população aproximada de 30 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), e apresenta-se como o principal município da região, com destaque na economia e na educação, especialmente a de nível superior, pois comporta campus de universidades estadual e federal, de faculdades particulares, além de um instituto federal de educação, que também oferece cursos superiores.

O olhar sobre o objeto de estudo desse trabalho advém dos estudos em argumentação retórica. Em conformidade com Souza, Costa, Sá e Alves (2016), os estudos argumentativos articulam um campo interdisciplinar e vasto, pois a argumentação é inerente às mais diversas situações de comunicação, em textos vinculados a gêneros do discurso de todas as esferas. Investigar discursos que se circulam em documentos de diferentes períodos da história, como do Brasil Colônia ou do Brasil Império, como é o caso do recorte para este trabalho, é também entender, discutir e conhecer valores hierarquizados de cada um desses períodos, o que é muito significativo para os estudos em argumentação. Também podemos dizer que estudar discursos históricos,

[438] Vila de Portalegre, criada em 1755, no interior da província do Rio Grande do Norte, para abrigar os índios de uma missão conhecida como Missão do Apody.

escritos em língua portuguesa, na academia, na área de Letras, contribui por trazer resultados *in loco*, de interesse da própria sociedade de um modo geral, mas também dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, sejam cursos de licenciaturas, bacharelados ou de pós-graduação, repercutindo, ainda, em estudos sobre memória, identidade, cultura e sobre os estudos lusófonos no geral.

De uma maneira mais particular, a importância desse trabalho está também em compreender e discutir os discursos que constituem a própria história da região, pois contribuirá, em seu caráter social, para entendermos a formação do povo de Pau dos Ferros por meio dos discursos que constituem o próprio município, contribuindo diretamente para os registros da história da região. A pertinência teórica advém da contribuição dos estudos em Nova Retórica (Perelman, 1993; Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2014), especialmente com as concepções de discurso, teses, acordo e hierarquia de valores, técnicas argumentativas e tipos de argumentos, aspectos do processo argumentativo que nos permitiram interpretar os discursos sobre a independência administrativa da Vila de Pau dos Ferros. Utilizamo-nos, também, de estudos que contribuem para as discussões em torno da Nova Retórica (Ide, 2000; Reboul, 2000; Fiorin, 2015; Souza, Costa & Moreira, 2017; dentre outros).

Este artigo apresenta, além das considerações iniciais, quatro outros tópicos divididos entre as reflexões teóricas sobre os aspectos já mencionados e as análises do *corpus.* Como procedimentos metodológicos, de análise, recortamos e discutimos excertos de documentos, sendo esses excertos partes imprescindíveis de documentos que trazem discursos que nos permitem olhar como se dá o processo argumentativo nesses próprios discursos, envolvendo as teses, os objetos do acordo, a técnica argumentativa predominante e os principais argumentos utilizados. Consequentemente, discutimos, nesses textos, os discursos, de cada documento, interagem um com os outros. Por último, as considerações finais apresentadas retomam os objetivos, os resultados e, de modo geral, todas as partes do trabalho.

1 Discurso na Nova Retórica

Para a Nova Retórica, todo discurso envolve um orador, o auditório e a tese que, segundo Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014), é a parte mais racional do discurso. Esses elementos envolvem questões como o *ethos*, ligado ao orador, os acordos e

hierarquias de valores, que se constituem como premissas para argumentação, na relação orador-auditório, e os argumentos, que defendem a tese.

Uma das primeiras conceituações sobre discurso para a Nova Retórica encontramos em Perelman (1993), ao justificar a importância do estudo da argumentação. Diz o autor que o objeto maior da Nova Retórica "é o estudo do discurso não-demonstrativo, a análise dos raciocínios que não se limitam a inferências formalmente correctas a cálculos mais ou menos mecanizados" (Perelman, 1993, p. 24). Assim, cabe entendermos que o discurso está no campo das ideias, das situações diversas de uso da linguagem, e se constitui pelas formas de debater e permitir a circulação de sentidos, não é um expediente da Lógica, para a qual não há contradição. O discurso surge das instâncias sociais, da interação entre as partes envolvidas, orador/auditório.

É, pois, da relação orador-auditório que Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) trazem uma importante definição de discurso do domínio da Nova Retórica, a de que o discurso é um ato. Embora possa parecer à primeira vista que esse ato esteja unicamente ligado ao orador, as próprias palavras dos autores nos levam a entender que essa noção só faz sentido se consideramos as instâncias em que o próprio discurso é produzido, de forma que é pela interação orador/auditório, considerando, pois, toda a complexidade da enunciação, que os sentidos se constituem. Vejamos:

> [...] o discurso é um ato que, como todo ato, pode ser objeto da parte de um ouvinte, de uma reflexão. [...] Os planos em que essa reflexão se situa serão, aliás, muito diversos. Ela poderá analisar o discurso como ato, como indício, como meio; poderá referir-se unicamente ao seu conteúdo, ou não descuidar de nenhum dos fatores que o constituem. Poderá notadamente referir-se à linguagem utilizada: enquanto o orador descrever o que 'viu', o ouvinte pensará talvez no significado psicológico ou fisiológico da visão. (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 213-214).

Como vemos, o discurso na Nova Retórica é entendido como ato do orador, mas não de uma forma isolada, individual, pois estabelece um diálogo com o possível interlocutor. A reflexão sobre a qual os autores falam está na instância da produção do discurso e é responsável pela produção e circulação de sentidos. De forma que o discurso pode ser visto como um ato, como um indício, como um meio para que alcancemos determinados fins, como dizem os autores.

Do ponto de vista da Nova Retórica, o discurso é sempre argumentativo e busca convencer e persuadir, significando, assim, que quem fala ou escreve, ou quem, de alguma maneira utiliza a linguagem, o faz para defender uma tese, um propósito, diante de seus interlocutores, por meio de argumentos, valendo-se também de outros expedientes argumentativos como o *acordo* com seu auditório, que pode ser feito pela recorrência aos valores hierquizados mediante esses interlocutores, pois, afinal, é do processo de reflexão por parte do auditório que o discurso alcança determinado efeito.

Assim sendo, pelas concepções aqui postas, discurso na Nova Retórica, tanto se define em oposição à demonstração, ao raciocínio lógico, como pela interação social, considerando que "a teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir" (Perelman 1993, p. 24) e, portanto, é um ato argumentativo, uma produção dialética, e o seu campo de estudo não se limita a textos opinativos, como comumente alguns acreditam, o discurso é sempre argumentativo, independentemente da forma textual em sua materialidade linguística.

2 Aspectos da argumentação no discurso: o acordo e seus objetos

É no acordo inicial que o processo argumentativo se estabelece. Contudo, precisamos entender que acordo, nos termos da argumentação, significa também a disponibilidade do auditório para ouvir o orador (Reboul, 2000). Com efeito, quando estamos diante de alguém que nos apresentará algum assunto, muitas das vezes, por antecipação, conhecemos a tese que será apresentada, temos opiniões formadas sobre ela, que podem até ser contrárias e, mesmo assim, nos colocamos na condição de ouvintes. Além disso, "os parceiros de uma discussão devem sempre partir de um ponto comum entre eles e defender ideias opostas a partir dele" (Fiorin, 2015, p. 91).

É justamente essa predisposição em consentir que o outro fale que, de início, podemos chamar de acordo prévio. Porém, o acordo vai além desse caráter preliminar, ele se efetiva ou é delimitado por objetos que colocam orador e auditório numa mesma esfera de compreensão e por isso Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) falam da necessidade de considerar os valores do auditório. Para estes autores, argumentar, em linhas gerais, visa ao convencimento e à persuasão, mas, dependendo do auditório e do orador, o efeito da argumentação pode alcançar um ou outro, pois um auditório

convencido pode não ser um auditório persuadido. Convencer estaria, assim, no campo das ideias, ao passo que persuadir é atuar no nível das emoções, das paixões (*pathos)*, portanto. Assim, é preciso dominar os valores de um auditório particular, para criar um vínculo de confiança, uma predisposição para escutar (ler, ouvir) aquele que fala e, consequentemente, buscar os argumentos que sejam pertinentes para aquela ocasião, por vezes, recorrendo a diferentes lugares da argumentação.

Em se tratando dos processos argumentativos nos quais estão em jogo discussões de nível teórico-científico, Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) acreditam que existe nestes enunciados um conteúdo de verdade que liga os fatos. Assim, o acordo está nas verdades atribuídas a essas questões, um acordo que consiste em tornar verdades, admitidas por um auditório, em fatos. Para Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014), há ainda outra forma de estabelecer este contrato, trata-se das presunções, que são ideias criadas com base no que é verossímil, constituindo-se, portanto, fatos, até que se prove o contrário. Segundo os autores, os valores podem ser classificados como abstratos e concretos. São abstratos aqueles que envolvem a razão, como a justiça e a verdade, e são concretos os que exigem comportamentos e virtudes, tais como a noção de lealdade, disciplina, relação entre pais e filhos, irmãos, pais, igreja etc.

Os chamados lugares da argumentação também fecham acordos entre orador e auditório. É destes lugares que o orador busca os argumentos, por isso recorrem ao lugar da quantidade, que declara uma premissa superior à outra em função de razões quantitativas; ao lugar da qualidade, que, por sua vez, faz alusão a conceitos e valores tidos como bons corretos, legítimos e tende a contrariar os valores dos números; ao lugar da ordem, o qual afirma a superioridade do anterior sobre o posterior; ao lugar do existente, que prioriza aquilo que já existe em detrimento do que possa vir a tornar-se real, ao lugar da essência, que valoriza os seres ou objetos tidos como superiores entre os seus semelhantes e ao lugar da pessoa, que são valores vinculados a sua dignidade, ao mérito, à autonomia (Perelman e Olbrestch-Tyteca, 2014, p. 105 a 107). Todos esses lugares estão baseados nos valores das sociedades e também devem ser hierarquizados conforme a situação de comunicação.

Neste caso, é indispensável que o orador conheça os valores que seu auditório acredita ou que sejam compatíveis aos interesses naquele momento. Esse conhecimento firma um acordo entre as partes, de maneira que quanto mais

conhecemos sobre esses valores, que podem ser crenças, filosofias, ideologias, mais temos condições de ganhar a confiança dos nossos interlocutores, mesmo que, na prática, não pensemos como nosso auditório.

3 As teses e as técnicas argumentativas

Como dissemos, tese é a parte racional do discurso, a ideia central. Textualmente, podemos dizer que, se apresenta como "uma proposição, uma frase que formula o que diz o texto" (Ide, 2000, p. 51). Já do ponto de vista do discurso, tem por função defender um determinado posicionamento. Todo discurso defende uma tese, assim toda materialidade linguística considerada um texto trará sempre, em sua constituição, uma tese, independente da tipologia textual predominante (narração, descrição, exposição, etc.). Daí se faz necessário compreendermos que a Nova Retórica não está presa às tipologias, pois parte do princípio de que a linguagem é, por natureza, argumentativa.

De acordo com Souza et al (2017, p 392), necessitamos saber interpretar as teses, " buscar entender os raciocínios de sua elaboração e defesa (se por associação ou por dissociação de noções)", pois isso nos permite compreender como se dão os processos argumentativos" que constituem os discursos que lemos e/ou ouvimos que escrevemos e falamos.

Assim como a tese, os argumentos também constituem o logos, também são partes do processo argumentativo. Na nova retórica de Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014), partem do pressuposto de que os argumentos se explicam por expedientes discursivos, filosóficos, chamados de técnicas argumentativas, as quais são agrupadas pelos objetivos de associar/estabelecer ligações e de dissociar ligações, portanto se dividem em dois grupos. A técnica dos argumentos quase-lógicos, dos argumentos baseados na estrutura do real e dos argumentos que fundam a estrutura do real constituem o primeiro grande grupo, o de associar as noções; e os argumentos por dissociação das noções, o segundo grupo.

A primeira técnica apresentada por Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014)é a dos argumentos quase-lógicos. Esses argumentos se baseiam nos raciocínios formais, com uma organização semelhante às demonstrações cientificas, porém, como o próprio nome diz, são apenas quase lógicos, haja vista que a linguagem humana é passível de

contradições, de refutações, e por ser a argumentação algo provável, os expedientes que a promovem não são infalíveis. Constituem essa técnica, os argumentos por contradição, incompatibilidade, tautologia, regras de justiça, dentre outros. Além disso, as definições, geralmente usadas para explicar, são tidas como processos de argumentação e de constituição de sentidos.

Os argumentos baseados na estrutura do real, apresentados por Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) não se baseiam na lógica, mas na experiência. Estão ligados a muitos assuntos do cotidiano, porque seu ponto de observação é a própria realidade, consistem em observar e estabelecer ligações existentes entre as coisas do mundo real e têm grande impacto nas discussões de todas as sociedades. As ligações estabelecidas e tidas como argumentos podem ser por sucessão, quando apresentam entre acontecimentos, fatos, histórias é possível estabelecermos relações de causa e consequência ou causa e efeito; por coexistência, quando, de alguma maneira, ligamos as pessoas aos seus atos, por vezes, estabelecendo certos preconceitos, estereótipos, etc., e por relações simbólicas, as quais enfatizam o amor ou o ódio aos símbolos, tais como a Pátria, a Cruz etc. É também a técnica dos argumentos baseados na estrutura do real que apresenta o argumento de autoridade, um dos grandes expedientes da argumentação, especialmente nos discursos científicos.

Na terceira técnica, argumentos que fundam a estrutura do real, os argumentos também são empíricos, mas, diferentemente da técnica anterior, não estão na base do real, são tidos como complementares ou criam a estrutura real, por meio de ligações não vistas, mas totalmente possíveis, trazendo à presença do discurso situações que reforcem a argumentação. Assim, os argumentos se dão pelo exemplo, por ilustração, por modelo e por antimodelo; por analogia e metáfora. Desse modo, acontecimentos, fatos, histórias verídicas ou fictícias se constituem como argumentos para reforçar uma tese, ao criar relações com ela.

Já os argumentos por dissociação das noções, tem por finalidade separar noções antes vistas como pares indissociáveis, com o objetivo de fazer com que os fatos possam mudar de parecer ou finalidade. É uma forma de argumentação com muito impacto nas sociedades atuais, especialmente, pela forte atuação dos meios de comunicação cibernéticos. Segundo Perelman e Olbrestch-Tyteca (2014) são argumentos que dissociam pares tais como aparência realidade, singular/plural, teoria/prática, entre tantos outros. O par ato/pessoa, nesta técnica, ao contrário do

argumento ato/pessoa, quando baseado na estrutura do real, é aqui utilizado para dissociar a pessoa de um ato ou um ato da pessoa, permitindo-nos avaliar o valor de cada um isoladamente. Dessa forma, a argumentação revertendo o sentido da ligação existente.

4 Análise de aspectos do processo argumentativo sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros

Neste tópico do artigo, analisamos aspectos do processo argumentativo em discursos sobre a independência de Pau dos Ferros, freguesia do interior da província do Rio Grande do Norte, em 1841. Primeiro, discutimos como se dá o acordo em torno da tese da independência em cada um dos documentos em (Abaixo-Assinado, Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre e Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN); segundo, discutimos a argumentação com base nas técnicas argumentativas e argumentos. Com isso, trazemos respostas a três importantes questões: de que lugares são retirados os valores e os argumentos nos três textos? Que valores daí emanam sobre Pau dos Ferros? Como os três textos hierarquizam os valores sobre Pau dos Ferros e qual valores aparecem no topo de cada texto?

4.1 Os acordos: lugares da argumentação e hierarquias de valores na defesa das teses

4.1.1 O abaixo-assinado dos moradores de Pau dos Ferros

No documento enviado à assembleia Legislativa da Província pelos habitantes de Pau dos Ferros, em 20 de julho de 1841, o processo argumentativo tem por tese que Pau dos Ferros deve se tornar vila porque reúne as condições necessárias para tal. O objeto de acordo prévio se estabelece pelo lugar da qualidade, que aparece logo no início, interligado à tese, constituindo o discurso de que a concessão da vila é para o bem do povos, para a qualidade de vida deles. Toda a argumentação parte dessa premissa.

Excerto 1:

> Digníssimos Srs. Deputados da Assembleia Provincial.
>
> Os habitantes da Freguesia do Pau dos Ferros, abaixo assinados, municipados da vila de Portalegre desta Província, firmes nas leis estabelecidas e convencidos de ser de vossa preciosa atenção **a prosperidade dos povos** confiados à vossa sabedoria, veem perante a vossa ilustrada consideração requisitar-vos sua emancipação **com a concessão de uma nova vila na povoação de Pau dos Ferros para bem dos povos que ficarem pertencendo a esse novo município** com o aumento da **civilização,** do **comercio** e da **indústria** e a maior população da Província, no aumento de suas **finanças** [...]. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso)

Podemos ver no trecho acima que se estabelece um acordo em torno da tese da independência de Pau dos Ferros. Vemos que já na relação dos oradores com as autoridades, o auditório a quem destinam o documento, há um apontamento para o lugar da qualidade ao falarem da "prosperidade dos povos" como interesse desse auditório, das autoridades da Província do Rio Grande do Norte. Mas é principalmente na parte complementar à tese que o lugar da qualidade se torna o primeiro objeto de acordo na defesa da criação da vila. O bem dos povos é colocado como uma finalidade fundamentada na ideia de qualidade de vida e, a partir daí, todo o processo argumentativo ligado à tese se desenvolve.

Em relação aos valores trazidos pelo discurso, é notório que há uma ordenação, uma hierarquia, que vai dos valores ligados às pessoas aos valores materiais. Assim, a civilidade apresenta-se como um valor, por ordem, em primeiro lugar, com um aspecto de ser o único ligado às pessoas, ao passo que, em maior quantidade, aparecem os valores ligados aos números, representadas pelo aumento quantitativo das riquezas que Pau dos Ferros poderia oferecer se fosse desmembrado da Vila de Portalegre e passasse a ser uma vila. Com isso, numa escala do preferível, como descreve a Nova Retórica, primeiro as pessoas, depois as coisas. Mas essa ordenação também se explica por ter sido o acordo iniciado com base no lugar da qualidade de vida das pessoas, de modo que toda a argumentação se dá pela defesa da independência e criação da vila, visando ao "bem dos povos" e, para isso, concorre também o aumento do comércio e da indústria. Vemos também que, embora seja forte o argumento de que a nova vila traria benefícios para a província, o bem dos povos de Pau dos ferros ainda figura em primeiro lugar.

A ideia de acordo, como dissemos, vai além de estar apenas no início do discurso, do fazer ouvir. É o que acontece quando o(s) orador(es) desenvolvem uma argumentação trazendo para ela novos objetos ou retoma e encerra o discurso

reafirmando os objetos do acordo. No texto do documento em apreciação, a ideia de qualidade de vida para os povos de Pau dos Ferros norteia os argumentos apresentados do começo ao fim, criando uma espécie de comparação entre as condições vida dos habitantes. Vejamos:

Excerto 2:

> Pau dos Ferros é situada no centro da freguesia e de todas as serras de agricultura [...] ocorrendo ser versada de uma estrada comercial para todos os sentidos desta Província as da Paraíba e Ceará em terreno capaz de formoseasse uma considerável povoação, sendo facilitada a concorrência dos povos por não sofrem ladeiras e outros inconvenientes [...] e ao contrário experimentam quando obrigados pelo serviço público vão à vila de Portalegre exercitar as funções de seus deveres por ser aquela vila em uma serra distante da povoação [...].(Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso)

A argumentação desenvolvida com apoio do lugar da qualidade é tão presente no trecho acima que vai da própria descrição do território às condições de vida dos moradores. Pau dos Ferros, segundo os oradores, tinha a melhor localização, uma estrada interprovincial, um território plano e ideal para a uma povoação. As condições enfrentadas pelos moradores que iam à vila de Portalegre e as oferecidas pelo território de Pau dos Ferros também estão fundamentadas na ideia de qualidade de vida. Assim, todas as questões referentes ao território e às condições de deslocamento são postas visando ao "bem dos povos", que foi o ponto de partida para a argumentação, apresentado logo após a tese de que Pau dos Ferros deveria se tornar vila.

4.1.2 A Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre

A Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre à Assembleia Legislativa da Província acompanhava o abaixo-assinado dos moradores de Pau dos Ferros, em 20 de julho de 1841. Esse documento defende a tese de que é justa a criação da vila de Pau Ferros. Embora o texto seja bem menor que os outros dois documentos, é possível vermos que o acordo em torno da tese é feito principalmente por meio de determinados valores. Vejamos:

Excerto 3:

> [...]Atestamos jurados a nossos cargos que nos sendo presentes uma representação feita pelos habitantes da Freguesia de Pau dos Ferros a Assembléia Legislativa desta Província requisitando a criação de uma vila na mesma povoação do Pau dos Ferros [...], mostrando as vantagens que percebem com a nova Vila, inconvenientes que ocorrem quando servem nesta **o achamos verdadeiro e da razão e por tais dignos da graça que imploraram e esta passamos de em abono da verdade por nos ser pedida,** a qual vai por nós assinada e com o sêlo das Armas Nacionais [...].(Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156. Grifo nosso).

No trecho em destaque, o acordo para defender a tese da independência administrativa de Pau dos Ferros, com a criação da nova vila, se dá por meio dos valores abstratos ligados à razão, como é o caso do que é tido como verdadeiro, e também concretos ligados à pessoa, uma vez os suplicantes são colocados como dignos de receberem o que pedem. Assim, a verdade aparece como valor no topo da hierarquia, o que permite que às pessoas que dela fazem uso sejam dignas de receberem a aprovação das autoridades. O valor da verdade, neste documento, ganha especial sentido, porque tem como função comprovar os argumentos do documento emitido pelos moradores de Pau dos Ferros, uma vez que essa correspondência da Câmara foi enviada referendando o Abaixo-assinado.

4.1.3 Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN

O último documento em análise, o Parecer da Assembleia Legislativa da Província, em resposta ao Abaixo-assinado dos moradores da freguesia de Pau dos Ferros, datado de 04 de novembro de 1841, estabelece o acordo em torno de um lugar da argumentação e de valores. Vejamos:

Excerto 4:

> A Comissão de Estatística tendo em vista e muita consideração a representação que dirigiram à Assembleia Provincial mais de quatrocentos habilitantes da Freguesia de Pau dos Ferros, pedindo a criação de uma vila na povoação e sede daquela Freguesia; **julga vantajosa e até de necessidade a criação da vila pedida [...] A vila que está projetada para a Serra de Martins seria com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros que é um dos pontos da Província que mais carece das vistas e influência do Governo.** (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156. Grifo nosso.

Como podemos observar, esse excerto traz a tese de que é mais vantajoso criar uma vila em Pau dos Ferros do que em Martins[439]. Assim, há um lugar do preferível, de onde provém os argumentos, que dizem ser a vila uma necessidade. Como a serra do Martins era o distrito para o qual estava planejada a concessão de uma vila, a argumentação nesse documento pretere o lugar da ordem e recorre ao lugar da qualidade, pois "julga vantajosa" a causa no sentido de trazer benefícios, trazer qualidade de vida aos interessados e, consequentemente, vantajosa também para a Província do RN no que a criação da vila poderia oferecer.

O acordo também se dá pelo valor do reconhecimento de que Pau dos Ferros necessita do apoio e atenção do Governo. Assim, no topo da hierarquia está o valor do que é justo, de direito, que é colocado como reposta diante dos moradores de Pau dos Ferros, os quais constituem o auditório desse discurso que reconhece a tese da independência de Pau dos Ferros.

Os textos analisados trazem cada um a construção de um acordo baseada no lugar da qualidade, o que ocorreu nos três e, por vezes, em valores ligados à pessoa, ao reconhecer que a nova vila traria benefícios, e ao próprio lugar. Como tudo isso se transforma em discurso, constituindo sentidos para Pau dos Ferros, retomaremos nas considerações finais desse trabalho.

4.2 As técnicas e os argumentos na defesa da criação da Vila

Neste subtópico do artigo, analisamos o processo argumentativo agora observando as técnicas argumentativas que predominam em conjunto com os argumentos, dando sustentação às teses apresentadas em cada um dos documentos que constituem o *corpus* desse trabalho.

4.2.1 O abaixo-assinado dos moradores de Pau dos Ferros

No Abaixo-assinado, a técnica argumentativa que predomina é a dos argumentos baseados na estrutura do real. A argumentação dos solicitantes, tidos na

[439] Martins, em 1841, era também um na região oeste da província do Rio Grande do Norte, administrativamente submisso à Vila de Portalegre. Em 10 de novembro de 1841 foi elevada à categoria de vila, ao contrário de Pau dos Ferros, que se tornou Vila somente em 1856.

perspectiva do discurso como oradores, se dá por observar dados da realidade, comprováveis, estabelecendo entre eles ligações. Assim, a tese de que Pau dos Ferros deve se tornar vila se constitui e se sustenta com argumentos que partem do empírico, criando um efeito de verdade, porque o que é dito pode ser também visto. Vejamos:

Excerto 5:

> A povoação de Pau dos Ferros é situada no centro da freguesia e de todas as serras de agricultura, regrada polo rio chamado Apodi que a fertiliza com águas, sendo rodeada de fazendas de gado vacum de cavalar e campos de abundantes pastos; ocorrendo ser versada de uma estrada comercial para todos os sentidos desta Província a as da Paraíba e Ceará em terreno capaz de formoseasse uma considerável povoação, sendo facilitada a concorrência dos povos por não sofrem ladeiras e outros inconvenientes, tendo nela considerável comércio com recursos de gênero de primeira necessidade conduzidos das de sua circulação [...]. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 151. Grifo nosso).

Neste primeiro trecho, a descrição de Pau dos Ferros é feita com os argumentos baseados no real. Argumentam os oradores com base na localização, nos recursos naturais, nas riquezas que contribuem para o desenvolvimento do lugar, nas condições de transitação, na geografia do solo e no comércio. Todos esses argumentos se juntam criando uma ligação de sucessão que caminha na direção de tornar Pau dos Ferros uma vila, uma vez que o lugar teria as condições necessárias para isso.

Esse modo de argumentar pela direção, com base no que se apresenta como real, cria, neste documento, um discurso que, dirigido a um auditório como o da Assembleia Legislativa da Província do RN, busca não apenas convencer o auditório de que de Pau dos Ferros estaria preparado para se tornar uma vila, mas, também, e principalmente, persuadir os parlamentares a fazerem a sua concessão, uma vez que cabia as autoridades da Assembleia decidir sobre a causa, aceitando ou não a tese e os argumentos que a defendiam, daí ser tão importante trazer logo em primeiro plano todos os argumentos que descrevessem Pau dos Ferros como uma freguesia viável para se tornar vila.

O Abaixo-assinado segue apresentando dados empíricos, com vistas a comprovar a tese da independência de Pau dos Ferros, numa relação de sucessão que aponta causas e consequências. Observemos:

Excerto 6:

> [...] ao contrário experimentam quando obrigados pelo serviço público vão à vila de Portalegre exercitar as funções de seus deveres por ser aquela vila em uma serra distante da povoação do Pau dos Ferros seis léguas e dos habitantes do Camará, Frade, Jardim, S. Miguel, S. Gonçalo, Bonito, S. José, Camelo, Luiz Gomes e Tabuleiro do Padre, dezesseis e mais léguas, sofrendo os povos grandes ladeiras, pedregulhos, (ilegível) e ser aquela vila falta de cômodo para os animais quando há reuniões tanto pelas águas como pelos pastos; sendo suficientes para têrmo da vila o terreno da freguesia para haver nele cidadãos probos que poderão ocupar a magistratura e os abaixo-assinados protestam dar patrimônio e com seus esforços coadjuvarem ao cifre nacional para a fatura da casa da câmara e cadeia. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 152).

Os argumentos acima partem do lugar da qualidade de vida dos moradores de Pau dos Ferros. Os dados/argumentos retirados da realidade criam, na instância do discurso, uma relação de causa e consequência, argumento com base no real, a qual consiste em mostrar que estes moradores carregavam as consequências de não terem seu distrito reconhecido como vila, sofrendo, assim, com as distâncias percorridas e as condições em que se davam o acesso à Vila de Portalegre, para cumprirem as obrigações que lhes eram impostas, bem como a falta de infraestrutura nestas ocasiões. O argumento de causa e suas consequências também está presente A independência do distrito traria também consequências benéficas para a própria administração, uma vez que por terem "cidadãos probos", ou seja, honrados, se comprometem a beneficiar os cofres do governo.

4.2.2 A Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre

A Correspondência da Câmara da Vila de Portalegre à Assembleia Legislativa da Província por si já funciona como uma argumentação de autoridade, também baseada na estrutura do real, uma vez que seu objetivo era legitimar a causa dos moradores de Pau dos Ferros. Essa autoridade pode ser observada tanto no início como no fim da correspondência, quando são apresentados os juramentos pelos cargos e à menção aos símbolos nacionais. Mas em seu conteúdo os argumentos sobre Pau dos Ferros também são pragmáticos. Observemos:

Excerto 7:

> Atestamos jurados a nossos cargos que nos sendo presentes uma representação feita pelos habitantes da Freguesia de Pau dos Ferros a Assembleia Legislativas desta Província requisitando a criação de uma vila na Freguesia, mostrando as vantagens que percebem com a

> nova Vila, inconvenientes que ocorrem quando servem nesta o achamos verdadeiro e da razão e por tais dignos da graça que imploraram e esta passamos de em abono da verdade por nos ser pedida a qual vai por nós assinada e com o selo das Armas Nacionais, paço da Câmara Municipal da Vila de Portalegre em sessão ordinária de 27 de julho de 1841. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156).

No trecho acima, além dos aspectos já mencionados em relação ao próprio documento, o argumento central, retoma o conteúdo do documento enviado pelos moradores de Pau dos Ferros e por isso reafirma os dados já mostrados, os quais se constituem como argumentos baseados na estrutura do real. Tudo que foi dito no Abaixo-assinado é resumido por meio da uma relação de causa e consequência. Em breves palavras, é dito, reafirmado, que os moradores sofrem as consequências de não se ter Pau dos Ferros como vila.

Além disso, dizer que é vantajosa a criação da vila, também é uma argumentação que, a partir do real, cria uma relação de causa e efeito, uma vez que, diferentemente das consequências, as quais já podiam ser observadas, os efeitos são uma espécie de previsão do que viria mediante uma causa.

4.2.3 Parecer da Assembleia Legislativa da Província do RN

Por último, o Parecer da Assembleia Legislativa Provincial, para defender a tese de que é mais vantajoso criar uma vila em Pau dos Ferros do que em Martins, também o faz com base no real. Traz para o discurso novos argumentos, até então não apresentado nos documentos anteriores, como podemos ver:

Excerto 8:

> A Comissão de Estatística tendo em vista e muita consideração a representação que dirigiram à Assembleia Provincial mais de quatrocentos habilitantes da Freguesia de Pau dos Ferros [...] julga vantajosa e até de necessidade a criação da vila pedida, pela contiguidade em que estão aqueles povos aos da Províncias do Ceará e Paraíba: d´onde muitas vezes vem perturbar a sua quietação pessoas criminosas e corridas das Justiças Policiais [...] A vila que está projetada para a Serra de Martins seria a com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros que é um dos pontos da Província que mais carece das vistas e influência do Governo. (Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e do Centenário do Município de Pau dos Ferros, 1956, p. 156).

O argumento trazido pela Assembleia para defender a tese da independência de Pau dos Ferros, tornando-a vila em detrimento à Serra de Martins, é de que criminosos das vizinhas províncias vinham perturbar a paz dos moradores de Pau dos Ferros. Mais uma vez, a observação parte dos dados empíricos, da realidade, através dos quais permite-se estabelecer ligações de sucessão, pelo argumento da causa/consequência, pois se havia estradas que ligavam as províncias, sendo Pau dos Ferros caminho para elas, certamente também sofreria as consequências agravadas por não ser reconhecida como uma vila, por não ter, desse modo, o amparo do governo.

Além da técnica com base no real, o processo argumentativo também se dá pelo argumento de comparação, que pertence à técnica dos argumentos quase-lógicos. Com efeito, há uma comparação entre Pau dos Ferros e Martins, esse argumentação, advinda do domínio do preferível, do lugar da qualidade, compara realidades diferentes, julga-as e se decide por uma delas de tal maneira que daí surgiu a própria tese "A vila que está projetada para a Serra de Martins seria a com maior vantagem criada na Povoação de Pau dos Ferros".

O principal argumento, Pau dos ferros, "é um dos pontos da província que mais carece de das vistas e influência do governo", surge logo após a própria tese e o seu raciocínio vem tanto da base do real, observado do ponto de vista da própria Assembleia, de seus representantes, como da argumentação quase lógica, da regra de justiça, pois era necessária ser justo com Pau dos Ferros, que até então, segundo esses oradores, não havia recebido a atenção do governo.

A argumentação nos discursos que circulam nos três documentos constitui discursos sobre libertação e independência de Pau dos Ferros e lhe atribui determinados sentidos (Pau dos Ferros é um economicamente desenvolvido, é superior a outros distritos, é negligenciado pelo governo da província, etc.), todos com teses que estão na mesma direção, a da independência e concessão da vila.

Considerações finais

As análises da argumentação em discursos de um *corpus* constituído por documentos do Século XIX, sobre Pau dos Ferros, uma povoação administrada pela Vila de Portalegre, na Província do Rio Grande do Norte, em 1841, nos possibilitam

concluir a pertinência da Nova Retórica para os estudos discursivos, materializados em textos de gêneros como os mais diversos documentos.

A análise de aspectos do processo argumentativo, como o acordo prévio, em seus objetos (lugares da argumentação e hierarquias de valores), as técnicas argumentativas e os tipos de argumentos nos discuros subjacentes aos textos dos documentos sobre a criação da Vila de Pau dos Ferros, possibilitou a interpretação das teses desses documentos, trazendo-nos resposta para importantes questões como: De que lugar(es) vêm os argumentos para a defesa da independência administrativa de Pau dos Ferros? Que valores e, principalmente, como estão hierarquizados na defesa das teses em que se apresentam? Que Técnicas e argumentos fundamentam a defesa da tese? E, principalmente, para a questão: Que discursos, sentidos, são construídos para Pau dos Ferros, em 1841, quando se lutava por sua independência?

As respostas encontradas foram: a) os processoss argumentativos dos três documentos se dão com base em acordos, entre os emissários das correspondências (oradores na instância do discurso) e seus interlocutores (seus auditórios), sendo que os acordos se ancoram no lugar da qualidade (de vida) e, no topo da hierarquia, por valores ligados ao concreto, às pessoas. Como todo e qualquer argumento surge de um lugar da argumentação, o lugar da qualidade deu origem a argumentos com base no real, estabelecendo ligações sucessivas de causa e consequência, causa e efeito, direção; e, em menor escala, a argumentos quase-lógicos, especialmente, no Parecer da Assembleia provincial.

Esses achados, quando interpretados, nos dão resposta para a mais importante questão: que discursos são esses sobre Pau dos Ferros à época da luta por sua independência? Quando averiguamos que o lugar da qualidade era o ponto inicial e mais representativo nos três processos argumentativos, os discursos começam a surgir: a primeira tese encontrada, “Pau dos Ferros deve se tornar vila porque reúne as condições necessárias para tal”, se dá por um discurso em que os moradores dessa freguesia se colocam como oradores capazes de defender a independência administrativa com argumentos que abarcam toda a grandeza do lugar diante de um auditório constituído por autoridades que podiam legitimar a causa, concedendo a criação da vila.

Pau dos Ferros surge, então, como um lugar de excelente localização e relevo, banhado por recursos naturais, próspero em diferentes setores da economia, além de

poder projetar-se como uma formosa vila. Ademais, a futura Pau dos Ferros (vila) seria um lugar para o bem dos povos, para a melhoria da qualidade de vida deles. Pau dos Ferros se apresenta, então, como um lugar de qualidade de vida a que falta apenas ser reconhecida pelas autoridades como um dos lugares prósperos da província.

A correspondência da Câmara de Portalegre, que acompanhava o Abaixo-Assinado dos moradores, estabelece com ele um acordo em favor da tese já apresentada. Como palavra de autoridade, não era preciso falar muito, apenas reconhecer a legalidade da causa e intermediar a situação. O orador, como instância do discurso, é a própria autoridade, e por isso a tese é de que justa a criação da vila de Pau Ferros, reconhecendo, portanto, todos os sentidos já atribuídos a Pau dos Ferros, como um lugar que apresentava as condições para ser independente.

Por fim, o discurso legitimado pelo terceiro documento parte de uma instância capaz de autorizar a criação da vila. Com base também em argumentos empíricos, descritos especialmente no primeiro documento, novos argumentos são apresentados. Pau dos Ferros aparece como um local distante da capital da província (refere-se aos moradores de Pau dos Ferros como “aqueles povos”), uma localidade sujeita às consequências provocadas por indivíduos de outras províncias. Nisto recupera-se o discurso do primeiro documento que coloca Pau dos Ferros como uma localidade em desenvolvimento, sofrendo já as consequências desse desenvolvimento, sem, no entanto, ser reconhecida como vila. Aparece, ainda, no topo da escala de preferência para se tornar vila, e principalmente, necessitada da atenção do governo.

Todos os discursos travam entre si um acordo, pois defendem a mesma causa, cada um a sua maneira. Todo o processo argumentativo se efetivou na defesa das teses, visando ao bem dos povos do lugar, à qualidade de vida e reconhecimento de Pau dos Ferros como um direito dos seus moradores.

Referências Bibliográficas

Costa, R. L. (2017). *Discursos e processos argumentativos que constituem o município de Pau dos Ferros/RN: da gênese à atualidade*. Projeto de doutorado. Pau dos Ferros.

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação.* São Paulo: Contexto.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2017). *Cidades*. Rio de Janeiro. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 12 out. 2017

Ide, P. (2000). *A arte de pensar*. São Paulo: Martins Fontes.

Osakabe, H. (2002). *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes.

Perelman, C. *O império retórico: retórica e argumentação*. Porto: Ed. ASA, 1993.

Perelman, C; Olbrechts-Tyteca, L**.** (2014). *Tratado de argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Reboul, O. (2000). *Introdução à retórica***.** São Paulo: Martins Fontes.

Revista Comemorativa do Bi-centenário da Paróquia e Centenário do Município de Pau dos Ferros 1756, 1856, 1956. (1956). Rio Grande do Norte.

Souza, G. S de; COSTA, R. L. da; SÁ, D. M. C. de; ALVES, M. L. (2016). As técnicas argumentativas em diferentes esferas da comunicação: proposta de análise em textos jornalísticos, lítero-musicais, jurídicos e acadêmicos. *ReVEL*, edição especial vol. 14, n. 12.

Souza, G. S; Costa, R. L. & Moreira, M. C. (2017). O que diz um egresso de um curso de Letras sobre sua formação: argumentação em discursos no ensino superior. *Diálogo das Letras*. Pau dos Ferros, v.06. n.01, p. 387-404. Janeiro/junho de 2017.

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A LINGUAGEM DA POESIA CRÍTICO-INVENTIVA

Heder Rangel

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. hederrangel@uol.com.br. Delmiro Gouveia-AL, BRASIL.

Rachel Fiúza

UFAL – Universidade Federal de Alagoas. fiuzamoreira@uol.com.br. Maceió-AL, BRASIL.

Resumo:

Sabemos que refletir sobre a linguagem requer uma postura plural para verificarmos também sua abrangência social. Entendemos que é possível pensar como Pêcheux (2009) que a língua tem certa autonomia, não é fechada, porém, nela há uma abertura para o simbólico. Assim, compreendemos que não se pode considerar que o sentido da/na linguagem é um conteúdo depositado em algum lugar e que alguém vai procurá-lo. O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história. A partir dessa reflexão, este trabalho pretende investigar a influência da produção literária do século XX, representada por uma trilha poética de contemporaneidade que convive com a tradição literária produzida pelos poetas de 30, refletindo sobre esse tipo de linguagem e sua sociabilidade discursiva. Trazemos nesse estudo os poetas alagoanos Otávio Cabral e Fernando Fiúza, que assumem esteticamente uma poesia crítico-inventiva, apresentando-a de cujo lugar é possível abrir uma discussão, na mesma poesia, como meta-poema, a nosso ver, com um entendimento que chamamos de ressignificação do signo poético pela convocação das categorias de condições de produção, formação discursiva e memória discursiva. Ancoramo-nos, teoricamente, em Florencio [et al.]; Orlandi (2000); Pêcheux (2002).

Palavras-chave:

Discurso; Poesia; Condições de Produção; Formação Discursiva.

Olhar inicial

Muitas pesquisas têm sido desenvovidas em que a Teoria da Análise do Discurso Francesa é requisitada, empreendendo-se, assim, sua metodologia de trabalho sob os mais variados aspectos. Queremos dizer melhor: objetos de diversas contextualidades são postos sob o crivo dessa forma de análise. Assim, percursos que parecem, aparentemente, díspares por conta de extensões sociais internas e internalizadas em potencialidades, na maioria das vezes, fortes e que contêm pontos de tensão bastante profundos podem ser aproximados e cotejados.

Perscrutar os efeitos de sentidos que advêm das condições objetivas dos discursos realizados é uma maneira de impor-se, teoria e metodologicamente. Por isso, aceitamos de bom grado o que nos diz Orlandi (2000, p. 35) "na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade". Essa é, pois, uma forma importante e muito competente de fazer ciência: abrem-se janelas em que se vislumbram outro modo analítico em torno da linguagem.

Por conseguinte, nossa reflexão inicia-se pelo desbravamento da linguagem em sua tecitura social. É precisamente pelos aspectos do envolvimento dos sentidos em sua planificação linguística que nos interessam. Eles se fazem presentes como dados imediatos e fundamentais para o entendimento do que se diz e é exposto. Entendemos como Tamba (2006, p. 7) que "dessa forma, descobrimos que não é exatamente fácil passar do sentido comumente percebido a um sentido erigido em objeto de estudo linguístico". Contudo, é possível pesquisar, analisar e descobrir os caminhos interpostos por uma sociabilidade viva, plural, significativa e muito presente para além do que é conhecido pela língua em sua gramaticalidade por intemédio do seu sistema normativo mesmo que reconhecido funcional nas diferenes situações de fala.

Pêcheux (2002) nos auxilia neste entendimento ao nos apontar saídas de investigação quando nos alerta que há na língua uma abertura para o simbólico dado pela semântica que, investida de significados, busca descrever o conhecimento que o falante disponibliza em linguagem corriqueira, cotidianamente. É por essa brecha, pela

via em que os sentidos se entrecruzam, que nos adentramos neste empreendimento investigativo, compondo assim, um objeto que se configura por fios, aparentemente díspares, porém, complementares em consonância com o real da história e a materialidade discursiva que se fazem e se se refazem por entre focos sociais.

Desde que nos atemos em nossas pesquisas pelos estudos teóricos pecheutianos, chamou-nos atenção as "coisas a saber" que causaram estranheza a Pêcheux (2002), provavelmente, pelas infinitas possibilidades de filiações – em redes – que a elas se atrelam os cursos de idas e vindas do conhecimento e de expressividades do ser social. Em um grau de comparatividade também nos invade certo desconforto quando tentamos compreender as **coisas a saber** que se configuram pelo discurso da literatura – seus objetivos, propósitos e sentidos – que, a nosso ver, se dão pelas significações intervenientes para além das normas sistêmicas: sintáticas, morfológicas e fonológicas. O que não siginifica, contudo, abandoná-las, antes e sim, observar a tessitura da linguagem que soma-se em atividades sociais e linguageiras.

Para construir esse pensamento formalizado na AD, abraçamos a proposição de que uma das posições formais sobre a linguagem é a de que ela estabelece relações, cotidianamente. Para bem situarmos nossa discussão, no que toca às associações que a linguagem fixa habitualmente, queremos, desde já, ratificar nossa reflexão pelos âmbitos da semântica que já foi considerada a **prima pobre** dos estudos linguísticos. Assim como Pêcheux, (1988, p. 29), entendemos que "os espaços frios da semântica exalam um sujeito ardente". Sujeito que imbuído dos signos é capaz de modificar a sociedade e a si mesmo, discursivamente.

Para nós, sujeitos ardentes se particularizam, se pluralizam e se mesclam pelos fios que a literatura poética permite. A sifnificação é o afã dessa ardência, na maioria das vezes, ela escapa aos ditames impostos por regras e fórmulas da língua, uma vez até, porque possui razões sistêmicas de acontecer – explicáveis apenas no funcionamento linear, por seus referenciais intrínsecos, mas, também pelo incontrolável dos ditos e não ditos.

Já o dissemos anteriormente:

> É na relação que extrapola a formalidade estrutural, sem, contudo, dissociar-se dela, que as manifestações linguístico-discursivas são, semanticamente, observadas. Ou seja, é necessário analisar também os efeitos de práticas linguísticas em que se mesclam, dentre outros aspectos, o econômico, o lógico, o formal e o retórico (RANGEL, 2016, p. 21).

E, desse modo, bem particular, a poesia crítico-inventiva nos lançou sua feitura e sobre ela, em um processo dialético, porém, complementar, lançamos aqui um olhar discursivo com a intenção de investigar a influência da produção literária do século XX, representada por uma poética contemporânea que convive com a tradição literária produzida pelos poetas de 30, refletindo sobre esse tipo de linguagem e sua sociabilidade discursiva. Esta investigação possui um caráter de **boa medida**, ou seja, empreendemo-nos em procurar por significados. O que vemos, sentimos, experimentamos tem/faz sentido.

É importante ser óbvio desde já: nosso estudo tem um ponto de vista particular e específico, como é possível verificar melhor adiante no exercício de análise que se avizinha.

É pela injunção de análise discursiva que compreendemos os discursos como formadores de sentido na sociedade, em especial, no estabelecimento de vínculos associativos advindos de diversas possibilidades cotidianas.

Ao nos depararmos com o objeto deste estudo só o compreendemos pelos raios investigativos de uma análise abrangente, inclusiva. Não nos interessa uma explicação completa, acabada, conclusiva. É evidente que influências sociais e circunstanciais se nos apresentam em estrutura. Dos mais diversos tipos. Entretanto, nosso esquadrinhamento teórico se embrenha pelo que nos propõe o francês Michel Pêcheux (2002, p. 20), “o confronto discursivo prossegue através do acontecimento”. Do nosso ponto de vista por uma reflexão plural e de abrangência social.

É na/pela relação com a história, com a ideologia que os discursos se dão e são continuamente inqueridos.

Não obstante ser importante trazer a toda e qualquer discussão em torno de concepções que envolvem a linguística entrelaçares de observações sobre o

funcionamento codificado e linear da língua, nosso propósito de análise é o de ultrapassarmos os liames da materialidade linguística sem, contudo, reconhecer sua importância.

Asseguramos que examinar os caminhos da linguagem é algo bastante inquiridor. Nosso raciocínio embrenha-se por caminhos que apontam a uma dimensão que tenta enxergar o processo interativo entre língua e história passando, necessariamente, pelas relações sociais e a ideologia, como já bem o dissemos anteriormente. Tratamos o conjunto de termos correlacionados, não somente pelos domínios da gramática, da forma, da historiografia cronológica e de observações textuais, mas tentamos traçar nosso objetivo pelos limites do processo histórico-social dos seres humanos, quanto ao uso/emprego de linguagem e sua sociabilidade discursiva pelo que a AD Pecheutiana nos possibilita averiguar.

Para a AD a língua – cujas características extrapolam as regras, as sistematicidades – é utilizada sob uma compreensão de que as palavras ocorrem em estrutura e acontecimento (concomitantemente). As palavras não têm um sentido em si, único; Elas adquirem sentido nas diversas e diferentes disposições de um contexto social e histórico no qual se inserem.

Nosso posicionamento sobre esta capacidade objetiva genérica – a linguagem – não nos permite concebê-la pelo viés de esquemas, modelos ou algo similar. Desenvolvemos uma postura analítica que contempla um esquadrinhamento maior na tentativa de compreender o sentido que funciona concomitantemente no exercício da linguagem, o que, peremptoriamente, observamos em atividade na literatura poética.

Entendemos que a linguagem não é um instrumento. Ela externa pensamentos, sentimentos e intervenções que se dão por sentidos diversos, os quais se configuram entrelaçados em processos e situações da realidade, criando, portanto, posicionamentos sociais, que abrangem mediações, execuções e finalidades que se dispõem por entre filiações instadas pelos sujeitos e pela realidade, simultaneamente. Assim, compreendemos que não se pode considerar que o sentido da/na linguagem é um conteúdo depositado em algum lugar e que alguém vai procurá-lo. O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história.

Nossa pretensão não é a de encerrar um pensamento de maneira singular ou não sobre a designação do que é linguagem. Extraímos aprendizados de nossas reflexões. Um deles é que a linguagem não pode ser aprisionada pelas/nas palavras, pelos/nos silêncios, jeitos ou gestos. Pela sua opacidade podemos ver a fluidez de traços diferentes; por seu entrelaçamento podemos distinguir fontes, formas ou sentidos; por ser firme/frágil podemos vê-la senhora, escrava, burguesa, poetisa, mestra, subserviente, mágica etc.

Essas constatações nos levam a verificar que a tradição de transparência e evidência da linguagem se quebra ante o que escapa, aparentemente imperceptível. Essa compreensão nos induz a um determinado percurso analítico: um modo diferente de trabalhar com a linguagem que considera o movimento sócio-dialético e enxerga os silêncios discursivos; postura essa trabalhada em alguns campos de pesquisa da AD, na qual fundamentamos também este atual ensaio. Como aporte desse pensamento, evocamos o dizer de Gregolin (2006, p. 106), que nos lembra: "Pêcheux propõe que a Linguística precisa acolher a ambiguidade, a contradição, o jogo: essas propriedades intrínsecas ao seu objeto".

Ainda valendo-nos do propósito de que a AD "abre uma perspectiva de trabalho em que a linguagem não se dá como evidência, oferece-se como lugar de descobertas" (ORLANDI, 2002, p.7), trazemos nesta análise sobre a poesia crítico-inventiva o movimento fundamental que os analistas de discurso empreendem: a tentativa de examinar os efeitos de sentidos produzidos pelos sujeitos em suas materialidades discursivas.

> É pelo entrelaçamento de fios discursivos que surge uma mesma e sempre renovada linguagem: ímpar e universal, simultaneamente. Portanto, é também, na construção desse novo espaço que a AD se caracteriza como uma reflexão dialética da linguagem, "que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já feito". É ainda no dizer dessa autora "a arte de refletir nos entremeios" (IBIDEM). É dessa forma que compreendemos o percurso que ora traçamos, observações que refletem e refratam pontos de vista. Em outras palavras, acontecimentos que se dão a reflexões e essas urgem-se em posicionarem-se, indiscutivelmente.

A partir desse entendimento, este trabalho pretende investigar poemas de produção do século XX,

> representada por uma trilha poética de contemporaneidade que convive com a tradição literária produzida pelos poetas de 30, refletindo sobre esse tipo de linguagem e sua sociabilidade discursiva.

Os objetos, os poetas e seus discursos

Trazemos aqui, nesse estudo, os poetas alagoanos Fernando Fiúza e Otávio Cabral, que assumem esteticamente uma poesia crítico-inventiva, apresentando-a de cujo lugar é possível abrir uma discussão, na mesma poesia, como meta-poema, que, a nosso ver, por um entendimento que chamamos de ressignificação do signo poético implementa, eminentemente, convocações subjetivas e objetivas pela convocação das categorias de **condições de produção, formação discursiva e memória discursiva**.

Os poetas: o primeiro maceioense, o segundo pilarense. Os dois são professores da UFAL, Universidade Federal de Alagoas. Ambos também ligados às artes cênicas: Cabral à escrita de textos e à desenvoltura de ator e Fiúza somente à escrita.

Seus feitos poéticos (de ambos), embora peculiares, carregam entre si afinidades linguísticas e discursivas que, notadamente, revelam-se inseridos (acreditamos, arrisco asim dizer que os poetas também) em cotidianos variados por uma espécie de intromissão pessoal, característica que a entendemos fluida, tipo **amálgama de sentimentos**. E, em particular, no tocante à postura de analistas do discurso – ora expresa – constitui-se ainda em *corpus* de nossa investigação.

Nós, poema que faz parte do livro **Sonetos impuros**, publicado pela EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, em 2015; **Les diffèrents**, poema publicado no livro **Concerto em dor maior para choro e orquestra**, editado em 2000, pela Escrituras Editora, trazidos neste reflexão para análise e, digamos de passagem, escritos que nos impactaram sobremaneira.

Imbuindo-nos das palavras de Emerson Sitta, a poesia se faz inventiva por "uma tentativa de recompor a confusão mental que sofreu o poeta no momento de sentir ou intuir o poema". Em paralelo caminham-se outros aspectos, tais como: experiências diárias e doses de suscetibilidades emocionais. É por intermédio dessas características gerais, sem nos esquecer de especificidades de cada autor, que o que os incomoda em

estado diuturno, ainda assim, consegue levá-los a expressar em fragmentos de palavras uma holisticidade de sentidos discursivos.

Há oposição e confluência. Há separação e ajuntamento. É o que nos diz ainda Sitta "é como o poema fosse o próprio fogo, e não falase apenas dele". São duas circunstâncias abrasivas: a expressão de palvras e sentimentos do lado dos poetas e o arremate de quem os lê pelas possibilidades de ser/estar (ou não) no que está escrito. É reformular as formas que a poesia instaura. São "fios de vozes que se cruzam, dialogam, se completam, respondem umas às outras e às vezes até polemizam" (Florencio [et al.], 2009, p. 11). Assim, é possível dizer que há intolerância discursiva na poesia, uma vez que ela o é intransigente com seu percurso e estabelecimento social.

Nosso olhar inicial, aligeiradamente, pode parecer de embevecimento poético (embora talvez não o negamos), contudo, tanto pela necessidade de análise quanto pelas estruturas textuais é importante que fique claro: compreendemos que as palavras, expressões, os enunciados são, por assim dizer, expressões de diálogos.

Percurso analítico em tessituras teórico-metodológicas de AD

Entendemos que a linguagem é sempre não transparente e, assim, abraçamos uma conduta de análise que se pauta pelo materialismo histórico-dialético, que vê, no encontro e no confronto linguístico, aspectos importantes para o entendimento de questões relacionadas às práticas sociais. Portanto, desenvolvemos, numa perspectiva crítico-dialética, movimentos investigativos analíticos tendo como aporte estudos teóricos pecheutianos, ao tempo em que fazemos interlocuções com outros estudiosos que comungam de um mesmo conjunto de princípios fundamentais sobre as significações e as ressignificações expressas pelos campos da subjetividade e da linguagem.

Nesta análise pautamo-nos por algumas categorias da AD (**Condições de Produção, Formação Discursiva e Memória Discursiva**) em uma interlocução específica trazida por Pêcheux em seu texto apresentado na Conferência Marxismo e

Interpretação da Cultura: Limites, Fronteiras, Restrições na Universidade de Illinois Urbana-Champaign, de 8 a 12 de julho de 1983.

A noção de **Condições de Produção** é compreendida sob a perspectiva de sujeitos constituíntes e constituídos pelas/nas relações sociais. Dessa forma, podemos dizer que os sujeitos transitam por entre as circunstâncias, envolvem-se em ocasiões cotidianas e, assim, os atributos subjetivos dos fazeres estabelecem sua força de diversas maneiras nas situações de limites proporcionadas pela objetividade posta. No tocante ao que temos para analisar configuram-se assim particularidades próprias e apropriadas de um tipo de literatura: a poesia, sua feitura e abrangência.

Dizemos aqui que as Condições de Produção se fazem presentes nos poemas – objeto desta investigação – como parte inerente de memória e de situacionalidade por uma injunção que a configuramos como **Da ordem do dizer**. Assim, podemos inferir: São poemas; Possuem sentido estrutural, sistêmico e normativo; Os termos/as palavras são de cunho gramatical; os poemas podem ser entendidos como enunciados. Esses são, portanto, pontos importantes de verificação em nossa análise, tanto como forma de assegurar a estrutura da língua quanto por compreendermos que há impactos diferenciais quando consideramos quem, como, em que tempo e em qual situação a estrutura foi dita, por exemplo.

Portanto, a nosso ver, discursivamente eles (os poemas) se inscrevem no mérito social pelo *background* de postulações enunciativas, uma vez que suas materialidades linguísticas são o centro de observação mais contundente. O que significa dizer que em essência os autores são sujeitos de uma espécie de complemento dos enunciados, que, por intermédio de suas materialidades linguísticas – normativas e formais – ainda assim se apresentam opacas, levando em consideração os léxico-sintáticos que atravessam para além da estrutura, como **acontecimentos**, que se formalizam socialmente.

É por essa linha de raciocínio que entendemos ser **o discurso lugar de identificação** que, nesse espaço – de poemas -, ganha existência nas **Condições de produção** reveladas por grande número de processos discursivos refletidos/refratados como estrutura e acontecimento.

Explicando-nos melhor: as movimentações do sujeito – escolhas/opções sociais, concretas/possíveis são os pontos de interpretação analítica em que irrompem pontos de entrelaçamentos em discursos outros, tais como, **pré-construídos, transversos, interdiscursivos**.

Por essa orientação analítica vemos a partir da objetividade e da subjetividade que o discurso se remete a uma dada **Formação Discursiva** possibilitando-nos enxergar os sentidos que ali estão ditos (não ditos).

O que se desenha como **Da Ordem do não dizer**, ou seja, os sujeitos emanados dos poemas: São seres humanos? Se sim, podem ser H+H; H+M; M+M; Trans+H; Trans+M: Trans+Trans... Ou...? Parecem batalhas, espécies de luta entre...? Há possibilidade(s) para um ou mais entendimento(s)?

Essa particularidade se nos abre uma conexão entre os laços estruturais e científicos em movimentos que se encontram no âmbito da filosofia e das ciências humanas e sociais, as quais nos permitem afirmar que todo discurso é social, agindo em **ato** e **forma**.

Nossa análise encontra na **Ordem possível do silenciado** pistas de uma memória discursiva.

> Aquilo que face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os 'implícitos' (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX 1999, p. 52).

Em destaque por essa trilha do procedimento analítico, a qual nos aponta reflexões para o objeto de estudo como referenciais de: O quê, de fato, se deseja; Qual é a maneira que se deseja (ou não) tal fato e/ou referenciação; O que realizam fora e na cama, no quarto, na sala, na rua, na vida...? nos faz compreender, por um lado, que um trabalho científico está carregado de procedimentos técnicos, mas, por outro lado, revela-se ainda – especificamente no caso em tela – como **meta-poemas**, ressignificações de signos poéticos, que, pelos elos das **Condições de Produção** apresentam pistas de um **fazer/acontecer discursivo** carregado de marcas

enunciativas reveladoras, as quais trazem à tona silêncios, interdiscursos, paradoxos, lapsos, falhas, memórias etc.

Um modo de finalizar

Ao chegarmos a um possível arremate desta investigação cumpriu-nos, a nosso ver, a intenção de inserirmos um ponto de vista, ou mais especificamente, **um olhar sobre a poesia crítica-inventiva** analisada pelos procedimentos da Teoria da Análise do Discurso.

Inquirir sobre determinados princípios que apresentamos é, ao mesmo tempo, particular e instigante. Abrimos uma vertente de discussão que pode servir de paradigma a novos estudos relativos ao cerne de poemas tramados subjetiva e objetivamente na sociedade.

Acreditamos que a inquietação ensaiada por nossa análise pode servir como ponto de partida ou de continuidade – numa tentativa de sugestão - para novos estudos e pesquisas que sejam úteis como fonte de debates sobre essa temática e, assim, tornar possíveis outras/novas leituras como esforços que contribuam para um melhor entendimento da dinâmica discursiva social dentro e fora do âmbito acadêmico.

Referências

FLORENCIO, Ana Maria Gama [et al.]. **Análise do Discurso**: fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. AD: Descrever – interpretar acontecimento cuja materialidade funde linguagem e história. In NAVARRO, Pedro (org). Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos. São Carlos: Claraluz, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Princípios e procedimentos. Campinas, São Paulo: Fontes, 2000.

_____. (INTRODUÇÃO). In: Pêcheux, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

_____. Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

RANGEL, Heder Cleber de Castro. Nossos comerciais, por favor: Uma análise discursiva sobre a linguagem publicitária. Curitiba, PR: CRV, 2016.

SITTA, Emerson. O que é poesia inventiva. Disponível em: http://www.marcelodamico.com/2012/01/poesia-inventiva-o-que-e-isso.html acesso obtido em outubro/2017.

TAMBA, Irene. A semântica. São Paulo: Parábola, 2006.

www.visimelp.ese.ipsantarem.pt

OS SUJEITOS E AS LÍNGUAS NO ACONTECIMENTO DE LINGUAGEM NA COMUNIDADE DO QUILOMBO DA FAZENDA

Jocyare Souza
UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Campinas – Brasil
jocyol5@hotmail.com

Resumo:

Este trabalho de pesquisa apresenta, sob a perspectiva teórica da Semântica do Acontecimento de Eduardo Guimarães (2005), os efeitos de sentido da nomeação tomada como um fenômeno histórico. Considerando o funcionamento semântico-enunciativo dos nomes que constituem nosso corpus (Domínios Semânticos de Determinação - DSD), procuramos, por meio de análise dos processos de linguagem que evidenciam marcas culturais, enfocar o acontecimento enunciativo em sua historicidade, buscando evidenciar em que segmentos dessa comunidade quilombola, cuja língua oficial é a Língua Portuguesa, a ancestralidade africana se mantém. Há, dentro dessa perspectiva, uma relação da língua com um falante que se apresenta como sujeito político e social da enunciação; assim, ao decidir compreender como a circularidade com que nomes que remetem à ancestralidade africana se dá entre os habitantes dessa comunidade quilombola, procuramos compreender o processo designativo revelado por uma história que buscamos ler e interpretar, não de qualquer lugar, como um simples relato factual, mas como um processo de enunciação, cuja interpretação far-se-á considerando a constituição do próprio corpus que traz em sua essência princípios fundamentais: a história que, sendo memória, constitui os sujeitos e as línguas no acontecimento de linguagem; o saber e o político que se constituem marcas de um tempo em que os nomes se revelam como processo de uma narrativa que é, antes de tudo, uma prática política em que a construção do espaço enunciativo se dá pelo confronto de sujeitos, saberes, políticas, identidades, silenciamentos, esquecimentos.

Palavras-chave:

Semântica do Acontecimento. Domínios Semânticos de Determinação. Designação. Cultura Afro-brasileira.

Considerações Iniciais e Contextualização

O presente trabalho é resultado do projeto de pesquisa, intitulado 'QUILOMBO DA FAZENDA: os nomes enquanto relato do cotidiano de comunidade de remanescentes quilombolas' realizado no período de 02.06.2014 a 01.06.2016, em nível de pós-doutoramento, sob a condição de Pesquisador Colaborador do Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP.

O projeto a que nos referimos é, de certa forma, a continuidade de um trabalho que se iniciou no mestrado (dissertação intitulada Nas Letras de São Thomé: uma análise semântica histórico-enunciativa dos nomes de estabelecimentos comerciais de São Thomé das Letras) quando nos propusemos a pensar os efeitos de sentido que a nomeação, tomada como um fenômeno urbano, vem produzindo em São Thomé das Letras-MG, propunha, assim, uma análise do processo constitutivo que marcava o espaço de enunciação das designações dos estabelecimentos comerciais de São Thomé das Letras, levando em consideração os procedimentos que predicavam e determinavam seu espaço semântico-enunciativo e que acabavam por marcar um lugar social do dizer, estabilizando determinados sentidos no discurso comercial/publicitário. No doutorado (tese intitulada 'Topônimos Mineiros e o Processo de Ocupação/Exploração/Formação do Estado Nacional'), os estudos pautados no processo onomástico se debruçaram sobre os efeitos de sentido da nomeação tomada como um fenômeno histórico, objetivando uma análise do processo constitutivo que marca o espaço de enunciação das designações dos nomes das cidades históricas mineiras que surgiram no Ciclo do Ouro, enfocando o acontecimento enunciativo em sua historicidade; partimos, então, do pressuposto de que a toponímia confirma, por meio de suas enunciações, o caráter de lugar central que os arraiais, as vilas e as cidades desempenhavam na região mineradora, uma vez que evidenciam no que se refere à designação dos topos - os nomes dados/não dados/renomeados - a relação do homem com o meio e com o outro.

Dessa forma, o projeto de pesquisa, intitulado QUILOMBO DA FAZENDA: os nomes enquanto relato do cotidiano de comunidade de remanescentes quilombolas é a continuidade de um trabalho a que nos propusemos e pretendeu examinar a permanência de línguas africanas assim como a relação dessas com outras línguas de contato em quilombos, "espaços históricos de busca de liberdade do africano escravizado, que hoje se transformaram em comunidades quilombolas"

(Brasil, 2010, p.03).

Além do aspecto linguístico já enfocado, o presente trabalho buscou evidenciar a importância de se estudar a cultura afro-brasileira em atendimento à Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. A Lei 10.639/03 (Cavalleiro, 2005) propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana; os professores devem ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas.

A partir do contato com o dispositivo teórico formulado pela Semântica do Acontecimento (Guimarães, 2005), despertamos nosso interesse pelo processo designativo dos nomes comuns/próprios. Entendemos a importância de estudar os processos de designação urbanos e, assim, por meio da formulação de questões sobre as relações sociais urbanas, compreender a questão do nome no processo histórico e social de urbanização. Interessou-nos, particularmente, a questão da inclusão e da exclusão de cidadãos, assim como a distribuição de papéis sociais que se encontra atrelada a uma configuração enunciativa que se dá num espaço de disputa regulado pela palavra. Partimos, pois, do pressuposto de que pensar a nomeação como uma simples forma de classificação é deixar de fora uma série de fatores histórico-sociais que estão presentes na linguagem. Segundo Rancière (1994), um nome não classifica, ele identifica. Um nome, nessa concepção teórica, apresenta-se como um recorte do mundo, de forma a construir o sentido da coisa existente, o que torna a cultura um modo diferente de identificar e recortar a realidade. “Num acontecimento em que um certo nome funciona, a nomeação é recortada como memorável por temporalidades específicas” (Guimarães, 2005, p.27). Não se trata, portanto, de uma relação entre um nome e uma classe de objetos no mundo, mas de um processo histórico de identificação pela construção do sentido que trabalha a constante redivisão do sensível que acompanha o nomear, o referir, o designar.

Dentro dessa perspectiva, propusemo-nos a compreender a circularidade com que nomes que remetem à ancestralidade africana se dá entre os habitantes da comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda. Procuramos,

assim, por meio de análise dos processos de linguagem de trocas culturais, considerando o desenvolvimento constitutivo que marca o espaço de enunciação das designações que constituem nossos corpora, enfocar o acontecimento enunciativo em sua historicidade, buscando evidenciar em que segmentos da comunidade quilombola os nomes africanos se mantêm.

Nessa relação entre nomes que designam relação com uma ancestralidade africana, procuramos compreender o efeito da Mídia enquanto detentora de um certo jogo de conhecimento que institui a noção de cultura - o que é primitivo e ou profano, o que é civilizado e ou sagrado? - nessas comunidades quilombolas, a fim de constatar entre as gerações mais velhas e mais novas os efeitos da indústria cultural que ao definir o que é sagrado/culto busca padronizar o sujeito consumidor.

A circularidade com que nomes que remetem à ancestralidade africana se dá entre os habitantes da comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda marca a especificidade que sempre se constitui a partir da "história em que o nome se dá como nome" (Guimarães, 1992, p.16). Partimos, assim, do pressuposto de que designar é fazer significar, é produzir sentido; é considerar que o funcionamento do processo de designação são sentidos produzidos, considerando relações enunciativas e discursivas. Designar é revitalizar a memória, o pré-construído, o já dito em outro lugar que afeta o sujeito da enunciação. Interessa-nos, portanto, entender o que esse processo designativo específico, a que nos propomos analisar, recorta como memorável, uma vez que consideramos que no funcionamento semântico-enunciativo há uma especificidade no nome que está posto enquanto forma de enunciar as práticas sociais, culturais e políticas dos membros que compõem a comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda.

Como forma de refletir sobre os processos de construção da cultura, objetivamos:

(em uma abrangência geral)

a. avaliar a presença de traços de línguas africanas, a partir da constatação de nomes que remetem à ancestralidade africana na comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda;

(em nível mais específico)

a. organizar um banco de dados histórico, linguístico e cultural – ênfase aos nomes que remetem à ancestralidade africana sobre a comunidade quilombola investigada;

b. descrever o processo designativo que enuncia a circularidade com que nomes que remetem à ancestralidade africana se dá entre os habitantes da comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda, considerando funcionamento semântico-enunciativo que apresenta os Domínios Semânticos de Determinação de nomes que constituem o corpus.
c. examinar em que segmento social a permanência de línguas/culturas africanas – ênfase aos nomes que remetem à ancestralidade africana – resistem na comunidade quilombola investigada;

Constituição dos Corpora: o olhar do pesquisador sobre a comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda

Para pensar as africanidades, apresenta em Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos reflexão relevante.

> Para Silva (2003, p. 26), a expressão africanidades brasileiras refere-se às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma queremos nos reportar ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprio dos negros brasileiros e, de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia a dia.

A pesquisa a qual descrevemos pautou-se por ser um estudo diacrônico da comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda, com relevância para a pesquisa quantitativa, uma vez que se estabeleceu análise comparativa para mensurar nomes que remetem à ancestralidade africana/remetem a outras ancestralidades; assim como qualitativa, uma vez que, por meio do funcionamento semântico-enunciativo que apresentam os Domínios Semânticos de Determinação, pretendemos constatar o que os nomes designam, recortam como memorável.

A abordagem à comunidade quilombola investigada considerou princípios etnográficos, a coleta de conjunto de dados que compuseram os corpora de análises foram efetuados por meio de viagens de campo, prioritariamente, para aplicação de questionários e/ou entrevistas aos membros da comunidade, tendo em vista as variáveis idade/nível de escolaridade e abordaram, a princípio, processos de nomeação que remetem ao nome de batismo/aos apelidos (renomeações), às funções

sociais ligadas ao trabalho coletivo/familiar, à cultura (música, culinária, dança), ao culto de religiões de matrizes africanas, às questões pessoais como saúde/doenças/cuidados com a aparência – produtos utilizados, à toponímia local, ao reconhecimento de ferramentas ligadas à tecnologia tradicional e às novas tecnologias assim como de suas funções básicas, sobretudo àquelas associadas à produção de conhecimento; o levantamento de dados deu-se, também, por meio de pesquisa documental, tendo em vista a análise de atas, livro-caixa, ofícios, livro-tombo, procurações, cartas e afins, livros de receita.

O trabalho com os *corpora* considerou princípios etnológicos, a sistematização e teorização dos dados deu-se por meio de análise morfossintática e semântico-enunciativa dos nomes que o constituem. Todo o processo de pesquisa foi permeado por pesquisa bibliográfica em literatura específica à temática quilombola assim como por pesquisa à literatura científica que sustentou as análises linguísticas dos corpora.

As viagens de campo à comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda para pesquisa documental levou-nos a refletir sobre o que significa estudar a ancestralidade africana enquanto afrodescendência ligada às suas tradições culturais.

Conforme Cunha Jr. (2001), todas as pessoas, todas as coisas e todos os lugares têm a sua parte de NTU (Força vital – Axé), na concepção Bantu do mundo. Tomando essa ideia do pensamento africano inferimos que: todas as coisas, todos os lugares e todas as pessoas possuem uma parcela de conhecimento. Assim, a nossa postura de investigação científica é a troca de conhecimento com estas pessoas e com esses lugares que são ambientes da nossa pesquisa participante.

Ao tratarmos da constituição do objeto de análise de que se propôs esse projeto de pesquisa – corpus que evidenciasse a permanência ou não de ancestralidade africana na comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda –, coletamos no período de dezembro 2015 a maio 2016 vasto acervo que inclui documentos linguísticos importantes sobre o cotidiano do Quilombo da Fazenda; todavia, em virtude da data de aprovação para realização da pesquisa pela Comissão Técnico-Cientifica (COTEC) do Instituto Florestal do Parque Estadual da Serra do Mar (PESM) por meio da Carta COTEC nº 354/2015 D211/2014 PGH somente em 28 de julho de 2015 e posterior agendamento de visitação in loco a partir de dezembro 2015, consideraremos, como corpus de análise, neste Artigo, recortes textuais de um site

credenciado pelo Governo Federal que divulga o cotidiano do Quilombo da Fazenda. A seguir uma mostra do site http://quilombodafazenda.org.br/ Acesso em 16.04.2014 (adaptado):

Quarta, 16 Abr 2014

Menu Principal
Home
- Quilombo da Fazenda
  - Associação da Comunidade
  - História da Comunidade
  - Casa da Farinha
- Projetos
  - Ponto de Cultura
  - Manejo da Juçara
- Manifestações Culturais
  - Grupo Ô de Casa
  - Tambores da Fazenda
  - Culinária
  - Artesanato
  - Festa do Azul Marinho
- Roteiros turísticos
- Contatos
- Como chegar
- A voz do quilombo
- ponto de cultura
- Manifestações culturais
- Retomando as atividades
- Espaços da associação

Festa de Inauguração da Casa de Artesanato Comunitária!!!!!
Escrito por Administrator
Qui, 18 de Abril de 2013 22:15

Sábado dia 16 de fevereiro recomeçaram as atividades do Ponto de Cultura Olhares de Dentro "valorizando a Memória e Fortalecendo as Raízes do Quilombo da fazenda".
No sábado as oficinas de preservação do fandango caiçara e do jongo, que inclui a confecção artesanal de instrumentos de musica (Rabeca e Viola), e no decorrer da semana as oficinas de custura e vivência musical deram inicio a mais uma etapa do longo processo de aprimoramento da cultura tradicional local.
As férias acabaram, e os interesses, as lutas e a busca pelos objetivos continuam. Isso em todo o lugar, claro, mas os aspectos de cada um desses pilares são individuais para cada grupo de pessoas. Falo assim considerando os jovens da Comunidade Quilombola da Fazenda, que depois da lida semanal na escola, mostram-se virtuosos nas atividades de Ponto de Cultura.
A Educação não formal pode atingir níveis inimagináveis dentro da sociedade, pois a descontração, a liberdade estimula a criança e o adolescente a criar, pensar e fazer tudo dentro de seus próprios limites, sem causar a sensação de obrigação, ou qualquer tipo de frustração. É como se elas estivessem em casa brincando, tendo um orientador para que essas atividades venham ser o caminho de um futuro cheio de conhecimento e perspectivas.
Saiba mais sobre:

- Ponto de cultura

Quilombo da Fazenda
Copyright © 2012 . Joomla Designed by quilombodafazenda.org.br

Fonte: http://quilombodafazenda.org.br/ Acesso em 16.04.2014 (adaptado)

Esperamos, considerando memória enquanto prática enunciativa, evidenciar qual é a cor da cultura presente hoje na comunidade de remanescentes quilombolas do Quilombo da Fazenda. Retomamos cor da cultura enquanto expressão ora tomada como parafrástica – A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira que teve seu início em 2004 [...] ora como polissêmica: a ancestralidade rememora a cultura africana? A afrodescendência está ali hoje (?), sempre esteve (?), nunca esteve (?); enquanto comunidade quilombola, entre seus membros há valores comuns que se sustentam em uma cultura singular como se enuncia no site credenciado pelo Governo Federal que divulga o cotidiano quilombola? O polissêmico e o parafrástico - conceitos trabalhados por Orlandi (1980); parafrástico porque sempre retoma sentidos outros (não se constitui discurso fundador) e polissêmico porque ao retomar o já dito, estabelecemos o novo: é outro discurso, outros sentidos afetados histórica e ideologicamente.

Quilombo da fazenda: tempo e espaço enunciam o memorável

Para fundamentar nossas reflexões, retomamos Achard (1999), para quem a materialidade da memória social é constituída pela própria estruturação do discurso. A memória é, dentro dessa concepção, recortada pela prática enunciativa, que se dá pela linguagem, pelos dizeres e constitui-se como todo ato de linguagem, a partir de disjunções, de conflitos e de polêmicas, que se materializam nos/pelos sentidos. O funcionamento da memória se dá por regularidades e deslocamentos, que a (re)constituem e a (re)organizam, (re)significando acontecimentos, a partir de outros construídos em determinadas práticas enunciativas.

Nossas primeiras observações nos fazem comungar a concepção de Cunha Jr. (2001) de que a força da comunidade está na terra em torno da qual se estabelece a sociedade e se plantam as relações sociais ao longo das condições historicamente determinadas. Buscamos, assim, entender, por meio do funcionamento enunciativo dos textos de autoria de Administrador, apresentados no site http://quilombodafazenda.org.br, que ora configuram nosso corpus de análise, de que

forma as práticas de linguagem recortam um memorável que se institui no cotidiano de uma comunidade de remanescentes quilombolas, sociedades que se organizam considerando a ancestralidade africana que se manteve nos grupos étnicos, e de que forma valores socioculturais afrodescendentes de ancestralidade, comunidade, oralidade ali estiveram, mantêm-se, são apagados e / ou silenciados. Nossa exposição analítica priorizará o texto (na íntegra e/ou seus fragmentos) do link '**• Quilombo da Fazenda'** que se segue:

Menu Principal
- Home
- **Quilombo da Fazenda**
  - Associação da Comunidade
  - História da Comunidade
  - Casa da Farinha

No link 'Quilombo da Fazenda' é possível ler na íntegra...

Um pouco de história do quilombo para voçê!!

A primeira notícia que se tem da "Fazenda Picinguaba (refugio de peixes – tupi guarani), remonta o final do século XIX, período em que faleceu Maria Alves de Paiva, proprietária da Fazenda". Em 1884 ela falece e em testamento declara o desejo que seus escravos sejam libertos e que possam habitar em certas áreas da Fazenda. A Fazenda Picinguaba possuiu vários proprietários até que no ano de 1943 seu novo dono Saint Claire adquire parte da Fazenda e nomeia o Sr. Leopoldo Braga o administrador da Fazenda Picinguaba. Leopoldo recebe a autorização de trazer 12 famílias para trabalharem através de usufruto, sendo proibidas de vender a arrendar suas terras.

Em 1951, a Fazenda Picinguaba foi hipotecada pela Caixa Econômica do Estado de São Paulo e perdurou esse domínio até 1974, por isso, a Fazenda Picinguaba também é conhecida como Fazenda da Caixa.

Em 1975, o trecho entre Ubatuba e Paraty (RJ) da rodovia Rio-Santos - BR 101 - foi construído e no ano de 1979 para controlar as grilagens e invasões de terra a Fazenda é anexada ao Parque Estadual da Serra do Mar.

No ano de 2005, a Fazenda Picinguaba recebeu o reconhecimento da Fundação Palmares como sendo um remanescente de quilombo.

No texto 'Quilombo da Fazenda', a noção de tempo (ancestralidade africana) está aparentemente associada à noção de espaço (Quilombo da Fazenda), logo 'tempo' e 'espaço' determinam os sentidos que vão sendo construídos, porque 'Quilombo da Fazenda' e 'ancestralidade africana' significam de acordo com as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo, pelo modo como se relacionam com outras palavras no texto. Buscaremos compreender esse processo de reescritura que enuncia um memorável que recorta práticas sociais recorrentes desse 'tempo' / 'espaço'.

Para Guimarães (2002), o nome é, dessa forma, um texto carregado de sentido; todavia não há texto sem o processo de deriva de sentidos, sem reescritura; é essa

deriva enunciativa incessante que constitui, ao mesmo tempo, o sentido e o texto. O processo de reescritura, próprio das relações de textualidade, se apresenta, portanto, como a contemporanização do acontecimento

Considerando o funcionamento enunciativo e as relações que se estabelecem por meio do Domínio Semântico de Determinação (DSD), buscaremos evidenciar nas reescrituras de 'tempo' / 'espaço' o sentido que se recorta como memorável.

1. Fazenda Picinguaba - final do século XIX
Espaço – Fazenda Picinguaba
Tempo - final do século XIX

Podemos definir como DSD
● O nome fazenda articula pelo recurso de substituição o nome sesmaria (área de terra doada às pessoas para cultivo).
● O nome fazenda estabelece com sesmaria uma relação de sinonímia.
● O nome Picinguaba determina pelo recurso de definição o nome Fazenda.
● O nome Picinguaba (do tupi guarani) reeescritura 'refúgio de peixes' e institui ao relacionar-se com o nome Fazenda o efeito de especificação.

Assim, o tempo definido como final do século XIX, tomado como ancestralidade, enuncia a presença de sesmários, no caso Maria Alves de Paiva, e de caiçaras. Maria Alves de Paiva é, conforme determinação do Diário Oficial da União herdeira de uma sesmaria[440].

O espaço (Fazenda Picinguaba) está determinado pelo tempo (século XIX) que recorta como memorável uma ancestralidade indígena, o nome Picinguaba enuncia a presença do indígena, o que de certa forma influencia a nomeação da fazenda. O processo de nomeação da fazenda enuncia a presença da cultura caiçara assim como sua estreita relação com a pesca, prática social que influencia a nomeação da fazenda. A ancestralidade indígena é, dessa forma, anterior, à ancestralidade africana.

[...]
"O termo caiçara tem origem no vocábulo Tupi-Guarani *caá-içara* que era utilizado para denominar as estacas colocadas em torno das tabas ou aldeias e o curral feito de galhos de árvores fincados na água para cercar o peixe. Com o passar do tempo, passou a ser o nome dado às palhoças construídas nas praias para abrigar as canoas e os apetrechos dos pescadores e, mais tarde, para identificar o morador dessa região.

[440] Documento Oficial disponível na íntegra em http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1890305/pg-21-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-11-1916

[...]
(Fonte: Adaptação de Cristina Adams, Rev. Antropol. vol.43 n.1 São Paulo 2000. Disponível em http://www.ocarete.org.br/povostradicionais/caicaras - Acesso em 30.05.16)

A ancestralidade indígena é, dessa forma, anterior à ancestralidade africana. Tempo (Final do século XIX) / Espaço (Fazenda Picinguaba) enunciam o apagamento do Quilombo da Fazenda e de uma ancestralidade africana.

2. certas áreas da Fazenda - 1884
Espaço – certas áreas da Fazenda (Picinguaba)
Tempo - 1884

Podemos definir como DSD
- O nome fazenda reescritura pelo recurso de condensação Fazenda Picinguaba.
- O nome fazenda estabelece uma relação de anáfora com Fazenda Picinguaba.
- O nome fazenda estabelece com Fazenda Picinguaba uma relação de sinonímia.
- Em certas áreas da Fazenda, 'certas áreas' funciona como elemento catafórico.

Assim, o tempo definido como 1884, tomado como ancestralidade, enuncia a presença de sesmários, descendentes de Da. Maria Alves de Paiva, de caiçaras e de negros que serão libertos. A expressão 'Negros que serão libertos', anaforicamente, enuncia por substituição a existência de 'negros escravos'. Certas áreas da Fazenda enuncia um espaço ressignificado da Fazenda Picinguaba, uma vez que já se institui o espaço que será demarcado como área quilombola. Certas áreas da Fazenda, sob efeito de especificação, enuncia que existirão certas áreas que significarão diferentemente enquanto área de escravos libertos, o que evidencia um deslocamento de sentido para quilombo; que para Leite (1999) tem sua origem na língua banta e significava, inicialmente, acampamento ou fortaleza; a palavra foi usada pelos portugueses para denominar as povoações construídas por escravos fugidos que se rebelaram contra a ordem escravista.

A expressão Fazenda Picinguaba, nessa concepção, passa a funcionar, sob o efeito de totalização, como hiperonímia; a Fazenda é as 'certas terras' (o quilombo) e 'as demais terras'.

O Tempo (1884) / Espaço (Fazenda Picinguaba) rememoram uma ancestralidade africana e enunciam a presença de negros nesse espaço geográfico – negros que ainda são escravos e que devem ser libertos – o quilombo que se enuncia em 1884, como 'certas áreas da Fazenda Picinguaba, será um espaço de negros

libertos. 'Certas áreas' enuncia que em outras áreas não demarcadas existiam outras presenças, sobretudo, a do caiçara que já convive nesse espaço geográfico com o negro. Logo a Fazenda (Picinguaba) é um espaço que enuncia uma ancestralidade marcada pelo convívio de negros, caiçaras e sesmeiros descendentes de Da. Maria Alves de Paiva.

4.Fazenda Picinguaba - 1943
Espaço – Fazenda Picinguaba
Tempo – 1943

Podemos definir como DSD
● O nome Fazenda Picinguaba (tempo: 1884 a 1943), por repetição, estabelece uma relação anafórica com Fazenda Picinguaba (tempo: final do século XIX).

Fazenda Picinguaba (tempo: 1884 a 1943) funciona, por repetição, como reescritura de Fazenda Picinguaba (tempo: final do séc. XIX) e enuncia, em uma relação de sinonímia, o memorável que faz significar Fazenda Picinguaba. O tempo (1884 a 1943) determina, sob o efeito de totalização, o espaço (Fazenda Picinguaba); não se enuncia mais as 'certas partes' que se tornariam área quilombola, mas um espaço que se institui como sendo de vários proprietários, logo de várias ancestralidades. O nome 'proprietários', sob efeito de generalização, reescritura Maria Alves de Paiva, sesméria 'proprietária', e enuncia um apagamento da concessão de 'certas terras', logo da demarcação de área quilombola, logo do direito concedido aos negros libertos de ocupação de determinada área da Fazenda Picinguaba. Tempo (1884 a 1943) / Espaço (Fazenda Picinguaba) enunciam o silenciamento do Quilombo da Fazenda e de uma ancestralidade africana.

3. Fazenda Picinguaba - 1884 a 1943
Espaço – Fazenda Picinguaba
Tempo – 1884 a 1943

Podemos definir como DSD
● O nome Fazenda Picinguaba (tempo: 1943), por repetição, estabelece uma relação anafórica com Fazenda Picinguaba (tempo: final do século XIX)

Fazenda Picinguaba (tempo: 1943) funciona, por repetição, como reescritura de Fazenda Picinguaba (tempo: final do séc. XIX) e enuncia, em uma relação de sinonímia, o memorável que faz significar Fazenda Picinguaba. Os nomes Maria Alves de Paiva e Saint' Claire predicam diferentemente este espaço. Em ambos o nome Fazenda Picinguaba funciona hiperonimicamente: Maria Alves de Paiva enuncia a concessão de 'certas terras' que reescritura, em uma relação de sinonímia, 'área de quilombo'; Saint' Claire enuncia a concessão de 'parte da fazenda' que reescritura, em uma relação de sinonímia, 'área de imigração'. Tempo (1943) / Espaço (Fazenda Picinguaba) enunciam a presença de imigrantes e o silenciamento do Quilombo da Fazenda e de uma ancestralidade africana.

Os nomes *Saint' Claire* (nome originário da França) e Braga (sobrenome de origem portuguesa) marcam respectivamente o processo de colonização do Brasil. O espaço (Fazenda Picinguada) está determinado por uma temporalidade que enuncia a ocupação do território nacional: 12 famílias quaisquer são trazidas para trabalhar na fazenda. O espaço enuncia nessa temporalidade a presença de imigrantes, logo nesse espaço convivem ancestralidades diversas: dos escravos libertos por Maria Alves de Paiva, dos caiçaras, dos imigrantes (italianos?), dos portugueses, dos franceses.

Considerações Finais

Nossas análises nos levaram a concluir que o sujeito se constitui na e pela linguagem e que "num acontecimento em que um certo nome funciona, a nomeação é recortada como memorável por temporalidades específicas" (Rancière, 1992, p.27,). Assim, segundo Guimarães (2007), uma palavra não inaugura o sentido em si, mas, num passado recortado no presente da enunciação, (re)significa a sua memória e (re)toma sentidos, a partir de sua história de enunciações. Há relações históricas, sociais, políticas e ideológicas no acontecimento, as quais afetam os sentidos daquilo que dizemos, fazendo com que eles não sejam apenas um ou qualquer um. Há uma relação de poder da língua que afeta a formulação, a circulação e a interpretação dos textos. A isso se incluem o contexto histórico, social e ideológico, os sujeitos envolvidos na enunciação, o dizer, a memória discursiva, a retomada de sentidos, a língua.

De acordo com Guimarães (2006, p. 126),

> o sentido não está, simplesmente, nas palavras, nas frases, nos segmentos linguísticos. Mas também não está nas situações em que estas palavras são ditas. A significação diz respeito a uma relação das palavras, das frases com o acontecimento (considerado sócio- historicamente) em que ocorrem, de tal modo que um enunciado não significa qualquer coisa, nem uma só coisa.

Só é possível pensarmos as questões de significação a partir do DSD, se considerarmos o sentido em sua historicidade, com suas condições de produção, ou seja, considerando, além das relações das palavras nos textos em que aparecem, os fatores externos à sua formulação, como o interdiscurso, a ideologia, os locutores.

As palavras significam, segundo Guimarães (2007), de acordo com as relações de determinação semântica que se constituem no acontecimento enunciativo, pelo modo como se relacionam com outras no texto. É por isso que pensar o DSD, por essa Semântica, é considerar o sentido construído na enunciação, historicamente. Para o autor, esse movimento de predicação na duração do presente do memorável significa porque projeta um futuro, o tempo da interpretação no depois do acontecimento no qual o reescriturado é refeito pelo reescriturante.

Consideramos, no funcionamento enunciativo do texto 'Quilombo da Fazenda', o sentido instituído pelo binômio 'tempo' / 'espaço' construído na enunciação, historicamente. Tempo e espaço constroem-se a partir do estabelecimento das relações sociais, ao longo das condições sócio históricas determinadas. O espaço determina a condição da comunidade que se estabeleceu em espaços geográficos ancorados na crença de uma ancestralidade africana para construir sua história.

A comunidade, seus membros e as relações estabelecidas são produtoras e produzidas da/na história. A memória da comunidade ganha relevância no tempo e no espaço – os princípios de socialização das culturas africanas, a ancestralidade, a oralidade, a comunidade. O discurso recorta um memorável que se associa à posse do território por negros um direito; direito que se institui como forma de acerto de uma dívida histórica que enunciam as relações históricas e sociais construídas no passado, no presente (marcas do tempo).

Tempo e espaço enunciam as experiências de busca de conhecimento aprofundado sobre realidades vividas do reconhecimento e do conhecimento de um pensamento de base africana. As narrativas se referem a um lugar (determina ancestralidade) em um determinado tempo (determina comunidade). Valores sociais que remetem à noção de ancestralidade (marcas do tempo) e comunidade (marcas de

espaço). A ancestralidade (ora africana, ora caiçara, de outrem) enuncia a construção do lugar, do território dado, pelo acúmulo repetitivo da experiência humana. A ancestralidade define os parâmetros para compreensão da história de uma comunidade que se institui em determinado tempo/lugar.

A necessidade do caráter histórico do espaço socialmente construído, o lugar. A comunidade é vista como a força da identidade pela via da ancestralidade. Tempo, lugar, ancestralidade, comunidade enunciam o pertencimento / a posse da terra como forma de diferenciação para exigirem a garantia de direitos e cidadania, lugar de negociação com o poder público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, Pierre. (1999). Memória e produção discursiva do sentido. In: _____. et al. Papel da memória. Tradução José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

BERNADINO, J.; GALDINO, D. (Org.). (2004). Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2010). Guia de cadastramento de famílias quilombolas. 2ª ed. Brasília: MDS.

CAVALLEIRO, E. (2005). Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. Brasília: Coleção Educação para Todos.

CUNHA JR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. (2001). Educação em Debate, Fortaleza, Ano 23, vol. 2, nº 42.

GUIMARÃES, E. (1987). Texto e Argumentação. 3ª ed. Campinas: Pontes.

GUIMARÃES, E. (1992). Terra de Vera Cruz, Brasil. Rio de Janeiro: Cultura Vozes.

GUIMARÃES, E. (1995). Os limites do sentido. Campinas: Pontes.

GUIMARÃES, E. (1999). Um Mapa e suas Ruas. DL/IEL/LABEURB – UNICAMP – Campinas.

GUIMARÃES, E. (2005). Semântica do Acontecimento. 2º Edição. Ed. Pontes.

GUIMARÃES, Eduardo. (2007). Domínio Semântico de Determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (orgs). A palavra: forma e sentido. Campinas: Pontes Editores; RG Editores.

GUIMARÃES, Eduardo. (2009). A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. Caderno de Estudos Linguísticos, 51. v. 1. Campinas: Unicamp. Jan./Jun..

LEITE, Ilka Boaventura et alli. Quilombos e quilombolas: cidadania ou folclorização? Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 123-150, maio de 1999.

ORLANDI, E P. (1980). O discurso pedagógico: a circularidade. Estudos Lingüísticos. p.157-169,.

ORLANDI, E P. (1996). Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Rio de Janeiro: Vozes.

ORLANDI, E P. (1999). Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes.

PROGRAMA BRASIL QUILOMBOLA. (2010).Comunidades Quilombolas Brasileiras. Regularização Fundiária e Políticas Públicas. Presidência da República/Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial/Subsecretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais.

QUEIROZ, D.M. (2003) O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros. Universidade & Sociedade, Brasília, DF, v. 12, n. 29.

RANCIÈRE, J. (1994). Os Nomes da História. Campinas, Pontes/ Educ.

SILVA, P. B. G. (2003). Africanidades brasileiras: esclarecendo significados e definindo procedimentos metodológicos. In: Revista do Professor, 9 (73), p.26-30, jan./mar..
Disponível em: <http://www.revistadoprofessor.com.br/system/ biblioteca /materias /AFRICANIDADE . pdf>. Acesso em: 18 mai. 2016.

STRANGELOVE, M. (1995). As muralhas estão caindo. Rio de Janeiro: Internet World,.

O DISCURSO POLÍTICO NA OBRA *ANIMAL FARM* DE GEORGE ORWELL E NA ESQUERDA BRASILEIRA DA ÚLTIMA DÉCADA

Josane Daniela Freitas Pinto

USP/UEPA, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Centro de Ciências Sociais e Educação, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/ Departamento de Língua e Literatura, josanedaniela@hotmail.com, Belém, Brasil

Resumo

O escritor George Orwell conta a história do Comunismo Soviético por meio do gênero fábula. Cada uma das personagens representa uma figura pública, como Stalin, Trotsky, etc. Dessa forma, surgiu o interesse de verificar se a crítica feita pelo autor na década de 40 aos partidos de esquerda seria considerada adequada para o discurso apresentado pela esquerda brasileira na atualidade. Pretende-se, neste estudo, fazer uma identificação das marcas linguístico-discursivas presentes no discurso das principais personagens do livro *Animal Farm*, Velho Major e Napoleão, e no discurso de dois políticos de esquerda representativos no cenário brasileiro, Lula e Dilma Rousseff, a fim de compreender o papel político que cada um representa; descrever as estratégias de manipulação usadas pelas personagens e políticos estudados. Esta pesquisa terá como referencial teórico, autores como Bakhtin e Volochinov (2006), Antunes (2012), Discini (2003), Martins (2012). A coleta de dados foi feita através da seleção de trechos das falas dos personagens Velho Major e Napoleão, bem como o estudo de dois discursos realizados por Lula e Dilma Rousseff. Utilizamos a análise linguística-discursiva para atingir os objetivos estabelecidos para esse estudo. Ressaltamos a importância desta pesquisa para o reconhecimento da atualidade das discussões feitas pelo Orwell nos seus textos literários e ensaios, principalmente, se considerarmos a crise política que está instalada no Brasil.

Palavras-chave:

Discurso Político; Estilo; Texto Literário

Introdução

Partindo da hipótese da existência de semelhanças no discurso político em uma obra literária e em um discurso real proferido por um político brasileiro, decidimos realizar esse estudo. Dessa forma, selecionamos as personagens Velho Major e Napoleão do livro *Animal Farm*[441], escrito por George Orwell e os políticos brasileiros Lula e Dilma e estabelecemos como objetivos: a identificação das marcas linguístico-discursivas em um discurso político de esquerda no texto literário e na realidade concreta e a verificação das semelhanças presentes nestes discursos.

Vamos analisar os discursos selecionados com base nos teóricos Bakhtin e Volochinov (2006), Antunes (2012), Discini (2003), Martins (2012), entre outros e discutir alguns conceitos importantes para entender a expressividade do sujeito ao se utilizar do discurso político seja em um texto literário ou uma situação social concreta.

1. Palavra, discurso e estilo

A palavra é material essencial para a comunicação humana e a vida cotidiana como o domínio onde as formas discursivas se encontram. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 38) declaram que "todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos verbais- banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele".

Ela é um exemplo de signo ideológico, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana, "é o fenômeno ideológico por excelência" (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p.36). Em comunhão com a ideia de Bakhtin e Volochinov sobre a palavra, Medviédev (2012, p. 49) faz a seguinte afirmação:

> As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas "almas" das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas

[441] Escolhemos trabalhar com o original em inglês do livro *Animal Farm*. Todas as traduções das falas das personagens foram feitas pela autora deste artigo. Também optamos por manter em inglês os nomes das personagens *Snowball* e *Squealer*.

> palavras, ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.

A palavra se faz presente no meio social do homem, refletindo e refratando as suas concepções de mundo, etc. Assim, cada produto ideológico, podendo ser a palavra, som ou gesto, etc., é chamado de ideologema e é "parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado" (MEDVIÉDEV, 2012, p. 50). Dessa forma, a palavra tem a capacidade de registrar todas as fases das mudanças sociais, ou seja, "será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados" (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 42).

Para refletir essa realidade social e material, a palavra precisa estar imersa no discurso. Orlandi (2012, p. 15) entende o discurso como algo dinâmico, em constante transformação e o define assim:

> [...] etmologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavras em movimento, prática de linguagem; com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Não se pode entender o termo discurso desvinculado do uso da linguagem como prática social, ou seja, há uma relação dialógica entre discurso e sociedade, ou melhor, o discurso está interconectado dialeticamente como um elemento da vida social. Nenhum sujeito está pronto e acabado, assim também é o seu discurso, que vai se constituindo ao longo da sua vida. Considerando as relações dialógicas entre os elementos constituintes do discurso, é importante ressaltar que tanto na sua expressão oral quanto na escrita o sujeito vai expor as suas experiências, crenças, etc., que vão se alterando com o passar do tempo, com o acréscimo de novas vivências.

O homem é um ser social e não se pode retirar da enunciação, a sua natureza que é também social. Por isso, a palavra se materializa na interação do locutor e do ouvinte, reflete as concepções ideológicas desses interlocutores. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 117) fazem a seguinte afirmação:

> O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem-definidas.

Em qualquer situação social, os indivíduos envolvidos em uma interação, não podem retirar da sua expressividade verbal, a carga ideológica presente. O falante em qualquer situação sempre vai trazer consigo e na sua expressão verbal as suas motivações, crenças, opiniões, etc., vai refletir o grupo social ao qual esse falante pertence, o meio ideológico[442], no qual a sua consciência se desenvolve. Por isso, essa expressividade vem revelada no estilo, que é o objeto de estudo da estilística.

2. A Estilística

A Estilística surge como disciplina no início do século XX. Câmara Jr. (1977) chama de Estilística ou Linguística do estilo, que realiza o estudo da língua enquanto sistema de expressividade. Ele afirma que a Estilística surgiu para complementar a gramática. Câmara Jr. (1977, p.15) apresenta as três tarefas da Estilística:

> 1) Caracterizar, de maneira ampla, uma personalidade, partindo do estudo da linguagem; 2) isolar o\s traços do sistema linguístico, que não são propriamente coletivos e concorrem para uma como que língua individual; 3) concatenar e interpretar os dados expressivos [...].

Martins (2012) afirma que a Estilística é uma disciplina que tem como objeto de estudo os fenômenos da linguagem. Ela ainda apresenta a origem da palavra estilo que vem do latim *stillus*, nome dado a "um instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever" (MARTINS, 2012, p.17-8). O estilo reflete a expressividade individual do falante/ escritor, a sua vivência, as suas experiências de mundo. Para

[442] Segundo Medviédev (2012, p. 56), o meio ideológico é: "a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa".

Câmara Jr. (1977), o estilo individual se revela no estilo de uma época, de uma classe, de um país.

Devido à essa expressividade individual, essa revelação de experiências de mundo, etc., Mounin (apud MARTINS, 2012, p. 19) define estilo como "um fenômeno humano de grande complexidade. É a resultante linguística de uma conjunção de fatores múltiplos [...] Se algum dia se chegar a atribuir ao estilo uma fórmula, há de ser uma fórmula extremamente complexa". Discini (2003, p.7) afirma que:

> *O estilo é o homem*, se pensarmos na imagem de um sujeito que, depreendida dos textos, supõe saberes, quereres, poderes e deveres ditados por valores e crenças sociais; um *eu* fundado no diálogo com o *outro*. O estilo é o homem, se, para homem, for pensado um modo próprio de presença no mundo: um *ethos*. [...] O estilo é um conjunto de características da expressão e do conteúdo que criam um *ethos*.

As escolhas, as intenções do sujeito são determinantes para refletir a expressividade que vai marcar o estilo. Martins (2012) também entende o estilo como Discini (2003), ou seja, elas consideram de forma ampla que através do estilo é revelado, o artista, o sujeito, o homem.

Para Discini (2003, p.27), estilo "é efeito de individuação dado por uma totalidade de discursos enunciados" e ela também declara que "a análise do estilo observará então, para aquém da expressão textual, mecanismos de construção do sentido, os quais acabam por dar indicações de quem é o próprio sujeito pressuposto; esse sujeito, ao mesmo tempo único e duplo. O estilo são dois homens" (p.7). A imagem figurada que a autora faz do estilo, afirmando que "são dois homens", lembra o mundo interior e exterior que Bakhtin e Volochinov (2006) falam, quando tratam da enunciação e enunciado, ou seja, o primeiro estaria no mundo interior, na mente do sujeito e o segundo, na materialidade do discurso. O estilo vai representar uma interseção entre esses dois mundos.

Sobre a expressividade, o sentido de individualidade que se manifesta no estilo, Discini (2003, p. 26) afirma: "Encarando o estilo como efeito de sentido, produzido *no* e *pelo* discurso, reconhecido pelo fazer interpretativo de um enunciatário, cúmplice de um sujeito da enunciação, para que juntos, construam um efeito de individuação [...]".

De acordo com a citação feita pela autora, ao se estudar o estilo, não se pode apenas considerar o conteúdo ou tão somente a expressão do sujeito, ou seja, para ela, estilo é expressão mais conteúdo, que produz o "efeito de sentido de individualidade" (DISCINI, 2003, p.31). Segundo a autora, esse efeito "permite a construção do ator da enunciação", que, por sua vez, se revela "por um *ethos* (um caráter, que pressupõe um corpo e uma voz)" (DISCINI, 2003, p.31). Essa expressividade se faz presente, principalmente, no discurso político, como discutiremos a seguir.

2.1 O estilo no discurso político na literatura e no contexto real

O discurso político é o lugar propício para constatarmos a expressividade do sujeito, o estilo revelado "por um *ethos*". Charaudeau (2011, p. 6), no prólogo do seu livro sobre Discurso Político, faz a seguinte afirmação: "O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz". Além do implícito e do explícito presentes neste tipo de discurso, o mesmo autor ainda declara:

> O governo da palavra não é tudo na política, mas a política não pode agir sem a palavra: a palavra intervém no espaço de discussão para que sejam definidos o ideal dos fins e os meios da ação política; [...] a palavra intervém no espaço de persuasão para que a instância política possa convencer a instância cidadã dos fundamentos de seu programa e das decisões que ela toma ao gerir os conflitos de opinião em seu proveito. (CHARAUDEAU, 2011, p. 21)

O discurso político dá um lugar especial para a palavra, por isso "o efeito de sentido de individualidade" se faz presente e se torna o elemento motivador para o estudo da linguagem materializada pelos sujeitos.

O estilo no discurso político se caracteriza pela expressividade do enunciador, que vai permitir identificar a que grupo ou partido este indivíduo se encontra. Antunes (2012, p. 46-53) declara que podemos ser identificados pela linguagem que usamos quando participamos ou interagimos com um grupo. Há escolhas que marcam se o discurso é de um partido ou de outro.

A autora afirma que muitos fatores são considerados quando escolhemos as palavras, os enunciados em todo tipo de evento discursivo, como, por exemplo, "os sentidos e intenções a serem expressos até a natureza dos espaços e eventos sociais em que a atividade discursiva se insere [...]" (ANTUNES, 2012, p. 53). Ela ainda lista alguns fatores, apresentando algumas especificações: o que se tem a dizer, a intenção, o gênero escolhido, o suporte/meio pelo qual é veiculado, o leitor/ouvinte, a modalidade de uso da língua, o nível de formalidade do texto e o contexto. Os fatores relacionados pela autora são interdependentes e estão conectados, constituindo o todo que é o evento discursivo.

Martins (2012) resume que as diferentes teorias estilísticas surgidas desde o seu aparecimento como disciplina podem ser divididas em dois grupos: um é a estilística de expressão ou linguística, que tem como objeto o fenômeno linguístico, e o outro é a estilística do indivíduo ou literária, que vai dar acesso ao mundo interior do escritor.

> Em ambos os casos se reconhece na linguagem uma função representativa (intelectiva, referencial, denotativa), que diz respeito a um conteúdo objetivo, nocional, e uma função expressiva, apoiada na primeira, que diz respeito a um conteúdo subjetivo, o qual constitui o fato estilístico, atingindo a sua intensidade máxima na língua literária (MARTINS, 2012, p. 41).

Ela subdivide o estudo da estilística em: estilística do som; estilística da palavra; estilística da frase e estilística da enunciação, no entanto, vamos discutir apenas sobre a última.

2.2 Estilística da enunciação

Bakhtin e Volochinov (2006) entendem que "em toda enunciação [...] renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior" (p.67). Para eles, o objetivo da enunciação é traduzir os signos interiores em exteriores e fazer com que o sujeito faça a relação com um contexto interior o que irá constituir em um ato de compreensão de cunho psicológico, ou seja, a enunciação é o produto da interação social. Os dois autores identificam que

a estilística da enunciação possui uma natureza sociológica e esse caráter social é também percebido na cadeia verbal que se reduz à realidade da língua. Esse entendimento da enunciação como um fenômeno social pode ser confirmado na seguinte citação:

> A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN e VOLOCHINOV, 2006, p. 129)

Martins (2012, p. 233) define enunciação como "um ato de comunicação verbal". O enunciado é o produto do ato de enunciação, ou seja, é a sequência acabada produzida por um sujeito. Ela também afirma que a linguística da enunciação apresenta interesse na subjetividade existente no discurso e estuda no enunciado "as marcas dos vários elementos relacionados com a enunciação: situação, contexto sócio histórico, locutor, receptor, referente" (MARTINS, 2012, p. 234). A autora lista alguns aspectos que podem ser identificados em um enunciado, em um discurso. Dentre eles, escolhemos dois para usarmos na nossa análise:

Subjetividade

A subjetividade pode estar presente no discurso em diferentes níveis e também pode ser explícita ou implícita, esta última quando a pessoa se denuncia indiretamente. O principal tipo de subjetividade é o uso do pronome de 1ª pessoa pelo falante (eu, me, mim, comigo, meu) ou das formas verbais de 1ª pessoa.

Há, segundo Martins (2012), diversos tipos de avaliação nos quais está presente a subjetividade em diferentes graus, entre eles está a avaliação quantitativa, que se pode identificar quando há presença de indefinidos como "muito", "pouco", "algum", etc.

Vocativo

Martins (2012, p. 262) define vocativo como um termo à parte da estrutura da oração. Pode ser usado na função apelativa, na função fática e ainda ser afetivo. E ainda pode se prender a uma função expressiva, intitulada apóstrofe, "na qual o emissor se dirige a um ser – humano ou não – distante no tempo ou no espaço, e fala-lhe como se o tivesse presente ou próximo".

De acordo com Martins (2012, p. 265), a linguística da enunciação vem estudando um aspecto relevante que é o dos princípios que dirigem a conversação e das figuras produzidas quando eles não são observados. Por isso, a estilística da enunciação é relevante para nos auxiliar na identificação dos elementos em comum nos discursos selecionados para a nossa análise.

3. Metodologia

Para este estudo, estabelecemos a hipótese de que há semelhanças, considerando o estilo, nos discursos de Major, personagem de *Animal Farm*, e de Lula e Dilma, ex-presidentes da República Brasileira, e que o discurso de Napoleão destoa completamente dos anteriores. Os objetivos da pesquisa são: analisar os discursos do Velho Major, do Napoleão, da Dilma e do Lula, a fim de verificar as características semelhantes dos estilos apresentados pela esquerda em um texto literário e em um contexto real; e identificar as marcas linguístico-discursivas que caracterizam o discurso de esquerda tanto na literatura como na realidade da política brasileira.

Como procedimentos metodológicos, usamos a pesquisa bibliográfica com base nos seguintes autores: Bakhtin e Volochinov (2006), Antunes (2012), Discini (2003), Martins (2012), entre outros; e a análise dos dados será qualitativa, como *corpora* escolhemos os discursos realizados pela personagem Velho Major, feito na presença de todos os animais da fazenda no celeiro, iniciando a revolução; as falas de Napoleão, depois que o Animalismo já está instalado na fazenda e consegue expulsar *Snowball* da fazenda; o discurso feito pelo Lula no dia primeiro de janeiro de 2003 na sua posse

para o primeiro mandato como presidente da República do Brasil; e o discurso da Dilma Rousseff no dia primeiro de janeiro de 2011, ao assumir o seu primeiro mandato como presidente. As categorias de análise selecionadas a partir do estudo feito por Martins (2012) são subjetividade e vocativo. A seguir, esclarecemos como os discursos estão organizados para análise dos dados.

3.1 Os discursos

O primeiro discurso a ser analisado foi retirado da obra *A Revolução dos Bichos*, escrito por George Orwell, pseudônimo de Eric Blair, que acreditava em um socialismo democrático e era totalmente contra o totalitarismo. Ash (2001) afirma que Orwell "captou a essência do totalitarismo. Em todos os países da Europa sob regime comunista, as pessoas me mostravam suas surradas cópias clandestinas de "A Revolução dos Bichos" ou de "1984" e perguntavam: "Como ele sabia?"". O autor ainda diz que Orwell lutou contra "três dragões": "o imperialismo europeu", "o fascismo" e "o comunismo".

Muitas editoras britânicas não aceitaram publicar essa obra, mas em 1945 houve a primeira publicação com o título "*Animal Farm*: a fairy story". No entanto, o subtítulo "a fairy story", em português, "um conto de fadas" foi retirado quando foi publicado pelos americanos um ano depois da primeira publicação na Inglaterra.

Orwell usa o gênero conto de fadas por várias razões estéticas e políticas, principalmente, porque ele retrata a ditatura stalinista que surge após a Revolução Russa de 1917, com o objetivo de denunciar os abusos, os métodos praticados pelo governo da União Soviética. Sobre a importância dessa obra, Ash afirma:

> Em "Por Que Escrevo" ele diz que seu objetivo, depois da Espanha, foi "transformar a escrita política em arte". Com "A Revolução dos Bichos" ele o conseguiu totalmente. Como trabalho literário, é muito mais bem elaborado que "1984" [...]. Em sua "encantadora pequena história", forma artística e conteúdo político se encaixam perfeitamente, em parte porque estão tão absurdamente emparelhados. O que poderia haver de mais distante do stalinismo de Moscou do que uma fazenda inglesa? (ASH, 2001, p. 3)

O autor usa animais, simbolizando as principais figuras políticas da Rússia daquela época, dessa forma, os porcos que sabiam ler e escrever representam os intelectuais bolcheviques; Napoleão representa Stalin; Velho Major possui características do Marx e Lênin, esse último era o idealista da Revolução Russa; *Snowball* é Trotsky; Sr. Jones é o fazendeiro e dono da Granja do Solar que se assemelha ao último czar russo, Nicolau II; e as classes trabalhadoras são representadas pelo Boxer. Dessa obra, selecionamos o discurso que o Velho Major realiza no celeiro, quando chama todos os animais da fazenda para contar o seu sonho, sabendo que tinha pouco tempo de vida. Ao nos referirmos ao discurso do Velho Major, usaremos a legenda: **Discurso 1**. Também da mesma obra, selecionamos as falas de Napoleão, que terá a referência de **Discurso 2**. Como Napoleão não tem talento para discursos, é o *Squealer* que reproduz as suas ideias para os outros animais, visto que este último tem um talento para convencer e estabelecer máximas, como "Napoleão está sempre certo", que são repetidas maquinalmente pelos animais da fazenda.

O outro discurso selecionado para análise foi proferido pelo Luís Inácio Lula da Silva na posse do seu primeiro mandato como Presidente da República. Oriundo de Pernambuco, Lula se instala em São Paulo e se torna metalúrgico no ABC Paulista, incialmente, integra o Partido Comunista, se torna um grande líder da atividade sindical, mais tarde, ele funda o Partido dos Trabalhadores (PT) e chega à Presidência da República do Brasil nas eleições de 2002. E o último discurso selecionado é o que foi realizado no momento da posse do primeiro mandato como presidente da República feito pela Dilma Rousseff em 2011. Ela foi a primeira mulher a ser eleita presidente do país, foi uma militante política que ajudou a fundar o PDT e, mais tarde, decide se filiar ao PT. Para o discurso de Lula, será usada a legenda **Discurso 3** e para o feito pela Dilma **Discurso 4.**

4. Análise dos dados

A palavra é a matéria-prima comum aos três discursos selecionados para análise. Considerando as afirmações de Bakhtin e Volochinov (2006), Medviédev (2012) e

Orlandi (2012), a palavra banha-se no discurso, refletindo e refratando as concepções de mundo, as crenças dos sujeitos, etc. Dessa forma, o Velho Major, Lula e Dilma vão materializar nos seus discursos suas vivências pessoais, suas experiências. Major afirma: “Mesmo miserável como é, a nossa vida chega ao fim de modo natural. Não me queixo por mim que tive até muita sorte. Estou com doze anos e sou pai de mais de quatrocentos porcos” (ORWELL, 1945, p.3) (**Discurso 1**). Napoleão não apresenta um dom para discursos e ainda é descrito como não sendo tão brilhante quanto *Snowball*. Para convencer os outros animais de que *Snowball* é culpado da triste realidade e chegar ao poder, ele diz:

> Camaradas, ele disse calmamente, vocês sabem quem é o responsável por isto? Vocês sabem quem é o inimigo que veio durante a noite e destruiu o nosso moinho de vento? SNOWBALL! (ORWELL, 1945, p. 30) (**Discurso 2**)[443]

Napoleão não se refere às suas experiências pessoais, vivências. Todo o tempo ele tenta desconstruir a imagem de *Snowball*, persuadindo os animais a acreditarem que ele sempre está certo.

Lula lembra das suas origens quando diz:

> Quando olho a minha própria vida de retirante nordestino, de menino que vendia amendoim e laranja no cais de Santos, que se tornou torneiro mecânico e líder sindical, que um dia fundou o Partido dos Trabalhadores [...] (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2008, p. 17). (**Discurso 3**)

Dilma no início do discurso afirma: “Não venho para enaltecer a minha biografia; mas para glorificar a vida de cada mulher brasileira.”. No entanto mais adiante ela se refere ao poeta da sua terra: “Recorro a um poeta da minha terra: "o que tem de ser, tem muita força"”. E sobre as suas vivências:

> Dediquei toda a minha vida a causa do Brasil. Entreguei minha juventude ao sonho de um país justo e democrático. Suportei as adversidades mais extremas infligidas a todos que ousamos enfrentar o arbítrio. Não tenho qualquer arrependimento, tampouco ressentimento ou rancor. (Portal Brasil, 2011, p. 9) (**Discurso 4**).

[443][443] No original: "Comrades," he said quietly, "do you know who is responsible for this? Do you know the enemy who has come in the night and overthrown our windmill? SNOWBALL!”

Bakhtin e Volochinov (2006) tratam da relação dialética entre o discurso e a sociedade, ou seja, pela palavra se revela as concepções ideológicas, enquanto o Câmara Jr. (1977) afirma que pelo estilo individual se desvela o estilo de uma época, de uma classe, de um país. Por isso, Major, Lula e Dilma como socialistas propagam os ideais de uma sociedade igualitária. Napoleão como ditador dissemina ideias de desigualdade, ele convence os animais de que os porcos têm direito às mordomias, enquanto que os outros são cerceados da livre expressão e obrigados a trabalhar duro. Oriundo da esquerda, Napoleão se torna um ditador, não é importante para ele a expressão das vivências, experiências, etc.

Primeiro, nos três discursos, eles fazem um retrato da realidade socioeconômica do contexto local de cada um, mas que são semelhantes, visto que a classe operária se mantém à margem, sem direito à uma distribuição de renda que lhes permita condições melhores de vida. Napoleão é o único que não está preocupado com a realidade de dificuldades, renega-as e obriga os animais a trabalharem arduamente na construção do moinho de vento. Isso se confirma nos seguintes fragmentos:

> Nascemos, recebemos o mínimo de alimento necessário para continuar respirando e os que podem trabalhar são forçados a fazê-lo até a última parcela de suas forças; no instante em que nossa utilidade acaba, trucidam-nos com hedionda crueldade. Nenhum animal, na Inglaterra, sabe o que é felicidade ou lazer, após completar um ano de vida. Nenhum animal, na Inglaterra, é livre. [...]
> Nosso trabalho amanha o solo, nosso estrume o fertiliza e, no entanto, nenhum de nós possui mais do que a própria pele [...].
> (ORWELL, 1945, p. 3) (**Discurso 1**)

> "Sem mais atrasos, camaradas!", bradou Napoleão, depois de examinar as pegadas. "Temos muito trabalho pela frente. Hoje, esta manhã, recomeçaremos a construção do moinho de vento e trabalharemos por todo o inverno, com sol ou chuva. [...] (ORWELL, 1945, p. 30) (**Discurso 2**)[444]

> [...] a sociedade brasileira decidiu que estava na hora de trilhar novos caminhos.
> Diante do esgotamento de um modelo que, em vez de gerar crescimento, produziu estagnação, desemprego e fome; diante do fracasso de uma cultura do individualismo, do egoísmo, da indiferença perante o próximo, da desintegração das famílias e das comunidades.
> [...] No entanto, milhões de brasileiros, no campo e na cidade, nas zonas rurais mais desamparadas e nas periferias urbanas, estão, neste momento, sem ter o

[444] No original: "No more delays, comrades!" cried Napoleon when the footprints had been examined. "There is work to be done. This very morning we begin rebuilding the windmill, and we will build all through the winter, rain or shine.

> que comer. Sobrevivem milagrosamente abaixo da linha da pobreza, quando não morrem de miséria, mendigando um pedaço de pão (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2008, p. 9). (**Discurso 3**)

> [...] A luta mais obstinada do meu governo será pela erradicação da pobreza extrema e a criação de oportunidades para todos.
>
> Uma expressiva mobilidade social ocorreu nos dois mandatos do Presidente Lula. Mas, ainda existe pobreza a envergonhar nosso país e a impedir nossa afirmação plena como povo desenvolvido. [...] (PORTAL BRASIL, 2011, p. 3) (**Discurso 4**)

O Napoleão não apresenta nenhuma preocupação com a realidade dos outros animais. Como está no poder, ele decide alterar todos os mandamentos da revolução em benefício dele e dos porcos, por exemplo: "Todos os animais são iguais, mas alguns são mais iguais que outros". (ORWELL, 1945, p. 57)[445] Ele renega os ideais originais do movimento animalista defendido pelo Velho Major e se torna um ditador. Orwell demonstra a preocupação com os líderes que se tornaram totalitários, defendendo apenas os seus interesses pessoais. Tanto na realidade quanto na ficção os ideais acabam se distanciando da realidade. É o mundo distópico que o autor apresenta em *Animal Farm*.

Major, Lula e Dilma revelam a difícil vida dos mais pobres, a desigualdade social existente nos dois países. Nos três estilos individuais, percebemos as intencionalidades dos três sujeitos no sentido de conscientizar os ouvintes para uma tomada de atitude diante da realidade apresentada, confirmando as afirmações que apresentamos feitas pelas autoras Discini (2003) e Martins (2012).

A expressividade dos três líderes políticos se manifesta na seleção de enunciados para convencer o público que os assiste da necessidade de mudança diante dessa realidade de exploração social. Major usa a palavra "revolução" em vários momentos do seu discurso, enquanto Lula, a palavra "mudança", e Dilma usa a palavra "transformação" como nos exemplos a seguir:

> [...] Trabalhar dia e noite, de corpo e alma, para a derrubada do gênero humano. Esta é a mensagem eu vos trago, camaradas: Revolução! Não sei quando sairá esta Revolução, pode ser daqui a uma semana, ou daqui a um século, mas uma coisa eu sei, tão certo quanto o ter eu palha sob meus pés: mais cedo ou mais tarde, justiça será feita [...] (ORWELL, 1945, p. 3) (**Discurso1**)

[445] No original: "All animals are equal, but some are more equal than others."

> Foi para isso que o povo brasileiro me elegeu Presidente da República: para mudar. Este foi o sentido de cada voto dado a mim e ao meu bravo companheiro José de Alencar. E eu estou aqui, neste dia sonhado por tantas gerações de lutadores que vieram antes de nós [...] (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2008, p. 7) (**Discurso 3**)
>
> Venho para consolidar a obra transformadora do presidente Luis Inácio Lula da Silva, com quem tive a mais vigorosa experiência política da minha vida e o privilégio de servir ao país, ao seu lado, nestes últimos anos. (PORTAL BRASIL, 2011, p. 2) (**Discurso 4**)

Como Napoleão, representa o totalitarismo, em nenhum momento ele usará a palavra "mudança" e quando se refere à revolução, é sempre como algo que passou, sem relevância.

Retomando a discussão feita por Martins (2012) sobre enunciação, identificamos a subjetividade explícita presente em três discursos. A autora afirma que o uso da primeira pessoa do singular representa o principal tipo de subjetividade, como se pode confirmar nos trechos:

> [...] Sei, camaradas, que não estarei convosco por muito tempo e antes de morrer considero uma obrigação transmitir-vos o que tenho aprendido sobre o mundo. Já vivi bastante e muito tenho refletido na solidão da minha pocilga. Creio poder afirmar que compreendo a natureza da vida sobre esta terra, tão bem quanto qualquer outro animal. É sobre isso que desejo falar-vos. (ORWELL, 1945, p.3) (**Discurso 1**)
>
> Por isso, defini entre as prioridades de meu Governo um programa de segurança alimentar que leva o nome de "Fome Zero". Como disse em meu pronunciamento após a eleição, se, ao final do meu mandato, todos os brasileiros, tiverem a possibilidade de tomar café da manhã, almoçar e jantar, terei cumprido a missão da minha vida. (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2008, p. 9) (**Discurso 3**)

> Sinto uma imensa honra por essa escolha do povo brasileiro e sei do significado histórico desta decisão.
>
> Sei, também, como é aparente a suavidade da seda verde-amarela da faixa presidencial, pois ela traz consigo uma enorme responsabilidade perante a nação. (PORTAL BRASIL, 2011, p.1) (**Discurso 4**)

Nas falas de Napoleão, não há o uso de primeira pessoa do singular, há sempre a presença da primeira pessoa do plural, nós. Quando conclama os animais a reconstruírem o moinho, ele usa o sujeito e as formas verbais com as marcas da

primeira pessoa do plural, ou seja, ele mascara uma pseudo-inclusão dele nessa ação. Na verdade, não há um trabalho em conjunto, já que ele é um ditador.

Outra marca da presença da subjetividade nos discursos é o uso da avaliação quantitativa por meio do uso de pronomes indefinidos, como exemplos, temos alguns indefinidos presentes nos discursos dos dois líderes: Major usa "*Nenhum* animal"; "*muita* sorte" e "quase *todo* o produto", enquanto Lula diz "a *todo* cidadão"; "as nossas *muitas* e legítimas ansiedades sociais" e "*tantas* terras férteis"; e Dilma usa "*muitas* outras mulheres", "*Muita* coisa melhorou no nosso país" e " *tantos* outros da minha geração" .

A subjetividade se faz presente também no uso dos vocativos como afirma Martins (2012), conforme nos exemplos: "Camaradas, já ouvistes, por certo, algo a respeito do estranho sonho que tive a noite passada" (ORWELL, 1945, p. 2) (**Discurso 1**); "Sem mais atrasos, camaradas" (ORWELL, 1945, p. 30) (**Discurso 2**); "O que nós estamos vivendo hoje neste momento, meus companheiros e companheiras" (BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, 2008, p. 18) (**Discurso 3**); e "Queridos brasileiros e brasileiras [...]" (PORTAL BRASIL, 2011, p. 1) (**Discurso 4**). Os vocativos "camaradas", "companheiros e companheiras" e "brasileiros e brasileiras" são usados em vários momentos ao longo dos discursos, como uma forma de convidar os ouvintes a participar da construção de uma nova sociedade.

Verificamos que nos discursos realizados por Major, Lula e Dilma, o primeiro realizado em um cenário literário, retirado de um clássico da literatura inglesa, e o segundo e o terceiro proferidos em uma posse do maior cargo político do país, a presidência da República. Constatamos a presença nos três textos das vivências, das ideologias, das experiências de três líderes políticos, revelando a autoridade necessária para conclamar os ouvintes a terem uma atitude de luta contra a realidade de exclusão e desigualdade na qual se encontram imersos. Enquanto que no discurso totalitário de Napoleão, não se tem a presença de muitas falas, quando existe, há a presença da manipulação da realidade, com o objetivo de fortalecer o sistema ditatorial.

Conclusão

Esse estudo possibilitou um entendimento de alguns conceitos discutidos pela Estilística: palavra, estilo e discurso, entre outros. Dessa forma, usamos alguns autores, como, por exemplo, Bakhtin e Volochinov (2006), Antunes (2012), Discini (2003), Martins (2012), para dar o alicerce teórico necessário para nos permitir compreender que o estilo, ou seja, o efeito de sentido de individualidade está presente em cada um dos discursos políticos selecionados para análise.

Assim, verificamos que o discurso de Napoleão representa o totalitarismo, a manipulação da população que é convencida a trabalhar em prol de um pequeno grupo, os porcos. No entanto, os discursos do Major, do Lula e da Dilma, ex-presidentes do Brasil, possuem semelhanças, considerando as suas bases ideológicas, as suas experiências vividas que os gabaritaram a se tornarem líderes dos seus respectivos grupos, os seus ideais socialistas em torno de uma sociedade baseada em uma igualdade social. Identificamos nos três discursos a presença de pronomes na primeira pessoa, indicando subjetividade, e vocativos, como estratégias usadas pelos dois sujeitos para convencer os ouvintes da necessidade de uma tomada de atitude para mudar a realidade de exploração existente, tanto na Inglaterra quanto no Brasil.

Referências

ANTUNES, I. (2012). *O território das palavras*: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

ASH, T. G. (2001). *A permanência de George Orwell*. Retrieved from http:// biblioteca. folha.com.br/1/14/2001070801.

BAKHTIN, M. (2016). *Os Gêneros do Discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

BAKHTIN, M. , VOLOCHINOV, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. 12ªed. São Paulo: HUCITEC.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. (2008). *Discursos selecionados do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão. Retrieved from http://www.funag.gov.br/loja/download/505-discursos_selecionados_lula.pdf.

CÂMARA JR., J. M. (1977). *Contribuição à estilística portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: AO Livro Técnico.

CHARAUDEAU, P. (2011). *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson F. da Cruz. 2 ed. São Paulo: Contexto.

DISCINI, N. (2003). *O estilo nos textos*: história em quadrinhos, mídia, literatura. São Paulo: Contexto.

MARTINS, N. S. (2012). *Introdução à Estilística*: a expressividade na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Acadêmica;71)

MEDVIÉDEV, P. N. (2012). *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila C. Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto.

ORLANDI, E. P. (2012). *Análise do discurso*: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes Editores.

ORWELL, G. (1945). Animal Farm. Retrieved from http://www. https://libcom.org/files/animal_farm.pdf.

PORTAL BRASIL. (2011). *Leia Íntegra do discurso de posse de Dilma Rousseff no Congresso*. Retrieved from http://www.brasil.gov.br/governo/2011/01/leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso.

A DIMENSÃO DO *ERÓTICO* E DO *PODER* EM RADUAN NASSAR, A PARTIR DE UMA TEORIA BARTHESIANA DO DISCURSO

Marcela Vieira
Universidade Paris 8 Vincennes-Saint-Denis e Universidade de São Paulo

marcela.mv.vieira@gmail.com

Resumo:

Esta proposta parte de uma pesquisa mais ampla sobre o *erótico* e do *poder* na novela de Raduan Nassar *Um copo de cólera*, escrita em 1970, ou seja, em pleno período ditatorial brasileiro. Recusando a literalidade, ou "a muleta duma frase feita", o narrador, embebido em extrema e repentina fúria contra a mulher – e, como vemos, contra a humanidade como um todo, incluindo aí a família, a religião e, principalmente, toda intenção de *ordem*, seja ela social ou discursiva –, permite-se uma busca que aparentemente se distancia de referências e indício históricos e políticos, a fim de evocar um debate amplo por meio da exploração de variadas figuras de linguagem, tais como a hipérbole, a aliteração, a metáfora, a paráfrase e o recurso às imagens. Assim, a título de exemplo, a crise (aparentemente banal) que irrompe no momento fulgural da narrativa – a descoberta de um ataque de saúvas a uma cerca-viva de sua propriedade – esconde e mascara os motivos de um colapso conjugal cujo intento notório é o controle do poder discursivo e, consequentemente, o domínio sexual dos protagonistas. Para presente ocasião, trata-se de dar ênfase à investigação da análise do discurso segundo uma teoria barthesiana, bem como à observação de representações e formas discursivas do poder e do tema erótico na literatura.

Palavras-chave:

erótico; poder; análise do discurso; Raduan Nassar; Roland Barthes.

Minibiografia: Marcela Vieira (Poços de Caldas – 1982) formou-se em Letras pela Universidade de São Paulo, com habilitação em português e francês. Entre os anos 2007 e 2011, estudou na Universidade Paris 8, em Paris, onde concluiu dois mestrados com ênfase em tradução literária e em estudos semióticos. Ao longo de seu percurso acadêmico, Marcela vem trabalhando na área de edição, sobretudo como tradutora de textos de literatura, filosofia e artes. Desde 2010, compõe o núcleo editorial da *revista fevereiro*, enfoque em política, filosofia e artes. Atualmente, Marcela é doutoranda pela Universidade Paris 8, em cotutela com a Universidade de São Paulo. No doutorado, pretende estudar as figuras de linguagem presentes em obras do Marquês de Sade.

A dimensão do *erótico* e do *poder* em Raduan Nassar, a partir de uma teoria barthesiana do discurso

A novela *Um copo de cólera*, o romance *Lavoura arcaica*, e os contos "Menina a caminho", "Aí pelas três da tarde" e "O ventre seco" integram a breve mas definitiva produção do escritor brasileiro Raduan Nassar. Como se sabe, o escritor interrompe sua carreira literária em 1984, quando assume a administração de uma fazenda no interior do estado de São Paulo. Sua dedicação volta-se então aos assuntos do campo, o que, em seu caso, envolve o abandono completo das letras. À época – e ainda hoje – a abrupta ruptura com a literatura inquietou críticos, leitores e especialistas, que, de certa forma, continuam nutrindo esperança por escritos inéditos do escritor que talvez ainda não tenham sido publicados. Nas raras entrevistas às quais se permite, sua resposta é contundente ao afirmar que o início e o fim de sua atividade literária encontram-se muito bem resolvidos e situados no passado.

Neste caso, o dado biográfico nos interessa devido à atenção que recai sobre seu silêncio, e, consequentemente, sobre os discursos de seus personagens, dotados tanto da minúcia da mais fina e acurada capacidade descritiva, quanto do alcance de um debate amplo, que toca assuntos polêmicos tais quais a família e a religião, e o que daí decorre de toda sorte de tabus e interdições morais. No caso de Raduan, no entanto, não podemos perder de vista que, segundo o próprio escritor, sua atenção maior durante o ato da escrita é pelas palavras, pelo desafio em manipulá-las, e não ao discurso propriamente dito.

Apropriando-se de metáforas – figura de linguagem que lhe é cara –, Raduan pronuncia em entrevista:

O projeto era escrever, não ia além disso. Dei conta de repente de que gostava de palavras, de que queria mexer com palavras. Não só com a casca delas, mas com a gema também. Achava que isso bastava. (...) A casca das palavras, da proposta *antidiscursiva*, como a laranja que se passa num espremedor, certamente não excluía resíduos de significados. Fosse então o caso de forjar uma escora, quando muito se poderia falar da estética do bagaço. Não vai aí qualquer conotação pejorativa, é só uma tentativa de adequação vocabular. [446]

Diante disto, esta análise pretende contribuir para a pesquisa referente à análise do jogo que se estabelece entre os dois principais protagonistas de *Um copo de cólera* – o homem e a mulher –, tendo como foco os dispositivos linguísticos que, de forma mais ou menos evidente, estão presentes na encenação dialética que envolve dimensões do *poder* e do *erótico* na trama narrativa em questão.

Como tais características não são manifestas por meio de uma consciência racionalizada daquele o profere – "impossível ordenar o mundo dos valores, ninguém arruma a casa do capeta"[447] –, nossa intenção é a de verificar de que modo tais estruturas são evidenciadas no discurso dos próprios personagens que, muitas vezes, em uma atitude metalinguística e da fala de si e do outro, constroem e desconstroem a narrativa, armando-se e desarmando-se mutuamente.

Um copo de cólera se divide em sete partes; a mais extensa entre elas, intitulada "Esporro", concentra as categorias discursivas e a verborragia que aqui nos interessa. É nesta parte que o narrador (o protagonista masculino) manifesta sua cólera, improrrogável, crescente, alimentada por uma volúpia rítmica que, em seu aspecto formal, dispensa, por exemplo, pontuações como pontos finais, divisão em parágrafos, letras maiúsculas, etc. Trata-se de um fluxo de consciência, mas também de um efeito narrativo característico do estilo nassariano. No entanto – característica importante –

[446] *Cadernos de Literatura Brasileira*, *10 anos*, São Paulo, IMS, 2007, p. 40, grifo nosso.
[447] Idem, p. 55.

é também aí que o personagem dá voz à mulher, citando-a em várias passagens. E é a partir dos julgamentos dela que descobrimos as falhas e falências inconfessas desse narrador.

A crise conjugal que encontra seu ápice nesse capítulo (crise que, por sinal, já vem sendo prenunciadas nas partes iniciais do livro, ainda que prorrogadas pelas passagens de sexo e de sedução) é provocada por um elemento externo – o ataque das saúvas a uma cerca-viva da chácara onde reside o nosso protagonista –, acontecimento aparentemente banal se comparado ao desenlace irreparável que culmina na dissolução da relação amorosa. A identificação da cena conflitiva da qual decorre o fluxo discursivo central nos permitir reconhecer nesse momento primeiro, berço da cólera, o personagem então embebido de raiva e, portanto, no limite entre a perda da razão e o encontro/procura das palavras. Como bem lembra o filósofo e linguista Roland Barthes, o conflito serve para vencer, dominar, transformar.[448] No entanto, a responsabilidade literária, em seu aspecto inicial, resulta da dependência recíproca entre a linguagem e a manifestação do pensamento, em uma conjunção que, por sua vez, culmina no estilo literário. Traçando um paralelo entre as naturezas do estilo e da linguagem, Barthes diz que "a língua funciona como uma negatividade, o limite inicial do possível", enquanto "o estilo é uma necessidade que liga o humor do escritor a sua linguagem".[449]

O fato de que o fenômeno motivador tenha sido disparado por um elemento externo faz com que o narrador, então desnorteado, busque abrigo nas palavras, tencionando um discurso que passa a operar principalmente em função da competência rítmica e coerente do enunciado. Como veremos, é este o principal compromisso do discurso em questão, a verdadeira disputa que se estabelece pela língua – e com a língua. Voltemos a Barthes, a fim contextualizar nosso pensamento:

A limitação da asserção passa da língua ao discurso, pois o discurso é formado por proposições que, naturalmente, são assertivas. É isso que faz com que, para retirar, para preservar o discurso da afirmação, para enfatizá-lo (em direção à negação, à

[448] Rolans Barthes, *Le degré zero de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, 1972, p. 168, tradução nossa.
[449] Roland Barthes, *op. cit*, p. 17.

dúvida, à interrogação, à suspensão), é preciso batalhar incessantemente com a língua, matéria-prima, "lei" do discurso.[450]

É aí, portanto, nas palavras, que se encontra a força do texto nassariano. O próprio chacareiro de *Um copo de cólera*, consciente do risco das palavras em sua força de enunciação, uma vez que estas escondem armadilhas que habitam a intenção daquele que as profere e a recepção do interlocutor, relembra que atua ainda nesses vértices interpretativos a própria capacidade de imaginação, que "trabalha e embaralha simultaneamente coisas díspares e insuspeitadas".[451]

Raduan costuma defender que seu discurso reside em uma instância onde se predomina o valor à sintaxe, e não, de modo consciencioso, a defesa de um posicionamento em nome da coerência. Diferente de outros escritores que tratam de temáticas que aqui nos interessa, como por exemplo Marques de Sade e Georges Bataille, cujas obras recorrem às leis morais e às imagens libertinas para a apresentação de um discurso fundamentado em regras, o discurso dos personagens de Raduan Nassar está suscetível a contradições, a enunciações que se permitem caminhos labirínticos, erráticos, e, por isso, são passíveis e permeáveis ao embate com o outro.

Como neste caso a disputa não tem como finalidade primeira a dominação por meio de argumentos definitivos de razão, temos uma deriva discursiva e poética da qual o embate, na prática, não define lugares de poder. Os personagens se intercalam no traquejo discursivo e, consequentemente, na posse do discurso.

Em uma das passagens, o narrador diz:

não que eu fosse ingênuo a ponto da lhe exigir coerência, não esperava isso dela, nem arrotava isso de mim, tolos ou safados é que apregoam servir a um único senhor, afinal, bestas paridas de um mesmíssimo ventre imundo, éramos todos portadores das mais escrotas contradições.[452]

[450] Idem, p. 74.
[451] Raduan Nassar, *Um copo de cólera*, São Paulo, Companhia das Letras, 2004, p. 17.
[452] Idem, p. 40.

Assim como é o caso do chacareiro de *Um copo de cólera*, mas também de Pedro, de *Lavoura arcaica*, costumamos observar que esses personagens narradores, ou seja, os detentores do discurso, demonstrem, por exemplo, pleno conhecimento no que se refere ao plantio e ao desenvolvimento das plantas, à criação dos animais, ao clima, à terra, às estações, enfim, aos fenômenos da natureza, aos quais muitas vezes correspondem, por meio de metáforas, às manifestações internas ao homem, ou seja, o que é da ordem do sentimento.

O chacareiro de *Um copo de cólera*, fazendo jus a essa característica, dá mostras de pleno entendimento sobre a natureza, o que faz com que se sinta em vantagem argumentativa em relação à mulher. Em diversas passagens ele diz ter sido o responsável a ensiná-la sobre tudo o ela sabe a esse respeito: "se bem que ela não fosse lá versada em coisas de botânica, menos ainda na geometria das coníferas, e o pouco que atrevia sobre plantas só tivesse aprendido comigo e mais ninguém". Rebaixá-la, inferindo-lhe submissão, é, por sinal, uma das marcas principais que caracterizam seu discurso, e seu desejo pelo poder e domínio da situação. Não haveria, desta forma, qualquer chance de contradizê-lo: suas palavras são firmes; seu discurso, dominante, baseia-se no conhecimento, não apenas fruto da própria experiência, das quais o narrador costuma se gabar, mas sobretudo familiarizado com a lida com as palavras: "você viu quantas coisas aprendeu comigo?", "que tanto você insiste em me ensinar, hem jornalistinha de merda", "sem minha alavanca você não é porra nenhuma" são as frases às quais ele se ancora, recobrando o sentimento de posse e de equilíbrio quando sente perdê-los.

Mas sim, ele os perde, e o percebemos quando a mulher toma passe da voz por meio de discurso direto. E é aí que podemos entrever quem é de fato esse narrador, suas fraquezas, pontos fracos e incoerências. Tira-lhe do sério, por exemplo, o cinismo da mulher, que faz com que ela ganhe pontos com efeitos provocativos do discurso. Ao que tudo indica, também ela encontra prazer nas palavras, conforme verificamos quando o chacareiro diz que ela é capaz de esticar "prazenteirissimamente a goma das palavras".[453] Ao imitá-lo ou fazer-lhe troça com seu "há-há-há" ela o irrita a ponto de fazer com que perca a razão, sentindo-se novamente vencido:

[453] Idem, p. 56.

eu devia cumprimentar a pilantra, não tinha o seu talento, não chegava a isso meu cinismo, fingir indiferença assim perto de uma fogueira, dar gargalhadas à beira do sacrifício, e tinha de reconhecer a eficiência do arremedo, um ligeiro branco me varreu um instante a cabeça, senti as pernas de repente amputadas, caí numa total imobilidade.[454]

O discurso de ambos os personagens vão aos poucos se equivalendo: quando temos a impressão de que um dos personagens está a dominar a situação, o outro recobra sua verve discursiva e o dominado troca de papel com o dominador. Esse movimento, cíclico, neste livro, é de extrema importância para manter os discursos equivalentes e para, finalmente, manter a tensão necessária para a permanência do conflito e continuação que aqui parece ser necessária.

Vejamos esse trecho em que a mulher relembra o chacareiro do pedestal imaginário que ele construiu para si:

Não posso descuidar que ele logo decola com o verbo... corta essa de solene, desce aí dessas alturas, entenda, ô estratosférico, que essa escalada é muito fácil, que conta mesmo é a qualidade da descida (...) se o nosso metafísico pudesse os pés no chão, veria que a zorra do mundo só exige soluções racionais, pouco importa que sejam sempre soluções limitadas, importa é que sejam, a seu tempo, as melhores (...).[455]

Uma vez que o outro – no caso, a mulher – também demonstra grande perícia discursiva, o jogo dialético que estão se estabelece transgride padrões que normalmente são hierarquizados na intenção e apropriação poder. Portanto, não se faz arbitrário o julgamento de que o enlace em que ambos personagens se encontram diante do conflito é capaz de causar-lhes prazer, de onde podemos presumir a carga *erótica* que daí decorre. Enquanto pronunciam seus desejos e de certa forma competem entre si dando mostras de sabedoria e superioridade, temos em jogo, além da apropriação dominante que acontece na linguagem – e por meio da linguagem, como já o dissemos –, o risco permanente de armadilhas discursivas sujeitas a

[454] Idem, p. 51.
[455] Idem, p. 58.

contradições. Estabelece-se, assim, cenas em que, segundo e escritor e estudioso Estevão Azevedo, "a linguagem confirma sua vocação de veneno e remédio: coloca em risco a virilidade ao mesmo tempo em que liberta a potência destrutiva por meio da qual essa mesma virilidade pode se afirmar".

Em uma passagem ápice do livro, o narrador, então sem controle, agride fisicamente a mulher. O gesto de violência, porém, dá vazão a uma tensão sexual que confirma a importância do *erótico* como uma das manifestações do desejo de dominação. Aqui, não pelo ato sexual em si, mas mais uma vez pelas palavras, acompanhamos um confronto que se estabelece dialeticamente. A mulher, representando por livre vontade o papel de submissa – ela sabe que ao mesmo tempo em que dá poder ao narrador isso também lhe provoca desejo – recupera os mesmos adjetivos que utilizou em outras passagens como características de depreciação.

Ao deslocar esses adjetivos, trazendo-os para essa cena, estabelec-se um jogo em que, apesar de conceder-lhe o poder por meio do uso do vocabulário – "sim, você e o canalha que eu amo", "sacana", "me convida para deitar na grama", "me rasga me sangra me pisa" – ela tem nas mãos o narrador, louco de fúria e desejo.

Tal passagem confirma que a sexualidade, em *Em um copo de cólera*, não opera de modo previsível e neste caso explora ilimitadas possibilidades do prazer que são deflagradas em evidências erótico-discursivas. Como lembra a professora e crítica Eliane Moraes, que estuda autores cujas obras refletem instâncias de manifestação do erótico como efeito narrativo, "a particularidade da fabulação sexual está justamente no inesgotável poder de multiplicar as imagens do desejo, tal qual um espelho que transforma, deforma e sobretudo amplia tudo o que nele se reflete".[456]

A manipulação do discurso que se pratica na novela *Um copo de cólera* acontece, portanto, na complexa e rica instância onde convivem, confundido-se em seus valores, as manifestações do erótico e do poder. Não é inédito para nós o fato de que tais figuras se alimentam uma da outra (o erótico depende do poder do mesmo modo que o poder depende do erótico), ainda que sejam representações da mais oculta subjetividade.

[456] Eliane Robert Moraes, *Eros e letras: Revista da biblioteca Mário de Andrade*, v. 65, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

Mas, neste caso – e esta é uma das grandes qualidades do livro – não se trata de estabelecer uma relação de vencedor e vencido, e sim de embaralhar esses papéis, invertendo-os, trocando-os, justapondo-os, o que só é possível a partir de uma extensa e incessante investigação sobre as palavras.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Estevão. O corpo erótico das palavras: um estudo da obra de Raduan Nassar. Universidade de São Paulo, 2015. Tese de Doutorado.

BARTHES, Roland. *Le degré zero de l'écriture*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

_____. *Critique et vérité*. Paris, Seuil, 1966.

_____. "A metáfora do olho", in: BATAILLE, Georges. A história do olho. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

DELMASCHIO. A. Entre o palco e o porão: uma leitura de um copo de cólera, de Raduan Nassar, Dissertação (Mestrado em Letras). UFES/LETRAS, 2000.

MORAES, Eliane. *Eros e letras: Revista da biblioteca Mário de Andrade*, v. 65, São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

_____. *O corpo impossível: a decomposição da figura humana de Lautréamont à Bataille*. São Paulo: Iluminuras, 2002. _____. *Lições de Sade*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

O INSULTO – FORMA DE DESCONSTRUÇÃO DO OUTRO NO DISCURSO PARLAMENTAR

Maria Raquel Pinheiro de Carvalho RIBEIRO
Escola Secundária Sebastião e Silva, Oeiras
raquelribeiro75@gmail.com
Lisboa, Portugal

Resumo:

Composto por fações políticas opostas, o Parlamento é, efetivamente, um espaço no qual cada debate dá origem à tensão, à discórdia e ao desentendimento, e onde cada uma das partes, segundo normas e critérios escrupulosamente estabelecidos, faz uso de uma das "armas" mais poderosas: a palavra. Por ela e com ela se desconstrói e anula o adversário. Por ela e com ela se atingem ou não os objetivos visados. Recorrendo a esta poderosa "arma", assim como a meios linguísticos de desconstrução do Outro, dos quais o insulto é exemplo, as partes em confronto cumprem aí, um papel socialmente determinado, estabelecendo-se uma interação dialógica, em que cada turno de fala faz, ele próprio, eco de uma situação de comunicação essencialmente discordante.

Assim se constitui no hemiciclo uma evidente polifonia enunciativa na qual e para a qual assumem particular importância alguns meios linguísticos que nos parecem preponderantes no quadro traçado. Com efeito, o caráter agonal da comunicação conduz a que raramente o princípio da cooperação seja plenamente cumprido. Em prol do descrédito do adversário, os locutores insultam, interrompem, negam, contradizem, apoderam-se do discurso do Outro, modelando-o e desconstruindo-o para o voltar a usar contra o seu primeiro enunciador, conferindo-lhe – pensam - mais ênfase, mais veracidade e mais credibilidade.

Palavras-chave:

insulto; Parlamento; discurso; discordância.

1. Proposta de trabalho - enquadramento

É adquirida e partilhada pelos portugueses a ideia de que os debates parlamentares são, de uma maneira geral, insultuosos e agressivos. Permitimo-nos comparar a dialética parlamentar a uma "troca de galhardetes" do dia a dia, ainda que os protagonistas dos debates estejam obrigados a constrangimentos formais, a alguma elevação do discurso e constituam o grupo representativo da população portuguesa, responsável pela legislação e pela governação/oposição do nosso país.

Esta opinião generalizada tem contribuído para a descredibilização dos políticos – de todas as cores e posições partidárias, uma vez que a agressividade não caracteriza este ou aquele partido, mas, pelo contrário, é transversal a todos os partidos políticos - e da própria política. Os próprios políticos explicitam, algumas vezes, verbalmente, o desagrado pela agressão permanente e acusam os seus adversários de discursos insultuosos e desrespeitosos (cf. (1)).

(1) **Luís Marques Guedes:** — […] À míngua de convicções fortes e de confiança na justeza dos seus argumentos **optam pela via gratuita do insulto, exibindo uma incompreensível agressividade e uma enorme falta de respeito** […]
(*Diário da Assembleia da República* Nº 14, de 20 de Outubro de 2006)

Com base num *corpus* representativo do discurso político parlamentar previamente constituído[457], propomo-nos verificar a (in)existência do insulto como mecanismo linguístico utilizado com o intuito de descredibilizar e desacreditar o adversário político e inferir sobre comportamentos discursivos a que os atores políticos recorrem para fazer cumprir as sua intenções comunicacionais, sem esquecer as caraterísticas específicas do discurso político parlamentar quanto à organização enunciativa e traços do locutor no discurso.

[457] A análise aqui realizada sobre a (in)existência do insulto no discurso político parlamentar incide sobre um *corpus* previamente constituído e que diz respeito ao conjunto dos discursos realizados em torno da discussão ocorrida entre 1996-1998 e 2005-2007, sobre a realização do referendo à despenalização da interrupção voluntária da gravidez, um tema que pela sua natureza humana e social, julgamos ser propício a trocas verbais espontâneas fortemente condicionadas pela expressão de emoções.

2. O *insulto*

2.1. Conceito

De acordo com o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa (2001), a entrada lexical *insulto* acarreta um valor negativo:

Insulto (…) 1. Acto, comportamento, procedimento… ofensivo. IMPROPÉRIO, INJÚRIA. 2. Ofensa ou ultraje resultante de um ato, comportamento, procedimento… AFRONTA, AGRAVO, OFENSA.

Destacamos estes dois contextos da palavra *insulto*, pois são os que estão presentes no nosso *corpus*. Em 1., é o Locutor quem executa verbalmente o insulto, tendo como alvo o seu Interlocutor (cf. (2)), enquanto que em 2., é o Locutor o alvo do insulto ou quem se sente ofendido pela injúria do seu Interlocutor (cf. (3)). Em (2), Luís Marques Guedes aponta a falta de autoridade do Engenheiro António Guterres e em (3), Helena Roseta sente-se ofendida por um ataque desferido por um deputado do Partido Comunista Português.

(2) Luís Marques Guedes: — Que confiança poderá amanhã ter um eleitor para votar no **Engenheiro António Guterres sabendo que ele não manda, não consegue cumprir as promessas solenes que faz aos eleitores, não tem liderança política nem autoridade sobre a sua bancada parlamentar, [...] é alvo de desafios e vítima de derrotas políticas internas que engole sem ripostar**?! (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)
(3) Helena Roseta: — Sr. Presidente, Sr. Deputado Octávio Teixeira, o Sr. Deputado fez a sua análise dos acontecimentos […] sobre o comportamento ético dos Deputados do Partido Socialista. **Julgo que o Sr. Deputado terá ido longe demais**, […] (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)

Pela sua natureza negativa, o recurso ao insulto terá sempre uma intenção negativa e de desconstrução do Outro, na medida em que a sua principal finalidade, exagerada no contexto comunicacional da Assembleia da República, é a de ofender, injuriar e maltratar quem tem uma opinião diferente daqueles que insultam. Apesar de as interações discursivas estarem obrigadas a formalidades de organização, são caracterizadas por um estilo linguístico cada vez mais agressivo e insultuoso. Os interlocutores presentes no Hemiciclo recorrem a todos os mecanismos linguísticos de que dispõem para, ao desacreditar o seu adversário, convencer o eleitorado de que as suas premissas e convicções são as verdadeiras.

Quer seja a intenção da construção enunciativa a de influenciar o Outro, quer seja outra, é importante que o discurso apresente uma organização que contemple diferentes variáveis, como as coordenadas de tempo, espaço, da relação do EU com o TU, a atenção ao próprio ato de dizer e ao conteúdo do seu discurso (Marques 2000: 78). Conhecida pela expressão deíctica, EU e TU estabelecem uma relação a partir da qual ambos os interlocutores se posicionam para construir a sua própria atividade verbal, deixando ver marcas de alteridade e de (inter)subjetividade.

É através de um ato de convocação (Id., Ib.: 79) que o locutor nomeia o seu interlocutor, construindo, a partir dele, não só a imagem do outro, mas também a sua própria imagem e estabelecendo-se entre interlocutores uma relação essencialmente de influência, de argumentação e de contra-argumentação, de construção discursiva, reestruturada ao longo do desenvolvimento do discurso. Como adverte a autora citada,

> Acresce, ainda, que esta convocação não é aleatória, antes obedece a estratégias que visam a realização de atos ilocutórios diversos, potencia sentidos fundamentais para a construção da orientação argumentativa do discurso. Com efeito, no desenvolvimento da construção do discurso a (re)estruturação enunciativa implica uma (re)estruturação argumentativa. (Nølke, apud Marques 2000: 79-80)

2.2. Insulto verbal e não verbal

Após análise do *corpus* selecionado, verificamos que o recurso ao insulto não se regista apenas no domínio linguístico, mas também no extralinguístico, por meio dos níveis cinésicos e proxémicos, dos quais os gestos, as vocalizações não verbais (Goffman 1982:18), as expressões faciais, a postura são exemplos.

Os *subcorpora*[458] aqui em análise foram constituídos com o propósito de, feita uma análise contrastiva, responder à questão inicial que se centrava em saber se o que foi dito pelos deputados aquando dos debates parlamentares, à volta da temática da realização do referendo à despenalização da interrupção da gravidez, entre 1996-1998 e 2005-2007, foi realmente o que foi publicado nos vários números do *Diário da Assembleia da República*, em síntese, saber se este suporte escrito foi uma reprodução fiel dos discursos verbalizados.

[458] Os dois *subcorpora* dizem respeito ao discurso oral transcrito na Assembleia e publicado no Diário da Assembleia da República e ao mesmo discurso oral transcrito por nós.

Uma vez que não tivemos acesso apenas ao suporte audiovisual das sessões plenárias, os elementos extralinguísticos não foram considerados, no entanto, é de destacar o momento em que um deputado denuncia verbalmente, enquanto exercia o direito à palavra, a postura desrespeitosa e de indiferença de um outro deputado (cf. (4)). Embora não esteja em causa, neste estudo, uma perspetiva contrastiva dos dois *subcorpora* já mencionados, não podemos deixar de referir que esta chamada de atenção do deputado Carlos Encarnação só ocorre nos enunciados transcritos por nós, sendo inexistente no *Diário da Assembleia da República* de 23 de janeiro de 1998.

(4) Carlos Encarnação:— "Senhor_Deputado / Vossa_Excelência, no fundo, Senhor_Deputado, pode prestar atenção aos Juniores, mas entretanto **liga-se, vira-se para mim.**

(Discurso verbalizado a 22 de Janeiro de 1998)

Com um número muito maior de ocorrências, registam-se os insultos verbais, nos quais os interlocutores desferem ataques às ideologias do partido adversário, aos discursos do partido adversário, às posições do partido adversário, mas também aos indivíduos do partido adversário, enquanto isso mesmo, indivíduos. Assim, retomando Plantin (1996), identificámos insultos direcionados aos deputados, ataques *ad hominem* (cf. (5)), onde se critica o autor de uma proposição e não o seu conteúdo, e *ad personam* (cf. (6)), onde se desvaloriza e desautoriza o discurso através de ataques que incidem não só na pessoa, mas também no seu caráter e nos seus atos.

(5) Carlos Encarnação: — […] Diz que se passaram muitas coisas. Passaram! […] **E V. Ex.ª é surdo**!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

(6) Odete Santos: […]: — até a propósito da própria questão das 22 semanas, **raciocina como se a mulher tivesse todo o prazer ou agisse de ânimo leve** ao aguardar as 22 semanas[…]

(*Diário da Assembleia da República* Nº 5, de 25 de Outubro de 1996)

Os apartes protagonizam «alguns dos momentos mais duros, mais agressivos da relação interpessoal» (Marques, 2005:213) e, por isso, merecem uma especial atenção. Sem serem considerados interrupções e sem ocuparem tempo da bancada, os apartes são uma forma de os deputados fazerem uso da palavra de forma mais livre, seja para apoiarem a sua formação discursiva (cf. (7)) e (8)), seja para refutar e insultar a adversária (cf. (9)-(22)).

(7) Vozes do PS: — Muito bem! (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(8) Vozes do PSD: — Muito bem! (*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)
(9) António Filipe: — É falso! (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(10) Jorge Roque Cunha: — É falso! (*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)
(11) Francisco de Assis: — Sobre a questão essencial, o Sr. Deputado nada disse. (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)
(12) Vozes do PS: — Zero! (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)
(13) Vitalino Canas (PS): — Não obriga a nada disso, não senhor! Não é verdade! **José Junqueiro** (PS): — Leu mal! **João Pinho de Almeida** (CDS-PP): — Uma fraude! **Honório Novo** (PCP): — É preciso ter lata! (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(14) Odete Santos (PCP): — Mas que disparate! Vem para aqui contar anedotas! (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(15) Odete Santos (PCP): — A Sr.ª Deputada disse isso, mas não é verdade! (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(16) Francisco Louçã (BE): — O Santana é que não foi! (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(17) Marcos Perestrello (PS): — Isso é falso! (*Diário da Assembleia da República* Nº 14, de 20 de Outubro de 2006)
(18) Ana Catarina Mendonça (PS): — Leia tudo! (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(19) José Magalhães: — A questão que se coloca nesse domínio é que, de facto, ali há quem tenha uma atitude dupla e hipócrita. **Jorge Ferreira**: — Ali? Ali onde? Trate lá do seu partido!... (Diário da Assembleia da República Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)
(20) José Junqueiro: — Seriedade não tiveram vocês durante anos! (Diário da Assembleia da República Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(21) Odete Santos: — O Sr. Deputado percebe muito pouco disto! **Nuno Correia da Silva: —** Percebo mais do que a senhora! (Diário da Assembleia da República Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(22) Luís Marques Guedes:— Ora essa! **José Magalhães:** — Sr. Deputado Luís Marques Guedes, não tome dores alheias como suas, porque V. Ex.ª está fora desta conversa, e ainda bem! (Diário da Assembleia da República Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)

Destaca-se a tolerância dos Presidentes da República Almeida Santos e Jaime Gama que presidiram aos debates entre 1996-1998 e 2005-2007, respetivamente, que promoveu a continuidade da agressividade nos discursos. Equidistantes aos diferentes grupos e interlocutores, as suas intervenções procuram restaurar a ordem, quando se considera perdida (cf. (23) e (24)), mas não reclamam nos momentos de maior agressividade verbal entre os interlocutores.

(23) *Protestos do PSD.* O Sr. **Presidente: —** Peço silêncio. O Sr. Deputado Jorge Lacão vai exercer um direito que a Mesa acaba de reconhecer-lhe e ninguém pode deixar de fazer o mesmo. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(24) O Sr. Presidente: — Srs. Deputados, não é possível continuarmos deste modo. Um pouco mais de decoro, um pouco mais de respeito por quem está no uso da palavra. (Diário da Assembleia da República Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)

2.3. Insulto cortês ou cortesia insultuosa

O caráter agonal dos debates conduz a que, frequentemente, o respeito não seja mantido e a que o "verniz" da formalidade estale, à semelhança do que aconteceu na sociedade do século XIX, como Eça de Queirós retratou na sua obra *Os Maias*.

Em prol da desacreditação do adversário, os locutores insultam, negam, contradizem, apoderam-se do discurso do Outro, modelando-o e desconstruindo-o para o reusar contra o seu primeiro enunciador, conferindo-lhe mais ênfase e mais veracidade e, ainda, tentando convencer da maior validade e maior credibilidade dos seus argumentos em detrimento dos dos outros partidos.

Porém a mudança de papéis implica um conjunto de influências mútuo e recíproco, determinante no comportamento do Outro. Daí falar-se em interacção. A cooperação remete para um direito contrabalançado com um dever: o Locutor tem o direito de usar a palavra durante algum tempo, assim como o dever de a ceder ao seu interlocutor, de o deixar falar e de o escutar, voltando a usufruir do direito de tomar a palavra quando o Alocutário a ceder (Francis Jacques (1979: 159-160)).

O princípio desta negociação é o princípio da influência que assenta num duplo mecanismo: a cooperação e a competição. Se, por um lado, cada deputado contribui com a sua intervenção verbal, por outro, manifesta um jogo de linguagem através do qual se distancia e confronta o seu adversário. Esta dinâmica assemelha-se àquilo a que Charaudeau (1992: 803-807) chama *dispositivo argumentativo*. Perante uma tese (*Propos*), o sujeito pode optar por um de dois caminhos (*Proposition*): ou toma uma posição e assume-a ou não se filia em nenhuma assumindo apenas uma postura de ponderação.

No estudo que realizou sobre as caraterísticas das interações sociais dos indivíduos, Goffman explicitou a necessidade de se analisarem as relações sociais que os indivíduos

estabelecem entre si, qualquer que seja a situação, uma vez que «every person lives in a world of social encounters, involving him either in face-to-face or mediated contact with other participants» (1967: 5). Nos referidos contactos, segundo Goffman, o Locutor procura causar uma imagem positiva ao seu Interlocutor para que o aceitem. O autor designou esta teoria de "face-work", uma vez que o Locutor investe na sua imagem social através da sua face. Se as relações e os atos de fala forem positivos, o Locutor transparecerá uma imagem positiva, mas se, pelo contrário, forem negativos, passará uma imagem negativa.

Sem deixar de vista o seu papel social na Assembleia da República, cada deputado terá de encontrar um equilíbrio entre a imagem positiva ideal que o permita cativar o eleitorado e as intervenções mais agressivas, que procurem anular a verdade do Outro. A imagem social que prevalecerá será a que o deputado recorrer com mais frequência.

Ainda que o *Regimento* não explicite as formas de tratamento a usar, elas têm sido determinadas pela tradição parlamentar (Marques: 2000). Como se conclui pela análise do *corpus*, as formas de tratamento mais recorrentes são *V. Ex.ª* e Sr. Deputado / Sr.ª Deputada, formas que refletem a relação distante e formal dos deputados da Assembleia da República. O uso de tal formas de deferência não suaviza o tom injurioso que carateriza os enunciados em questão, assim como não minimizam a ofensa os atos ilocutórios expressivos, tais como (25), (26) e (27). Estes atos foram, de acordo com o contexto linguístico em que ocorrem, proferidos sem verdade, mas sim para não defraudar a imagem positiva que cada deputado quer passar de si, e, consequentemente do seu partido, ao eleitorado.

Trata-se, pois, de formas de tratamento banalizadas e representativas daquilo a que chamámos *insulto cortês* ou *cortesia insultuosa*, um insulto com tratamento de cortesia ou uma cortesia acompanhada por um enunciado de injúria.

(25) Luís Marques Guedes: — […] já começou a entrar naquela fase em que não consegui perceber — e **peço desculpa** — aquilo que disse, mas devo dizer-lhe que a sensação com que fiquei foi — e **peço novamente desculpa** — a de **uma esperteza saloia**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)
(26) Luís Marques Guedes: — […] **Lamento sinceramente**, Sr. Deputado Alberto Martins, que o Partido Socialista não tenha a honestidade de encarar, olhar e tratar o assunto do aborto com a seriedade que ele merece. (*Diário da Assembleia da República* Nº 45, de 16 de Setembro de 2005)
(27) Heloísa Apolónia: — […] (perdoem-me, Srs. Deputados, mas esta posição não pode ter outra classificação que não a de «hipócrita» perante esta realidade), mas tem também, […] (*Diário da Assembleia da República* Nº 14, de 20 de Outubro de 2006)

1.3. Caracterização do Discurso Político Parlamentar

Ao traçar, em linhas gerais, as propriedades definidoras do conceito de discurso político, Trognon e Larrue (1994) defendem que as representações políticas pelas quais os indivíduos e os grupos se reconhecem, se distinguem e se orientam resultam da interseção de discursos. Na verdade, os discursos não existem por si só, mas têm valor num quadro de relações de troca e é por eles que os vários intervenientes se identificam ou, pelo contrário, se afastam ideologicamente. Cada deputado não se representa só a si próprio, mas também a ideologia que professa. Ghiglione (1989) (*apud* Marques 2000: 15) corrobora esta característica ao considerar ser o discurso político um discurso de influência, cujo objetivo é atuar sobre o Outro e persuadi-lo a agir, pensar e crer. Também Ribeiro Marques (1988: 343) advoga que qualquer deputado tem de convencer e vencer através da persuasão verbal. Os destinatários de cada intervenção constituem um macro-conjunto irregular, porque o discurso não é aceite com a mesma predisposição por todas as fações, suscitando ora simpatia e aceitação, ora hostilidade, adversidade ou apenas indiferença.

Composto por fações políticas divergentes, o Parlamento é um espaço de discórdia, desentendimento, tensão, debate, onde cada uma das partes, segundo normas e critérios escrupulosamente estabelecidos, faz uso da palavra da forma mais acutilante que consegue e que lhe é permitido. Por ela e com ela se desconstrói e anula o discurso do adversário. Por ela e com ela se vencem ou se perdem as votações no hemiciclo. Por ela e com ela se atingem, ou não, os objetivos visados. E os deputados sabem disso!! O espaço onde se procuram consensos em nome de um bem maior que é Portugal é, paradoxalmente, um espaço pautado e caraterizado na quase totalidade das vezes pela falta desses mesmos consensos.

O caráter formal e protocolar inerente às relações e interações verbais dentro da Assembleia da República é visível, antes de mais, na fixação explícita e oficial de normas e condutas impostas durante as sessões plenárias. Para além de regulada quer pela *Lei Orgânica da Assembleia da República*, quer pela *Constituição da República*, o uso da palavra é mais diretamente regulamentada pelo *Regimento da Assembleia da República*, documento que rege a organização e funcionamento da mesma Assembleia, assim como o desenvolvimento processual exigido ao exercício das competências previstas na Constituição. Durante as sessões plenárias, o uso da palavra, que

referimos, é um instrumento poderoso que nenhum deputado pode tomar de forma aleatória e indiscriminada.

Embora agonal e agressivo, a relação interpessoal mostra-se importante, uma vez que grande parte da "interação verbal é dedicada à «negociação» e cuidados das imagens dos interlocutores" (Marques, 2008:278). A imagem do locutor é, pois, indissociável da do seu adversário, e ambos estabelecem relações interpessoais estabelecidas pela realização de FTAs[459] consentidos e regulados por códigos de conduta do Parlamento. Tal regulação deve-se, essencialmente, a duas razões: (i) ao caráter institucional do discurso político parlamentar (ii) ao julgamento do público, o público-alvo dos políticos. Se o político se caracterizar por um discurso agressivo e ofensivo, passará uma imagem negativa (*ibidem*), que se repercutirá num sentimento, também ele negativo. Por esta razão, são frequentes os exemplos de cortesia verbal nos discursos parlamentares, embora, muitas vezes, se duvide da sua real sinceridade, como afirmámos anteriormente.

4. Insulto como crítica a…

De um estudo atento do *corpus*, registamos que os políticos recorrem ao insulto como mecanismo linguístico para denegrir, humilhar, descredibilizar, ofender não só o partido, mas também o político, e, a este nível, as dimensões moral, profissional, pessoal, ética, intelectual.

Num sistema democrático, a imagem da classe política não se consubstancia apenas no *ethos* de que *deve ser*, mas, essencialmente, no *ethos* do que *é*. Não se pode apenas parecê-lo, há que sê-lo e o eleitorado espera que as suas expetativas não sejam defraudadas e que as pessoas que as representam revelem, de acordo com a Retórica, representações sociais, tais como, competência, honestidade, humildade, retidão, sinceridade, representatividade, coerência, credibilidade. Também Charaudeau (2005: 91-128) defende a «competência» como uma das representações mais valorizadas no discurso político e, por isso, integra-a na categoria de "les ethos de crédibilité", aos quais opõe " les ethos d'identification".

> «L'ethos de «compétence» exige de quelqu'un qu'il possède à la fois savoir et savoir faire (…). Les hommes politiques doivent donc montrer qu'ils connaissent tous les rouages de la vie politique et

[459] Face-threatening acts (Brown & Levinson: 1987)

> qu'ils savent agir de façon efficace. C'est au vu de l'ensemble d'un parcours politique que l'on peut juger d'un degré de compétence.» (Charaudeau, 2005 : 96)

Observando o *corpus* a que me propusemos, verificamos que cada indivíduo tenta argumentar e atestar que, à exceção de si e da sua formação discursiva (o partido), todos os outros partidos carecem de tais imagens acima apresentadas. Recorrendo a estratégias discursivas que corrompem a imagem, por exemplo, da humildade, insultam, desrespeitam, agridem verbalmente, para, de seguida, promoverem a sua própria competência, a sua própria valorização, se autoelogiarem e se afirmarem enquanto donos da única verdade. Anula-se, assim, a máxima da modéstia, constituinte do princípio da cortesia (Leech 1983: 131-132) e procura-se o dissenso. Desacreditar o Outro e desconstruir o discurso dos adversários são, pois, razões para o recurso ao insulto. No discurso político parlamentar, os meios justificam, verdadeiramente, os fins.

De forma exaustiva, apresento enunciados que considerei insultuosos, não só porque os caracterizámos assim de acordo com o nosso código moral, mas porque os próprios políticos visados – enquanto indivíduos ou elementos de um coletivo – reagiram, porque se sentiram ofendidos. Retomando as definições de *insulto* supra apresentadas, abordamos os dois sentidos do vocábulo *insulto (vd. 2.1.):* o mais recorrente, que diz respeito a um ato enunciativo ofensivo (cf. (28)) e o menos frequente, que diz respeito a uma ofensa resultante de um ato enunciativo injurioso (cf. (29))..

(28) Jorge Lacão: — Sr. Deputado Luís Marques Mendes, **essa também é uma expressão de hipocrisia política** e foi para a denunciar que pedi a palavra. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(29) José Magalhães:— Fez bem, Sr.ª Deputada, mas fez melhor nessa altura do que fez agora, quando ergueu a espada da demagogia para dizer o que sem razão nenhuma disse, **ofendendo esta bancada. Rejeitamos veementemente essa ofensa e não lhe aceitamos essa autoridade**. *(Diário da Assembleia da República Nº 5, de 25 de Outubro de 1996)*

No seguimento de atos ilocutórios como o apresentado em (29), é frequente o destinatário do insulto recorrer à figura da Defesa da Honra[460] constante do

[460] «**Artigo 93.º - 1 -** Sempre que um Deputado ou membro do Governo considere que foram proferidas expressões ofensivas da sua honra ou consideração pode, para se defender, usar da palavra por tempo

Regimento. Cada deputado, dispõe de tempo para se mostrar ofendido e para utilizar a ofensa para seu benefício, procurando "ganhar pontos" nesta liça política. Exemplo disso é o debate feroz entre o deputado José Magalhães e a deputada Maria José Nogueira Pinto (cf. 30), em que a última, enquanto vítima de insulto, se defende, expõe os valores que considera maltratados e que, numa reviravolta, desfere uma dura crítica ao seu "agressor".

(30) Maria José Nogueira Pinto: — Então, Sr. Presidente, peço-lhe que, no fim do debate deste projecto de resolução, me seja dada a palavra para defesa da minha honra pessoal.
[…]
Maria José Nogueira Pinto:— Sr. Presidente, fui educada a achar que «quem não se sente não é filho de boa gente», por isso […] gostaria de dizer ao Sr. Deputado José Magalhães que desde que nasci e tenho voz sempre o disse, e nunca me arrependi, quando me senti ofendida. Aliás, devo dizer que não me ofende quem quer, ofende-me quem pode, e não é o caso.
Sr. Deputado José Magalhães, considero que, na política, há regras e nós, mais do que ninguém, devemos lutar para que essas regras existam e sejam respeitadas. Quando se cai no insulto e no insulto fácil, a única razão que se pode descortinar é, de facto, não ter razão. Só quando não temos razão é que temos a tentação de cair no insulto e se o Sr. Deputado José Magalhães prestou alguma atenção ao meu comportamento ao longo destes três anos saberá que muito raramente resvalo para aí. Faço um grande esforço para isso, porque não quero confundir os planos. Estou aqui numa actividade política e não numa actividade pessoal e, em minha opinião, não dignifico essa actividade política quando insulto.

(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)

Mais recorrentes são os exemplos de atos insultuosos ao interlocutor adversário, seja partido ou deputado, e de acordo com os alvos a que os insultos se destinavam e com as críticas que tecem, distribuímos os vários enunciados em manobrismos políticos, características morais e falta de capacidades intelectuais.

4.1. Manobrismo Político

Quanto aos manobrismos políticos, o Locutor acusa o seu adversário de aproveitamento de temas delicados para fins políticos (cf. (31) e (35)), falta de coerência política (cf. (36) – (45)).

não superior a três minutos. **2 -** O autor das expressões consideradas ofensivas pode dar explicações por tempo não superior a três minutos. **3 -** O orador é advertido pelo Presidente quando se desvie do assunto em discussão ou quando o discurso se torne injurioso ou ofensivo, podendo retirar-lhe a palavra.» (Portal da Assembleia da República)

(31) (Maria José Nogueira: - Este voto não é de pesar, é um acto político de pesadas consequências, traduzindo **a instrumentalização do sofrimento e da morte alheios como arma política e demagógica**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 51, de 14 de Março de 1997)
(32) João Rui de Almeida: — […] diz respeito **à vida humana e, portanto, tem de ser tratada com o máximo de responsabilidade, de seriedade e, de facto, não pode ser utilizada para fins de estratégia de luta político-partidária**. (Diário da Assembleia da República Nº 5, de 25 de Outubro de 1996)
(33) Odete Santos: — Este referendo […] senão o objetivo de distrair a opinião pública nacional (como acontece noutras matérias) da evidência de **que este partido, nas matérias mais importantes e decisivas, não tem nem quer assumir posições próprias**. […] **Estar contra a resolução desses problemas é que é o cúmulo da imoralidade**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 5, de 25 de Outubro de 1996)
(34) Luís Marques Guedes: **—** […] nada foi capaz de conter o **desejo irreprimível de alguns Deputados socialistas para se «chegarem à frente», terem o seu momento de glória**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)
(35) Octávio Teixeira: - […] politicamente condenável que o PSD e o seu presidente **façam a proposta de negociata que fizeram, não por razões filosóficas ou religiosas**, […] reside na utilização da dignidade e do **sofrimento da mulher como moeda de troca num negócio politiqueir**o. (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)
(36) Luís Sá:— […] Em tudo isto, **deve haver um mínimo de coerência política, porque, caso contrário, temos de dizer que, em vez de seriedade, há descaramento**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(37) Jorge Lacão:— Ou seja, Sr. Deputado Luís Marques Mendes, **quando a tomada de posição vos satisfaz politicamente, a Assembleia da República tem plena legitimidade política mas, quando a tomada de posição pode não corresponder à vossa orientação, a Assembleia da República deixa de ter plena legitimidade política**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(38) Jorge Ferreira: — O que aconteceu nos últimos dias parece mostrar que a palavra de alguns políticos já não é o que era e que, **como no futebol, também à política passou a aplicar-se a célebre frase «o que é mentira hoje, pode ser verdade amanhã**». (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)
(39) Luísa Mesquita: - Sr.a Deputada, estas questões **têm de tratar-se com rigor, seriedade e coerência. Não pode ser hoje uma coisa e amanhã outra**! (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(40) Octávio Teixeira: — […] . É tudo isto que está ausente na reviravolta incompreensível, na **indesculpável cambalhota política do PS** […]. (*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)
(41) Nuno Teixeira de Melo: — Sr. Presidente, Sr.ª Deputada: Em sua opinião, a questão que lhe **suscitámos são «estapafúrdias» e o que queremos lançar a confusão… Então, vamos lá ver quem é que está confuso**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(42) Luís Fazenda: - […] **com manobras dilatórias, prolongar para o «dia de S. Nunca» a realização de um referendo**. (*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)
(43) Helena Pinto: — […]Nesta matéria temos um longo rol de argumentos e **justificações do «faz de conta»** (*Diário da Assembleia da República* Nº 50, de 29 de Setembro de 2005)
(44) António Filipe: — Em vez de andar com propostas de referendo para a frente e **para trás, e de trapalhada em trapalhada**, […]

(*Diário da Assembleia da República* Nº 50, de 29 de Setembro de 2005)
(45) Correia de Jesus : — [...] Tal ritmo e a dialéctica própria da luta pela conquista do poder ou pela sua manutenção **conduzem, com frequência, à adopção de comportamentos que esquecem princípios fundamentais que devem presidir à actuação dos políticos** [...] *(Diário da Assembleia da República Nº 33, de 31 de Janeiro de 1997)*

4.2. Características morais

São frequentes as acusações de falta dos valores morais corretos e da existência de valores morais mesquinhos. Comecemos pelos primeiros. São frequentes as acusações de falta de seriedade para com a matéria em debate (cf. (46)-(48)); de falta de humildade (cf. (48)-(50)); de hipocrisia (cf. (51)-(54)); de desconhecimento da realidade (cf. (55)); de falta de decoro (cf. (56)- (59)); de presunção (cf. (60) e (61)), de (cf. incumprimento dos deveres de deputado (62)-(64)).

(46) Luís Marques Guedes: — Sr. Presidente, Sr. Deputado Acácio Barreiros, em primeiro lugar, devo dizer que, pelo barulho na Sala, não consegui perceber tudo o que disse, **mas do que ouvi pareceu-me ter graça.** *(Diário da Assembleia da República Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)*
(47) Acácio Barreiros: — [...] **quero lastimar profundamente a forma de gracejo com que V. Ex.ª abordou uma questão extremamente séria.** (*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)
(48) Carlos Encarnação: — [...] da iniciativa que a Juventude Socialista acabou de ter para com o Parlamento. **Vozes do PSD: —** Muito bem! O **Orador: —** [...] **Dos actos do seu Governo, dá-me vontade rir**! (*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

(49) Luís Marques Guedes: — [...] Alguns responsáveis socialistas, a começar pelo primeiro de entre eles, parecem mesmo não ter o discernimento nem praticar a humildade de reconhecer a asneira, reincidindo publicamente na tentativa de politização deste debate. *(Diário da Assembleia da República Nº 14, de 20 de Outubro de 2006)*
(50) Luís Marques Mendes: — Sr. Presidente, Sr. Deputado Jorge Lacão, **responderei apenas às questões sérias** que me voltou a colocar e, por isso, [...] *(Diário da Assembleia da República Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)*

(51) Isabel Castro: - [...] aquilo que hoje a Assembleia vota, que tem de confrontar e que tem de lamentar é a sua própria hipocrisia e a sua indiferença perante o sofrimento. (*Diário da Assembleia da República* Nº 51, de 14 de Março de 1997)
(52) Isabel Castro: — [...] fazendo tábua rasa daquilo que é a realidade e evidenciando uma grande dose de hipocrisia. (*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)
(53) Luís Marques Mendes: — [...] Quando muito, ajuda a descansar a consciência de alguns! Mas, do meu ponto de vista, ela não fica mais leve e, sobretudo, o problema não fica resolvido. Julgo que isso é que é hipocrisia!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)

(54) Francisco Louçã: - E concluiu ela: «Nada de essencial foi [...] a hipocrisia é mais do que muita».

(*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)

(55) Maria José Nogueira Pinto: — [...]Sr. Deputado **apanhou um eléctrico atrasado, usando uma linguagem que mostra que não tem a menor noção do que é o sofrimento humano**! [...] Sensibilidade social, Sr. Deputado, é gastar as solas nos sítios onde as pessoas sofrem!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)

(56) Sérgio Sousa Pinto: — De resto, penso que esta sua intervenção **não contribuiu significativamente para a elevação do debate e para a seriedade da discussão que devemos manter aqui hoje**.

(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)

(57) João Amaral: — É a campanha do PSD!
A **Oradora: —** Não é só do PSD, Sr. Deputado, e agradecia que me ouvisse.
João Amaral: — Não posso fazer um aparte?!
A **Oradora: —** Pode, com certeza!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 36, de 5 de Fevereiro de 1998)

(58) Heloísa Apolónia: - [...] ouvir a Sr.ª Deputada do PSD mandar grandes rabecadas ao próprio PSD, quando disse que os governos deveriam flexibilizar a interpretação da lei. **Mas que grande «descasca» que ela mandou para o próprio PSD, que até há pouco tempo esteve no governo**! [...]

(*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)

(59) Nuno Correia da Silva: - A Sr.ª Deputada afirmou, [...] contra as sociedades modernas e defendem valores conservadores são «atrasados» e «mesquinhos»!? Sr.ª Deputada, esse é o «rótulo» do Sr. Primeiro-Ministro, o «rótulo» do Sr. Secretário-Geral do Partido Socialista? Convenhamos, Sr.ª Deputada...
É que, para além do respeito que entendemos que nos é exigido e devido, pensamos que esse respeito também é devido ao Sr. Primeiro-Ministro de Portugal!

(Diário da Assembleia da República Nº 42, de 20 de Fevereiro de 1998)

(60) Odete Santos: - [...] **A Sr.ª Deputada diz que sabe mais do que os médicos**...
Maria José Nogueira Pinto: — Não sei, não!
Odete Santos: — Ficará com a sua sabedoria. Eu não sei mais do que os médicos. E como não sei mais do que os médicos, aceito [...]

(*Diário da Assembleia da República* Nº 5, de 25 de Outubro de 1996)

(61) Helena Terra: — **Isso é capaz de ser um bocado de presunção!**

(*Diário da Assembleia da República* Nº 14, de 20 de Outubro de 2006)

(62) Natalina Moura: — **Estava distraído durante a intervenção, Sr. Deputado**!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)

(63) Carlos Encarnação: — [...] só relevo algumas partes da sua intervenção, porque **verifiquei que V. Ex.ª não estava aqui quando falei**.
[...]
Mas se V. Ex.ª não ouviu bem, vou dizer outra vez, fazendo uma súmula para compreender melhor.

(*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

(64) Ana Catarina Mendonça: — [...]
Tenho pena que a Sr.ª Deputada Zita Seabra já não esteja na Sala, mas não resisto a dizer...
A Sr.ª **Zita Seabra** (PSD): — Estou, sim!

(*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)

4.3. Falta de capacidades intelectuais

Algumas vezes a capacidade de compreensão do que é dito (cf. (65)-(69)), a competência para responder (cf. (70)) e a capacidade intelectual (cf. (71)) são colocadas em questão. Vejamos, pois, os exemplos que se seguem.

(65) Carlos Encarnação: — Sr. Presidente, Sr. Deputado Acácio Barreiros, vou responder-lhe com o ar mais sério que sempre empresto às minhas intervenções, **lamentando muito que não tenha sabido distinguir as duas partes da declaração política que proferi**.
(*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

(66) Correia de Jesus: […] **parece que a Sr.ª Deputada concluiu o contrário** a interrupção voluntária da gravidez nunca foram, não são, nem nunca serão questões de «Alecrim e Manjerona».
(*Diário da Assembleia da República* Nº 33, de 31 de Janeiro de 1997)

(67) Correia de Jesus: — […] após a minha intervenção, **parece que a Sr.ª Deputada concluiu o contrário do que eu disse**. […]
(*Diário da Assembleia da República* Nº 33, de 31 de Janeiro de 1997)

(68) Carlos Encarnação: — Mas **se V. Ex.ª não ouviu bem, vou dizer outra vez, fazendo uma súmula para compreender melhor**.
(*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

(69) Ana Catarina Mendonça: — [...] Não resisto a dizer-lhe, Sr.ª Deputada, **que V. Ex.ª não compreendeu os projectos do Partido Socialista que foram apresentados. Terá tido, talvez, um problema de interpretação** quando […]
(*Diário da Assembleia da República* Nº 10, de 21 de Abril de 2005)

(70) Maria José Nogueira Pinto: — […] tenho muita pena que a Sr.ª Deputada não saiba responder.
(*Diário da Assembleia da República* Nº 42, de 21 de Fevereiro de 1997)

(71) Sérgio Sousa Pinto: — Sr. Presidente, já não é a primeira vez que o Sr. Deputado Carlos Encarnação faz intervenções primárias, insistindo em intervir sobre uma realidade que, notoriamente, **é demasiado complicada para a sua cabeça**.
(*Diário da Assembleia da República* Nº 31, de 23 de Janeiro de 1998)

REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS

BROWN, P. e LEVINSON, S. (1987) Politeness – some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press.

CHARAUDEAU, P. (1992). *La Grammaire du sens et de l'expression.* Paris: Hachette Hors collection.

CHARAUDEAU, P. (2005) Le Discours Politique – Les Masques du Pouvoir. Paris: Vuibert.

GOFFMAN, E. (1967). Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior. Chicago: Aldine Pub. Co.

---------- (1982). *Façons de Parler*. Paris: Les Éditions du Minuit.

JACQUES, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. PUF: Paris.

LEECH, G.N. (1983): Principles of Pragmatics. (Longman Linguistics Library 30). London / New York: Longman.

MARQUES, M. A. de B. F. R. (2000): *Funcionamento do Discurso Político Parlamentar. A Organização Enunciativa no Debate da Interpelação ao Governo.* Braga/Universidade do Minho: Barbosa & Xavier:

MARQUES, Maria Aldina de Bessa Ferreira Rodrigues (2008) "Quando a cortesia é agressiva. Expressão de cortesia e imagem do outro". In Fátima Oliveira, Isabel Margarida Duarte (orgs). *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Centro de Linguística da Universidade do Porto. 277-296. Maia: T. Nunes, Lda.

MARQUES, M. E. R. (1988). *Complementação Verbal. Estudo Sociolinguístico. Sociolinguística e Comunicação.* Vol. I. Dissertação de Doutoramento. Lisboa.

PLANTIN, C.. 1996. L'Argumentation. Paris: Le Seuil.

TROGNON, A. e LARRUE, J. (1991) *Pragmatique du Discours Politique*. Paris: Armand Colin Éditeur.

Dicionários:

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa (2001). Vol. II. Lisboa: Editorial Verbo.

FACEBOOK COMO FERRAMENTA DE DISCUSSÃO POLÍTICA: UMA ANÁLISE DE COMENTÁRIOS *ONLINE*

Rainhany Karolina Fialho Souza
Universidade Federal de Viçosa – Universidade Federal de Viçosa
Departamento de Letras
E-mail: rainhany@hotmail.com
Viçosa – MG
Brasil

Resumo:

No artigo, procuramos analisar com base no discurso político, as reações discursivas encontradas na análise de alguns comentários postados em um grupo do Facebook, "Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir[461]" de uma pequena cidade de Minas Gerais, situada na Zona da Mata, para tentarmos perceber, através de algumas categorias analítico-discursivas, as interferências de tais reações para a compreensão dos comentários. Usamos, assim, a metodologia de análise discursiva sobre instância cidadã proposta por Charaudeau (2015) em *Discurso Político*; os traços identitários de Emediato (2015); algumas considerações de Mendes (2013) e dos apontamentos sobre redes sociais de Recuero (2009 e 2014). Nas instâncias de Charaudeau (2015), encontramos a *cidadã* claramente exposta pelo caráter democrático do grupo. Nas identidades de Emediato (2015), por sua vez, percebemos algumas delas presentes nos comentários ilustrativos, além de criarmos uma última, com o conceito geral do grupo - a identidade política.

Palavras-chave:

Facebook, identidades, discurso político.

[461] Grupo criado por um morador da cidade de Teixeiras – MG com intuito de que os cidadãos teixeirenses possam demonstrar (in)satisfação sobre algo ocorrido na administração de qualquer que seja o partido vigente.

1. Introdução

Sabemos que a linguagem permite ao homem pensar e agir. Isso porque não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. Consequentemente, sem a linguagem, o homem não conseguiria constituir vínculos psicológicos e sociais com o outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Nesse sentido, devemos admitir que a linguagem é um poder e, segundo Charaudeau (2008), talvez o primeiro poder do homem. Todavia, esse poder depende da maneira como o indivíduo o constrói, ou seja, das ferramentas que ele busca para legitimar esse poder, sendo uma dessas ferramentas - o discurso.

Deste modo, com a internet móvel dos telefones celulares e computadores configuramos e reconfiguramos o espaço virtual através do nosso discurso. As ferramentas da chamada WEB 2.0 (Facebook, Twitter etc.) permitem aos usuários deixar de ser apenas consumidores de informação para também produzi-la. Dessa forma, as pessoas hoje escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudios e compartilham suas produções tornando-se os *nós* da rede. (Gomes, 2016). Essa emergência das redes sociais como o Orkut, o Twitter, o Facebook, dentre tantas outras, consiste em ambientes que têm por objetivo a socialização do internauta com outros sujeitos com os quais ele tem afinidades. É justamente essa participação ativa do internauta e sua interação com o conteúdo produzido no ambiente *online* que constitui um dos principais focos para esse trabalho.

Assim, diante dos estudos sobre redes sociais e suas contribuições sobre a reconfiguração dos fluxos discursivos (interação), observamos nessas um amplo campo de investigação acerca do discurso político. Neste contexto, procuramos analisar as reações discursivas encontradas na análise de alguns comentários postados em um grupo do Facebook intitulado "Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir[462]", à luz da metodologia de análise discursiva sobre instância cidadã proposta por Charaudeau (2015) em *Discurso Político*; os traços identitários de Emediato (2015); algumas considerações de Mendes (2013) e dos apontamentos sobre redes sociais de Recuero (2009 e 2014).

[462] Grupo criado por um morador da cidade de Teixeiras – MG com intuito de que os cidadãos teixeirenses possam demonstrar (in)satisfação sobre algo ocorrido na administração de qualquer que seja o partido vigente.

Dessa forma, levando em consideração o contexto político – eleições municipais 2016 – concordamos com Sargentini (2015) que o discurso político "torna-se refém das formas de circulação" (...) e que "a web terá papel extremamente forte nessa transformação. A política se faz, nesta perspectiva, no interior e segundo as regras do espaço midiático e, por consequência, o discurso produz o acontecimento". Assim, tomamos como corpus comentários coletados no dia 14 de outubro de 2016, publicados como "reações discursivas de internautas a propósito do tema, discursos ou mesmo de outras reações publicadas" (Nogueira & Arão, 2015) relativas a um *post* veiculado no dia 05 de outubro de 2016, no mesmo grupo escolhido para a análise.

Nossa hipótese é a de que, por meio de suas reações discursivas, os internautas-leitores podem conquistar a expressão política que desejam. Entretanto, possuem níveis limitados de participação e conversação, podendo ser incapazes de contribuir para a visibilidade e legitimidade da instituição. Para isso, buscamos identificar alguns traços identitários do sujeito propostos por Emediato (2015) as características das reações e os níveis de participação depreendidos e, por fim, analisar a interferência de tais reações para a compreensão dos comentários.

Portanto, começamos apresentando um pouco sobre a rede social mais acessada da internet, o Facebook, com cerca de 1 bilhão de usuários ativos, logo após, a discussão se voltará para a sua contribuição como uma nova prática midiática na política e, por fim, analisaremos os oito comentários recolhidos.

2. Conhecendo o Facebook

O Facebook pode ser considerado como uma prática midiática de caráter autobiográfico, já que o indivíduo cria um perfil onde é levado a escrever de si. Foi lançado em 2004 nos Estados Unidos e espalhou-se rapidamente pelo mundo todo. É importante mencionar que essa rede social apresenta uma justaposição de espaços *online*, portanto, uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação ocorre em um mesmo espaço. Além das atualizações de *status* (atuais *posts*), há um recurso de comentário que, por vezes, age como um site de discussão. As pessoas podem compartilhar fotos e criar álbuns que são geralmente compartilhadas com um público conhecido. Os usuários podem facilmente se conectar a sites externos, por

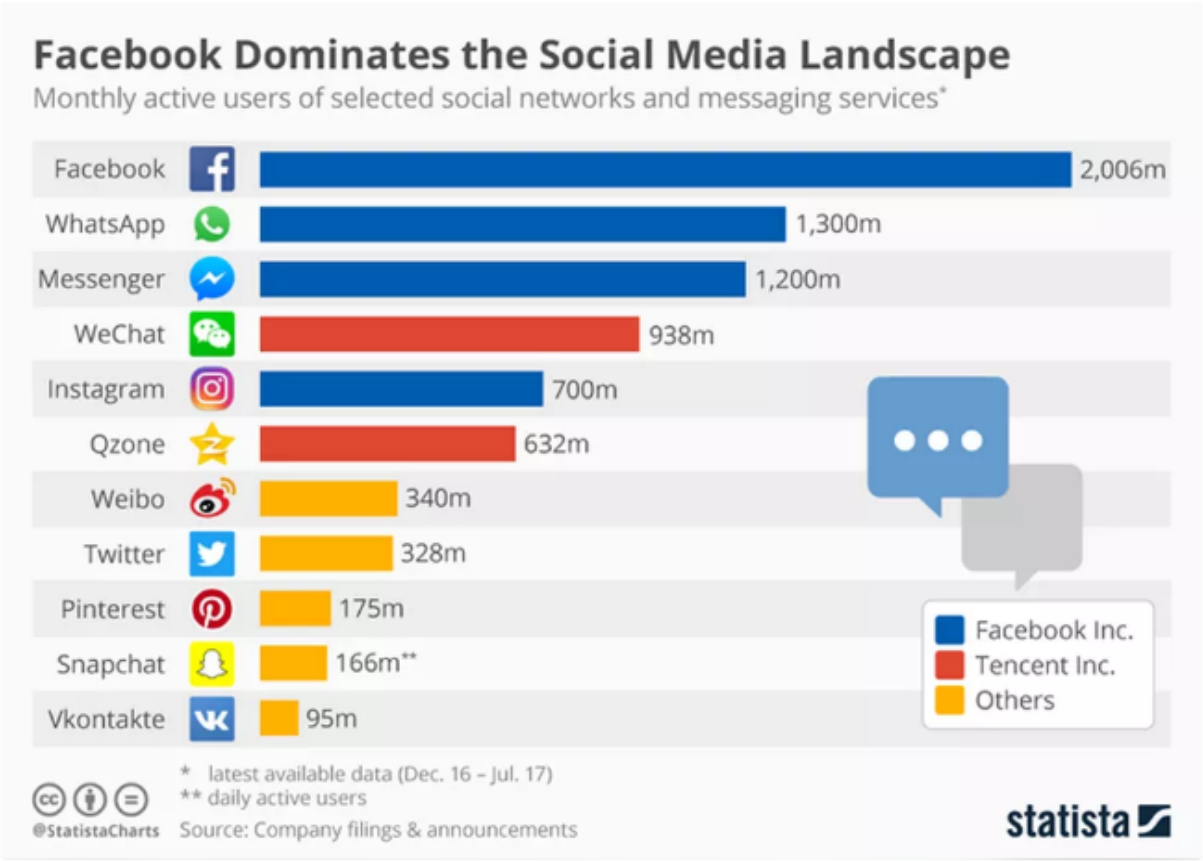
exemplo, um artigo de jornal, clicando no botão "curtir" quando considera-o algo interessante.

Tal ato de "curtir" aparece como atualização no *feed* notícias[463] de seus amigos, sendo uma maneira de divulgar indiretamente algum interesse seu, seja por página ou perfil de amigos, e na visão de uma empresa, é uma forma de conseguir mais clientes por atualização publicada, conseguindo a interação de várias pessoas ao mesmo tempo, ou seja, quanto mais pessoas/clientes curtirem sua publicação, mais visualizações ela terá, funciona como uma reação em cadeia. Logo após, cria-se imediatamente conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *online*. (Barton & Lee, 2015)

Assim, são poucas as pessoas ou empresas que não possuem um perfil ou página no Facebook. Esse site de rede social digital se tornou um fenômeno mundial demonstrando ser a rede social com maior número de acessos em todo o mundo, segundo o ranking do Portal de Estatísticas Statista[464] realizado entre dezembro de 2016 e julho de 2017. Esta pesquisa utilizou dados divulgados pelas próprias plataformas sobre o números de usuários ativos por mês, incluindo as informações mais recentes.

Abaixo, segue a tabela divulgada na pesquisa afim de ilustrar o ranking mencionado anteriormente:

[463] Feed Notícias é o local onde são vistas todas as postagens de seus amigos, fotos, vídeos, frases ou links. Além disso, aparecem os anúncios direcionados por assunto, que tem como objetivo atrair mais clientes para as respectivas empresas. É onde aparecem as interações de usuários com usuários e usuários com as páginas.
[464] O Portal de Estatística Statista é um espaço que reúne estatísticas consolidadas do mercado segurador, com o objetivo de auxiliar a gestão das empresas associadas às Federações que formam a CNseg (Confederação Nacional das Empresas de Seguros Gerais). É uma iniciativa do Comitê de Estudos de Mercado da CNseg (CEM).



Redes sociais do Facebook são as mais usadas no mundo (Foto: Reprodução/Statista)

Nesse sentido, ao contribuir para a divulgação alternativa à mídia tradicional devido a sua grande visibilidade, o Facebook pode possibilitar que os movimentos tenham um "espaço de tematização" facilitado pela rede e onde são abertas várias discussões. Porém, o movimento precisa passar por um processo de legitimação virtual de suas causas antes de obter um nível considerável de mobilização e engajamento no Facebook. Tal processo consiste, primeiro, na construção de uma visibilidade de seus discursos a partir da divulgação de *posts*, que devem ser produzidos para circular digitalmente em uma plataforma virtual, com estratégias discursivas capazes de atenderem as regras específicas de composição da escrita e leitura virtual neste espaço.

Um bom exemplo de “espaço de tematização” é a ferramenta do Facebook chamada “Grupo”. Nela, além de as pessoas poderem comunicar-se abertamente, podem interagir de forma mais segmentada apenas com os indivíduos que escolheram para participar deste grupo. É possível inserir fotos, compartilhar artigos, além de criar vários debates. Não podemos deixar de mencionar que os grupos possuem administradores que os criam para tratar de determinados assuntos contendo um

número limitado de participantes, sendo possível aprovar ou não a entrada de um novo membro.

Dessa forma, outra ferramenta útil do Facebook e que se assemelha ao "Grupo" é a "Fan Page" ou, simplesmente, "Página", criada para empresas, marcas, produtos, sindicatos, autônomos, etc. Nela, é possível gerar conteúdo para vender uma marca, compartilhar vídeos, imagens e links, ou seja, o fã recebe informações sobre a página e comunica-se, curtindo as postagens e comentando. Além disso, o criador da página tem acesso às estatísticas sobre o crescimento de sua página, o engajamento dos fãs, quantas curtidas recebeu, quantos comentários, etc. Enfim, é possível supervisionar seus resultados e fazer novas campanhas a partir deles.

3. Facebook: nova prática midiática na política

Patrick Charaudeau (2011), em *Discurso Político*, diz que as instâncias políticas são categorizadas em três lugares de produção do discurso: um lugar de governança, a instância política e a adversária; um lugar de opinião que se encontra a instância cidadã e um lugar de mediação a instância midiática.

Sem dúvida, uma das maiores armas políticas é o uso dos meios de comunicação, como a mídia eletrônica, sobretudo quando falamos sobre a TV, rádio e a Internet. Chamaremos atenção para a Internet e o advento das redes sociais, já que, uma das suas características principais se sobrepõe em relação às duas primeiras, se considerarmos que, devido às grades de programação das emissoras, as notícias no rádio e na TV têm horário para serem apresentadas, o que não ocorre com a Internet. Além disso, a rápida atualização faz com que as notícias estejam em segundos no ar, o que explica a crescente migração de jornais e revistas para o *online*[465].

Com isso, o marketing[466] político tem muito a ganhar com a Internet, pois nos sites, os candidatos podem expor sua história, posicionamentos, planos e metas dos candidatos, abrir links que podem receber mensagens dos eleitores, publicar e realizar

[465] *Online* no contexto de um *web site*, de acordo com a Wikipédia significa estar disponível para acesso imediato a uma página de Internet.

[466] É o processo usado para determinar que produtos ou serviços possam interessar aos consumidores, assim como a estratégia que será utilizada nas vendas, comunicações e no desenvolvimento do negócio.

pesquisas, etc. Podendo servir até como elemento de defesa no decorrer da campanha, na qual, os candidatos usam a estratégia de ataques uns contra os outros. Ainda, o horário da propaganda eleitoral no rádio e na TV sofre restrições de tempo além de depender da legenda partidária.

Para o nosso trabalho, o foco será um grupo de Facebook que faz uso deste para expor opiniões sobre determinados acontecimentos a respeito da administração do prefeito vigente na cidade.

Esses imbricamentos das lógicas midiáticas no campo político coincidem/ilustram com um processo maior que está em curso na sociedade que é o da midiatização. Segundo Braga (2012, p. 51), "a midiatização se põe hoje como principal mediação de todos os "processos sociais". A mídia e suas lógicas já não são mais um corpo estranho na sociedade, visto que, interferem em outros campos e também nas diversas formas de interação da próprio sociedade.

4. Análise e discussão de dados

Antes de mais, é importante ressaltar que o grupo do Facebook, selecionado para a análise, intitulado "Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir" foi criado para servir como ponto de discussões de cidadãos de uma cidade, situada na zona da mata de Minas Gerais. A cidade é pequena, contento pouco menos de 12 (doze) mil habitantes e se distancia da capital mineira por apenas 210 quilômetros, aproximandamente.

Podemos perceber que na capa (ANEXO 1) há uma figura, ou seja, um ícone que tem como objetivo representar (ilustrar) o grupo, e para isso, utilizamo-nos das palavras de Mendes (2013) à respeito da iconicidade (imagens como textos):

> O estudo da iconicidade é um desses fenômenos desafiantes a serem trabalhados, mas cujo tratamento é imprescindível, pois a imagem, devido às novas tecnologias desenvolvidas nos últimos decênios, tem se tornado uma constante em muitos gêneros de discurso, a um ponto de já se falar em letramento icônico: ao lado aprendizagem da leitura do texto verbal, é preciso também aprender a leitura do texto imagético (Mendes, 2013).

Observamos assim, que a foto de capa é uma espécie de crocodilo que se posiciona com a boca aberta e mostrando sua mandíbula recheada de dentes. Fato interessante é que talvez não seja aleatória a escolha dessa figura para a capa, já que

reconhecemos a subcategoria de Mendes (2013), em *planos e ângulos de visão* - o plano de detalhe, pormenor ou close-up - que se caracteriza por "limitar o espaço em torno de parte de uma figura ou de um objeto em particular (Mendes, 2013. In: Vergueiro, 2012)", ou seja, trata-se de um detalhe que se quer destacar na imagem, ampliando e enquadrando o objeto para criar proximidade, intimidade, visto que, o nome do grupo é "Abre a boca Teixeiras, o prefeito precisa te ouvir" e como o crocodilo, segundo estudos, pode abrir a boca em um ângulo superior de até 75º, os membros do grupo também poderão "abrir suas bocas" para o que acharem que convêm, pois desde o início percebemos o teor de democracia estipulado pelo administrador (moderador) do grupo. Portanto, a imagem, focada em uma boca de crocodilo aberta ao máximo não nos parece ter sido escolhida de forma ocasional.

O grupo possui um administrador que se encaixa na capacidade de mediador das publicações (*posts*) e, consequentemente, das interações (visto aqui como comentários). Ele deixa uma publicação fixada no topo da página, na qual, está escrito em caixa alta, ou seja, de forma bem visível:

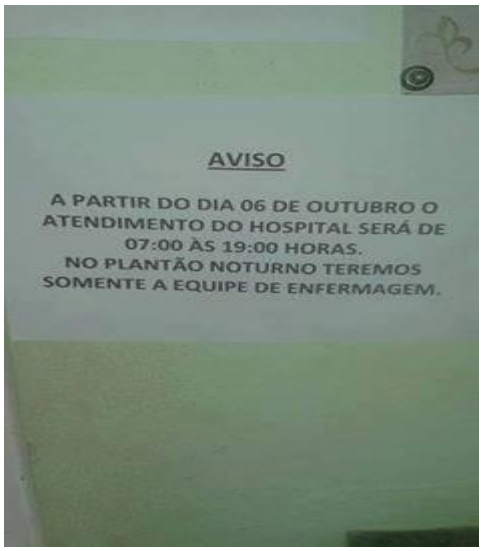
> "VEJO O RESULTADO DAS URNAS LEGITIMO E DA FORMA QUE A MAIORIA QUIS E ASSIM PENSOU SER MELHOR, POSSO ATE NÃO PENSAR IGUAL, MAS RESPEITO E VEJO A COMEMORAÇÃO ALGO LEGAL, COMO VEJO O SARRO NORMAL. MAS TEM ALGUNS QUE NÃO GOSTAM E VOU PEDIR PARA BRINCAREM COM OS AMIGOS QUE ACEITAM E LEVAM NUMA BOA. VAMOS DEIXAR O GRUPO PARA COBRAR DO ATUAL E DOS PRÓXIMOS. APROVEITEM A FORÇA DO VOTO DE VOCÊS PARA PRESSIONAR DE UMA FORMA QUE O PROGRAMA SEJA REALIZADO.
> AMIZADE É ALGO PARA CATIVARMOS"
> (Administrador do grupo)

Com essa publicação, o administrador deixa claro que diferentes opiniões são aceitas independente do partido ao qual a pessoa defende. A nosso ver, essa informação é muito importante, visto que, o grupo se legitima como democrático e, por isso, todos têm o direito sim de opinar, mas antes, deverão respeitar as outras posições. Dessa forma, verificamos a presença do conceito que Charaudeau (2015) denomina de instância cidadã:

> É o lugar no qual os atores buscam um saber para poder julgar os programas que lhes são propostos ou as ações que lhes são impostas, e para escolher ou criticar os políticos que serão seus mandantes. Se a instância cidadã dispõe de um poder evidente, isso sempre acontece por via indireta, a de um questionamento da legitimidade e da credibilidade da intância política. Ela produz discursos de reivindicação, quando se trata de protestar contra determinadas medidas (ou omissões) políticas; de interpelação, quando se trata de exigir explicações ou atos (...) Esses discursos de

> revindicação e de interpelação apenas podem ser mantidos em nome de uma idealização do bem-estar comum (Charaudeau, 2015).

Assim, considerando a data 02 de outubro de 2016 como marco de eleições municipais, selecionamos uma publicação no dia 05 (pós eleição) no grupo analisado que dizia o seguinte:

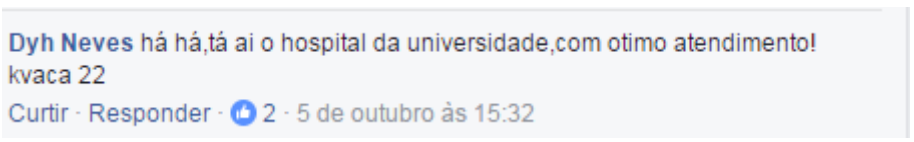


Aviso: a partir do dia 06 de outubro o atendimento do Hospital será de 07:00 às 19:00 horas. No plantão noturno teremos somente a equipe de enfermagem.

É fácil perceber que a data que se instaura no anúncio do Hospital Municipal (que fique claro que é o único da cidade), 06 de outubro, ultrapassa a data das eleições, e que o candidato político elegido pelo povo é de um partido contrário ao que está atualmente administrando, por isso, não é difícil de julgar que essa medida pode ter sido tomada dependente do resultado que a cidade obteve nas urnas.

Logo, como já foi citado em um tópico acima, atualmente, as pessoas têm facilidade de fotografar, filmar acontecimentos e, que portanto, um anúncio desses, pós-eleições, não passaria ileso à críticas dos cidadãos que defendem a chapa contrária.

Assim, faremos uma análise de apenas oito comentários, visto que, devido ao limite de extensão do artigo não é viável que analisemos todos os 46 que foram postados e coletados. Para a escolha dos oito, buscamos os que evidenciavam a discussão política. Partiremos, então, para os comentários.

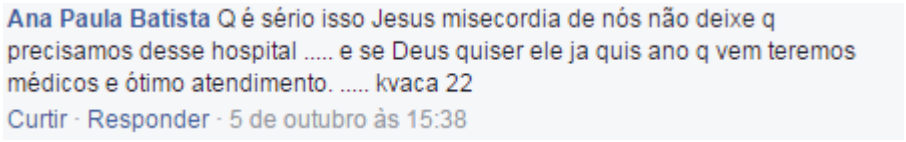


Como vemos, o primeiro deles se constitui da seguinte forma “há há, ta aí o hospital da universidade, com ótimo atendimento! Kvaca 22” (ANEXO 2). É importante deixar claro que o partido que perdeu as eleições passadas e que ganhou as eleições para 2017 possui a numeração de 22 e seus eleitores criaram uma espécie de slogan – Kvaca 22 – e que é muito utilizado para afrontamentos aos eleitores contrários. Esse slogan é acionado pelos sujeitos enunciadores, para caracterizar os sujeitos destinatários.

Dessa forma, segundo Charaudeau (2008), o sujeito destinatário é o interlocutor fabricado pelo eu como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação. O eu tem sobre ele um total domínio, já que o coloca em um lugar onde supõe que sua intenção de fala será totalmente transparente para o sujeito destinatário.

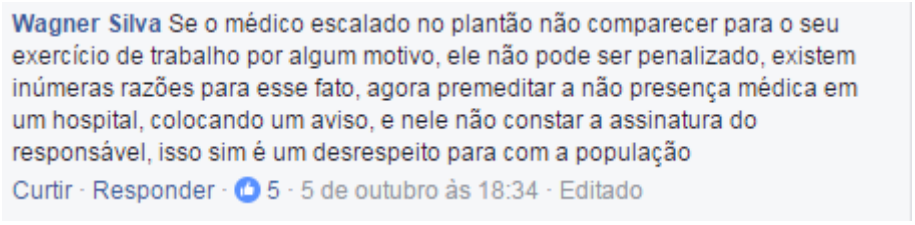
Ainda de acordo com o autor francês, num ato de linguagem os sujeitos comunicante e interpretante são percebidos por suas identidades sociais, isto é, os estatutos psicossociais que ocupam no mundo. No caso em questão, o sujeito comunicante parece ser a pessoa “Dyh Neves”, um usuário da rede social do Facebook e o sujeito interpretante é qualquer pessoa que tiver acesso a essa publicação, ou seja, é o ser que age fora do ato de enunciação produzido pelo eu.

Desse modo, o sujeito enunciador é o membro que fez a postagem no grupo, e os sujeitos destinatários são todos os outros participantes do grupo. Assim, ambos possuem identidades discursivas que marcam o próprio discurso, com argumentos explícitos ou implícitos para que os outros possam fazer suas interpretações através de inferências.



É possível fazermos uma análise também dessa mesma figura, porém de outro comentário, feito por outro anunciante “Q é sério isso Jesus misericórdia de nós não deixe que precisamos desse hospital..... e se Deus quiser ele já quis ano q vem teremos médicos e ótimo atendimento...kvaca 22”, nesse sentido, percebemos a presença da identidade religiosa que foi exibida explicitamente por um sujeito aparentemente

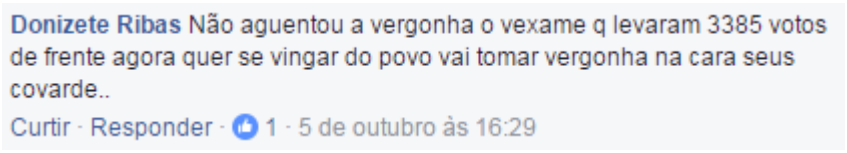
católico, já que essa identidade, como próprio nome conduz, denota um caráter religioso à ação ou comentário por parte do anunciante.



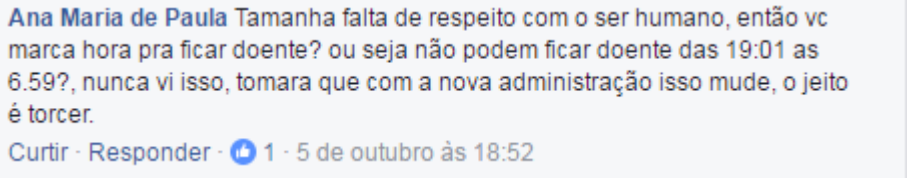
Outro comentário (ANEXO 3) é possível de ser analisado na categoria de análise que Emediato (2015) chama de identidade ética, a qual, segundo o autor, é claramente perceptível em várias ações do sujeito no Facebook, como nos comentários feitos, nas imagens que publica e compartilha, nas curtidas recebidas, enfim, "quando essas ações denotam um investimento subjetivo axiológico qualquer, ou seja, ações e atitudes que colocam em evidência a competência axiológica do sujeito". Assim, no comentário "Se o médico escalado no plantão não comparecer para o seu exercício de trabalho por algum motivo, ele não pode ser penalizado, existem inúmeras razões para este fato, agora, premeditar a não presença médica em um hospital, colocando um aviso, e nele não constar a assinatura do responsável, isso sim é um desrespeito para com a população" vemos a preocupação ética do anunciante de atribuir direitos por parte da população e que, segundo o mesmo, não está sendo cumprido.

Ainda é possível analisar, nesta mesma imagem, um outro comentário, porém feito de forma icônica, a saber a figura de um desenho animado apontando um cartão vermelho para a tela. É possível de análise, se levarmos em consideração o que Mendes (2013) nos propõe, ou seja, que "em muitos casos, o verbal e o icônico são partes de

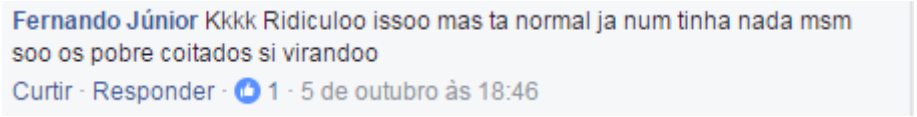
um mesmo gênero de discurso e devem receber um tratamento analítico que leve isso em consideração (p. 127)". Dessa forma, reconhecemos o sinal de advertência e, com ele, a não aceitação, por parte do anunciante do comentário, em relação ao *post* do Hospital sobre o atendimento restrito.



Podemos constatar também a identidade emocional, que é, segundo o mesmo autor, quando a fotografia postada expressa um estado emocional do sujeito (alegria, raiva, indignação, seriedade, tristeza, etc.) construindo traços de seu temperamento. Nesse comentário (ANEXO 4) acima "Não aguentou a vergonha, o vexame que levaram 3.385 votos de frente agora quer se vingar do povo, vai tomar vergonha na cara seus covarde" para vermos como o anunciante dessa vez se posiciona. Assumidamente é mais um eleitor da chapa que ganhou as eleições para 2017. Com o vocabulário aparentemente de indignação/raiva pelo anúncio do Hospital ele se declara descontente com a situação e utiliza da contagem dos votos de frente para legitimar a insatisfação da população pela atual administração.



Outro comentário (ANEXO 5) que tomamos por analisar, é "Tamanha falta de respeito com o ser humano, então vc marca hora para ficar doente? Ou seja não podem ficar doentes das 19:01 às 06:59? nunca vi isso, tomara que com a nova administração isso mude, o jeito é torcer" se assemelha à mesma categoria de identidade emocional, pois o anunciante apresenta indignação apropriando-se de um discurso, no qual, insere a palavra "doente" para talvez tentar sensibilizar os participantes do grupo, além de demonstrar ter esperanças de melhorias na nova administração.



Nesse mesmo anexo, podemos identificar, claramente, assim como em outros exemplos, outra categoria de análise, a saber, a identidade linguística: “kkkk Ridículo issoo mas ta normal já num tinha nada msm soo os pobre coitados si virandoo”, que como distingue o autor, é claramente mostrada pelos modos de falar do sujeito que usa a rede (seu idioleto singular, suas gírias, seu apego à norma “culta” ou “coloquial”.

Ainda, temos um comentário (ANEXO 6) que utiliza um ícone de uma mala, com o treinador e ex-técnico da seleção brasileira, Dunga, conhecido por demonstrar arrogância nas entrevistas e, talvez, por isso, carrega consigo a mala com os seguintes emblemas: soberba, prepotência, arrogância, dentre outros. Assim, podemos nos valer da seguinte citação de Mendes (2013) ao respeitadíssimo linguista francês:

> Para Charaudeau (2008), na instância de produção, temos o sujeito comunicante, ser de carne e osso, de existência física e “carteira de identidade”. Ele é o responsável pela comunicação e participante do circuito externo do ato de linguagem. Quando toma a palavra, projeta um sujeito enunciador, ser de palavra/papel, portanto, ser de discurso, que no circuito interno do ato de linguagem pode se manifestar através de diversos códigos: verbal, icônico, gestual, dentre outros (Mendes, 2013).

O sujeito enunciador aqui não utilizou palavras verbalmente escritas, mas sim uma figura para defender seu discurso.

Dessa forma, para terminar as categorias de análises, assim como Emediato (2015) elenca vários traços identitários para o sujeito como as identidades linguística, emocional, ética, social e religiosa, eu ainda me atreveria em criar uma outra que o autor não menciona, que é a identidade política. Isto porque, nos comentários analisados, é fácil entendermos que todos os sujeitos anunciantes possuem um mesmo

objetivo: defender sua ideologia política, ou seja, seu partido, e que nessa cidade específica, se divide em duas chapas declaradamente "rivais" por seus eleitores.

5. Considerações Finais

Nesse novo cenário, o Facebook materializa-se como um espaço que permite um nível, considerável de expressão, dentro de um espaço interacional, seja ela política ou não. Tal expressão pode resultar em deliberação, conversação, participação e engajamento por parte dos membros envolvidos socialmente.

Dessa forma, por meio de análises dos comentários dos internautas-eleitores, identificamos níveis de participação distintos. Nas instâncias de Charaudeau (2015), encontramos a *cidadã* claramente exposta pelo caráter democrático do grupo. Nas identidades de Emediato (2015), por sua vez, percebemos algumas delas presentes nos comentários ilustrativos, além de criarmos uma última, com o conceito geral do grupo - a identidade política.

Portanto, a partir de comentários em um grupo fechado de Facebook foi possível analisar, mesmo com um corpus reduzido, a presença de diversas identidades geradas por um simples *post* em uma rede social. Assim, podemos perceber que as reações discursivas estão presentes não só nas interações face a face, como também nas interações *online*, embora ambas carreguem suas peculiaridades.

Enfim, com tantos recursos nessa rede social, observamos que ficou fácil criar relações e uma boa/má reputação no meio virtual. Como vimos, atualmente, se criam laços na Internet e formam-se opiniões facilmente, além de que as informações são recebidas em questões de segundos e se viralizam, o que possibilita também que os relacionamentos sejam criados a qualquer distância e com grande agilidade para se fortificarem. Talvez, esta seja a proposta do Facebook.

6. Referências Bibliográficas

BARTON, D & LEE, C. (2015). *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Trad.: MOTA, C. M. São Paulo: Parábola.

BRAGA, J. L. (2012). Circuitos versus Campos Sociais. In: MATTOS, M. A., & JANOTTI JÚNIOR, J.; JACKS, N. (orgs.). *Mediação e Midiatização*. Livro Compós 2012. Salvador: EDUFBA, 31-52.

CHARAUDEAU, P. (2015). *Discurso Político*. Trad.: CRUZ, F. D., & KOMESU, F. São Paulo: Contexto.

_____. (2008). *Linguagem e discurso: modos de organização.* Trad.: PAULIUKONIS, M. A. L. & MACHADO I. L. São Paulo: Contexto.

EMEDIATO, W. (2015). Discurso e Web: as múltiplas faces do Facebook. *Revista da ABRALIN,* v.14, n.2, 171-192, jul/dez.

GOMES, L. F. (2016). Redes Sociais e escola: o que temos de aprender? In: LEANDRO, D. C et al. *Redes Sociais e ensino de línguas*. Parábola, 81-92.

MACHADO, I. LIMA, H., & LYSARDO-DIAS. D. (2013). *Imagem e Discurso*. Net II: Belo Horizonte, 125-156.

NOGUEIRA. E. C. D., & ARÃO. L. A. (2015). Facebook como espaço de ação virtual: uma análise sobre as reações discursivas na *fan page* de um movimento ambiental. *Rev. Calisdoscópio*. v.13. n.3, 353-362, set/dez.

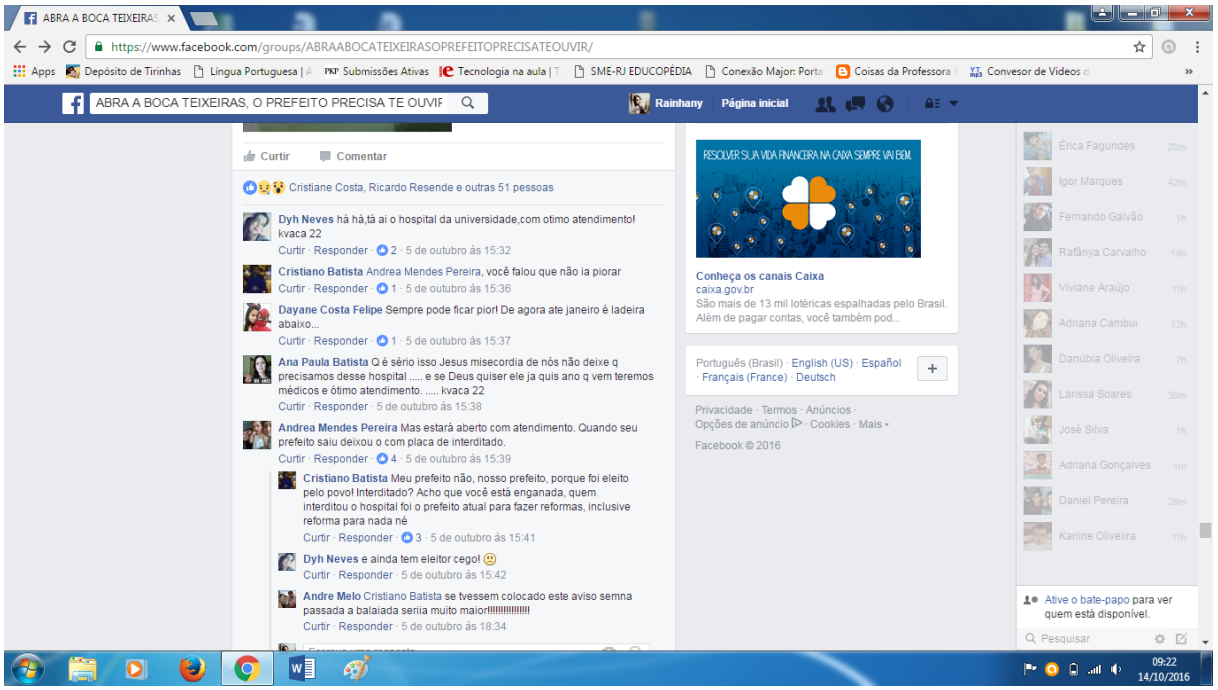
RECUERO, R. (2014). *A conversação em rede – Comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet.* Porto Alegre: Ed. Sulina.

SARGENTINI, V. (2015). *Discurso Político e Redes Sociais*. Revista da ABRALIN, v.14, n.2, 215-232, jul/dez.

Anexos:

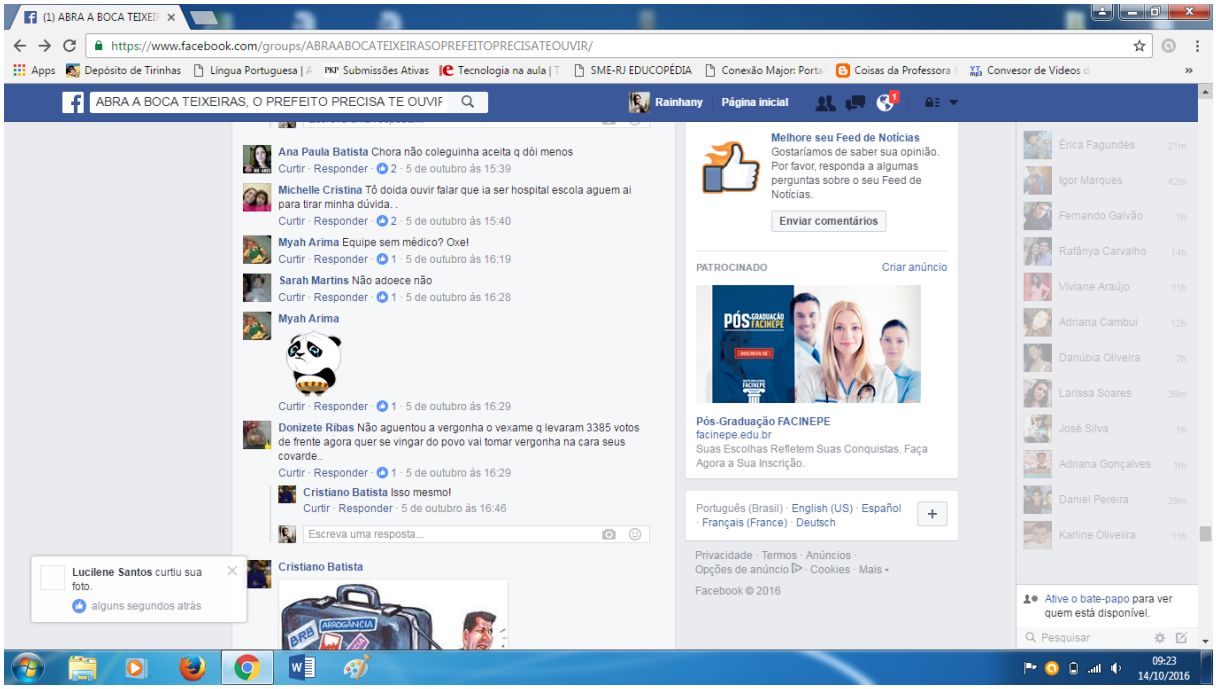
Anexo 1

Anexo 2


ABRA A BOCA TEIXEIRAS
https://www.facebook.com/groups/ABRAABOCATEIXEIRASOPREFEITOPRECISATEOUVIR/
ABRA A BOCA TEIXEIRAS, O PREFEITO PRECISA TE OUVIR
Rainhany
Página inicial
Curtir
Comentar
Cristiane Costa, Ricardo Resende e outras 51 pessoas
Dyh Neves há há,tá ai o hospital da universidade,com otimo atendimento! kvaca 22
Curtir · Responder · 2 · 5 de outubro às 15:32
Cristiano Batista Andrea Mendes Pereira, você falou que não ia piorar
Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 15:36
Dayane Costa Felipe Sempre pode ficar pior! De agora ate janeiro é ladeira abaixo...
Curtir · Responder · 1 · 5 de outubro às 15:37
Ana Paula Batista Q é sério isso Jesus misecordia de nós não deixe q precisamos desse hospital ..... e se Deus quiser ele ja quis ano q vem teremos médicos e ótimo atendimento. ..... kvaca 22
Curtir · Responder · 5 de outubro às 15:38
Andrea Mendes Pereira Mas estará aberto com atendimento. Quando seu prefeito saiu deixou o com placa de interditado.
Curtir · Responder · 4 · 5 de outubro às 15:39
Cristiano Batista Meu prefeito não, nosso prefeito, porque foi eleito pelo povo! Interditado? Acho que você está enganada, quem interditou o hospital foi o prefeito atual para fazer reformas, inclusive reforma para nada né
Curtir · Responder · 3 · 5 de outubro às 15:41
Dyh Neves e ainda tem eleitor cego!
Curtir · Responder · 5 de outubro às 15:42
Andre Melo Cristiano Batista se tvessem colocado este aviso semna passada a balaiada seriia muito maior!!!!!!!!!!!!!!!
Curtir · Responder · 5 de outubro às 18:34
RESOLVER SUA VIDA FINANCEIRA NA CAIXA SEMPRE VAI BEM.
Conheça os canais Caixa
caixa.gov.br
São mais de 13 mil lotéricas espalhadas pelo Brasil. Além de pagar contas, você também pod...
Português (Brasil) · English (US) · Español · Français (France) · Deutsch
Privacidade · Termos · Anúncios · Opções de anúncio · Cookies · Mais
Facebook © 2016
Érica Fagundes
Igor Marques
Fernando Galvão
Rafânya Carvalho
Viviane Araújo
Adriana Cambuí
Danúbia Oliveira
Larissa Soares
José Silva
Adriana Gonçalves
Daniel Pereira
Karliine Oliveiira
Ative o bate-papo para ver quem está disponível.
Pesquisar
09:22
14/10/2016

Anexo 3

Anexo 4



Anexo 5

Anexo 6

DICIONÁRIOS ONLINE: O POLÍTICO E O LINGUÍSTICO EM DISCURSO

Ronaldo Adriano de Freitas
IFF/UFF/CAPES
Niterói – RJ - Brasil
ronaldofreitas.tec@gmail.com

Resumo:

Proponho neste trabalho uma análise da discursividade sobre a língua que circula nos dicionários disponibilizados na WEB, considerando nesses dispositivos novas formas de dizer sobre a língua que afetam seu funcionamento, preceito fundamental da História das Ideias Linguísticas (Auroux/Orlandi) em interlocução com a Análise do Discurso (Pêcheux/Orlandi). Tomando o funcionamento da internet como materialidade discursiva marcada por "condições constitutivas de acontecimentos enunciativos, e constitutivas de acontecimentos discursivos" (Leda Gallo, 2011) e a partir de questionamentos elencados por Horta Nunes (2010) acerca das novas formas de produção de dicionários proponho a análise do funcionamento discursivo dos dicionários online, e do próprio sistema de buscas do Google como um dicionário eletrônico objeto de estudo de minha pesquisa de doutorado, da qual apresento, nesse simpósio, os resultados da primeira fase, destacando os seguintes movimentos: a) o gesto simples e cada vez mais comumente repetido de se procurar pelos sentidos e possibilidades de uso de uma palavra nos buscadores da internet (em especial o serviço do Google); b) a produção de dicionários e outros instrumentos linguísticos especificamente para internet, o que se dá, muitas vezes, de forma colaborativa, ensejando novas formas de efeitos de autoria; e c) os efeitos que essas mudanças tem produzido mesmo na forma tradicional de se produzir e consumir dicionários. Na análise em tela, propõe-se acentuar como tais formas de produção e circulação de saberes permitem a inscrição do político na formulação de um dizer sobre a língua, analisando nesses instrumentos, o tratamento dado ao termo "golpe" em diferentes dicionários.

Palavras-chave:

História das ideias linguísticas; instrumentos linguísticos; discurso; dicionários; internet.

Apresentação

O trabalho em pauta apresenta o estágio atual de minha pesquisa de doutoramento, intitulada *Instrumentos linguísticos em rede: análise discursiva de dicionários disponibilizados na web*, o qual tem por objetivo a análise da produção metalinguística na/para a internet – mais especificamente os dicionários online – considerando que as condições de produção que envolvem sua aparição produzem efeitos de sentidos próprios, os quais modificam a estrutura de funcionamento da relação desses instrumentos com seus usuários.

Mais especificamente, analiso, aqui, como esses modos de instrumentação da língua se relacionam com o político, produzindo efeitos de estabilização de sentidos ou materializando as disputas que nele se produzem. Busco compreender o modo pelo qual esses instrumentos funcionam como um registro dos gestos de nomeação que sustentam o funcionamento do político. Para isso, realizo a leitura do verbete "golpe" em diferentes dicionários web, na busca de marcas que permitam entender o funcionamento da relação entre os jogos políticos partidários que produzem sentidos na língua, e a instrumentação da língua no registro de tais sentidos.

Para isso, estabeleço um princípio a ser desenvolvido ao longo de toda a pesquisa de doutoramento, constituindo um de seus fundamentos: o funcionamento do buscador Google como um Instrumento Linguístico, tanto pelo uso do mecanismo primário de busca como referência linguística, como pela exibição, nas buscas, da função "Dicionário Google"; exibida automaticamente em algumas pesquisas, caso em que em que o próprio Google se apresenta sob a nomeação de dicionário. O objetivo do trabalho, é portanto, destacar as diferenças no *modus operandi* pelo qual esses Instrumentos Linguísticos se constituem: em especial, o Dicionário Google, marcado pelo funcionamento algoritmizado da instrumentação linguística, e o Dicionário Informal, marcado pelo carácter colaborativo de sua composição, ambos em contraste com as formas tradicionais de produção de dicionários que migraram para a internet.

Tal análise se faz pelos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso (AD) iniciada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida no Brasil em diversas instituições. O trabalho se inscreve simultaneamente no campo da História das Linguísticas (HIL). Orlandi (2001) destaca que a grande contribuição da aproximação entre a HIL e a AD é a inserção da questão política no escopo das pesquisas em HIL,

uma vez que para a AD nada existe fora do político - entendido como materialidade das relações de lutas de classes que movem a história. Isso significa considerar o político como constitutivo da linguagem, e não apenas como lugar de ação administrativa sobre a língua.

Para a compreensão da análise discursiva que proponho em minha pesquisa, é necessário, portanto, que se tenha em mente a perspectiva pechetiana de análise do discurso, a qual se volta para o funcionamento dos processos de produção de sentido, o que se dá pela consideração não de um sujeito empírico, mas de sua representação discursiva, ou seja, o sujeito em AD é tomado como posição discursiva, fruto das condições sócio históricas que o colocam em condição de dizer e produzir sentidos, da opacidade da linguagem e do funcionamento do inconsciente. (Orlandi, 2009, p. 15-16).

Essa perspectiva é marcante nessa forma de produzir História das Ideias Linguísticas, e toma, a partir dos pressupostos althusseiranos, a ideologia não como máscara, mas como relação imaginária e necessária entre o indivíduo e a realidade. É essa relação que interpela o indivíduo fazendo dele sujeito, de modo que as palavras "golpe" produza sentidos sobre o político e sobre si, num processo de identificação com determinada posição discursiva.

Fundamentação Teórica

Nossa proposta se fundamenta na interlocução da Análise do Discurso, conforme inaugurada por Michel Pêcheux na França; com a História das Ideias Linguísticas, programa capitaneado por Sylvain Auroux, na França – ambas correntes ressignificadas no Brasil pelo trabalho de Eni Orlandi; a HIL recebe assim, nessa corrente, a intervenção dos fundamentos da AD como fator que traz para o objeto da HIL questões de um outro escopo de estudos, como o inconsciente e a ideologia. Faremos aqui uma breve explanação desses conceitos e das consequências dessa inter-relação na análise que apresentamos, princípios que sustentam o posicionamento e o procedimento de análise, (ainda em fase inicial) apresentada nas 2 últimas seções.

Assumir a Análise do Discurso (AD) como base teórica de pesquisa representa um posicionamento que tem sustenta sobre a compreensão de que não há

funcionamento linguístico fora do discurso, e não há funcionamento discursivo fora da Ideologia, assim:

> O texto em Análise de Discurso é pensado na sua dimensão discursiva, isto é, em que jogam as condições de produção de sentido: os interlocutores, a situação, os implícitos, as intertextualidades, as histórias do texto e do leitor, os modos de leitura, a época em que lido e/ou escrito, entre outros fatores. Isto significa que o sentido não está nem no texto nem no leitor, mas na relação entre os dois. (Medeiros, 2003. p.63)

Introduzem-se assim, no estudo dos instrumentos linguísticos, as condições de produção, entre as quais figuram, na compreensão do processo discursivo, além da imagem que os interlocutores fazem do objeto, as imagens que os interlocutores fazem um do outro – o que leva ao questionamento da noção de comunicação como transmissão de informação e à tradicional definição da atividade discursiva como efeitos de sentidos entre os pontos A e B.

A análise dos objetos que propomos leva em consideração que eles se encontram sob um constante estado de tensão e disputas de significados, numa multiplicidade de sentidos que se sujeitam ao funcionamento discursivo pelo qual todo sentido, e em especial, para esse trabalho, os que se relacionam ao termo "golpe", é exposto aos demais, seja em oposição, seja em complementaridade, a partir das regulações efetuadas pelas formações discursivas, as quais determinam de que forma se dão tais relações.

A análise discursiva proposta nesse trabalho se dá pela busca do funcionamento desse processo de constituição dos sentidos (e simultaneamente dos sujeitos) nesse emaranhado de interações, tendo por base "a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos" (PÊCHEUX, 1990 [1983], P. 56). Dessa forma, a análise que apresentamos se faz a partir da consideração das possibilidades de modificação de toda a rede de sentidos a partir dos acontecimentos que se dão em determinados nós, o que afeta as demais práticas de produção de sentido relacionadas aos objetos analisados.

Segundo Orlandi:

> Ver a Gramática e o Dicionário - os instrumentos linguísticos como os denomina S. Auroux (1992) - como parte da relação com a sociedade e com a história (E. Orlandi, 1997) transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana. (Orlandi, 2001, p. 8)

Tal gesto permite assumir pressupostos como a materialidade da linguagem e a não neutralidade do discurso científico em relação à ideologia. "Quando nascemos os discursos já estão prontos e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós" (Orlandi; 2009). Dessa forma, o estudo das Ideias Linguísticas deve ser feito levando em consideração às regulações de sentido impostas pelo histórico, ou seja, o funcionamento das formações discursivas: possibilidades do que pode ser dito e do que pode ser entendido. (Pêcheux, 2009 [1975], p.147)

Ao refletir sobre tal articulação, Nunes aponta para a especificidade dos métodos da AD e da HIL, e enfatiza o modo como tais se interinfluenciam: "A AD e a HIL têm seus métodos específicos, mas a partir do contato entre esses dois domínios e das questões que um coloca ao outro, temos ressonâncias tanto em uma quanto em outra direção. (Nunes, 2008, p. 109). Em outro momento o autor ressalta a contribuição dessa interlocução afirmando que " a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas" (Nunes, 2008, p.110).

A proposta de análise da produção de dicionários *online*

Definidos por Auroux (1992) como "pilares de nosso saber metalinguístico", gramáticas e dicionários são, segundo o autor, produtos do trabalho de gramatização,

tecnologias da linguagem responsáveis por profundas mudanças históricas, cujos efeitos se comparam ao das grandes revoluções da humanidade; e estão diretamente ligados ao atual estágio das línguas no mundo. A pesquisa que ora apresento concebe que esses instrumentos não estão imunes a outra revolução tecnológica citada por Auroux (1998): a presença massiva da internet no cotidiano das pessoas vem proporcionando novas formas de produção e circulação do conhecimento, produzindo assim, entre outros, novas formas de representação e apresentação desse saber metalinguístico.

A presença da internet é um aspecto importante na constituição dos sujeitos e discursos contemporâneos e produz efeitos não só na própria maneira de utilizar a língua, mas também na maneira de instrumentalizá-la. Podemos pensar os efeitos dessa circulação de saberes tanto do ponto de vista da produção e sistematização desse conhecimento, quanto do ponto de vista de sua aplicação. A observação das práticas de uso do instrumental linguístico leva a uma percepção de que uma vez conectados à rede por computadores, celulares ou outros dispositivos, serão essas as primeiras fontes a serem utilizadas para consulta sobre o uso de determinada unidade lexical ou gramatical: digitar uma palavra no *Google* para descobrir seu significado ou forma de uso parece ser uma atitude trivial.

Por sua vez, a generalização dos mecanismos de busca na internet para a realização dos objetivos dos instrumentos linguísticos é um dos componentes que estimula a produção e a migração desse tipo de conhecimento para o meio digital. É possível encontrar na rede dezenas de sites e aplicativos que se propõe a instrumentalizar a língua, seja pela circulação de um saber já cristalizado, seja pela proposição de instrumentos de construção de novos saberes, de forma que, para a análise que proposta em nossa pesquisa, estabeleço inicialmente a divisão entre os trabalhos autorais/editoriais, produzidos por especialistas nas formas tradicionais de elaboração desses objetos, em contraste com os instrumentos produzidos colaborativamente, a partir das tecnologias de publicação coletiva disponibilizadas na/para a internet.

Tais modificações não vem passando despercebidas pelos pesquisadores da área. Referência no estudo discursivo dos processos de constituição dos dicionários, Nunes (2010) propõe a seguinte reflexão, que bem situa a proposta aqui delineada:

> Com as novas tecnologias, cada vez mais os sujeitos no dia-a-dia constroem seus próprios bancos de dados ou de textos e também são colocados na posição de definir as palavras (...)
> Dicionários impressos são informatizados. Dicionários atuais e antigos são colocados à disposição na Internet (...) Em que essas mudanças afetam a produção de dicionários? Que novas formas de autoria e de dicionários resultarão daí? As técnicas já existentes de elaboração dos dicionários serão abandonadas? (Nunes, 2010, p.16)

É a partir dessa perspectiva que proponho em meu projeto a análise do saber metalinguístico produzido na/para a internet – em especial os dicionários *online* - pela comparação com os saberes produzidos em outros meios de circulação, verificando, as diferenças nas formas de instrumentalizar a língua proporcionados por esse meio; de forma a descrever sob a ótica da AD e da HIL diferentes instrumentos linguísticos disponibilizados na web, bem como as formas como esses dispositivos se relacionam com as demais tecnologias digitais do conhecimento, em especial os buscadores de conteúdo e as redes de compartilhamento.

É também importante entender o funcionamento dos instrumentos linguísticos gestados no online como elementos que participam do processo de constituição da memória. Orlandi trata da relação entre memória e tecnologia, cunhando para isso o termo memória metálica:

> a memória m metálica, ou seja, a produzida pela mídia, pelas novas tecnologias de linguagem. A memória da máquina, da circulação, que não se produz pela historicidade, mas por um construto técnico (televisão, computador etc.). Sua particularidade é ser horizontal (e não vertical, como a define Courtine), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade. As diferentes formas de memória acarretam diferenças no circuito constituição/formulação/circulação e também afetam a função-autor e o efeito leitor. (Orlandi, 2006, s.p.)

Auroux (1998) afirma que o último momento que é o que estamos vivendo hoje "A mecanização da linguagem", ou seja, o "tratamento eletrônico da informação apresentada em linguagem natural (p. 289)" é o que ele denomina de terceira revolução tecnolinguística. Para o autor:

> As revoluções tecnolinguísticas (a escrita e a gramatização) devem ser concebidas como a constituição de instrumentos linguísticos externos ao indivíduo. A mecanização da linguagem é apenas o último estado desta longa evolução. (Aurox, 1998, p. 320)

Desse modo, a análise dos instrumentos linguísticos em sua materialidade digital se mostra importante, e uma vez que nos comprometemos em analisar os efeitos de sentido proporcionados pela produção e circulação dos instrumentos linguísticos pela internet, é preciso que se considere tal movimento não somente como mudança de suporte ou agregação de recursos, mas como inscrição em uma nova materialidade que produz seus efeitos de sentido específicos. Faria e Romão consideram que

> as tecnologias, amplificadas pelo suporte eletrônico, instalam outros modos de produção, constituição e circulação dos sentidos. Diante disso, apostamos na assertiva de que o modo de circulação dos sentidos no discurso eletrônico está diretamente relacionado a mudança de paradigmas em termos de leitura, de escrita e de inscrição do sujeito. Segundo Orlandi, essas mudanças estão diretamente ligadas à natureza da memória a que estes sentidos se filiam e, certamente, à materialidade significante de seus meios (ORLANDI, 2010, p. 8). Isso provoca a indagação sobre o sujeito discursivo, a interpelação ideológica e, sobretudo, as movências de sentidos nos arquivos discursivos tramados na teia digital. (Faria e Romão, 2012, p. 01).

Recorremos assim à ideia de "arquivos discursivos tramados na teia digital" para referenciar os dicionários mantidos na internet; esses arquivos podem ser

disponibilizados de forma paga ou gratuita (ou pelo custo de nosso olhar vendido ao mercado publicitário) e para além da dimensão temporal, o funcionamento discursivo rompe barreiras de espaço ao permitir o acesso em qualquer lugar, estando a mercê dos sistemas de gerenciamento eletrônico, se disseminando pela forma de recomendações de outros leitores (que além de recomendar podem comentar, elogiar, discordar, atacar...) e pela lógica dos buscadores eletrônicos que organizam imagens dessa grande teia digital.

Tomada como discurso, a produção metalinguística em circulação digital pertence a uma outra ordem. São outras memórias que se articulam nessa produção, e outras as disputas que se constroem. O efeito de legitimidade é atacado, o de completude exacerbado. Os instrumentos linguísticos produzidos em rede se submetem a uma outra cultura de escrita, conforme Dias:

> a invenção de diferentes tecnologias gera necessariamente uma mudança na cultura e na memória. A cultura oral, a cultura do manuscrito, a cultura do impresso, a cultura de massa (midiática), a cultura digital. Cada uma delas traz em si uma memória e uma sociedade. (Dias, 2009, p. 10)

É ainda em Nunes que buscamos uma reflexão sobre a instrumentalização da língua, sua interface com o discurso e a necessidade de reflexão que tal articulação enseja, ao afirmar que do ponto de vista do leitor cotidiano, os dicionários são considerados bons ou ruins de acordo com as necessidades imediatas de consulta, e conforme se encontrem ou não as palavras buscadas, mas poucas vezes suas definições são questionadas. (NUNES, 2010 p. 7)

Procuramos assim discursivamente, relacionar os processos de produção desses instrumentos ao funcionamento discursivo, buscando desnaturalizar sua existência e demonstrar a inscrição do político em sua constituição, uma vez que os sentidos se dão historicamente, e na história do homem está em operação o político, o Estado, o partidário. De que forma esses movimentos são registrados nos instrumentos linguísticos online? Vejamos.

Condições de produção de dicionarização da palavra Golpe: o deslizamento de "golpe de Estado" para "golpe"

A polarização política que caracteriza o momento atual no Brasil tem sido objeto de estudos discursivos que vem produzindo diferentes análises dos processos de produção de sentidos que se articulam em torno dos acontecimentos que se deram com o afastamento da presidenta Dilma Rousseff por meio da atuação política de seu vice, movimento que denominaremos golpe, como trataremos em todo nosso texto. Julgada por um congresso sobre o qual pesavam graves denúncias comprovadas de corrupção, a presidenta eleita foi afastada de seu mandato sem que sobre ela houvesse qualquer indício criminal, como se evidencia mesmo na mídia que apoiou o golpe: "Para Ministério Público, pedaladas do governo Dilma não são crime. Procurador da República no DF pediu o arquivamento de investigação aberta apurar possível infração penal; ele concluiu, no entanto, que manobras visaram maquiar contas públicas" [467]
A esse respeito Perini (2017) apresenta em seu projeto a concepção de que a discursivização do par "impeachment x golpe" traça ao redor da questão um vocabulário bélico, que representa o posicionamento de guerra instalado discursivamente pela imprensa e pelos partidos que se inscrevem nessa discursividade.

Defendendo tratar-se de um pré-construído, Possenti (2016) trata das diversas adjetivações que orientam os processos discursivo-enunciativos que se dão com a palavra "golpe", retratando-a historicamente e analisando sua aparição em discursos políticos e em dicionários. O autor trata da divisão social de sentidos a que nos referimos nesse trabalho nos seguintes termos:

> Assim, eventualmente, enuncia-se "golpe" como se seu sentido fosse algo estabilizado. Por isso, ocorre muito frequentemente sem adjetivo, sem

[467] (FABRINI Fábio, Para Ministério Público, pedaladas do governo Dilma não são crime. O Estado de S. Paulo. São Paulo. 2016. Disponível em: http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,para-mp-pedaladas-do-governo-dilma-nao-sao-crime,10000062862. Acesso em 10 nov 2017.

> qualificação. Pode não ser "óbvio" para todos os enunciadores, mas é óbvio para os que enunciam no interior de determinado posicionamento. Assim, os que pensam que o impeachment é um golpe dizem "o golpe", e dizendo "o golpe" implicitam que o consideram um golpe. (Possenti, 2016, p. 1089)

Ainda tratando das condições de produção que envolvem os sentidos de golpe no cenário contemporâneo, observa-se um acirramento, no social, de tal divisão de sentidos. Cito assim, como registro dessas condições de produção, a circulação de memes no Facebook que colocam a identificação com a nomeação 'golpe' como fator de compatibilidade para relações amorosas: " "Fica a dica: antes de ter um crush, pergunta a ele(a) se FOI GOLPE!". "Namore alguém que desde o início sabia que foi GOLPE".[468] Há nesses registros dois elementos a se considerar: a citada promoção do acirramento social das diferenças de filiação a redes de sentido, em que se marcam essas diferenças de sentido como incompatibilidade de convivência afetiva; e, em segundo lugar, o fato de que há nessas produções, que circulam entre milhares de outras discursividades, a menção ao acontecimento do golpe, sem a necessidade de especificação. Não se trata de *um* golpe, mas de *o* golpe.

É dessa especificação que trata Possenti ao definir *golpe* como um pré-construído, citando Courtine (apud Maingueneau), o autor atribui à saturação ideológica do consenso o fato de não haver a necessidade de adjetivação para que se possa atribuir o sentido de "golpe de Estado" ao termo golpe. Embora concordando com Possenti ao consider aí um pré-construído, adotamos outra abordagem para o funcionamento da adjetivação nesse caso (o que será importante para a análise dos verbetes que farei na próxima seção). Discordamos assim de Possenti quando afirma que

> Quando tais palavras são adjetivadas (ou qualificadas de alguma outra maneira), o fato indica alguma instabilidade, alguma não coincidência entre interlocutores. Por exemplo, talvez se possa dizer que, no Brasil atual, a

[468] FACEBOOK. Disponível em: https://www.facebook.com/search/top/?q=crush%20golpe. Acesso em 15 nov 2017.

> palavra “democracia” adquiriu um sentido bastante estável (Possenti, 2016, 1090)

Nesse ponto, a abordagem que aqui propomos não permite enxergar que haja estabilidade no sentido de “democracia”, uma vez que em nome dela que se realiza um golpe de Estado, (respeitando-se o rito processual, alegam seus executores), ao mesmo tempo em que outros consideramos o ato um atentado contra a democracia. Não faltou, como marca da contradição que aí se instala, até mesmo quem falasse em “golpe democrático”[469]. A pergunta que se faz é: Como se afirmar que o sentido de democracia esteja “bastante estável” diante de usos tão contraditórios que dele se fazem? Democracia apresenta, de nosso lugar teórico, o funcionamento dos objetos paradoxais: “objetos [constantemente contraditórios e ambíguos] paradoxais, que são, simultaneamente idênticos em si mesmos e se comportam antagonicamente em relação a si mesmos”. (PÊCHEUX, 1983, p.383 *apud* ZOPPI-FONTANA, 2005; p. 56).

Nesse caso, “democracia” e “golpe” devem ser tratados discursivamente a partir de funcionamentos distintos: a) o sentido de “democracia” atravessa o funcionamento das formações discursivas, (é justamente a altíssima instabilidade do termo que permite seu uso sem adjetivação, a contrariedade intrínseca dos objetos paradoxais que faz com que um termo se situe simultaneamente em pontos opostos das formações discursivas). b) “golpe” funciona justamente como um marcador de posição no jogo das formações discursivas; como o próprio Possenti coloca, quem o usa admite sua ocorrência; o que ocorre, por exemplo, na fala de Michel Temer, ao afirmar, durante a fase que atuou como presidente interino, que Dilma usava o avião para denunciar o ‘golpe’[470] . Tal uso, que demonstra a permeabilidade e heterogeneidade das formações discursivas (menciona-se o golpe de dentro do golpismo, num gesto de auto traição).

Pensadas tais condições de produção, o que cuidamos de tratar na próxima seção, é: de que modo é retratada nos dicionários eletrônicos, em 2017, a força do acontecimento discursivo do golpe de 2016 que faz como que, entre os muitos sentidos

[469] Veja nessa página, vídeo do deputado Heráclito Fortes mencionando o “golpe democrático” https://www.conversaafiada.com.br/politica/video-bomba-e-um-golpe-democratico
[470] https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/06/22/dilma-utilizaria-o-aviao-para-fazer-campanha-denunciando-o-golpe-diz-temer.htm

dicionarizados de “golpe”, o sentido de “tomada de poder” “golpe de Estado” venha a se tornar hegemônico, permitindo que a menção ao termo remeta a esse sentido.

O sentido de Golpe nos dicionários eletrônicos:

Como já enunciado, esse trabalho trata de compreender o modo pelo qual os instrumentos linguísticos funcionam como um registro dos gestos de nomeação que sustentam o funcionamento do político. Assim sendo interessa aqui, não as possibilidades de sintagmatização do termo por suas várias possibilidades de adjetivação, como faz Possenti, mas do fato de que uma (1) palavra “golpe” possa assumir discursivamente o sentido do sintagma “golpe de Estado”.

É justamente por “golpe” se tratar de uma unidade lexical em processo de deslizamento produzido por um acontecimento discursivo, visto que “todo discurso marca a possibilidade de desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação” (PÊCHEUX, 1990 [1983], p. 19) que consideramos importante pensar como diferentes modos de produção de dicionários online registram tal deslocamento.

Para essa análise, utilizarei a classificação que propus em Freitas (2017), que registra assim as diferentes formas de produção de dicionários on-line:

> 1 – Dicionários que migraram do papel para o digital, com manutenção da nomenclatura.
>
> 2 – Dicionários que se estabeleceram na internet, a partir de uma produção anterior, mas que rompem com essa nomenclatura.
>
> 3 – Dicionários colaborativos, criados a partir da materialidade da internet.

4 – Dicionários produzidos por algoritmos computacionais a partir da circulação digital, o que inclui os demais dicionários em circulação.

Adotando o critério de referenciação do buscador Google, tomo como exemplos de dicionários tipo 1, o Dicionário Aulete Digital e o Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa; como exemplo do tipo 2, o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa; do tipo 3, o Dicionário Informal e o Wikicionário, e do tipo 4, o Dicionário Google. Foi assim feita a leitura de como esses dicionários registram materialmente o sentido de golpe de Estado e tomada de poder, constituindo resultados do cenário exposto na seção anterior. Tais leituras produziram o resultado apresentado abaixo, do qual referimos o nome do dicionário, o número de entradas apresentadas para o verbete "golpe", e sequencias discursivas cujos sentidos apresentam identidade entre "golpe" e "golpe de Estado":

Chave de busca: golpe

Dicionário: Aulete Digital; Número de entradas: 13

Não há registro. Mas abaixo da discursivização sobre a palavra há o registro de "golpe de Estado", entre outros sintagmas dicionarizados:

Golpe de Estado

1 Usurpação violenta do governo de um país, ger. por pessoa(s) ou grupo(s) no poder.

2 Ato de um governo para manter-se no poder além do tempo previsto em lei ou na Constituição.

Dicionário: Michaelis; Número de entradas: 11

Não há registro. Mas abaixo da discursivização sobre a palavra há o registro de golpe de Estado, entre outros sintagmas dicionarizados:

Golpe de Estado, POLÍT: ato de se apoderar, pela força, do governo estabelecido, para implantar um novo sistema governamental, sem aprovação do povo; putsch: "Quando chegou a Antares a notícia de que as Forças Armadas, sob o comando do Ministro da Guerra, tinham acabado de dar um golpe de Estado, Tibério Vacariano exultou [...]" (EV).

Dicionário: Priberam; Número de entradas: 8

4. Operação, geralmente armada, para tomar o poder político

(ex.: golpe militar).

Dicionário: Informal; Número de entradas: 9

1. Golpe

Maneira de permanecer no governo a qualquer custo, utilizando métodos ilícitos, manipulando provas e pessoas e fazendo a população de trouxa.

ou

Derrubar e tomar o governo a força.

O governo está aplicando um golpe ao utilizar todas maracutaias possíveis para encobrir os crimes dos seus partidários e se manter no governo.

(...)

4. Golpe

Uma forma de assenhorear-se do poder, sem respeitar as regras democráticas de um Estado de Direito, seja através de uma revolta militar ou de uma ardilosa manobra política ou jurídica.

Eles chegaram à presidência do país, depois de um "golpe", através de uma manobra política e jurídica, a qual culminou com a saída da presidenta eleita pelo povo.

8. Golpe

Substantivo que indica uma ação impetrada contra um adversário ou uma vítima, visando beneficiar-se, individualmente ou em grupo.

OBS: Face a generalidade da palavra, é indispensável sua adjetivação de forma a não configurar-se sofisma.

Golpe de Estado

Golpe Militar

Golpe em Luta de judô

Golpe na Internet

(e mais três registros aplicáveis ao sentido em questão, aqui suprimidos)

Dicionário: Wikicionário; Número de entradas: 4

(Política ⚠) tomada do poder por meios violentos, sem a participação do povo; golpe de Estado

• O golpe de 1964 é a causa de muitos dos problemas econômicos atuais.

Dicionário: Google; Número de entradas: 9

Nenhum registro

A classificação aqui adotada permite enxergar algo de interessante na relação dicionarização/acontecimento. Seguindo a proposta de ser um repositório de definições de qualquer usuário da língua, e não de um especialista, o Dicionário Informal funciona como arena de embates políticos, registrando para muitos de seus verbetes dezenas de entradas, o que não ocorre com a palavra 'golpe', que como ressaltamos, não se encontra em processo de disputa, mas apresenta-se como índice de filiação a uma formação discursiva. Desse modo, das nove entradas apresentadas, cinco apontam para a identidade entre 'golpe' e 'golpe de Estado', fazendo referências

diretas a Michel Temer e Dilma Rousseff. Trata-se de uma forma de instrumentar a língua aberta aos posicionamentos dos sujeitos, a semelhança do que ocorre nos comentários de redes sociais. Campo em que a instrumentação da língua mais se abre ao político, materializando sentidos correntes e transformações instáveis.

Apenas uma das 9 entradas do dicionário ressalta a necessidade de se adjetivar o termo, sobre o risco de se produzir um sofisma, o que pode indica uma filiação a uma rede de sentidos em que a palavra "golpe" não se liga diretamente ao acontecimento em questão, produzindo o efeito de que "essa ligação é um sofisma".

Esse posicionamento que separa "golpe" de "golpe de Estado" é o que se apresenta nos dicionários que migraram do papel, (Michaelis e Aulete), que por se formularem antes de 2016 só podem estabelecer ligação com o acontecimento por meio de uma reformulação que passa pelo crivo editorial. Nesses exemplos não é possível assumir a troca de "golpe" por "tomada de poder" já que esse sentido só se registra no sintagma adjetivado.

Semelhantemente ao Dicionário Informal, o Wikicionário regitra a identidade entre "golpe" e "golpe de Estado" . Embora se trate de um dicionário colaborativo, seu funcionamento também passa por um crivo editorial estabelecido através de fóruns de discussão, o que não permite em sua formulação o registro dos posicionamentos mais radicais, como os registrados no Dicionário Informal. Nessa política de consenso, o sentido que buscamos para golpe se dá pela remissão do golpe de 64, fazendo funcionar aí uma dupla possibilidade de interpretação: golpe é o de 64 (e não o de agora) ou o de agora é tão golpe como 64. De todo modo, há nessa formulação o registro de uma possiblidade de sentido ligada ao golpe em andamento hoje.

A mesma relação nos apresenta oDicionário Príberam, que ao ressalvar o "geralmente armado" coloca no mesmo lugar o golpe com ou sem armas, possibilitando a ligação em análise. A Produção lusitana traz como exemplo o golpe militar, mas não deixa de abonar à denominação golpe para os acontecimentos em curso na política brasileira.

Na contramão dessa tendência em que dicionários produzidos em rede se abrem ao registro dos acontecimentos, o Dicionário Google deixa de registrar qualquer ligação entre os sentidos dicionarizados e os sentidos correntes nos exemplos que o próprio buscador apresenta em seu domínio. Isso se soma ao incômodo da existência de um

dicionário de ampla circulação cuja organização/modo de funcionamento é silenciado pela empresa que o produz (apenas revistas/sites especializados em informática tratam do Dicionário Google como um mecanismo automatizado. Não há referências a seu funcionamento nas descrições de serviços do Google (a não ser que se pode pesquisar pelo sentido de uma palavra sem sair da busca atual).

As leituras que se podem fazer da ausência do sentido político de 'golpe' nesse dicionário encaminham para a leitura de um funcionamento automatizado que se posiciona a favor do golpe, uma vez que não permite a leitura do deslizamento do sintagma "golpe de Estado" para a unidade lexical "golpe", como defendemos. Reiteramos a dimensão do alcance dessa ferramenta e o efeito de verdade que se produz no dizer de uma marca tão conhecida e referenciada, e que se coloca, ao produzir um dicionário, no lugar de produtora de um conhecimento sobre a língua. Através de um algoritmo, amplia-se tal efeito de verdade e univocidade do sentido que se apresenta nesse mecanismo.

Sob o prisma de uma neutralidade algorítmica, promove-se o silenciamento de um sentido corrente que historicamente se alinha aos movimentos populares em detrimento dos interesses das federações de indústrias e comércios que apoiam o golpe e sustentam a empresa Google por meio da publicidade.

Os resultados são ainda iniciais, mas abrem caminho para a necessidade de desnaturalização dos resultados de buscas algoritmizadas, em especial no tocante a língua. Há se pensar, nos dizeres de Pêcheux, a ação "de bons espíritos que assumem a missão de 'moralizar' a política (...) por uma espécie de 'terapêutica da linguagem' que fixaria enfim o sentido das palavras". (Pêcheux, 2014, p. 137)

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. (1992). *A Revolução tecnológica da Gramatização*. (2nd ed.) Tradução de E. P. ORLANDI. Campinas: Editora da Unicamp.

AUROUX, S. (1998). *A filosofia da linguagem.* Campinas: Editora da Unicamp.

DIAS, C. P. (2009). A língua em sua materialidade digital. In: Ferreira, M. C. Indursky F. & Mittmann S. (Eds), *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras.* (pp. 83-92). São Carlos: Clara Luz.

FARIA D. O. ROMÃO L.M. S. (2012). Google: Considerações sobre o discurso eletrônico. *Anais do IX encontro virtual de documentação em software livre e VI congresso internacional de linguagem e tecnologia online*. 1(1), 1-6.

FREITAS, R. A. (2017). Uma Análise do Processo de Migração de Dicionários de Papel para a Web. *Anais do VIII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF*, 767-774.

GALLO, S. L. (2011). Contradições na Divulgação do Conhecimento Científico e Cultural. *Linguagem em (Dis)curso*, (11), 1-24.

NUNES, J. H. (2008). Uma articulação da análise de discurso com a história das idéias linguísticas. *Letras (UFSM)*, (18) 107-124.

NUNES, J. H. (2010). Dicionários: história, leitura e produção. *Revista de Letras (Taguatinga),* (3,) 06-21.

ORLANDI, E. P. (2001). *História das Ideias Linguísticas: Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional*. Campinas/Cáceres: Pontes/Unemat.

ORLANDI, E. P. (2009). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

ORLANDI, E. P. (2006). Análise de Discurso: conversa com Eni Orlandi. Entrevista concedida a Barreto, R. G. *Revista Teias, (*7), 13-14.

POSSENTI, S. (2016). Diferenças condensadas em palavras. *Revista de Estudos da Linguagem*, 26 (3), 1075-1099.

PERINI, R. C. (2017). Impeachment vs Golpe: uma análise (inter)discursiva sobre as designações*. Anais do VII Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD).* 1-6.

PÊCHEUX, M. (1990). *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

PÊCHEUX, M. (2009). *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.

PÊCHEUX, M. (2014). Efeitos Discursivos Ligados ao Funcionamento das Relativas em Francês. In Orlandi, E. (Ed.), *Análise de Discurso: Michel Pêcheux.* Campinas: Pontes.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (2014). Objetos Paradoxais e Ideologia*. Estudos da Língua(gem)* (1), 41-59.

NARRATIVAS INFANTIS ÀS AVESSAS: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DOS PERSONAGENS DO MUNDO ENCANTADO NA PUBLICIDADE CONTEMPORÂNEA

Simone Dália de Gusmão Aranha
UEPB, Departamento de Letras e Artes. simone.dalia@yahoo.com.br Campina Grande, Brasil.

Resumo:

Este estudo é um recorte obtido de resultados de um projeto de pesquisa, desenvolvido no âmbito da pós-graduação, com o objetivo de estudar a conexão entre duas formas de expressão da linguagem, entre dois campos distintos, mas não antagônicos, de saberes: a literatura e a linguística. Tal estudo possibilitou um maior conhecimento de questões sociohistóricas do nosso tempo, já que a literatura e a linguística refletem, à sua maneira, valores de uma coletividade. Partindo dessa asserção, entendemos que a recorrência a personagens do mundo encantado das narrativas infantis na publicidade, configura-se como uma estratégia mercadológica bastante eficaz. Considerando essa estratégia, o presente estudo tem o propósito de analisar os discursos ativados em publicidades que utilizam a figura desse tipo de personagens na sua composição. Adotamos uma perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso de base francesa, que considera o discurso como efeito de sentidos entre os sujeitos, e da Teoria Bakhtiniana de Gêneros, que associa os gêneros discursivos às diversas esferas sociais. Considerando que a publicidade é um gênero discursivo híbrido (utiliza-se de textos verbais, não verbais e multimodais), também será explorada a relação palavra/imagem, articulando os elementos da narrativa, os aspectos multimodais e o discurso publicitário. A análise das publicidades revela que vários discursos são postos em evidência e que, ao "transgredir" a tradição dos contos de fadas, os discursos mobilizados se consolidam como uma forte manobra persuasiva, pelo seu poder de interpelar vontades nos sujeitos consumidores, e, de impulsionar, radicalmente, novos papéis sociais.

Palavras-chave:

Discurso Literário; Discurso Publicitário; Contos de Fadas; *Ethos*.

Introdução

Partindo do princípio de que a língua é a materialidade específica do discurso e este, por sua vez, é o efeito de sentidos entre interlocutores, Orlandi (2007) teoriza que os sujeitos, ao (se) enunciarem, produzem sentidos através da relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação comunicativa) e com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

Estendendo essa perspectiva para o âmbito da mídia, definida, aqui, como os meios de comunicação de massa - a mídia impressa, a televisão, o rádio e a internet -, Gregolin (2007) concebe o gênero midiático propaganda como prática discursiva, e acrescenta que para apreensão de seu funcionamento é preciso analisar a circulação dos enunciados, as posições de sujeito aí assinaladas, as materialidades que dão corpo aos sentidos e as articulações que esses enunciados estabelecem com a história e a memória. Trata-se, portanto, de procurar acompanhar trajetos históricos de sentidos materializados nas suas formas discursivas. Para essa autora (2003a, p. 97):

> como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre os seus leitores e a realidade. que os textos da notícia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta.

A base teórica que dará suporte à análise de *corpus* neste estudo será a Análise do Discurso, de base francesa, campo de estudo de interpretação textual que se ocupa dos efeitos de sentido produzidos pelo discurso.

Nesse vertente, o discurso é condição fundamental para se refletir sobre a produção de sentidos na língua, pois se torna o instrumento essencial na relação do homem com sua história. O discurso é o movimento dos sentidos, os lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem, como teoriza Orlandi (2007).

Possenti (2007, p. 360) afirma que a Análise de Discurso é uma teoria da leitura que rompe com a análise conteudística do texto; ele explica:

> (...) Em suma, a AD rompe com a concepção de sentido como projeto de autor; com a de um sentido originário a ser descoberto; com a concepção de língua como expressão das idéias de um autor sobre as coisas; com a concepção de texto transparente, sem intertexto, sem subtexto; com a noção de contexto cultural dado como se fosse uniforme.

Cada vez mais, a mídia tem se tornado objeto privilegiado de investigações no campo dos analistas de discurso. Isso porque, diante de uma gama de ofertas no mercado contemporâneo, a publicidade encontra-se em constante desafio de inovação, e, no intuito de captar a atenção do seu futuro consumidor, os anunciantes utilizam-se de uma série de recursos linguísticos e discursivos. Esse gênero do discurso destaca-se entre os gêneros da mídia pela sua forma de seduzir, e, podemos estabelecer uma ponte nessa discussão, citando Bakhtin (2003), quando assevera que todas as esferas da sociedade elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados (os gêneros do discurso), que refletem, por sua vez, as condições e as finalidades de cada uma dessas instâncias de utilização da língua. No tocante à "relatividade" e à "estabilidade" apontadas por esse autor, a primeira está voltada para o quadro histórico social da língua, enquanto que a segunda diz respeito à forma e à estrutura dos gêneros.

A maleabilidade na estrutura dos gêneros abre espaço para os "desvios" no seu conjunto formal de regularidades. A quebra de expectativa ou a ruptura (desvio, deslocamento) de algum componente das regularidades inerentes a um determinado gênero discursivo só é permitida pela flexibilidade dos gêneros, por estes serem entidades dinâmicas, passíveis de transformações, que seguem as condições sociais e históricas nas quais são produzidos. Nesse contexto, é preciso considerar que os gêneros, devido à sua plasticidade, encontram-se, ao mesmo tempo, submetidos aos movimentos dinâmicos das sociedades em que circulam e dos sujeitos que os colocam constantemente em transformação.

Alguns gêneros são mais propensos a essa maleabilidade, por exemplo, a publicidade, que se caracteriza por operar de maneira particularmente produtiva na "subversão" da ordem genérica instituída, chamando atenção para a venda de um produto com muita habilidade. Desenquadrar o produto de seu escopo "normal" é uma forma de enquadrá-lo em novo enfoque, para que se torne mais nítido numa sociedade saturada por tantos estímulos comerciais. Ofertas que contenham meras informações acerca do produto que está sendo anunciado não são suficientes para convencer o

interlocutor e induzi-lo à compra. Sendo assim, a publicidade emprega estratégias bem originais, por exemplo, recorre, na sua composição, às narrativas infantis, direcionando a magia dos contos de fada para efeitos de sentidos que são capazes de consolidar a ação mercadológica.

Considerando que a publicidade exerce uma forte influência nas decisões do sujeito contemporâneo como um poderoso vetor de produção de sentidos, como diz Sampaio (2003, p. 21), ela "seduz nossos sentidos, mexe com nossos desejos, revolve nossas aspirações, fala com nosso inconsciente, nos propõe novas experiências, novas atitudes, novas ações", buscamos, neste estudo, analisar os discursos ativados em publicidades que se "apropriam" de narrativas infantis. Como mencionamos, adotamos uma perspectiva de análise de cunho qualitativo-interpretativo, tendo como base o enfoque teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, em suas novas tendências, a partir da abordagem de Maingueneau (2008a, 2008b, 2011), quando trata a questão do *ethos*, e da Teoria Bakhtiniana de Gêneros, que associa os gêneros discursivos às diversas esferas sociais. Levando em consideração que a publicidade é um gênero híbrido, para este estudo, também será explorada a relação palavra/imagem, aliando, assim, elementos da narrativa, o jogo de imagens e o discurso publicitário. Para tanto, temos o propósito de analisar quatro anúncios publicitários que apresentam, em comum, a adaptação de contos de fadas como estratégia persuasiva, verificando também, por conseguinte, o modo de constituição do *ethos*, relacionado às cenas de enunciação dessas publicidades.

O discurso publicitário, ao "recontar" os clássicos à sua maneira, deixa em segundo plano a manobra comercial do seu discurso, e, por sua vez, a imagem (de si) construída - o *ethos* – que valida e legitima o próprio discurso. Adotando uma perspectiva discursiva, a manifestação do *ethos* ocorre não somente pelo que se enuncia, mas também pela forma como se constitui a enunciação. É importante, contudo, não perder de vista o fato de que, como legítima representante da sociedade de consumo, a publicidade passa a inspirar confiabilidade e faz com que o discurso encenado culmine em persuasão para o seu futuro consumidor.

Conto de Fada e Publicidade: um breve enfoque

No mundo das narrativas, a liberdade ficcional e a fantasia vivem lado a lado. As narrativas orais surgiram para preservar a cultura e a história das civilizações,

expandindo crenças e entretendo a todos, principalmente crianças e mulheres, através das palavras.

Contar histórias é uma das manifestações mais antigas da humanidade e há várias formas de expressá-las. Os contos de fada são uma variação do conto popular ou da fábula e a sua riqueza simbólica seduz a todos: crianças, adolescentes e adultos. No Brasil, esses contos, na forma atual como são conhecidos, surgiram no final sec. XIX sob a denominação de Contos da Carochinha, posteriormente, no sec. XX, esta denominação foi substituída por Contos de Fada. Neles, encontramos personagens, sentimentos, valores e desafios. A sua dimensão mágica, sobrenatural, permite um leque de possibilidades interpretativas.

No seu Dicionário de Gêneros, Costa (2008, p. 67) explica que o conto é uma história curta e ao mesmo tempo envolvente, com poucos personagens, mas cheia de mistérios, portanto, é do tipo narrativo, como a novela e o romance:

> Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto (short story, no inglês), isto é, de configuração material narrativa, pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: (i) número reduzido de personagens ou tipos, (ii) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito, (iii) uma ou poucas ações concentrando os eventos e não permitindo as intrigas secundárias como no romance ou na novela e (iv) uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém.

Segundo esse autor, as narrativas surgiram para preservar a religião, a cultura e a história das civilizações. O conto, então, como parte integrante deste processo, tornou-se fundamental na tradição do contar para eternizar. Durante muito tempo, contar histórias foi a única fonte de aquisição/transmissão do conhecimento e a solidificação dessa tradição que, a priori, pertencia aos nossos ancestrais, tornou-se uma ponte de saberes entre as gerações antigas e as atuais. As histórias relatadas buscavam difundir nas minúcias de suas palavras os preceitos culturais, mitológicos e cristãos com a finalidade de propagar a moralização social.

De acordo com Franz (1990, p.9), pesquisadora na área da interpretação psicológica de sonhos, o estudo dos contos de fada é essencial, porque eles delineiam a base humana universal. Para ela, esses gêneros discursivos representam:

> a expressão mais pura e mais simples dos processos psíquicos do insconsciente coletivo. Consequentemente, o valor deles para investigação científica do inconsciente é sobejamente superior a qualquer outro material. Eles representam os arquétipos na sua forma mais simples, plena e concisa. Nesta forma pura, as imagens arquétipas fornecem-nos as melhores pistas para compreensão dos processos que se passam na psique coletiva.

Não é possível comprovar alguns fatos relacionados aos contos de fada, por exemplo, se eles teriam sido originados de um só país ou se diferentes contos poderiam originar de países distintos. No entanto, se essas questões não podem ser respondidas com precisão, outros detalhes podem ser ressaltados para um maior entendimento dos contos de fada, por exemplo, podemos resumir as características desse tipo de narrativa: i) na trama, nem sempre há fadas, mas é constante o uso de algum tipo de magia/encantamento; ii) o seu núcleo problemático é existencial (herói/heroína buscam a realização pessoal) e iii) os protagonistas enfrentam vários obstáculos para vencer o mal (postura maniqueísta).

Por se tratar de uma narrativa de tradição oral, ao longo do tempo, surgiram vários modos de se contar uma mesma história e, assim, são incorporados novos personagens e variações para o mesmo enredo, sem, contudo, perder a essência da trama. No entanto, os contos assumem outros sentidos ao serem deslocados de seus - lugares originais, e isso acontece quando o conto é usado como elemento estruturante da publicidade. Para abordar esse aspecto, antes, é preciso apresentar o outro gênero discursivo enfocado neste estudo: a publicidade.

No tocante à publicidade, esta surgiu no período da Antiguidade Clássica, quando foram feitos os primeiros anúncios orais e escritos. Naquela época, geralmente, anunciavam-se as famosas casas de banho, os combates que ocorreriam entre os gladiadores e os demais povos, a venda de escravos e do gado, a venda de alimentos e de outros produtos.

Com o passar dos séculos, as formas técnicas de fazer publicidade foram se aperfeiçoando e se multiplicando. Através da primeira imprensa mecânica criada por Gutemberg, no século XV, surge uma nova forma de divulgação dos produtos e serviços: o uso de cartazes e panfletos. Os primeiros anúncios criados nesse período

tinham a função de chamar a atenção para um determinado fato e a publicidade tinha por objetivo, apenas, repassar informações.

A partir da revolução industrial, os horizontes da publicidade, que no passado era apenas um gênero informativo, expandiram-se. A indústria trouxe grande êxito para o ramo das comunicações, dando oportunidade para o aprimoramento dos anúncios publicitários. Malanga (1979, p. 12) define publicidade como um conjunto de técnicas de ação coletiva no sentido de promover o lucro de uma atividade comercial, conquistando, impulsionando e mantendo clientes, ou seja, para a publicidade, a venda e a satisfação desmedida da compra, em pequena ou grande escala, representam o seu maior objetivo.

Nesse contexto, é possível afirmar que os discursos das narrativas infantis e a publicidade, de certa forma, podem ser considerados semelhantes, embora haja divergências em suas funcionalidades. O que queremos afirmar é que os objetivos do conto e os da publicidade se confundem, uma vez que a intenção é seduzir, encantar, conquistar a confiança para gerar uma reflexão seguida de uma mudança de comportamento, dependendo, obviamente, do grau de persuasão atingido por meio do discurso.

Analisando os discursos no *corpus* coletado

Antes de partirmos para a análise propriamente dita, é preciso apresentar, em linhas gerais, o conceito de *ethos* que será também empregado na investigação do *corpus.* Para tratar desse tema, inicialmente, devemos recorrer a Aristóteles em seus estudos sobre a retórica antiga.

A partir da concepção clássica de convencimento, pautada em causar uma boa impressão pela forma como se constrói o discurso, delimita-se o primeiro conceito de *ethos*. Na visão aristotélica, a relação de confiança estabelecida entre o orador e o seu público se dá através de três elementos do discurso, o logos, que corresponde à lógica do discurso, o pathos, que atua na manifestação dos sentimentos despertados pelo orador e o *ethos*, que se refere à forma como se difundem as ideias. Ainda sobre o ponto de vista de Aristóteles, o *ethos* tem por função persuadir pelas habilidades do orador e de seu caráter, e como consequência disso atingir o grau de confiança necessário de seu auditório.

No decorrer dos processos históricos, novas teorias foram surgindo acerca da noção do *ethos*, o que dificultou a criação de uma concepção mais específica sobre este fenômeno, conforme assegura Maingueneau (2011, p. 16):

> Uma outra série de problemas advém do fato de que, na elaboração do ethos, interagem fenômenos de ordens muito diversas: os índices, sobre os quais se apoia o intérprete vão desde a escolha do registro da língua e das palavras até o planejamento textual, passando pelo ritmo e modulação... O ethos se elabora, assim, por meio de uma percepção complexa, mobilizadora da afetividade do intérprete, que tira suas informações do material linguístico e do ambiente.

Para esse autor, a complexidade encontrada na identificação do *ethos* se estabelece pela própria situação comunicativa oral, pois há vários elementos que causam dúvidas no sentido de serem ou não pertencentes ao discurso. Vale lembrar que, para ele, o *ethos* é de natureza comportamental, portanto, suas articulações verbais e não verbais despertam nos receptores várias sensações, o que dificulta cada vez mais a relação entre o ponto de vista do locutor e do receptor.

Maingueneau admite que há uma relação indireta entre a retórica clássica e a sua teoria discursiva, pois ambas apresentam o *ethos* como um artifício do discurso. Entretanto, as visões desse autor e de Aristóteles sobre o comunicador e o seu público alvo divergem consideravelmente. Do ponto de vista clássico, o orador se mostra persuasivo quando é capaz de projetar uma boa impressão por meio do seu discurso e conquista a confiança do auditório, em contrapartida, o orador não clássico deve levar em consideração o contexto (sócio-históricocultural) em que irá inserir o seu discurso e atribuir a este uma imagem confiável de si para o seu público. Em outras palavras, na visão de Maingueneau, o *ethos* assume uma perspectiva estritamente discursiva, isto é, a credibilidade do discurso determinará a confiança de seus receptores e não as impressões do comunicador sobre sua fala. Ele explica (2011, p. 17):

> Fui levado a trabalhar essa noção de ethos no quadro da análise do discurso e sobre corpora de gêneros instituídos, que oponho aos gêneros 'conversacionais'. A perspectiva que defendo ultrapassa em

> muito o domínio da argumentação. Para além da persuasão por meio de argumentos, essa noção de ethos permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso. Fenômeno particularmente evidente quando se trata de discursos como a publicidade, a filosofia, a política etc., que – diferentemente dos discursos que relevam de gêneros 'funcionais', como os formulários administrativos e os manuais de instrução – devem ganhar um público que está no direito de ignorá-los ou recusá-los.

Nesse mesmo direcionamento, Amossy (2008, p. 9) defende que todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si, portanto, a construção do *ethos* se dá por meio de uma interação sociodiscursiva, de um processo de influência sobre o outro, tornando-se impossível dissociar a imagem do enunciador do discurso enunciado, afinal, todo discurso é inseparável de uma "voz".

Para proceder à análise, partimos da tese de que, conforme Maingueneau (2008a, p.85), "um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada", no qual três cenas se relacionam: a *cena englobante*, que corresponde ao tipo de discurso, a *cena genérica*, que caracteriza o gênero de discurso e a *cenografia* que é a própria enunciação:

> Com efeito, tomar a palavra significa, em graus variados, assumir um risco; a cenografia não é simplesmente um quadro, um cenário, como se o discurso aparecesse inesperadamente no interior de um espaço já construído e independente dele: é a enunciação que, ao se desenvolver, esforça-se para constituir progressivamente o seu próprio dispositivo de fala. (2008a, p.87).

Fundamentados, pois, na proposta de uma semântica global, como teoriza Maingueneau, que integra todos os planos do discurso - na ordem do enunciado e na ordem da em que integra todos os planos do discurso - na ordem do enunciado e na ordem da enunciação -, analisaremos, a seguir, quatro anúncios publicitários. Senão, vejamos:

ANÚNCIO 1

Disponívelem<https://www.google.com.br/search?q=propagandas+com+lobo&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiC6NqbnuHWAhVFFJAKHWeqDIgQsAQIJQ&biw=1920&bih=974>Acesso em: 02 fev. 2017. >

Três planos da cena de enunciação podem ser percebidos neste anúncio, que comercializa a bebida alcoólica da marca *Grimm Brothers Brewhouse*, indústria de bebidas alcoólicas norteamericana: a cena englobante (discurso do tipo publicitário), a cena genérica (anúncio publicitário) e a cenografia (a história de Chapeuzinho Vermelho "recontada" com fins comerciais).

A *Grimm Brothers Brewhouse* é especializada em fabricar vários tipos de cervejas no estilo alemão e o que chama mais atenção dos consumidores são os rótulos diferenciados, ou seja, os rótulos inspirados nos contos dos Irmãos Grimm, por isso a referência na marca. Esta indústria artesanal de cerveja, homenageando os escritores, criou cervejas cujos rótulos ilustram famosos contos. Assim, por exemplo, têm-se: a cerveja *Little Red Cap* (estilo *Dusseldorf Altbier*), inspirada na história de Chapeuzinho Vermelho, a cerveja *Snowdrop* (estilo *Kottbusser*), baseada na história de - Branca de Neve e os Sete Anões" e a cerveja - *The Fearless Youth* (estilo Dunkel Lager), criada a partir da história- *The Boy Who Went Forth to Learn Fear*, um conto pouco conhecido no Brasil.

A partir da cenografia fortemente estabelecida pelas imagens, no Anúncio 1, resgatamos a trama de Chapeuzinho Vermelho. A versão original desse conto é sombria, mas com o tempo, surgiram adaptações menos assustadoras. É possível

recuperarmos visualmente essa narrativa através de algumas imagens já "instaladas" na memória coletiva: a moça com capa vermelha, o lobo, o machado (a arma do caçador) e a árvore (sinalizando a floresta).

No entanto, percebemos que essas imagens ao mesmo tempo que remetem ao conto também se distanciam dele, ou seja, não seguem a mesma "linhagem" da trama original, como se encenassem uma nova versão para a história, possibilitando o espaço aberto para o equívoco. O jogo enunciativo suscitado no anúncio começa a tomar formas sociais diferenciadas. Há algum tempo, as mulheres representavam para a sociedade machista e conservadora um exemplo de fragilidade, vulnerabilidade e dependência. Com o passar dos anos, os valores se converteram e, para atender à nova demanda social, o cenário criado pelo anunciante não mais reproduz a menina ingênua e desprotegida do clássico, como se pode notar pela expressão facial da mocinha do rótulo; por sua vez, o lobo também parece ser outro, já que ao invés de intimidar a Chapeuzinho ele foi dominado. Assim, o sentido provocado é que a Chapeuzinho seduziu o lobo por causa daquela cerveja; observem que, dessa vez, a arma "usada" não foi o machado (que se encontra escondido nas costas da mocinha), mas sim o efeito (de força, poder e sedução) proporcionado pela cerveja consumida.

O *close* da expressão facial da Chapeuzinho põe em destaque o seu olhar desafiador, instigante, o que implica em um enfrentamento (e transição) a certos padrões morais, relacionados à posição social da mulher na atualidade. A cenografia, então, acarreta efeitos de sentidos capazes de estender o par Lobo/Chapeuzinho para Homem/Mulher, levando o futuro consumidor a se identificar pelo discurso "revelado" por aquela cerveja, que se diz superior às outras do mercado, e esse discurso evoca na memória discursiva do futuro consumidor: quem não quer se tornar irresistível?

ANÚNCIO 2

Disponível em https://www.google.com.br/search?q=propagandas+com+lobo&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiC6NqbnuHWAhVFFJAKHWeqDIgQsAQIJQ&biw=1920&bih=974 Acesso em: 02 fev. 2017. >

No Anúncio 2, parte integrante de uma campanha publicitária divulgada em 2008, que comercializa a bebida alcoólica italiana Campari, da mesma forma, três planos da cena de enunciação podem ser percebidos: a cena englobante (discurso do tipo publicitário), a cena genérica (anúncio publicitário) e a cenografia (a história de Chapeuzinho Vermelho "(re)contada" com fins comerciais).

O fabricante da Campari também investiu no conto Chapeuzinho Vermelho para seduzir o seu público. A proposta lançada pelos elementos imagéticos e pelos discursos "implícitos" é bastante convidativa e evidencia as impressões sociais de um novo tempo. A imagem legitima a cenografia, que anuncia de forma velada os atributos positivos da Campari, bebida de coloração vermelha, semelhante à capa de Chapeuzinho. A cenografia impulsiona a propagação de um estilo de vida mais desafiador e ousado das mulheres contemporâneas, apresentando, pelas imagens e pelos discursos, uma proposta de mudança comportamental, de uma atitude mais libertária, que rompe com a passividade da figura feminina dos contos clássicos.

Aqui, o lobo, figura perversa e voraz no conto, se mostra frágil, passivo, acorrentado e subordinado ao comando da Chapeuzinho. Mas, o falseamento da

realidade operado pelo discurso, essa inversão de papeis jamais seria possível se não existisse a Campari para proporcionar tal artimanha; a bebida, foco da história, transmite a ideia de poder e liberdade, ou seja, tudo o que as mulheres modernas buscam, levando, assim, a consumidora a associá-la ao produto em destaque. De forma indireta, o anunciante difunde a seguinte "ordem": você também pode se tornar uma mulher independente, a ponto de até transgredir normas sociais ultrapassadas, basta consumir (ou fazer "o outro" consumir) Campari.

Vale ainda ressaltar que as imagens favorecem, decisivamente, a construção de um *ethos* confiante, ousado e autossuficiente, validando uma nova identidade social. Em ambos os anúncios, a nova Chapeuzinho reforça a ilusão de que toda mulher emancipada pode "enganar o lobo" (no bom sentido!) e trilhar o seu próprio caminho sem medos.

ANÚNCIO 3

Disponível em <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/03/comrcio-e-conto-de-fadas.html. Acesso em: 02 fev. 2015. >

Ancorados, ainda, na ideia de que todo "discurso, por sua manifestação mesma, pretende convencer instituindo a cena de enunciação que o legitima", conforme teoriza Maingueneau (2008a, p. 87), daremos prosseguimento à discussão com a análise de mais dois anúncios publicitários.

O anúncio 3, da *Burguer King*, famosa rede de restaurantes especializada em *fast-food*, fundada nos Estados Unidos, com pontos de venda no mundo todo, também se vale de uma desconstrução do rumo original do conto "Os Três Porquinhos". As primeiras edições deste conto datam do século XVII, entretanto, essa história tornou-se mais conhecida após a animação feita pela *Disney,* em 1933. Na trama, um lobo feroz e malvado busca a todo custo devorar três ingênuos porquinhos, Cícero, Heitor e

Homero (o Prático, na versão portuguesa). O conto foi divulgado pelo escritor australiano Joseph Jacobs, que se dedicou ao estudo de contos do folclore inglês, e ficou conhecido pela sua grande contribuição para a literatura infantil.

É possível verificar os três planos da cena de enunciação neste anúncio publicitário: a cena englobante (discurso do tipo publicitário), a cena genérica (anúncio publicitário) e a cenografia (a história dos três Porquinhos, que foi "recontada" para seduzir os futuros consumidores da marca *Burguer King*).

Como é possível, então, o lobo, que é mau, estar degustando, pacificamente, um sanduíche com as suas clássicas presas, no interior da casa? Ora, porque aqui é uma "outra história", esclarece o anunciante, a partir do enunciado "*It´s a another story*" (É uma outra história). Esse enunciado, que se encontra em destaque na publicidade, do lado esquerdo da logomarca do produto, assegura que, nessa versão, o lobo e os porquinhos se reúnem por uma boa causa: os produtos da *Burguer King.* Em outras palavras, a cena dessa "refeição" gera o mais importante efeito de sentido da publicidade, que é estimular o desejo de saborear aqueles produtos, sugerindo que a qualidade da marca é tão especial que possibilita, até, um outro final à trama original: reinar a paz entre o vilão e suas vítimas.

ANÚNCIO4

Disponível em <http://mundofabuloso.blogspot.com/2008/03/comrcio-e-conto-de-fadas.html. Acesso em: 02 fev. 2015. >

O anúncio 4 faz parte de uma campanha publicitária da coleção Primavera/Verão 2008 da Melissa**,** linha de calçados de plástico produzidos pela Grendene, marca muito popular no Brasil. A campanha "Contos de Melissa" apela para uma releitura de contos de fadas, silenciando o fato de que o lobo não é mau, portanto, Chapeuzinho não precisa temê-lo.

A popular história de *Le Petit Chaperon Rouge* era contada por vários países europeus, provavelmente, antes mesmo do século XVII, mas a versão impressa mais antiga, publicada em 1697, é a de Charles Perrault. A trama relata a história de uma menina conhecida por Chapeuzinho Vermelho, que atravessa a floresta para entregar uma cesta de doces e frutas para sua avó, que estava enferma. No percurso, a menina se depara com uma estrada que se bifurca em um caminho longo (porém, seguro) e outra trajetória mais curta (porém, perigosa). Ela, então, escolhe seguir pelo atalho, mas um lobo sugere que a menina retorne e siga para o outro caminho mais cansativo por medida de segurança. Na verdade, o lobo planeja chegar à casa da vovó antes da ingênua menina para devorá-la. Moral da história: não devemos ouvir estranhos, pois podemos ser enganados.

Ao longo do tempo, esta narrativa foi adquirindo inúmeras versões, com novos personagens e outros desfechos. É isso que acontece com a campanha publicitária da Melissa, quando o lobo incorpora um ar galanteador e a protagonista Chapeuzinho se mostra menos boba do que aquela menina da versão tradicional da história. Observando este anúncio, nos deparamos com a imagem de uma motocicleta guiada por um robusto lobo, que traz na sua "garupa" uma moça sorridente, sugerindo até que se trata de um casal de namorados. O espaço retrata um bosque, uma floresta, pelas suas árvores frondosas, e nos indica o percurso feito pela Chapeuzinho. A escuridão do lugar é rompida por raios solares, que surgem na medida em que a motocicleta adentra na floresta. Para ilustrar ainda a floresta, lá se encontram os seguintes animais: a coruja e o macaco, no galho de uma árvore, e três singelos coelhos, na relva.

O lobo veste uma jaqueta de couro e ostenta acessórios modernos como óculos escuros de lentes espelhadas. Na indumentária da personagem Chapeuzinho, há uma mistura do clássico com uma tendência *fashion*; ela usa uma capa com capuz vermelho, mas não usa um vestido de saia rodada, opta por uma camiseta vermelha bem justa ao corpo e uma minissaia. Os sapatos vermelhos (Melissa, claro!) seguem o estilo boneca (saltos baixos e com amarração no tornozelo). Os cabelos loiros estão presos por uma

fitinha vermelha e o toque de batom nos lábios ressalta a sua beleza jovial. No colo, a moça acomoda uma cestinha (sem doces ou frutas), deixando à mostra uma garrafa de bebida alcoólica, envolvida numa toalha xadrez, peça indispensável nos piqueniques das narrativas infantis.

Vale ressaltar que um clima erótico paira na cena. Podemos comprovar esse fato a partir da expressão "facial" do lobo (exibindo a "língua de fora"), das meias finas e cintas ligas (**acessórios femininos** de forte apelo **erótico, que representam para muitos provocantes objetos de fetiche**) usadas pela Chapeuzinho, e da garrafa de bebida (champanhe?) que se encontra dentro da cesta. Esse clima "desmonta" toda a atmosfera pueril do conto original, uma vez que, nessa outra história, os personagens são mais que amigos. O lobo se mostra viril e a Chapeuzinho demonstra prazer em estar na companhia daquele lobo. Esse cenário sugere um romance entre eles, então, a moça não se sente intimidada pelo lobo, ao contrário, "aquela Chapeuzinho", por ser consumidora da marca Melissa, demonstra ter atitudes ousadas diante das situações vividas. Obviamente, o sentido pretendido pelo anunciante é enaltecer que toda mulher que usa os sapatos Melissa torna-se despojada e desejada tal qual a personagem Chapeuzinho da publicidade. Esse aspecto também "desmonta" certos dizeres populares ainda difundidos na nossa sociedade, nos quais os homens agem como lobos, conduzindo moças indefesas para o mau caminho. É por isso que é comum alguns falantes de regiões brasileiras, para contarem/expressarem que uma moça "perdeu" a virgindade, dizerem: ela "viu o lobo". Alguns elementos presentes na publicidade em foco resgatam a atmosfera antiga do conto, mas, mesmo assim, é possível notar que as imagens do imprevisível, do inusitado, denotam que a Chapeuzinho não é mais uma menina (a indefesa netinha), porque se tornou uma mulher moderna: ela revela-se madura, uma mulher independente e segura de suas escolhas.

Final feliz: o lobo não é tão mau como se pensa

Neste estudo, a análise dos anúncios publicitários revela que vários discursos são postos em evidência e que, ao "transgredir" a tradição dos contos de fadas, os discursos ativados se configuram como uma forte manobra persuasiva, pelo seu poder de interpelar e de influenciar vontades dos sujeitos consumidores.

Como a publicidade é um gênero discursivo que, no tocante à cenografia, tem um estatuto privilegiado, nela, as cenas de enunciação são apresentadas como espaços de desejo, podendo transitar, nesses espaços, discursos de antigos e de novos estereótipos sociais.

Considerando a inseparabilidade dos dizeres e do quadro histórico-social de sua produção e circulação, neste estudo, também pudemos constatar que as narrativas infantis e a publicidade são gêneros que se hibridizam em seus discursos e em suas técnicas de convencimento, marcados pela atuação de um *ethos* de poder, o que resulta para o público uma série de questionamentos acerca de padrões vigentes e o instiga a tomada de uma nova postura social, condizente com os tempos atuais.

A recorrência aos contos de fada representa uma estratégia de atenuar o intuito comercial do discurso publicitário, e, consequentemente, de envolver o seu público alvo para a ação mercadológica. Por sua vez, inserir narrativas infantis no gênero publicidade para vender um produto ou uma idéia comprova que os anunciantes devem estar em sintonia com os novos paradigmas da modernidade. Nesse caso, o lobo (mau) seduz muito mais do que amedronta!

Referências Bibliográficas:

AMOSSY, Ruth (Org.). (2008). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos.* São Paulo: Contexto,

BAKHTIN, Mikhail. (2003). Gêneros do Discurso. In: *Estética da Criação Verbal.* Campinas: Pontes.

COSTA, Sérgio Roberto. (2008). *Dicionário de gêneros textuais.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.

FRANZ, Marie-Louise von. (1990). *A Interpretação dos Contos de Fada.* Tradução de Maria Elci Spaccaquerche Barbosa. São Paulo: Paulus.

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2003). O Acontecimento discursivo na mídia: metáfora de uma breve história do Tempo. In: GREGOLIN, Maria do Rosário. (Org.) *Discurso e mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos: Claraluz. p. 95-110.

GREGOLIN, Maria do Rosário. (2007). Análise do Discurso e Mídia: a (re) produção de identidades. *Comunicação, Mídia e Consumo.* São Paulo, vol.4, n.11, p. 11

25.nov.2007.Disponívelem<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/view/5006/4630>. Acesso em: 02 nov. 2009.

MAINGUENEAU, Dominique. (2008a). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez.

MAINGUENEAU, Dominique. (2008b) *Cenas da Enunciação*. Sírio Possenti; Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva (orgs). São Paulo: Parábola Editorial.

MAINGUENEAU, Dominique. (2011). A Propósito do Ethos. In: Ana Raquel Motta; Luciana Salgado (orgs). *Ethos Discursivo Literário*. São Paulo: Contexto.

MALANGA, Eugênio. (1979). *Publicidade:* uma introdução. São Paulo: Atlas.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. (2007)**.** *Análise* do Discurso: princípios e procedimentos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes.

PERRAULT, Charles. (1992). *Contos de Perrault.* Tradução de Regina Régis Junqueira. Belo Horizonte – Rio de Janeiro: Villa Rica Editoras Reunidas Limitada.

POSSENTI, Sírio. (2007). Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos.* São Paulo: Cortez. p. 353–392

SAMPAIO, Rafael. (2003). *Propaganda de A a Z: como usar a propaganda para construir marcar e empresas de sucesso.* 3. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: *Campus.*

O PROJETO DE LÍNGUA NACIONAL EM "URUPÊS" DE MONTEIRO LOBATO

Simone de Brito Corrêa
UFF, Instituto de Letras
Departamento de Ciências da Linguagem
simonebrco@hotmail.com
Rio de Janeiro
Brasil

Resumo:

Este trabalho, que tem como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso (Pêcheux, 1983, 1988; Orlandi, 1990, 2001, 2003, 2007; Mariani, 1996, 2001, 2004) na articulação com a História das Ideias Linguísticas (Auroux, 1992; Guimarães, 1993, 1994), debruçou-se sobre o projeto de língua nacional no livro de contos "Urupês", de Monteiro Lobato. A análise do *corpus* – uma nota dos editores de "Urupês" (edições de 1923, 1945, 1964, 1972, 1997 [1918]), além de cartas pessoais e artigos em revistas e jornais escritos por Monteiro Lobato – revelou traços linguístico-histórico-discursivos de polêmicas sobre a língua nacional no/do Brasil, em especial, aquelas concernentes a reformas ortográficas do início do século XX. Assim, este trabalho visa depreender o funcionamento discursivo do *corpus* em questão e significá-lo no conjunto de gestos de gramatização (Auroux, 1992) brasileira do Português nas primeiras décadas do século XX, gestos estes alinhados a um movimento que defende a especificidade do Português brasileiro (Guimarães, 1994). Através da materialidade discursiva, pôde-se perceber um embate entre língua oficial, imposta pela Academia Brasileira de Letras, em seu papel institucional unificador da língua (Mariani, 2001) diante da diversidade de ortografias em circulação no Brasil no início do século XX, e língua 'natural', enquanto fenômeno que obedece às leis da natureza (e não, dos homens). Além disso, os conceitos de língua e nação aparecem como indissociáveis, sendo atrelado o desenvolvimento de várias nações europeias à adoção ou não de acentuação gráfica. Neste sentido, o implícito e o não-dito quanto à língua e nação portuguesas refletem um período em que, conforme Guimarães (1994), o movimento das ideias no Brasil buscava fontes outras que não a portuguesa.

Palavras-chave

Gramatização brasileira; disputas ortográficas.

O LINGUÍSTICO E O POLÍTICO NO LITERÁRIO

Na nota inicial do livro de contos *Urupês* (1923, 1945, 1964, 1972, 1997 [1918]), de Monteiro Lobato, a literatura comparece como um lugar de 'dizer sobre' a língua. Nela, há uma rede de enunciados relativos à polêmica ortográfica, tendo como pano de fundo embates acerca da língua nacional do/no Brasil no início do século XX. Tal polêmica é trazida para discussão na referida nota através de uma entrevista dos editores com o autor Monteiro Lobato. Trata-se de um simulacro de diálogo, do qual destacamos os aspectos a seguir:

• O enunciado 'Nós, os donos da língua, [nós,] o povo';

• A advertência de que a nova acentuação gráfica passou a ser imposta por lei;

• A interdição à 'ortografia de Monteiro Lobato' e, ao final da nota, a menção ao Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa da Academia Brasileira de Letras como diretriz.

Orlandi (2007) postula que "todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer". Assim, se por um lado, temos um 'nós' que, ao enunciar, se diz alinhado com o povo na questão ortográfica, existe também um 'nós' outro que, ao enunciar, o faz não em nome do povo, estabelecendo, assim, fronteiras entre o que pode e o que não pode compor o processo de gramatização da língua nacional (Auroux, 2014 [1992]).

Neste trabalho, serão discutidas as posições discursivas e os sentidos em jogo no embate que envolve língua brasileira e língua portuguesa, em especial no período compreendido entre 1920-45. A escolha desse período justifica-se pelo fato de se tratar do ápice das discussões sobre língua nacional do/no Brasil, pela presença da função metalinguística em obras literárias e, no último decênio, pelo número expressivo de medidas político-jurídico-ideológicas (sob a forma de decretos-lei) atuando sobre a língua.

O *corpus* deste trabalho consta da nota inicial de *Urupês* (1923, 1945, 1964, 1972, 1997 [1918]) e de outros escritos de Monteiro Lobato (*O Dicionário Brasileiro* e *Dialeto Caipira*, textos constantes da obra *A Onda Verde*, 1921; *Visão Geral da Literatura Brasileira*, do livro *Críticas e Outras Notas*, 1969).

Além disso, outros textos mostraram-se relevantes, a saber:

- O Projeto de Reforma Ortográfica (1907) proposto por Medeiros e Albuquerque à Academia Brasileira de Letras (doravante, ABL);

- O Projeto de Lei nº 136/1935, de Frederico Trotta, apresentado à Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro, determinando que a língua falada no Brasil fosse denominada 'língua brasileira';

- Decretos-Lei do período 1930-1945, emitidos pelo então Presidente do Brasil, Getúlio Vargas;

- O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (doravante, VOLP); o Formulário Ortográfico: Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa; e a Introdução do Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (1943);

- A obra *A Língua do Brasil* (1975 [1946]), de Gladstone Chaves de Melo.

No que tange a última obra, trata-se de contraponto à posição discursiva que defende a legitimidade da língua brasileira. Cabe, ainda, ressaltar, que o mesmo autor já havia se debruçado sobre essa questão em *Alencar e a "Língua Brasileira"* (1972[1948]), onde afirma que José de Alencar defende teoricamente a língua brasileira mas, ao escrever, faz uso do registro culto da língua portuguesa.

URUPÊS: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Segundo Thiesse (1999), a nação é uma construção identitária. Assim sendo, a fim de se promover a coesão nacional, faz-se necessário buscar um passado glorioso. Antes de dar nome ao livro de contos de Lobato, *Urupês* já havia servido como título para um polêmico artigo do mesmo autor publicado no jornal *O Estado de São Paulo* (1914). No referido artigo, o caboclo/jeca, até então tido como elemento formador (idealizado) da nacionalidade brasileira, aparece como um tipo nacional 'sem falseios' (indolente, inerte, incendiário, entre outros), sendo denunciada toda a crueza de sua condição. O

livro de contos *Urupês* é lançado em 1918, tendo sucessivas edições nesse mesmo ano. A nota inicial do livro aparece com nomeação variada – 'prefácio', 'explicação necessária', 'explicação desnecessária', etc. – e refere-se à gênese do livro e/ou à apologia ao jeca em virtude da crueza do painel traçado no artigo homônimo publicado em *O Estado de São Paulo*.

Cabe ressaltar que o livro de contos *Urupês* obteve estrondoso sucesso editorial. Inovações introduzidas por Lobato (então um dos editores) contribuíram para tal êxito. Dentre tais inovações, destacam-se o incremento na divulgação, circulação e distribuição dos livros. Dessa forma, pode-se dizer que Lobato contribuiu no sentido da dessacralização do item livro, até então restrito a uma minoria de brasileiros que dispunha de poder aquisitivo e podia, assim, ter acesso aos escassos pontos de venda disponíveis no país no início do século XX. Uma de suas medidas nesse sentido foi, através de uma circular distribuída por agentes do correio, propor a venda em consignação de "um artigo comercial como qualquer outro, batata, querosene ou bacalhau" (Lobato, 1959, p. 191). O artigo comercial em questão era o livro de contos *Urupês.* Assim, do quantitativo total de quarenta livrarias então existentes em todo o Brasil, Lobato conseguiu ampliar para mil e duzentos os pontos de venda (nem todos eram livrarias).

Em 1943, em comemoração aos vinte e cinco anos da primeira edição de *Urupês*, foram lançadas duas edições especiais da obra: *Urupês*, o volume oito da coleção *Biblioteca da Literatura Brasileira*; e *Urupês, outros contos e coisas*, uma 'edição ônibus', que trazia, ainda, outras obras de Monteiro Lobato. Em tais edições comemorativas ao jubileu, a referida nota dos editores passa a ter como foco não mais a apologia ao jeca, mas a necessidade de um re-conhecimento da língua/nação brasileiras através de discussões sobre a língua 'dos 25 milhões de jécas que somos' (idem, 1921). Esta mudança de foco na nota dos editores de *Urupês* na década de 1940 mostra-se relevante na medida em que corresponde ao ápice de medidas político-jurídicas de intervenção na língua do Brasil na Era Vargas (1930-1945). Entre os Decretos-Lei desta natureza, destaca-se o de número 1.006, expedido em 30 de dezembro de 1938, que instituía como obrigatória em compêndios escolares a denominação 'língua nacional' (e não, 'língua brasileira'), além do uso da mesma naqueles.

LÍNGUA, LITERATURA, NAÇÃO

Thiesse (1999) aponta que a língua nacional cristaliza a cultura e os valores de uma nação. Acrescenta, ainda, que sua normatização, através de dicionários e gramáticas, constitui um dos pilares do ensino nacional. Nesse sentido, em diversos escritos de Monteiro Lobato, comparece a premência de se elaborar estudos que se dediquem à língua brasileira. Em razão de ter descortinado novos horizontes em pesquisas dessa natureza na obra *O Dialeto Caipira*, Amadeu Amaral recebe de Lobato, na obra *A Onda Verde* (1921), a alcunha 'o Fernão Lopes da gramaticologia brasileira':

> "O estudo unico em materia filologica que nos cumpria fazer não o faziamos. Era esse da lingua nova, a lingua que ao país inteiro interessa [...] Porque, estranha contradição! Falamos á moda de Brasilina mas escrevemos á moda de dona Manuela [...] Esse estudo tão aclamado Amadeu Amaral superiormente o realizou. Seu "Dialeto Caipira" vale por chave de ouro a abrir as portas de um mundo inedito. É o começo da gramaticação de uma lingua nova [...]" (idem, p. 79-80)

Tais comentários metalinguísticos funcionam discursivamente no sentido de reafirmar a língua brasileira e seu processo de historicização; questionam o fato de os brasileiros de então falarem de um modo ('à brasileira´), mas escreverem de outro ('à portuguesa'); apontam, ainda, para a importância de se documentar/gramatizar a língua falada pelos brasileiros.

De acordo com Pinto (1981), no Brasil, no período de 1920 a 1945, "No plano mais geral de abordagem da língua, assiste-se [...] a uma discreta, porém paulatinamente sempre mais decisiva opção pelo enfoque dialetológico, em detrimento do filológico, até então predominante [...]". A autora aponta como pioneiros dessa renovação dos estudos linguísticos Amadeu Amaral (*O dialeto Caipira*, 1920) e Sousa da Silveira (*A Língua Nacional e seu Estudo*, 1920). Segundo a mesma, tais autores

> "[...] davam relevo à língua falada em detrimento da língua literária [...] *O Dialeto Caipira* [...] explica e exemplifica a nova abordagem; escassamente interessado em etimologia e documentação de caráter histórico, Amadeu Amaral, voltado para o presente, procurava disciplinar, em gramática e em glossário, traços da fala corrente no interior de São Paulo." (idem, p. XIX).

Conforme Mariani (2011), nos momentos iniciais da República no Brasil, "[...] além da unidade do Estado, está em jogo a construção de uma unidade e de uma identidade de vários objetos simbólicos que o representam, e a língua é um deles." (p. 248). Desse modo, o gesto de ruptura com relação à tradição histórica nos estudos linguístico-literários empreendido pelos autores citados (entre outros) gerou uma série de polêmicas e debates no cenário nacional brasileiro, apresentando repercussões também em Portugal. Mariani menciona, ainda, que esse momento de querelas linguísticas traz vestígios do purismo, "[...] sobretudo, uma diferenciação entre oralidade e escrita. O bom e modelar português, o português (padrão) escrito será aquele que não inclui marcas de oralidade. Ao mesmo tempo, são essas marcas de oralidade que distanciam Brasil de Portugal [...]" (idem).

Segundo Guimarães (1996),

> "a gramatização brasileira do Português se dá ligada a uma militância a favor da especificidade do Português do Brasil ou contra isso e a favor do classicismo, do purismo. [...] a gramatização brasileira do Português tem em si um efeito contraditório que inclui o efeito imaginário de que o Brasil não fala corretamente. De um lado, a 'independência', de outro a inferioridade como efeito ideológico da relação do brasileiro com a língua que fala e/ou escreve". Ainda de acordo com o autor, a gramatização brasileira foi um modo de constituir o Português como língua única e nacional [...]" (p. 137)

Temos, então, um efeito imaginário de língua una, uniforme, pura. Dentro desse viés linguístico-político-discursivo, à língua que o povo fala, não se concede licença para figurar como componente da língua nacional (oficial) do Brasil. Dito de outro modo, o jeca e os falares regionais (para citar alguns) ficam de fora.

Destacamos a seguir algumas sequências discursivas vinculadas a uma rede de dizeres filiada ao purismo linguístico-literário:

> "[...] a língua literária [...] há de ser diversa das linguagens populares [...] Não é, nem pode ser espontânea. É ela instrumento da cultura, da civilização de um povo. Portanto, se nos quisermos manter à altura de gente civilizada, não poderemos dispensar uma língua literária, culta, cujo aprendizado exija aplicação e método. Não há fugir dessa condição. Do contrário, cairemos no plebeísmo. E então, qual das linguagens populares escolheremos para ser nosso instrumento de comunicação geral? A do Nordeste? A do Rio Grande do Sul? A de São Paulo? Norte ou Noroeste de São Paulo?" (Melo, 1975 [1946], p. 170)

Dito de outra forma, de acordo com a filiação discursiva purista, a fim de funcionar como marca cultural de um povo civilizado, a língua literária deve permanecer circunscrita ao cânone, ou seja, seguir o modelo de língua culta.

> "Se é certo que ainda há escritores cuidadosos e ciosos da boa linguagem, também é tristemente certo que há hoje em dia, mormente na nova geração, um descaso completo pela língua literária, uma lamentável ignorância do que seja escrever bem. Talvez por isso mesmo tenha sido aceita com tanta facilidade, em certos meios, a idéia da 'língua brasileira'." (op. cit., p. 175)

> "[...] Não sabemos por que o Brasil há de estar mais na língua falada dos analfabetos, ou no linguajar descuidado da conversação, do que na língua escrita e na língua literária, em que se expressou toda a nossa literatura, o canto dos poetas, a frase límpida dos prosadores, o documentário de nossa atividade espiritual nos jornais, na tribuna sagrada, na tribuna forense, nas casas do Parlamento do Império e do Congresso republicano." (Sobrinho, 1958, p. 201)

Ao se estabelecer a oposição língua literária/língua [bem] escrita *versus* linguagens populares/'língua brasileira'/falares regionais, à oralidade atribui-se um lugar da ordem da falta. Assim, a parcela não escolarizada da população brasileira é alocada à margem da língua. Nesse mesmo lugar, segundo este viés discursivo, encontram-se situados os literatos defensores da língua brasileira. Observa-se, também, uma valoração extrema das expressões escrita e literária vinculadas a instituições jurídicas e políticas, instâncias de poder que funcionam a serviço do Estado (Althusser, 1970). Em outras palavras, a língua imposta pelo Estado brasileiro é 'praticada' por seus aparelhos ideológicos, que atuam 'dando o exemplo'.

Dias (1996) aponta para a necessidade de se "pensar então a história do Brasil também em função da constituição dos discursos que fundamentam a nação." (p. 74). Desse modo, cabe localizar na materialidade discursiva redes de sentido que atuam promovendo o apagamento da historicidade da língua brasileira. A seguir, analisaremos a produção de um efeito de sentido de unicidade da língua portuguesa através da minimização das contribuições de natureza morfossintáticas das línguas indígenas do Brasil:

> "Merece ainda especial menção, pelas considerações que suscita, a existência, no português do Brasil, de apreciável quantia de verbos formados de radical tupi, muito mais numerosos que os de procedência árabe. [...] Vem a pelo lembrar a extraordinária facilidade que tem a nossa língua de formar verbos derivados de

> substantivos [...] Não têm cômputo os verbos de formação popular oriundos de substantivos. Mas não é só o povo que se mostra fértil em tais derivações senão também os escritores da melhor água. Seja exemplo Rui Barbosa, que opulentou a língua literária com boa soma de verbos, grande número dos quais foram recolhidos por João Leda no Vocabulário de Rui Barbosa (São Paulo, 1924). [...] Eis porque tantos verbos de raiz tupi se fizeram no Brasil. Tal fato mostra ainda uma vez, e com eloquência, que o material linguístico que o tupi legou ao português foi integralmente assimilado por este: nos novos elementos incorporados ao patrimônio da língua românica não se deixaram de verificar as tendências morfológicas desta. A eles se estenderam e neles se realizaram as 'virtualidades' do português, que, assim, continuou, desta banda do Atlântico, animado da sua inteira vitalidade, que absolutamente não ficou diminuída, para dar lugar a novas tendências divergentes e estranhas, como querem fazer crer alguns observadores apressados ou apaixonados que vivem a acenar para a utopia de uma 'língua brasileira'." (Melo, 1975 [1946], p. 46-47)

No trecho acima, as contribuições da língua tupi e as derivações atribuídas ao povo brasileiro aparecem reduzidas a meros detalhes, passando ao largo em termos de historicidade da língua portuguesa no Brasil. Ou seja, a atribuição de um caráter fragmentário, de não inteireza das marcas da língua tupi na língua portuguesa funciona situando a língua brasileira no nível de uma 'utopia'. Se, por um lado, a língua portuguesa aparece como herdeira do 'patrimônio da língua românica', a língua indígena em questão, além de não ser referenciada em termos de origem, é indicada somente pela designação 'tupi': apaga-se o termo 'língua'. Dessa forma, cria-se um efeito de sentido tal que se destitui a importância das línguas indígenas na constituição da língua nacional no/do Brasil.

Além disso, à formação de verbos a partir de radicais da língua tupi, são atribuídos *status* diferenciados, conforme a autoria. Desse modo, os que são proferidos por figuras eruditas ilustres, como Rui Barbosa, são dignos de gramatização. Há aí um não-dito que remete ao gesto de recolha dos regionalismos. Em outras palavras, os falares regionais são retratados de modo a não ter um valor em si: passam a ser valorados somente em função da legitimidade de quem os gramatiza.

Pinto (1981) aponta como saldo positivo do período de 1920-45 no Brasil "[...] a passagem de nível, do [ensino] secundário para o superior. [...]" (p. XLII). A autora acrescenta, ainda que, em paralelo a isso, a partir de finais dos anos 1930, as obras sobre a língua do Brasil, de forma não especializada, em livros e através da imprensa, vão deixando de se dirigir a um público indiferenciado, adquirindo um rigor e uma atualização cada vez mais rebuscados.

Outro fato correlato observado ao final do mesmo período, ainda segundo a autora, foi o início do esvaziamento da função metalinguística de literatos brasileiros em prefácios, notas e prólogos de suas obras. Disso decorre que esse mesmo movimento que, através de uma setorização/compartimentalização do saber, destitui a legitimidade dos autores literários em dizer sobre a língua, opera ainda outra exclusão: na medida em que circunscreve aos círculos científicos e às academias literárias o debate sobre a língua, tira da discussão o povo (que acompanhava as polêmicas através dos jornais, entre outros veículos de comunicação).

Outro fato significativo do período de 1930 a 1945 – a Era Vargas – foi a implementação de uma série de gestos de intervenção político-jurídicos na língua do Brasil. Um deles, o Decreto-Lei número 1.006, de 30 de dezembro de 1938, instituía a obrigatoriedade da denominação 'língua nacional' (e não, 'língua brasileira') em compêndios escolares brasileiros, além do emprego da referida língua nos mesmos.

Cabe ainda ressaltar a menção, na Introdução do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1943), de que a ABL recebeu do Presidente da República (ou seja, Getúlio Vargas) "a incumbência de elaborar o vocabulário ortográfico de que tratam os decretos-leis número 292, de 23 de fevereiro de 1938, e número 5.186, de 13 de janeiro de 1943."

Assim, o VOLP, que de início fora previsto no Projeto de Reforma Ortográfica (1907), proposto por Medeiros de Albuquerque, apenas para uso nas publicações oficiais da ABL, passa a ter seu uso (em documentos expedidos por repartições públicas, em compêndios escolares, etc.) imposto por força de lei, sob pena de sanções. No VOLP, prevalece a 'boa pronúncia das classes cultas', conforme fixada pela ABL.

A seguir, a título de ilustração, transcrevemos um excerto do *Formulário Ortográfico – Instruções para a Organização do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (1943). Nele, discorre-se sobre as regras concernentes ao emprego das iniciais maiúsculas:

> "10º – Nos nomes dos fatos históricos importantes, de atos solenes e de grandes empreendimentos públicos: *Centenário da Independência do Brasil, Descobrimento da América, Questão Religiosa, Reforma Ortográfica, Acôrdo Luso-*

> *Brasileiro, Exposição Nacional, Festa das Mães, Dia do Município, Glorificação da Língua Portuguesa,* etc.
>
> OBSERVAÇÃO – Os nomes das festas pagãs ou populares escrevem-se com inicial minúscula: *carnaval, entrudo, saturnais,* etc." (p. LXXXIII)

No trecho em análise, percebe-se a significância social que se atribui a determinados eventos comemorativos (todos iniciados por letras maiúsculas), entre os quais destacamos *'Acordo Luso-Brasileiro'*, '*Glorificação da Língua* Portuguesa' e '*Reforma* Ortográfica'. Neles, o Brasil comparece atrelado a Portugal, quer através de hífen, quer através da denominação da língua. Além disso, a *Reforma Ortográfica* surge como merecedora de destaque no cenário de composição do nacional brasileiro.

As festas populares, entretanto, além de escritas com letras iniciais minúsculas, aparecem restritas ao item 'observação'. Este gesto discursivo atua no sentido de reforçar a (in)significância da cultura popular em termos de composição da língua/nação brasileiras. Em outras palavras, o popular, além de segregado, fica alocado no espaço do 'não maiúsculo', do 'menor' em termos de significância nacional.

COMENTÁRIOS FINAIS

A análise da *Nota dos Editores* do livro de contos *Urupês* de Monteiro Lobato a partir do aporte teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa no entrecruzamento com a História das Ideias Linguísticas possibilitou retraçar um painel linguístico-histórico-político-ideológico das polêmicas relativas à constituição da língua nacional do/no Brasil do início do século XX.

Nesse percurso, a relação entre os fazeres linguístico e literário mostrou-se crucial, uma vez que o fazer literário 'diz sobre' a língua. Do lugar social ocupado por um literato, não é qualquer coisa que pode ou deve ser dita através de uma obra literária. Desse modo, assumir, no início do século XX, uma posição em defesa da legitimidade da língua brasileira (tida por muitos como 'língua do poviléu') significava estar no olho do furacão das polêmicas linguísticas.

Neste sentido, o contraste entre os comentários metalinguísticos na *Nota dos Editores* de diversas edições de *Urupês* remeteu-nos à história da constituição da língua no/do

Brasil enquanto língua nacional. Se na *Nota dos Editores* das diversas edições de 1918 de *Urupês* o jeca aparece redimido das acusações que lhe foram impingidas no artigo homônimo de Lobato (publicado em jornal na seção de *Queixas e Reclamações*), nas edições de 1943, comemorativas dos vinte e cinco anos de lançamento do livro, há um re-conhecimento da legitimidade do jeca como elemento formador da identidade nacional. Isto se dá através da defesa da língua brasileira: língua esta que, além de falada pelo jeca, estaria a unir os brasileiros enquanto nação.

A interferência do jurídico sobre a língua foi outro aspecto que se buscou destacar na análise desenvolvida neste trabalho. Observou-se que a mudança significativa no teor da *Nota dos Editores* nas edições comemorativas do jubileu de *Urupês* (1943) guarda estreita relação com o período de intensa publicação, no Diário Oficial da União, de Decretos-Lei pelo então presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Através de força de lei, tais decretos presidenciais impunham uma determinada visão/versão de língua nacional aos compêndios escolares e documentos oficiais expedidos por órgãos públicos brasileiros. Tal visão/versão alinhava-se a uma língua nacional que se quer hegemônica e homogênea. Neste sentido, não comporta a 'língua do povo' (entendida esta como os falares regionais, as línguas indígenas, entre outros). Desse modo, atribui à língua brasileira um 'não-lugar', uma não legitimidade em termos de constituição da língua nacional do/no Brasil.

Ressalte-se, ainda, o papel atribuído à ABL enquanto instância de poder a serviço do Estado brasileiro. Isto se deu através de Decretos-Lei (dois quais destacamos os de número 292 e 5.186, expedido por Vargas, respectivamente, em 23 de fevereiro de 1938 e em 13 de janeiro de 1943) que conferiam àquela instituição a incumbência de elaborar um vocabulário ortográfico. A elaboração do referido vocabulário (pautado na 'boa pronúncia das classes cultas', conforme definida pela ABL) já estava prevista no Projeto de Reforma Ortográfica proposto à ABL em 1907 por Medeiros e Albuquerque. Na Era Vargas, a elaboração do vocabulário ortográfico volta à baila. Entretanto, desta vez, retorna sob a força de lei, sendo mesmo previstas sanções em caso de descumprimento de uso do que previa o VOLP para publicações oficiais (incluem-se aí compêndios escolares e documentos oficiais do governo brasileiro).

Outro fato relevante para este trabalho trata-se do esvaziamento da legitimidade do dizer do literato sobre a língua, esvaziamento este que irá ocorrer na medida em que,

ao VOLP, vai sendo atribuído um caráter tanto oficial quanto de autoridade sobre a língua. Cabe lembrar que, segundo Pinto (1981), a partir de finais da década de 1930, vão ocorrendo uma especialização e uma setorização cada vez maiores em termos do dizer sobre a língua, fato este que acaba culminando com o deslocamento do centro das discussões sobre língua dos prefácios das obras literárias para departamentos de línguas das recém-criadas unidades de Letras das Universidades públicas brasileiras (1930). Assim, as *Notas dos Editores* de algumas edições de *Urupês* (1972, 1997, para citar algumas) registram essa passagem, mencionando que se respeitou, naquela obra, a 'ortografia de Lobato' até o VOLP passar a vigorar (e ser imposto por lei). Dito de outro modo, tais *Notas dos Editores* documentam a substituição da legitimidade do literato em 'dizer sobre' a língua pela voz de autoridade do VOLP, que entra em cena com a força da lei.

Por fim, destacamos que a não aprovação do Projeto de Lei número 136, de Frederico Trotta, encaminhado à Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro em 1935, e que, em síntese, propunha que se denominasse e se alçasse ao posto de língua nacional a 'língua brasileira', guarda estreita relação com a maneira através da qual se posicionava, em termos político-jurídico-ideológicos, a política de Vargas. A aprovação de um projeto de lei daquela natureza viria a representar um empoderamento do povo, algo diametralmente oposto à política praticada durante o governo Vargas, que encarava como ameaçadoras à ordem e à centralização do Estado doutrinas como o Comunismo e o Anarquismo, para citar algumas.

Referências Bibliográficas

Althusser, L. (1970). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.

Amaral, A. *O Dialeto Caipira.* (1920). São Paulo: O Livro.

Auroux, S. (2014 [1992]). *A revolução tecnológica da gramatização*. (3rd ed.) Campinas: Editora da Unicamp.

Dias, L. F. (1996). *Os sentidos do idioma nacional*: as bases enunciativas do nacionalismo linguístico no Brasil. Campinas: Pontes.

Guimarães, E. (1996). Sinopse dos Estudos do Português no Brasil: a gramatização brasileira. In E. Guimarães & E. Orlandi (Orgs.), *Língua e cidadania*: o português no Brasil. (1st ed., pp. 127-138). Campinas: Pontes.

Introdução do *Pequeno Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. (1943). Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Lobato, M. (1950[1921]). *A Onda Verde e o Presidente Negro*. Obras completas de Monteiro Lobato: literatura geral. Volume 5. (3 ed). São Paulo: Brasiliense.

_____ (1969). *Críticas e Outras Notas*. Obras completas de Monteiro Lobato: literatura geral. Volume 18. (3 ed). São Paulo: Brasiliense.

_____ (1959). *Prefácios e Entrevistas*. Obras completas de Monteiro Lobato: literatura geral. Volume 13. (9 ed). São Paulo: Brasiliense.

_____ (1918). *Urupês*. São Paulo: Editora Revista do Brasil.

_____ (1923). *Urupês*. (9 ed). São Paulo: Monteiro Lobato & Cia Editores.

_____ (1945). *Urupês*. Coleção Biblioteca da Literatura Brasileira. Volume VIII. São Paulo: Livraria Martins Editora.

_____ (1964). *Urupês*. Obras completas de Monteiro Lobato: literatura geral. Volume 1. Edição crítica. São Paulo: Brasiliense.
_____ (1997). *Urupês*. São Paulo: Brasiliense.

_____ (1945). *Urupês, outros contos e coisas*. "Edição ônibus" comemorativa do 25º aniversário da estreia do escritor. (2nd ed). São Paulo: Cia Editora Nacional.

Mariani, B. (2011). A redação do Código Civil: polêmica linguística, jurídica ou política? In X. Lagares & M. Bagno (Orgs.), *Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos.* (1st ed., pp. 237-257). São Paulo: Parábola Editorial.

Medeiros e Albuquerque, J. (1907) *Projeto de Reforma Ortográfica*. In Figueiredo, C., *A Ortografia no Brasil*. (1st ed., pp. 7-16). Lisboa: Livraria Clássica Editora.

Melo, G. (1975 [1946]). *A língua do Brasil*. (3rd ed.). Rio de Janeiro: Editora da FGV.

_____ (1972 [1948]). *Alencar e a "Língua Brasileira"*. (3rd ed.) Conselho Federal de Cultura: Rio de Janeiro.

Orlandi, E. (Org.) (2007). *Política Linguística no Brasil*. Campinas: Pontes.

Pinto, E. (1981). *O português do Brasil:* textos críticos e teóricos (1820-1920). São Paulo: EdUSP.

Silveira, S. (1920). A Língua Nacional e o seu Estudo. *Revista de Língua Portuguesa*, número 9, jan. 1921.

Sobrinho, B. (1958). *A Língua Portuguesa e a Unidade do Brasil.* Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio Editora.

Thiesse, A. M. (1999). *La création des identités nationales. Europe XVIII – XX siècle*. Paris: Editions du Seuil.

Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa. (2009 [1943]). (5th ed.). São Paulo: Global/Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras.

Legislação

Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938. *Diário Oficial da União*. Seção 1. (pp. 277). 5/1/1939.

Decreto-Lei nº 292, de 23 de fevereiro de 1938. *Diário Oficial da União*. Seção 1. (pp. 3.805). 28/2/1938.

Decreto-Lei nº 5.186, de 13 de janeiro de 1943. *Diário Oficial da União*. Seção 1. (pp. 577). 15/1/1943.

Projeto de Lei nº 136/1935, de Frederico Trotta, apresentado à Câmara dos Deputados do Rio de Janeiro.

QUE LÍNGUAS SÃO FALADAS NO RIO DE JANEIRO? PLURILINGUISMO E POLÍTICA DE LÍNGUAS

Tania Conceição Clemente de SOUZA

UFRJ – Museu Nacional, Departamento de Antropologia e Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística. taniacclemente@gmail.com, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

A postura do Estado nacional com relação a uma política linguística tem sido a de impor, historicamente, o monolinguismo. Com a leva sempre crescente de refugiados que chegam ao país, buscamos verificar até que ponto o Estado empreende projeto de atendimento com relação à comunicação linguística a esses que aqui chegam. Segundo dados divulgados na mídia, o Rio de Janeiro coloca em prática uma posição pioneira, quando a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro lançou, em 2014, um plano inédito em todo o país que permite formalizar políticas de atendimentos a refugiados. Em que medida nesse plano se prevê uma política linguística? Em que medida o Estado ignora, ou não, todos os entraves oriundos de uma imposição de uma língua única, quando não se tem como meta uma integração – e não apenas um acolhimento – na e pelas línguas? Sabe-se quantas e quais línguas vêm sendo faladas no Estado do Rio de Janeiro? Com base em pressupostos teóricos da Análise de Discurso, procuramos refletir sobre questões de ordem jurídica e política que perpassam o universo de línguas faladas entre nós.

Palavras-chave:

plurilinguismo; política linguística e política de línguas; refugiados; acolhimento.

Este trabalho faz parte de um projeto maior - Violência, fronteiras e refúgio: o jurídico e o político em torno da questão dos direitos humanos – e tem por objetivo trazer alguns dados sobre a possibilidade (?) de mapeamento das línguas faladas em território fluminense, problematizando a presença de um contingente significativo de refugiados que nos chegam todos os dias e somam ao contingente de imigrantes e índios urbanos[471] já estabelecidos no estado.

Refúgio e direitos humanos (?)

A ONU considera, hoje em dia, a pior crise migratória nos últimos 70 anos, no que se refere à necessidade de famílias inteiras serem obrigadas a deixar a sua pátria. O ano de 2016 bateu um recorde, alcançando um total de 21 milhões de refugiados que tiveram que deixar o seu país, além de 40 milhões que se deslocaram em território próprio. São vinte e quatro indivíduos que se deslocam por minuto. No Brasil, estima-se que haja um total de 9 mil refugiados, a maioria de Sírios, Angolanos, Colombianos, República do Congo e Palestinos[472]. Além de 80 mil haitianos, com visto de permanência (dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados/ACNUR).

A saída para a crise parece estar no acolhimento. No caso do Brasil, o ACNUR está desde 1950 auxiliando na reintegração desses necessitados e dá apoio ao programa de Reassentamento Solidário, desenvolvido em países da América do Sul, incluindo o Brasil, que prevê três ações: a repatriação voluntária, quando a segurança não estiver mais em risco; auxílio e colaboração na integração local no país de refúgio e reassentamento, reenviando o refugiado para um terceiro país, desde que fique em segurança.[473]

[471] Há um movimento atual (por parte das etnias) de recusa à denominação "índio", vindo o termo a ser substituído por "indígena". Entretanto, uma vez que na relação com o urbano vem sendo constituída a denominação "índios em contexto urbano", mantivemos a expressão "índio".
[472] Tem sido registradas grandes levas de Venezuelanos que chegam ao país, mas como legalmente não podem ser classificados como refugiados, sua presence não é mencionada em censos e documentos oficiais.
[473] In: "História em Foco", ano 1, no. 1, 2017

A formulação dessas três ações nos permite pensar sobre a forma como as políticas de estado em favor do acolhimento trabalham na individualização dos sujeitos. Sobre a relação do sujeito com o Estado, podemos destacar um fato essencial: o poder, o Estado, o direito coagem o sujeito, insinuam-se nele de forma discreta. Daí resultam claros processos que derivam de uma técnica particular de poder que Foucault (1984) designa como sendo um "governo pela individualização". Uma forma de poder que classifica os indivíduos em categorias, identifica-os, amarra-os em sua identidade. Trata-se de um mecanismo coercitivo de *individualização*, de isolamento. O que leva a pensar que o Estado, sem dúvida, induz o indivíduo a uma certa "psicologia". No caso das políticas de acolhimento, fica claro que se trata de uma acolhida passageira: a "psicologia" do reassentamento ou do repatriamento já determinam "o desejo" do refugiado (?).

A respeito do deslocamento, também pertinente é retomar Bauman (2004, *passim*), quando este denuncia a discriminação dos refugiados em contraste com a elite global: aqueles dependem de uma localização que é "permanentemente temporária": ocupam fisicamente um determinado espaço, mas não pertencem a ele. "Durante os dois séculos da história moderna, as pessoas que não conseguiam transformar-se em cidadãos — os refugiados, os migrantes voluntários e involuntários, os "deslocados" ... — foram naturalmente assumidas como um problema do país hospedeiro e tratadas como tal. Eles são expulsos à força ou afugentados de seus países nativos, mas sua entrada é recusada em todos os outros. Não mudam de lugar — perdem seu lugar na terra, catapultados para lugar algum. Quanto à sua nova localização "permanentemente temporária", os refugiados "estão nela, mas não são dela". Não pertencem verdadeiramente ao país em cujo território foram montadas suas cabanas ou tendas portáteis. São separados do restante dele por uma cortina de suspeitas e ressentimentos que é invisível, mas ao mesmo tempo espessa e impenetrável. Estão suspensos num vácuo espacial em que o tempo foi interrompido. Não se estabeleceram nem estão em movimento. Não são sedentários nem nômades". (idem: 115; 117)

Diferente da situação dos imigrantes, cujo deslocamento se dá por gesto voluntário, para os refugiados não há outra escolha, a não ser abandonar tudo que têm para lutar por um recomeço. Estes vão ao encontro de um lugar melhor em que

encontrem condições de moradia e cenários melhores para criarem os filhos, mas não ficam isentos de perseguições, abusos e preconceitos. Nesse sentido, é importante observar o contraste entre o conceito de desterritorialização sobre as formas de subjetividade (proposto por Deleuze e Guatarri) e o de desterro. A desterritorialização pressupõe um recomeço em um território imaginado/planejado. A reterritorialização não se faz num espaço [social] a mais que os territórios de origem. O agenciamento de enunciações trabalha os espaços [físicos], para que os sujeitos "se sintam em casa". O processo de reterritorialização, porém, constitui uma possível linha de fuga, de resistência aos embates do mundo atual. O desterro é não planejado, é a fuga para um lugar nenhum, para um território outro, um *território do outro*. O desterro pensado nos termos de Bauman se define como "a **extraterritorialidade** em que se fincam as raízes da atual precarité da condição humana" [grifo nosso] (idem: 117).

Política linguística

Apesar de no Brasil serem faladas mais de 250 variedades de línguas, considerando-se as línguas indígenas e as línguas de imigração, juridicamente, através de decretos e leis, somente duas são as línguas oficiais do país: o português e, bem recentemente, a língua brasileira de sinais, LIBRAS (lei n. º 10.436, de 24 de abril de 2002). A postura do Estado nacional com relação a uma política linguística tem sido a de impor, historicamente, o **monolinguismo**. O fato de se oficializar a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) não interfere na política do monolinguismo. Um país bilíngue pressupõe práticas bilíngues, a fim de que os falantes da língua de sinais possam, realmente, estar integrados em âmbito social e político. O domínio de LIBRAS não pode ficar restrito apenas a um círculo de pessoas que se interessam pela mesma, além dos próprios falantes. Por outro lado, trata-se de uma língua de visibilidade, que integra a dimensão espaço-corpo, por isso a dificuldade de se codificar a mesma em escrita. Logo, um dos critérios de se atestar um país como bilíngue, que é, sobretudo, a escrita de leis, decretos e da constituição nas duas línguas oficiais, não deixa de ser alcançado, mantém-se, assim, o português como língua majoritária.

Desde o século XVIII, com o Diretório do Índio do Marquês de Pombal (1757) até épocas mais recentes, o monolinguismo tem sido o perfil de uma política linguística praticada pelo Estado brasileiro. Através do Diretório de Pombal, proibiu-se o uso da língua geral, de base Tupi, e se impôs como língua única o português. Foram razões de ordem jurídica, calcadas no Tratado de Madri[474], de 1750 (SOUZA, 2011), que levaram a Coroa Portuguesa à tal imposição. Já no Estado Novo (1937-1945), registra-se um dos momentos mais tensos de repressão às línguas de imigrantes (ou alóctones), através de um plano de "nacionalização do ensino", cuja meta foi selar um destino a essas línguas – na forma jurídica de *crime idiomático -*, sobretudo em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. (Cf: Oliveira e Altenhofen, 2011)

Muitos são os sentidos que podem ser atribuídos à noção de política linguística. Sentidos que se instituem desde a implantação de projetos de política linguística propriamente ditos, até a observação de processos institucionais, menos evidentes, inscritos de forma implícita nos usos diferenciados (e muitas vezes, diferenciadores) das línguas. Não há como fugir ao político, quando se fala em política linguística, como discutem Gadet e Pêcheux (1981[2004]) - "A questão da língua é pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, absorção e de anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico: a ser transformado politicamente". (idem: 37)

Política linguística, por sua vez, segundo Orlandi (2007) se diferencia de uma Política de línguas. "Em geral, quando se fala em política linguística, já se dão como pressupostos as teorias e também a existência da língua como tal. E pensa-se na relação entre elas, as línguas, e nos sentidos que são postos nessas relações como se fossem inerentes à essência das línguas e das teorias. Fica implícito que podemos "manipular" como queremos a política linguística. Outras vezes, fala-se em política linguística, de organizar-se a relação entre línguas, em função da escrita, de práticas escolares, do uso em situações planificadas." (idem: 7)

[474] O Tratado de Madri vem ao encontro da necessidade de Portugal e Espanha redefinirem os seus territórios, que toma como critério decisivo a questão do idioma: a América portuguesa vai até onde se falar português. (Souza, 2011: 243)

Dentro da discussão sobre Política Linguística, outras definições vêm sendo pensadas, como é o caso, por exemplo, da divisão de políticas linguísticas em programas: línguas indígenas (autóctones), línguas alóctones ou de imigração/herança, ensino de português, de línguas estrangerias, caso das políticas linguísticas internas, e Mercosul e lusofonia, que estariam no campo de uma política externa.

No âmbito do que Hamel (1988) denomina de Política Linguística Interna, pode-se falar, ainda, em políticas linguísticas *in vivo* (CALVET, 1996). Nesse caso podemos tomar como exemplo a inserção das línguas indígenas na Constituição e a elaboração de um plano de Educação Indígena. Foi um dos primeiros passos que o Estado nacional deu em relação a um possível plurilinguismo. Com a perspectiva moderna dos direitos linguísticos em voga, os artigos 210 e 230 da Constituição Federal de 1988 reconheceu a necessidade da criação de "uma modalidade de ensino pautada pela interculturalidade, uso das línguas maternas e participação comunitária" (Cf: Oliveira e Altenhofen, 2011). Com isso, temos o ingresso da comunidade indígena ao ensino, como também, a promoção, sistematização e educação das línguas indígenas, que até então estavam fora do âmbito de interesse do Estado.

Assim, é possível dar lugar à cooficialização, em âmbito municipal, de línguas originárias do Brasil: desde 2002 até agora, há seis leis e um projeto de lei voltados para a cooficializaçao das línguas nheengatu, tukano, baniwa, wapixana, macuxi e guarani (MS) (cf: Baalbaki e Andrade, 2016: 80). Não só línguas indígenas estão sendo cooficializadas, mas também línguas de imigração, ou de herança, o que abre novas perspectivas para o debate e o reconhecimento dessas modalidades de língua como línguas brasileiras.

A (co)oficialização de línguas traz implicações diversas, garantidas por lei, mas nem sempre cumpridas, tais como o ensino básico em língua materna, a escrita de leis, decretos e documentos oficiais em duas línguas, etc. Entretanto, com relação às línguas indígenas, a cooficialização é um ganho político importante, não só no reconhecimento de um pertencimento histórico dessas línguas com o Estado nacional, como também num investimento em uma política linguística de salvaguarda de todo um saber imaterial inscrito na materialidade de tais línguas. É sempre bom lembrar que as línguas indígenas faladas em nosso território somavam em torno de 1100 línguas, hoje há em torno de 180. Além de um processo constante de silenciamento dessas línguas.

Todo esse panorama vem sublinhar questões postas pelo aumento das línguas faladas em território nacional, em conflito com a política do monolinguismo adotada pelo Estado brasileiro. Sobre este conflito, Orlandi (1998: 8) tece várias considerações, quando observa que "a relação língua e nação não é direta, nem automática, nem evidente", levando a explicitar várias situações de usos linguísticos, que, ao final, culminam com a evidência da relação "entre o português do Brasil, afetado por todos esses processos identitários nessas configurações históricas da língua, e o português de Portugal, língua de colonização."

O que, de imediato, nosso trabalho busca focar, porém, é a questão em torno das várias e numerosas línguas que vêm sendo faladas no Rio de Janeiro, a partir da presença não só de índios e imigrantes, mas também da presença de refugiados oriundos de vários lugares.

Afluência de imigrantes ao Rio de Janeiro

As primeiras levas de imigrantes, excetuando-se os colonizadores, começam a chegar no Brasil no século XIX. "*A "inauguração" da imigração europeia é atribuída à colônia suíça de Nova Friburgo [Rio de Janeiro], cuja instituição é sucedida pouco depois pela de Leopoldina [Bahia], entre 1819 e 1820, mas o caso de Nova Friburgo introduziu uma inovação: é a primeira vez, de fato, que uma empresa colonial é contratada diretamente pelo governo português junto a um governo estrangeiro. Em 1818, uma série de medidas concretizou os acordos com a Suíça, e em 1819 desembarcaram no Rio de Janeiro os primeiros colonos". (CROCI, 2011: 75)*

Desde então, o fluxo de imigrantes foi constante até os dias de hoje. Pelo censo de 2000/2010 do IBGE, constata-se que os estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, juntos, receberam mais da metade dos imigrantes internacionais do período, seguidas de Rio de Janeiro e Goiás. No Censo Demográfico 2000, as principais Unidades da Federação de destino dos imigrantes internacionais eram São Paulo e Paraná, seguidas de Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. A Região Sudeste, muito embora tenha sido o espaço onde a mobilidade foi a mais intensa, seguiu sua trajetória de diminuição no volume de imigrantes e emigrantes, situação que foi

observada em todas as suas Unidades da Federação. Minas Gerais, apesar de ter permanecido como área de rotatividade migratória, apresentou saldo migratório ligeiramente negativo, enquanto o Rio de Janeiro permaneceu na categoria rotatividade migratória, com pequeno saldo migratório positivo e o estado de São Paulo aparece com declínio no saldo migratório, mas mantendo-se como área de baixa absorção migratória.

Por esses dados observa-se que o estado do Rio de Janeiro continua sendo um polo de recepção de línguas alóctones, o que contribui massivamente para um conjunto de línguas cada vez mais diversificado.

Afluência de índios ao Rio de Janeiro

A história da colonização e dominação do país é pontuada pelas marcas dos inúmeros conflitos entre as populações indígenas e o Estado. Esses embates, ao mesmo tempo que revelam posturas antagônicas entre os dois lados, significam os movimentos de resistência que vêm garantindo ao índio a preservação de sua identidade étnica. Hoje em dia esses movimentos vêm rompendo fronteiras, quando se configura uma busca por espaços que se projetam para além da demarcação oficial das terras indígenas. É o caso, por exemplo, do movimento de índios de diversas etnias que vêm, em diferentes rotas migratórias, se alojando em grandes centros urbanos, como no Rio de Janeiro, Vitória, São Paulo, etc.

À época do descobrimento, haveria em torno de três milhões de índios, hoje, esse total não ultrapassaria 450 mil. Segundo dados do IBGE[475], há um contingente de 25000 *índios urbanos* vivendo no Rio de Janeiro, pertencentes a diferentes etnias oriundas de várias regiões do Brasil. Contradizendo esses dados, segundo informações disponíveis no site da FUNAI[476], há apenas um total aproximado de 330 índios Guarani, evidentemente neste total não se incluem os índios urbanos.

[475] Dados com base nos resultados da amostra dos Censos de 1991 e 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. A população indígena urbana atual deve ser bem maior, estimada em 30000 indivíduos entre 15 a 65 anos.
[476] Fundação Nacional do Índio: www.funai.gov.br.

A presença, porém, de índios de diferentes etnias no estado é facilmente comprovada. Num encontro, por exemplo, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro em 2009, foi registrada a presença de diferentes etnias, tais como: Guajajara, Krikati, Tukano, Xukuru Kariri, Tembé, Guarani, Pataxó, Tikuna, Kaiapó e Tabajara. Válido é afirmar que os representantes dessas etnias vivem no Rio de Janeiro, ou como diz, com ironia, José Guajajara: "vivem em cinco complexos: Maré, Rocinha, Alemão, Jacarezinho e Juramento[477]".

A presença maciça de representantes de diferentes etnias nos grandes centros urbanos aponta para questões de diferentes ordens. Uma dessas questões é a comunicação entre indivíduos dessas várias etnias, sobretudo, entre as crianças e os idosos, em geral, monolíngues. Em outros centros urbanos, onde convivem indivíduos de diferentes etnias, a questão da língua vem se instituindo em termos legais, como vimos acima no que se refere à cooficialização de línguas autóctones e também alóctones em âmbito municipal. No escopo deste nosso trabalho, todo esse contingente de indígenas que buscam centros, como o Rio de Janeiro, faz aumentar ainda mais o total de línguas com fluência no estado.

Um balanço sobre esse recorte de línguas autóctones e alóctones, todas candidatas a processo de cooficialização municipal, nos faz assinalar a falta de uma referência: qual o estatuto das línguas crioulas, faladas em várias regiões do Brasil, incluindo o Rio de Janeiro? São modalidades de língua pouco estudadas e não rastreadas pelos censos oficiais. Tem-se aí um tipo de discriminação dessas línguas pelo silenciamento. Uma condição bem diferenciada das línguas de imigração.

Com relação às línguas de imigração, ou línguas de herança, pode-se falar que estas têm uma certa autonomia linguística. Os imigrantes, em grande maioria, agrupam-se em colônias, com uma gestão própria, administrando escolas com currículos bilíngues, voltadas para atender os descendentes por um lado, e por outro, se empenham na manutenção de uma memória da língua de origem. De onde também decorre a manutenção de práticas culturais, religiosas, valores éticos e morais, etc. Práticas políticas de gestão de uma identidade histórica, muitas das quais atestadas também nas comunidades de descendência africana, mas com status - igualmente

[477] Denominação de cinco grandes favelas do Rio de Janeiro.

histórico - bem diferenciado.

A afluência de refugiados ao Rio de Janeiro

Com relação à presença de refugiados, um dos focos de nossa discussão é verificar até que ponto o Estado empreende projeto de atendimento no que se refere à **comunicação linguística** entre esses que aqui chegam. Segundo dados divulgados na mídia, o Rio de Janeiro coloca em prática uma posição pioneira, quando a Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos do Rio de Janeiro lançou, em 2014, um plano inédito em todo o país que permite formalizar políticas de atendimentos a refugiados.

Em que medida nesse plano se prevê uma política linguística? Em que medida o Estado ignora, ou não, todos os entraves oriundos de uma imposição de uma língua única, quando não se tem como meta uma integração – e não apenas um acolhimento – na e pelas línguas? Essas são questões da ordem do discurso que buscamos responder ao longo do de um trabalho mais dimensionado do que o de hoje. Por ora, destacamos a única passagem do documento que fala sobre a questão da língua:

> "É de responsabilidade do Comitê buscar garantir que os(as) refugiados(as) e solicitantes que vivam no estado do Rio de Janeiro tenham acesso efetivo a todos os níveis de educação, com base nas seguintes diretrizes:
>
> *"1. Promoção dos esforços necessários ao acesso à educação tal qual assegura a legislação internacional e brasileira. 2. Estudo e promoção das práticas de integração local de refugiados(as) nas escolas e outros espaços educativos. 3. Pesquisa e articulação da inserção de refugiados(as) em espaços educativos e de formação que fomentem em médio prazo a auto-suficiência dos(as) refugiados(as). 4. Utilização de espaços educativos como veiculadores de*

> *informação sobre a condição dos(as) refugiados(as) no Rio de Janeiro e no Brasil.*
>
> ***<u>Observação importante</u>: Uma vez que a barreira linguística pode tornar impossível o exercício do direito à educação, o direito à educação primária gratuita aos(às) solicitantes de refúgio e refugiados(as) deve ser coordenada com a aprendizagem da língua portuguesa.*** *[grifo nosso].”*

Ao sublinharmos a observação acima, chegamos à indagação sobre que estratégias são previstas para a coordenação entre o ensino regular e a aprendizagem da língua portuguesa. Num outro trecho do documento em exame, acena-se com a seguinte possibilidade:

> *“Qualificar refugiados com domínio do português para tornarem-se educadores tanto de português como de suas línguas nativas em classes especiais nas suas comunidades; reativar e fortalecer as parcerias já estabelecidas com Universidades e Centros Universitários do Estado do Rio de Janeiro, bem como identificar novas potenciais “colaborações, com vistas a ampliar a formação universitária dos refugiados, ampliando as vagas disponíveis para os refugiados e os esquemas de apoio financeiro para a condução e conclusão dos estudos de graduação”.*

O trecho acima traz como estratégia recorrer a refugiados com domínio do português para atender a escolarização dos filhos. Vários são os questionamentos que podemos colocar em pauta com relação a tal estratégia: que refugiados têm domínio bastante de português para atender a escolaridade de crianças inseridas em escolas de ensino regular, que cumprem nossos parâmetros curriculares? Em jogo estão na escola não só falar português, mas também entender da nossa realidade, da organização administrativa de cidades e estados, da nossa cultura, enfim, de muitas práticas de convivência. A simples tradução de uma língua para outra – mesmo que,

de fato, hajam falantes que dominem o português – não nos parece um recurso eficaz. Alguns conceitos teóricos estão mais próximos às discussões no processo de tradução da língua brasileira para o refugiado ou da sua para o português, tais como, os conceitos de autoria, heterogeneidade discursiva, com base no ponto de vista discursivo. É possível, como dispositivo analítico, fazer recortes relacionados à fidelidade a língua materna, língua estrangeira, língua brasileira, língua nacional, brasileiro, estrangeiro. A prática da tradução pode ser analisada, portanto, como um complexo de representações feitas pelo tradutor a respeito do texto original, com miríades de outros sentidos trazidos por ele na relação com o sujeito refugiado. "Uma tentativa de estabilização de sentidos seria o funcionamento discursivo da suposta fidelidade à língua materna, esforçando-se por impedir novos sentidos ou que eles deslizem para outras leituras. Assim sendo, travando uma disputa política pelo espaço de enunciação entre línguas, a tradução acontece no fio do político na língua". (CALDAS, 2009)

Como se vê, em termos teóricos, é complexa a situação de tradução, mas um outro fator – bem mais complexo – se agrega a estes: que língua(s) falam os refugiados? Esta foi a pergunta endereçada ao Assessor de Comunicação do Setor de Vínculos Solidários da Cáritas/RJ, que respondeu não ter como dar esta informação já, que "As nacionalidades estão informadas nesse documento [conferir abaixo], mas os idiomas falados pelas pessoas não são possíveis de se deduzir fielmente a partir dessas informações, porque é comum haver um país com várias línguas/dialetos e o refugiado saber apenas um deles".

O documento a que se refere o assessor é a planilha abaixo, onde se constata a procedência dos refugiados: há 52 referências de locais de origem, mas nenhuma referência a qualquer idioma de um total de 4354 indivíduos acolhidos no estado até setembro do corrente ano [2017].

REFUGIADOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PAÍS
TITULARES + DEPENDENTES

PAÍS	Nº
Angola	2347
Rep. Dem. do Congo	938
Colômbia	323
Libéria	151
República Árabe da Síria	141
Libano	58
Pakistão	44
Iraque	36
Sérvia	36
Serra Leoa	35
Cuba	31
Palestina	19
Somália	17
Afeganistão	15
Georgia	13
Nigéria	13
Costa do Marfim	12
Guiné Conacry	12
Guine Bissau	11
Perú	11
Irã	10
Camarões	8
Venezuela	7
Bosnia and Herzegovina	5
Sudão	5
Apátrida	4
Ghana	4
Mali	4
Russia	4
Togo	4
El Salvador	3
Rwanda	3
Bolívia	2
Congo	2
Eritrea	2
Etiópia	2
Gambia	2
Libia	2
República Centroafricana	2
Romenia	2
Senegal	2
Ucrânia	2
Bangladesh	1
Burundi	1
Egito	1
Guyana	1
Marrocos	1
Mauritânia	1
Portugal	1
Sri Lanka	1
Tanzania	1
Tunísia	1
TOTAL	4354

Chegamos, assim, à questão: que indivíduos atendem ao recurso do plano de acolhimento do Estado do RJ, quando se afirma haver "***refugiados com domínio do português para tornarem-se educadores tanto de português como de suas línguas nativas"***? A que línguas nativas se referem? Eis aí em conflito a língua falada pelos refugiados e a modalidade de português trabalhada na escola. O mito da possibilidade de unificação linguística apaga o movimento de relação das línguas que aqui são

faladas com o português do Brasil e, por consequência, "falar/ensinar português" se impõe como uma das formas de "acolhimento" dos que aqui pedem refúgio.

Embora o estado institua juridicamente um plano de acolhimento, em termos políticos essa medida resvala para algum tipo de solução pragmática: organizações governamentais buscam recursos para dar assistência a alguns indivíduos dessa população, a partir de grades temáticas específicas, como por exemplo, a criação de cooperativas de mulheres costureiras, artesãs, etc; ações afirmativas geridas por universidades públicas, quando oferecem cursos de português e diversas atividades culturais; algumas igrejas também se empenham em conseguir lugar para os refugiados[478] e, por fim, a ajuda de parentes e amigos que aqui chegaram e já se estabeleceram. Não há, pois, uma política em termos de iniciativas concretas de acolhimento. Há leis, decretos, que determinam a forma jurídica do sujeito-refugiado, mas a sua estada e sobrevivência fica ao acaso.

Mas quem são os refugiados? Ao nos depararmos com um total apagamento de referências étnicas quaisquer, todos parecem ser tratados como uma massa amorfa, sem identidade, lembramos de Bauman (idem), ao citar Hannah Arendt, é "um saco de gatos a noção de refugiados". Em contraste, temos o vocábulo "acolhimento", que, dada a situação mundial dos que pedem refúgio, nos remete mais uma vez a Pêcheux: uma política de invasão, absorção e de anulação de diferenças.

Há, claramente, um jogo contraditório entre o acolhimento juridicamente autorizado e a absorção politicamente negociada da diversidade, quando se elegem "refugiados quaisquer com domínio de português". O acolhimento jurídico, por sua vez, não prevê o acolhimento físico. Mas por que aqui chegam?

A resposta pode estar num dos últimos trabalhos de Foucault (1984). Deslocando o poder como objeto de reflexão, o autor busca entender como o homem se constitui em sujeito, afirmando que tal processo não se dá por vontade própria, mas sim pelas muitas formas de relação com o poder. A partir daí podemos pensar, pelas

[478] Casa de Apoio em paróquia de Botafogo, na Zona Sul do Rio de Janeiro, abriga nove sírios. Padre Alex diz que é chamado de pai pelos refugiados. Ele estuda árabe, o que facilita o contato e a comunicação com o grupo. Ele conta que a ideia de criar o centro foi a guerra na Síria. "Fiquei sensibilizado com a guerra e abri a casa. Procurei a Cáritas e disse que tinha o espaço. Comecei com um quarto e tive que ampliar porque começaram a chegar mais sírios no Rio". (http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015)

formas de relação com o poder, como se chega à forma-sujeito-refugiado: (i) por uma questão de contingência – a guerra e (ii) pela necessidade de fuga para um não-lugar.

Um não-lugar que, como já observamos acima, está sempre prestes a se desterritorializar, já que cada país que recebe refugiados espera pela repatriação voluntária, pelo auxílio e colaboração na integração local no país de refúgio e reassentamento, reenviando o refugiado para um terceiro país, desde que fique em segurança.

E como chegar a esse não-lugar?

Como diz Foucault, pelas lutas transversais, enfrentando embates, obstáculos e até a morte. São essas as condições que determinam uma posição discursiva de ser sempre refugiado. O acolhimento, em verdade, se institui como prática assistencialista (cf: nota 8), forjada por um complexo de técnicas individualizantes. O que não é mais do que: "o poder do Estado ocidental moderno integrou sob um nova forma política, uma velha técnica de poder que nasceu nas instituições cristãs, a chamamos de o poder pastoral[479]." (idem: 304).

Conclusão

Tomamos a palavra "acolhimento" como base para nossa reflexão e chegamos ao conflito. Por ora, não temos como responder que línguas são faladas no Rio de Janeiro, levando em conta as línguas dos milhares refugiados. Temos, apenas, os dados censitários: no Rio de Janeiro, são faladas, além da língua indígena guarani mbyá, as línguas de 25000 índios em contexto urbano, as modalidades de línguas de herança, faladas por portugueses, alemães, suíços, italianos, finlandeses, japoneses, e tantos outros.

A consecução plena deste trabalho estará investindo numa política de línguas em sentido amplo, e colocará em xeque diversos aspectos no que se refere ao tratamento dado às línguas: o aspecto da unidade linguística, pensado como princípio de organização da nação; as formas de poder em relação com outros idiomas, definido

[479] Tradução nossa. "l'État occidental modern a integré, sous une forme politique nouvelle, une vieille technique de pouvoir qui était née dans les instituitions chrétiennes. Cette technique de pouvoir, appelons-la le pouvoir pastoral".

como princípio básico ao acolhimento e, por fim, a possibilidade de dar a conhecer a diversidade (por oposição à unidade) de línguas que afetam o português, deixando aqui traços de herança.

Enfim, esbarraremos em questões forjadas pelo aumento de línguas faladas em território nacional em confronto com uma política em prol do monolinguismo adotada pelo Estado brasileiro.

Referências bibliográficas

Alto Comissariado das Nações Unidas para refugiados: http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/

Baalbaki, A. C. F. e Andrade, T. De S. (2016) Plurilinguismo em cena: processos de oficialização e legitimação de línguas indígenas. *Policromias – Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som* 2(1), p.69-87

Caldas, B. (2009) *Discursos sobre/de tradução no Brasil: Línguas e Sujeitos*. Tese de Doutorado. Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense.

Calvet, L.J. (1996) *Les politiques linguistiques.* Paris: PUF

Cáritas do Rio de Janeiro: http://www.caritas-rj.org.br

Croci, F. (2011) A imigração no Brasil. In: Mello, H. et al. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Foucault, M. (1984). Deux essais sur le sujet et le pouvoir: pourquoi étudier le povoir: la question du sujet. In: Dreyfus, H. Rabinow, P. (org) *Michel Foucault, un parcours pholosopfique (su-delá de l'objectivité et de la subjectivité). Paris: Gallimard*

Gadet, F. e Pêcheux, M. (1981) La Langue introuvable, Paris: Maspero.

Hamel, R. E. (1988) La politica del linguaje y el conflito interétnico – Problemas de investigación sociolinguística. In: Orlandi, E.(Org.) *Política linguística na América Latina*. Campinas, SP: Pontes.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: https://censo2010.ibge.gov.br

Oliveira, G. M. de. & Altenhofen, C. V. (2011). O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística do Brasil: Inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: Mello, H. et al. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Orlandi, E. (2007). Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: Orlandi, E.(Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP: Pontes.

_____. Ética e Política Linguística. *Línguas e instrumentos linguísticos*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

Souza, T. C. C. de. (2011) Língua nacional e materialidade discursiva: a influência do Tupi. In: Mello, H. et al. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

_____ e **Araújo, J. W. P. (2010)**. *Práticas migratórias e movimentos na história: índios urbanos*. Apresentação Oral no XXV ENANPOLL. Belo Horizonte, Minas Gerais: ANPOLL.

SIMPÓSIO 16

COORDENAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE PLE – ANÁLISE DE UM CASO DOS ALUNOS DA SISU

Catarina Yixing XU

SISU — Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos, Departamento de Português.

catarinaxu@shisu.edu.cn. Xangai, China

Resumo:

Com o apoio financeiro por parte do governo chinês à ida aos países de língua oficial portuguesa dos aprendentes chineses de português como língua estrangeira, cada vez mais alunos universitários conseguem aprender a língua portuguesa nos países de língua alvo, o que, sem dúvida nenhuma, ajuda imenso o aprofundameno dos conhecimentos linguísticos e culturais.

No entanto, com a ida dos alunos para esses países, surgiram novos problemas em relação à coordenação do curso de licenciatura, isto é, ainda não existe uma combinação satisfatória das unidades curriculares lecionadas na China nos primeiros dois e no quarto ano do curso com as lecionadas nos países de língua oficial portuguesa no terceiro ano do curso. Portanto, é necessário as duas partes terem consciência disso, a fim de tentar encontrar uma possível solução do problema e formar o melhor possível os aprendentes.

Pretende-se, com a análise de um caso especial da SISU, cujos alunos participam num programa 2+2 ao abrigo do protocolo entre a SISU e a NOVA de Portugal, tentar dar umas propostas para a coordenação do estudo de português na China e em Portugal.

Palavras-chave:

ida ao estrangeiro; coordenação; unidades curriculares; programa 2+2

Com a ida de cada vez mais alunos chineses de PLE aos países de língua oficial portuguesa, nomeadamente Portugal e Brasil, para aperfeiçoar o nível de português, é necessário termos uma reflexão sobre este fenómeno.

Como é óbvio, o estudo num país onde se fala português ajuda imenso o aperfeiçoamento do nível de proficiência da língua. No entanto, durante todo o processo de aprendizagem, os alunos estudam no máximo dois anos no estrangeiro, o que exige uma combinação quanto melhor possível das duas etapas de aprendizagem, na China e no estrangeiro.

I. Cooperação com outras instituições

A cooperação constitui, sem dúvida nenhuma, uma das melhores formas para estimular o ensino e a aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. Neste momento, as cooperações da SISU são de dois tipos:

1. Cooperações com instituições de Portugal e do Brasil

O apoio por parte do governo chinês ao ensino/aprendizagem das línguas minoritárias, concretizado na atribuição de bolsas de estudo aos alunos para ida aos países onde se falam as línguas, iniciou, no caso do curso de Português da SISU, em 2010. Nos anos seguintes, continuamos a contar com o apoio financeiro do Conselho da Fundação Nacional de Estudo no Estrangeiro no que diz respeito à candidatura às bolsas de estudo.

Ano	Número total de alunos	Número de bolsas de estudo conseguidos	Por conta própria
2010	20	10	2
2011	19	10	2

2012	26+1(mestrado)	10	1
2013	19	5	9
2014	24+2(mestrado)	11+2 (bolsas da SISU)	4
2015	23+1 docente (doutoramento)	22	1 (de Hong Kong) +2 (mestrado)
2016	22+2(mestrado)	20	1 (de Hong Kong)
2017	18+2(mestrado)	17	0

2. Cooperações com instituições nacionais

1) Protocolo com Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (Hangzhou)

Com o protocolo assinado entre as duas instituições, a SISU ajuda o ensino da ZISU em termos de uma disciplina que os docentes desta instituição consideram mais difícil, por exemplo, tradução e interpretação. Ao mesmo tempo, os docentes da SISU orientam, ou melhor, assitem às aulas dadas pelos jovens docentes da ZISU a fim de dar sugestões a estes em relação aos métodos didáticos.

Além disso, os docentes participam conjuntamente em investigações ou publicações relacionadas com a língua e cultura portuguesas e já saiu um artigo sobre Hangzhou e o G20.

2) Visitas mútuas de docentes e alunos

A SISU recebe visitas de outras instituições onde há curso de Português, de docentes e alunos, que vêm, como por exemplo, da Universidade de Macau, da Universidade Normal de Fujian, da Universidade de Estudos Internacionais de Xian, entre outras.

3) Apoio por parte do CPCLP

A SISU recebe visitas da delegação do Centro Pedagógico e Científico de Língua Portuguesa do IPM e os membros da delegação aproveitam para dar aulas conjuntas ou palestras aos docentes e alunos de português da SISU.

A SISU recebe também em Xangai docentes do CPCLP para cursos de formação de professores de PLE da zona de Xangai e de toda a China, mas sobretudo do Delta do Rio Yangtsé.

Em 7-9 de julho de 2015, realizou-se com sucesso o 3º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China na SISU, com participação de cerca de 50 docentes e especialistas da língua portuguesa, vindos de Portugal, Macau e China Continental e o Fórum foi organizado conjuntamente pela SISU e pelo CPCLP.

II. Análise aos casos de ida ao estrangeiro dos alunos de português da SISU em 2015

1. Casos concretos de ida ao estrangeiro

   Em junho de 2015, 22 alunos do curso de Português da SISU conseguiram as bolsas de estudo atribuídas pelo Conselho da Fundação Nacional de Estudo, que pagou as viagens assim como os subsídios mensais durante a estadia dos alunos em Portugal ou no Brasil, dois únicos destinos dos nossos alunos de português. No ano letivo 2015-2016, foram 4 as universidades que receberam os alunos: Universidade de São Paulo, Universidade de Lisboa, Universidade de Aveiro e Universidade Nova de Lisboa.

   De entre os 22 alunos, 5 escolheram a Universidade de São Paulo, 4 escolheram a Universidade de Lisboa, 5 escolheram a Universidade de Aveiro e 8 escolheram a Universidade Nova de Lisboa.

   É de salientar que a Nova foi mais bem-vinda, porque se trata de um programa 2+2, com 2 anos na SISU a estudar Português e mais 2 anos na Universidade Nova de Lisboa a estudar Economia, muito difícil, mas que parece mais promissor para os alunos.

2. Análise dos casos

   De acordo com um inquérito feito[480] com os alunos que se encontram em Portugal e no Brasil, depois de um semestre de estudo no estrangeiro, os alunos

[480] Inquérito lançado no dia 1 de fevereiro de 2016 e dados recolhidos no final do mesmo mês.

estão “satisfeitos” com a ida ao estrangeiro, considerando a oportunidade “valiosa”, que “ajuda muito o estudo de português”, entre outras avaliações positivas. Mais concretamente, as vantagens são principalmente refletidas nos seguintes aspetos:

1) Organização curricular

Embora não seja totalmente igual, a organização curricular das 4 universidades acima referidas é bem acolhida pelos alunos. O ensino de Português como Língua estrangeira abrange a língua, a cultura, a história, a conversação, entre outras unidades curriculares, que são dadas pelos docentes falantes nativos. E salientam-se a unidade curricular de Tradução Português-Chinês e Chinês-Português da Universidade de Aveiro, bem como as de Literatura Clássica Chinesa e de Cultura Chinesa da Universidade de São Paulo.

2) Contacto diário com a língua e a cultura local

No estudo e na vida quotidiana, os alunos precisam de tratar das formalidades e dos assuntos frívolos diários, o que exige o uso dos conhecimentos linguísticos já adquiridos. Além disso, nos países onde se fala português, também podem experimentar propriamente os costumes tradicionais, criando deste modo a paixão pela língua e cultura do país onde se encontra.

3) Formação de novas personalidades

Os alunos chineses, tradicionalmente considerados como tímidos ou introvertidos, dependem muito da ajuda do professor quando encontram alguma dificuldade no estudo. Quando o professor manda fazer os trabalhos para casa, fazem-nos; quando não manda fazer, deixam-nos ao lado e não sabem o que fazer. Também estão mais habituados a fazer trabalhos individualmente, em vez de trabalhos em grupo, sendo o último caso acontecido com muita frequência nas universidades portuguesas e brasileiras. Desta forma, habituam-se pouco a pouco, embora não completamente, a trabalhar em colaboração com outros colegas, quer chineses, quer de outras nacionalidades.

Há ainda de referir que as personalidades dos responsáveis pelo acolhimento dos alunos influenciam muito positivamente os alunos, que ficaram impressionados e emocionados com a disponibilidade e a simpatia da parte das

instituições, sobretudo no que diz respeito ao pedido das cartas de aceitação, à recepção dos alunos no aeroporto, etc.

No entanto, todas as situações têm dois lados. Como é natural, os alunos também encontraram alguns problemas durante o estudo no estrangeiro:

1) Qualidade de docentes

Apesar de que os alunos se satisfaçam com o estudo no estrangeiro, apresentam algumas queixas em relação a uns, embora poucos, dos docentes, que chegam sempre atrasados, não preparam bem as aulas, só conversam com poucos alunos que falam melhor português, até não corrigem os trabalhos para casa.

2) Organização de turmas

Em algumas das universidades, encontram-se turmas com apenas alunos chineses e em grande número, prejudicando assim o efeito ideal das aulas, com a língua materna dos alunos como principal meio de comunicação entre os mesmos.

3) Organização curricular

Retomamos aqui a organização curricular, porque nem todas as universidades portuguesas ou brasileiras podem proporcionar aos alunos a possibilidade de assistir as aulas de tradução, unidade curricular que se fixa no terceiro ano letivo de estudo na SISU, ano em que os alunos se encontram no estrangeiro.

4) Aumento de propinas

Em alguma das universidades, o aumento das propinas é considerável, sendo quase o triplo para o próximo ano letivo das do ano letivo corrente.

III. Tentativas no ensino de PLE na China

Para os alunos que não vão ao estrangeiro, e também para os que ainda não foram ou já voltaram do estrangeiro, o nosso ensino tem de ser igualmente atraente para continuar a motivar os alunos.

1. Tentativas de Atividades

1) Portal da SISU em Português

Em 19 de dezembro de 2014, a SISU lançou uma série de portais em línguas estrangeiras, com o português incluído. Assim, traduzimos as notícias relacionadas

com a nossa Universidade e com o nosso Departamento de chinês para português, ou às vezes, escrevemos mesmo em português, os docentes e os alunos, com o apoio do nosso leitor português. Esta maneira fornece aos de português oportunidades de praticar português assim como as técnicas de tradução, fazendo com que se cruzem o português e o chinês.

2) Conta Pública de WeChat em Português

Criada em 2013 por um grupo de alunos chineses do 2.º ano de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas da SISU, a *Vida em Xangai* é a primeira conta pública no WeChat para a divulgação de informações relacionadas com o dia-a-dia desta grande cidade da China, simultaneamente em três línguas – chinês, português e inglês.

De acordo com a apresentação da própria conta, a *Vida em Xangai* destina-se a um público que inclui tanto estrangeiros que vivem em Xangai como alunos de português e de inglês. Pode ser usada como guia da cidade com foco na gastronomia, além de outras informações e sugestões práticas sobre o lazer, o turismo, eventos culturais, etc. Do ponto de vista dos alunos, que são também os tradutores dos conteúdos de chinês para português e inglês, a *Vida em Xangai* pretende ser um meio pelo qual eles podem combinar o estudo com o passatempo, assim como com outros assuntos de interesse, praticando os conhecimentos linguísticos adquiridos na busca do incentivo à leitura e à escrita. Tendo em consideração o uso muito reduzido de português nas redes sociais na China em comparação com outras línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, a versão portuguesa desta conta pública tem sido a sua característica mais importante, como foi salientado pelos criadores.

No entanto, com a falta de continuação de apoio financeiro e técnico, a conta está em desuso neste momento.

Considerações finais

A aprendizagem, tanto na China como no estrangeiro, tem as próprias características e vantagens. Portanto, temos de aproveitar bem as vantagens, a fim de fornecer aos nossos alunos boas condições de aprendizagem. O essencial é incentivar e manter o

interesse pelo português dos alunos, o que exige muito aos docentes e aos organizadores de curso.

Antes de terminar, cito uma afirmação em relação à definição do professor ideal, defendida pelo professor Twadell, de Brown University, que requer da parte do professor de línguas vivas: "*ser um bom modelo, um bom juiz e um bom animador*" (Girard, 1997: 159).

Enfim, não é apenas uma questão de escolha dos alunos se vão estudar na China ou no estrangeiro, mas sim, também se trata de um esforço por parte dos docentes e das instituições de origem dos alunos.

Referências Bibliográficas:

Conselho da Europa (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas,* Alfragide: Edições ASA.

Filho, J. C. (1997). *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira.* Campinas: SAPEC Pontes.

Fonseca, F., Duarte, I, Figueiredo, O. (Org.). (2001). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Girard, D. (1975). *Linguística aplicada e didáctica das línguas*. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda.

Grosso, M. J. (Coord.). (2011). *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* [PDF]. Retirado de https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf em 20 de janeiro de 2017.

UTILIZAÇÃO DA SALA DE AULA INVERTIDA NA LEITURA INTENSIVA DE PLE

Hanyu FU

SISU, — Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos, Departamento de Português. ritafu@shisu.edu.cn. Xangai, China.

Resumo:

Tratando-se de uma modalidade bem-sucedida de aprendizagem no ensino superior de diversos países do mundo – incluindo instituições de referência como Harvard e MIT, a Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom* em inglês) inverte a lógica de organização da sala de aula e ajuda a superar desafios enfrentados pelo ensino/aprendizagem tradicional. No presente trabalho, analisam-se as caracterísiticas da Sala de Aula Invertida em comparação com o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, abordam-se as vantagens da implantação desse novo método para os aprendentes chineses de português e explica-se como aplicar a Sala de Aula Invertida na Leitura Intensiva de Português Língua Estrangeira (PLE), tomando como exemplo a Leitura Intensiva de PLE para os alunos do 1º ano da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, inclusive os trabalhos preparativos dos professores e alunos antes da aula, a transformação do papel do professor ou professora, a organização inovadora da aula, a continuação de aprendizagem ativa e colaborativa depois da aula, bem como a avaliação e autoavaliação de aprendizagem.

Palavras-chave:

Sala de Aula Invertida, Leitura Intensiva, aprendizagem ativa e colaborativa, PLE

Noção Geral

A Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom* em inglês), que surgiu em 2007, em escolas secundárias dos Estados Unidos da América e se popularizou com os professores Jonathan Bergman, Karl Fisch e Aaron Sams, é considerada uma grande inovação no processo de ensino e aprendizagem.

Como o próprio nome sugere, a Sala de Aula Invertida é um método de ensino e aprendizagem que inverte a lógica de organização da sala de aula.

Os alunos, por conta própria, nos locais e horários em que eles mesmos decidirem, absorvem o conteúdo através do meio virtual, tais como videoaulas, jogos de computador, slides, livros eletrónicos, aplicações etc.

Ao chegar à sala de aula, estão cientes do assunto a ser desenvolvido durante a aula e reúnem-se com os professores para a aplicação do conteúdo explorado previamente e a resolução de problemas e dúvidas.

Características da Sala de Aula Invertida

Em comparação com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem que impera na maioria das escolas: juntar alunos pela faixa etária, fechados na mesma sala, trabalhando todos da mesma forma, organizados e fiscalizados pelo Professor, a Sala de Aula Invertida caracteriza-se pela **inversão** de:

1. Espaço

Na sala de aula tradicional, a transmissão de conhecimentos é realizada durante a aula pelo professor, enquanto os alunos precisam de absorver e aprofundá-los, fora da sala de aula, através de fazer exercícios.

Quanto à sala de aula invertida, o processo de consumo de conteúdos tem lugar fora da sala de aula, no espaço individual, e os alunos precisam de aproveitar a aula para interagir com o professor e outros colegas, fazer exercícios, resolver problemas, tirar

dúvidas, realizar trabalhos em grupo, discutir sobre um tema determinado, até organizar um debate, uma peça de teatro etc.

2. Papel

O professor na sala de aula tradicional parece um detentor e transmissor de conhecimentos, responsável pela divulgação de conteúdos e explicação de conceitos, e o aluno, receptor passivo de conhecimentos.

No entanto, na sala de aula invertida, o aluno torna-se o protagonista no processo de ensino e aprendizagem que aprende de forma mais autónoma e ativa, enquanto o professor desempenha um papel de mediador que orienta e guia o processo de ensino e aprendizagem.

3. Recurso

Devido ao avanço da tecnologia da informação, há uma diversidade de recursos e materiais didáticos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Os recursos e materiais para a sala de aula invertida devem ser modificados e reproduzidos pelo professor para se destinarem aos alunos e atenderem as suas necessidades.

Tomando vídeo como exemplo, um dos principais recursos para apresentar o conteúdo antes da aula, ajuda os alunos a ter a autonomia necessária para adquirir novos conhecimentos (eles podem pausar e voltar quando necessário para tomar notas e fazer reflexões), e o vídeo precisa de ser curto e muito mais claro, uma vez que os alunos não terão a quem recorrer imediatamente para tirar dúvidas.

4. Ambiente

Diferente da sala de aula tradicional fechada e com pouca interação, a sala de aula invertida aproveita bem o tempo e o espaço dentro e fora da sala de aula para estabelecer um sistema de gestão de aprendizagem através da tecnologia da informação, melhorar a organização e apresentação dos recursos, registar o processo de aprendizagem de cada aluno, desenvolver mais materiais específicos destinados aos aprendentes com diferentes níveis de capacidade, continuar a interação dinâmica na internet depois da aula e criar uma comunidade colaborativa de aprendizagem.

Vantagens da Sala de Aula Invertida no Ensino de PLE

Hoje em dia, o modelo tradicional de ensino e aprendizagem ainda impera na maioria das escolas secundárias e nas universidades que ensinam Português como Língua Estrangeira. Adaptada ao modelo tradicional de educação ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a maioria dos alunos chineses não tem grande motivação para obter novos conhecimentos nem interagir com outros, o que desfavorece a sua aprendizagem contínua durante toda a vida e o seu desenvolvimento futuro.

Para alterar a situação, a sala de aula invertida é uma alternativa que merece ser experimentada. Essa metodologia tem alcançado resultados positivos, com impacto nas taxas de aprendizagem e de aprovação, como também no interesse e na participação da turma. Foi testada e aprovada por universidades classificadas entre as melhores do mundo, como Stanford, Harvard e MIT.

As vantagens principais da implantação dessa nova metodologia para os aprendentes chineses de PLE serão:

1. **Aprendente Ativo**

Com a ajuda do computador e da internet, os alunos chineses podem controlar o **quando**, **onde** e **como** aprender novos conhecimentos, o que os torna o protagonista mais ativo no processo de ensino e aprendizagem.

São eles que buscam a informação num ambiente virtual de aprendizagem, que aplicam os conhecimentos adquiridos e absorvidos previamente na aula e que continuam a aprofundar e explorar depois da aula numa comunidade de aprendizagem.

2. **Aprendizagem Personalizada**

Cada aluno, sem dúvida, possui um processo de aprendizagem diferente e um ritmo diferente para compreender determinados assuntos. A sala de aula invertida oferece enorme liberdade e autonomia aos alunos chineses para caminhar à maneira que mais se adequa.

3. **Maior Interatividade**

A interação, quer entre os alunos quer entre os alunos e o professor, faz parte importante da sala de aula invertida. Inclui uma abundância de atividades colaborativas como trabalhos em grupo, projetos, apresentações, estudos de casos, debates, entre outras atividades que tornam a aula mais dinâmica e interativa.

Passos para Aplicar a Sala de Aula Invertida na Leitura Intensiva de PLE

A Leitura Intensiva é uma das principais disciplinas do Curso de Licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, bem como das outras instituições de ensino superior que oferecem o curso de língua portuguesa.

Como se realiza uma sala de aula invertida na Leitura Intensiva de PLE?

1. Tema Adequado

Primeiro, o professor precisa de escolher um tema com base no perfil dos alunos e nos seus conhecimentos prévios. Tomando como exemplo os alunos do 1º semestre do 1º ano de PLE que acabam de aprender as regras fonéticas mas não sabem como conjugar os verbos, a conjugação dos verbos regulares terminados em –ar no Presente do Indicativo é boa para iniciar a sua aprendizagem da conjugação e emprego de verbos em português.

2. Materiais Selecionados

Segundo, convém fazer um vídeo curto e claro para apresentar bem os conceitos em relação ao tema determinado depois de recolher recursos e materiais adequados. Para esclarecer a conjugação dos verbos regulares terminados em –ar no presente do indicativo, é preciso apresentar as regras de conjugação em todas as pessoas e explicar o uso do presente do indicativo com exemplos, como para indicar:

1) ato de momento.

O João ***estuda*** português.

Moramos em Lisboa.

2) ato habitual

Eles ***trabalham*** todos os dias.

Janto sempre com a minha família.

A Ana nunca ***fecha*** as janelas.

3) facto

A Lua ***gira*** em torno da Terra.

Os Estados Unidos ***ficam*** na América do Norte.

4) futuro próximo

Falo com ele amanhã.

Hoje ***acabamos*** a reunião cedo.

Esta noite ***jantamos*** no restaurante.

Além disso, é melhor oferecer exercícios individuais no fim do vídeo para fazer os alunos refletir e praticar por conta própria. Nesse caso, os exercícios de conjugar mais verbos regulares terminados em –ar e completar frases com formas adequadas dos verbos prestam para a absorção de conhecimentos.

Caso seja necessário, pode-se proporcionar mais materiais complementares, como textos, áudios, livros eletrónicos, filmes, aplicações, jogos de computador, etc.

3. Organização de Atividades

Terceiro, o professor precisa de desempenhar um papel de mediador e facilitador da aprendizagem que é ainda mais importante na aula., e o foco não é mais a entrega de conteúdo ou a disseminação de conhecimentos. Covém organizar atividades passo a passo para ajudar os aprendentes a aprofundar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Podem-se utilizar várias formas de discussão e cooperação, tais como apresentação, debate, tempestade cerebral (*Brain Storm*), jogo educacional que compreende uma série de barreiras a ultrapassar, como videogame, no qual os participantes precisam de passar de diferentes fases para seguir a aventura de aprendizagem, auto-avaliação e avaliação mútua de desempenho por votação etc.

No caso referido, por exemplo, no início, o professor pode convidar alguns alunos para explicar as regras de conjugação em todas as pessoas dos verbos regulares terminados em –ar no presente do indicativo; depois, pode dividir a turma em três ou mais grupos e organizar um concurso de conjugação, no qual o primeiro a conjugar corretamente um verbo dado pelo professor vai ganhar um ponto para o seu grupo; a seguir, uma

atividade de completar frases ou fazer frases com formas adequadas dos verbos; por fim, pode deixar os alunos fazer um diálogo com um ou uma colega sobre a vida quotidiana.

Além disso, o professor pode trabalhar com os alunos em pequenos grupos e ter mais interação um a um. Assim, os alunos recebem exatamente o que precisam quando necessário. O professor também precisa de optar pelas estratégias mais úteis e apropriadas para facilitar a comunicação eficaz e incentivar a participação ativa dos alunos chineses.

4. Continuação

Por fim, depois da aula, ainda precisa de continuar discussões e cooperações com o apoio das tecnologias de informação e comunicação, tais como fórum ou *chat online*, a fim de criar uma comunidade interativa, colaborativa e contínua de aprendizagem e melhorar o ambiente de estudo.

Considerações Finais

Considerada uma modalidade bem-sucedida de aprendizagem no ensino superior de diversos países do mundo, a Sala de Aula Invertida inverte a lógica de organização da sala de aula e presta para conquistar dificuldades surgidas no ensino e aprendizagem tradicional. O presente trabalho tem por objetivo analisar as características da Sala de Aula Invertida em comparação com o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, explorar as vantagens da aplicação desse novo método para os aprendentes chineses de PLE e oferecer sugestões para realizar a Sala de Aula Invertida na Leitura Intensiva de PLE, citando como exemplo a Leitura Intensiva de PLE para os alunos do 1º ano da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, incluindo os trabalhos preparativos dos professores e alunos antes da aula, a transformação do papel do professor, a organização inovadora das atividades educacionais durante a aula, a

continuação de aprendizagem ativa e colaborativa depois da aula, bem como a avaliação e autoavaliação de aprendizagem.

Estamos apenas na fase de teste e ainda temos um longo caminho a seguir para nos prepararmos para a sala de aula invertida no ensino de PLE na nossa Universidade. Nota-se que as principais limitações deste trabalho decorrem da falta de dados, por isso, no futuro, é preciso fazer mais tentativas, aumentar o número de turmas pesquisadas, realizar experimentações comparativas para testar e otimizar a metodologia e continuar investigações específicas, por exemplo, como ajudar os alunos chineses de PLE a fazer a transição de um modelo mais passivo de aprendizagem para um mais ativo, como qualificar o professor para uma sala de aula invertida eficiente, etc.

Finalmente, reiteramos o nosso desejo de, com esta breve reflexão, contribuir para o avanço das discussões sobre a utilização da sala de aula invertida e o desenvolvimento do ensino de PLE na nova era.

Referências Bibliográficas:

Bergmann. J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Carvalho, A. A. (2007). Rentabilizar a internet no ensino básico e secundário: dos recursos e ferramentas online aos LMS. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº 3. Disponível em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf (Consultado em 20 de maio de 2017).

Carvalho, A. A. (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: DGIDC, Ministério da Educação.

Carvalho, A. A. (2013). *Aprender através dos recursos online*. Lisboa: RBE.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDigitalAge.pdf (Consultado em 25 de maio de 2017).

Fraga, L. M. & Harmon, J. (2014). *The Flipped Classroom Model of Learning in Higher Education: An Investigation of Preservice Teachers' Perspectives and Achievement*. Journal of Digital Learning in Teacher Education, 2014, Vol.1, pp. 18-27.

Platt, G., Lage, M. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Enviroment. *Journal of Economic Education*, 31) pp. 30-43.

Kostaris, C., Sergis, S, & Sampson, D., Giannakos, M. & Pelliccione, L. (2017). Investigating the Potential of the Flipped Classroom Model in K-12 ICT Teaching and Learning: An Action Research Study. *Journal of Educational Technology & Society*, Vol.20 Issue 1, pp. 261-273.

O'Flaherty, J. & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, Vol.25, pp. 85-95.

Rios de Souza, R.& Fonseca da Costa, S. (2016). A produção de material didático para o ensino superior baseada na metodologia de sala de aula invertida. *Revista Univap*, Vol.22, Issue 40, pp.136-136.

Schneider, E., Suhr, I., Rolon, V. & de Almeida, C. (2013). Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. *Intersaberes*, Vol. 8 Issue 16, pp. 68-81.

崔艳辉, 王轶. 翻转课堂及其在大学英语教学中的应用[J]. 中国电化教育, 2014(11), pp. 116-121.

胡小勇, 冯智慧. 理解翻转课堂从十个问题说起[J]. 教育信息技术, 2015(11), pp. 3-6.

刘锐, 王海燕. 基于微课的"翻转课堂"教学模式设计和实践[J]. 现代教育技术, 2014(5), pp. 122-123.

秦炜炜. 翻转学习：课堂教学改革的新范式[J]. 电化教育研究, 2013(8), pp. 84-90.

宋艳玲, 孟昭鹏, 闫雅娟. 从认知负荷视角探究翻转课堂——兼及翻转课堂的典型模式分析[J]. 远程教育杂志, 2014(1), pp. 105-112.

吴忠良, 赵磊. 基于网络学习空间的翻转课堂教学模式初探[J]. 中国电化教育, 2014(4), pp. 121-126.

张金磊, 王颖, 张宝辉. 翻转课堂教学模式研究[J]. 远程教育杂志, 2012(8), pp. 46-51.

MODELO DE APRENDIZAGEM DE PLE DOS APRENDENTES CHINESES NO ESTRANGEIRO

Chunhui LU
Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang. olivio2012@163.com. Hangzhou, Zhejiang, China.

Resumo:

Com a intensificação da comunicação e da interação entre a China e os países de língua portuguesa e no contexto da iniciativa "Um cinturão e uma rota", proposta pelo governo central chinês, o português tornou-se uma língua cada vez mais procurada no mercado e preferida pelos alunos chineses, o que pode ser verificado no crescente número de universidades que disponibilizam o curso de ensino da língua lusa. Conforme uma recente pesquisa, foram estabelecidos 70 protocolos entre universidades chinesas e lusófonas, no âmbito dos quais é permitido aos alunos chineses fazerem um ano ou dois anos de intercâmbio no exterior para praticarem e melhorarem as suas competências linguísticas. O presente estudo visa conhecer e analisar o modelo de aprendizagem de PLE (Português Língua Estrangeira) dos alunos chineses no estrangeiro em comparação com o modelo nas instituições de origem, na China. Utilizam-se duas estratégias: o questionário, aplicado a 17 inquiridos, e a entrevista, feita a outros 4 alunos. A partir da análise dos resultados, são apresentadas sugestões e propostas aos alunos chineses que pretendam estudar fora, com o objetivo de melhor se adaptarem à vida local e de aumentarem a eficiência de aprendizagem.

Palavras-chave:

PLE; aprendentes chineses; estrangeiro

1. Introdução

No contexto da globalização, tanto comercial quanto da mobilidade da população, a aprendizagem de línguas estrangeiras está a receber cada vez mais atenção na China e, hoje em dia, não é uma novidade que um chinês estude fora da sua pátria. O português, uma língua românica falada por cerca de 273 milhões de pessoas em todo o mundo, encontra-se entre as escolhas preferidas dos estudantes chineses que pretendem conhecer um novo idioma além do Inglês, que foi implementado ao sistema educacional de forma obrigatória há muitos anos. Conforme uma recente pesquisa da Profª Yan Qiaorong[481], em 2016, totalizam-se 2159 alunos matriculados em curso de PLE (Português Língua Estrangeira) de 33 universidades. A mesma pesquisa ainda releva que, até ao momento, foram assinados 70 protocolos em termos de cooperação com 18 universidades não só de Macau mas também de países lusófonos, espalhados sobretudo pelo Brasil, por Portugal e por Cabo Verde, contando com 1177 alunos que estudaram no estrangeiro entre os anos 2013 e 2016. Para os aprendentes de PLE, a experiência de estudar fora é uma mais-valia e uma boa oportunidade de melhorar a dominação da língua de forma integral visto que, em comparação com a aprendizagem na China, viver num ambiente em que se ouve português autêntico diariamente é favorável à aquisição natural da mesma língua, razão pela qual se adapta o modelo de aprendizagem perante essa mudança. A presente pesquisa visa conhecer, através da aplicação de entrevistas e questionários, a situação geral dos estudantes de Português no estrangeiro, os modelos de aprendizagem que eles adotam e as dificuldades que enfrentam, esperando encontrar os fatores mais decisivos que influenciam a eficiência de aprendizagem da língua portuguesa.

2. Programas de intercâmbio nos planos curriculares dos cursos de Português

[481] Yan, Qiaorong, Cooperação no Ensino de Português China-Lusofonia e entre a China Continental e a RAEM. 2016. In: Reports on the Development of Portuguese-Speaking Countries. ed. Social Sciences Academic Press: 44-58.

De acordo com Hu (2002), citado por Yuan (2014), o plano curricular diz respeito ao conjunto de características disciplinares, disponibilizadas pelas instituições de ensino superior ou pelos outros tipos de instituições educacionais, bem como as disciplinas organizadas em determinado período.

Yuan (2014) dividiu a evolução do plano curricular do ensino de português em quatro fases: o período inicial (1961-1966), a reconstrução (1973-1978), o desenvolvimento (1978-2005) e a diversificação (2005-presente). O primeiro passo de cooperação entre as universidades chinesas e as do mundo lusófono foi durante 1976 a 1978, quando três turmas compostas de mais de trinta alunos foram enviadas para a Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique. No período do desenvolvimento foi verificada a intensificação do intercâmbio e mobilidade dos alunos chineses de Português para o exterior. Desde os anos 80, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU) começou a enviar alunos para fazer o Curso de Verão em Língua Portuguesa na Universidade de Macau (UM). Logo em 1998, no âmbito de um acordo de cooperação assinado entre a BFSU e a UM e Fundação de Macau, os alunos do 3º ano da BFSU podiam fazer um ano de estudo na UM, subsidiados pela Fundação de Macau e acompanhados por um professor da BFSU, "tradição" académica mantida até agora.

De acordo com Yuan (2014), o início da diversificação foi marcado pela expansão do curso de Português na China desde 2005. Com o desenvolvimento do curso de forma generalizada, as relações cooperativas com as instituições de ensino superior dos países lusófonos foram-se estabelecendo. Conforme os dados consultados e apresentados na última secção, a maioria das universidades que abrem o curso de Português já têm cooperações permanentes com universidades estrangeiras de renome de diferentes formas, inclusive o envio de alunos chineses para uma universidade parceira, a mobilidade de alunos entre duas universidades, a abertura de um Instituto Confúcio numa universidade parceira, entre outras.

Nesse contexto, estudar fora por um determinado período já se tornou uma normalidade nos cursos de Português e é visto uma boa oportunidade para os alunos praticarem a língua e alargarem os horizontes. Como por exemplo, a Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU, sigla inglesa) mantém relações de cooperação com a Universidade Nova de Lisboa, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto,

Universidade de Aveiro e com a Universidade de São Paulo. Os acordos permitem que os alunos da SISU frequentam no exterior um curso relativo a língua e cultura portuguesas, normalmente de um ano. A exceção é o mecanismo cooperativo com a Universidade Nova de Lisboa, através do qual os alunos da SISU podem ir lá estudar a Economia por dois anos (3º ano e 4º ano), e obter dois diplomas (um da SISU e o outro da Universidade Nova) quando concluírem o curso com aproveitamento. No caso da Universidade de Estudos Estrangeiros de Pequim (BFSU), são três universidades parceiras: a Universidade de Macau, a Universidade de Coimbra e a Universidade de São Paulo.

O presente trabalho é baseado na entrevista e questionários efetuados aos alunos do 4º ano da Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU). Até ao momento, a ZISU assinou, sucessivamente, convénios para intercâmbios com quatro universidades localizadas fora do Continente da China: a Universidade de Coimbra, a Universidade de Lisboa, a Universidade de Macau e a Universidade de São Paulo. São três modelos de intercâmbio à escolha dos alunos: o curso de verão (um mês ou dois meses), o curso de um semestre e o curso anual (de dois semestres). Todos os programas são opcionais e os custos são suportados pelos próprios alunos. Em cada um dos últimos quatro anos, foram entre 18 a 20 alunos os que optaram por estudar fora. e a média dos participantes de cada turma que frequentou um curso a longo prazo (um ano) chegou a 2/3 do total.

Essa realidade quer dizer que uma grande parte dos alunos chineses de Português fazem, pelo menos, um ano de estudo no exterior, equivalente a 1/4 do percurso universitário total. Por isso, podemos concluir que o intercâmbio faz parte importante do plano curricular e exerce grande influência na aprendizagem dos alunos de PLE.

3. Metodologia

A metodologia deste trabalho combina duas estratégias que são independentes e complementares, o inquérito por questionário e o por entrevista. As duas são frequentemente aplicadas em investigações académicas e cada uma tem próprias

vantagens. No entanto, a utilização sozinha de qualquer uma também apresenta certos defeitos.

Tabela 2 Inquérito por questionário e por entrevista

	Questionário	**Entrevista**
Vantagem	Rapidez	Perguntas mais abertas e flexíveis, favoráveis para conhecer caraterísticas individuais
	Resultado quantitativo, fácil de analisar	Mais direta e fácil para se aproximar do núcleo da questão
	Resultado relativamente mais objetivo, favorável para a descrição da situação geral	Respostas mais completas e claras, com menos ambiguidade
	Maior autenticidade por causa do anonimado	Mais interação e menos mal entendimento
Desvantagem	Perguntas fechadas, difícil de obter informações subjetivas	Demora do tempo e alto custo
	Respostas menos concretas e menos aprofundadas	Resultado eventualmente influenciado pela atitude ou preconceito do respondente
	Caraterísticas individuais não apresentadas	Resposta menos bem organizada por causa do tempo curto de reação

Por isso, as duas estratégias são complementares e a combinação das duas pode efetivamente contornar os defeitos trazidos pela utilização sozinha de qualquer uma.

O questionário tem no total 10 perguntas e envolve vários aspetos do estudo e da vida em Portugal, tais como o estudo dentro e fora da sala de aula, a integração e adaptação à cultura e à sociedade portuguesas e dificuldades encontradas durante o intercâmbio.

A entrevista é meio aberta, ou seja, envolve a intervenção do entrevistador através da colocação de perguntas, do esclarecimento de perguntas menos claras e do controlo do tempo. A entrevista demorou cerca de uma hora e as conversações foram gravadas para a verificação de alguns pontos não registrados na ocasião.

3. Análise e discussão

O inquérito por questionário conta com a participação de 17 alunos, da Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang (ZISU), entre os quais 6 tinham estudado na Universidade de Lisboa (UL) e 11 tinham frequentado o curso da Universidade de Coimbra (UC).

Quatro alunos foram convidados para a entrevista. São três alunas e um aluno, da mesma turma na ZISU e acabados de terem voltado de Portugal. As meninas assistiram no intercâmbio na UC e o menino estiveram na UL por um ano. Para simplificar a descrição, os entrevistados serão representados de forma seguinte:

Tabela 3 Dados dos entrevistados

Nome	Gaudêncio	Josélia	Emília	Rafaela
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Universidade de intercâmbio	UL	UC	UC	UC
Tempo da permanência em Portugal	1 ano	1 ano	1 ano	1 ano
Representado por	Aluno A	Aluna B	Aluna C	Aluna D

Os dados colecionados dos questionários e da entrevista apresentam uma mudança do modelo de aprendizagem e dos hábitos de vida dos alunos antes e depois de se deslocarem a Portugal, o que também foi apercebido por eles próprios, pois de entre os 17 inquiridos, 16 confessam que o seu modelo de aprendizagem no exterior foi mudado. Discute-se, na seguida, vários aspetos envolvidos na integração e adaptação dos alunos à vida local, a fim de esboçar um retrato real e generalizado dos alunos chineses que estudam fora do país. Aproveita-se também apresentar a diferença do modelo de ensino entre as duas Universidades, a Universidade de Coimbra (UC) e a Universidade de Lisboa (UL), a qual foi revelada ao longo da entrevista.

4.1. Estudo na sala de aula

Quanto às diferenças na sala de aula, as opções mais escolhidas são: o modo de ensino, o modo de interação e o método de aprendizagem.

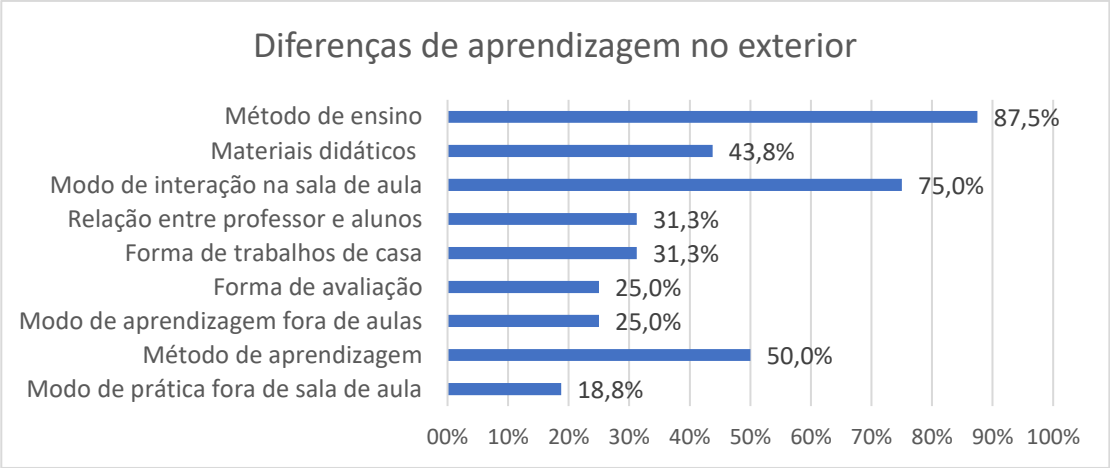


Gráfico 1 Diferenças de aprendizagem no exterior

Esta questão foi debatida na entrevista. Em relação ao método de ensino, o aluno A disse que na instituição onde frequentara, um método usado era a **definição de temas** em todas as disciplinas, tais como a Audição, a Escrita, a Gramática, a Cultura Portuguesa e a Oralidade. Os temas foram escolhidos pelo professor e aplicados nas aulas com exercícios adequados aos alunos, a fim de reforçar-lhes as competências linguísticas. Variam semanalmente os temas, compreendendo os tópicos mais quentes e falados na sociedade. Os materiais relacionados com o tema da semana foram oferecidos com antecedência para a preparação e seriam explicados ou discutidos na aula que se seguia.

Na opinião da aluna B e da aluna C que estudaram na mesma turma, a disciplina de Gramática é considerada a mais eficaz. As aulas foram **intensivas e aceleradas** e elas não se atreviam a distrair-se e estavam sempre ocupadas com exercícios e trabalhos. **Discussão e debate** foram organizados ao longo das aulas, o que não só reforçou a dominação de regras gramaticais pelos alunos, como também treinou a expressão oral deles. Além disso, esta disciplina exigia que **trabalhassem muito fora de aulas**.

A aluna C salientou a importância da **interação na sala de aula**, considerando que a interação permitia a participação mais ativa na aula e podia estimular-lhes o entusiasmo. Pelo contrário, uma aula dominada por professor e carenciada de interação entre professor e alunos é sinónimo de monotonia e de baixa eficiência. Por sua vez, a aluna C também destacou a importância de **preparação** e **exercícios**, antes e depois das aulas.

Em relação a **forma de avaliação**, a aluna D concluiu que na turma do nível B2, as avaliações eram mais **tradicionais**, geralmente realizadas através de exames escritos, e procuravam examinar-lhes a dominação dos conhecimentos ensinados nas aulas. Já que na turma do nível C1, as avaliações passaram a ser mais **flexíveis** e **abertas**, visando examinar as habilidades dos alunos de forma mais abrangente.

4.2. Estudo fora de sala de aula

Conforme os dados estatísticos, os principais métodos de aprendizagem, para além de assistência às aulas e revisão (70,6%), são contactos com os locais (70,6%), acumulação ativa da experiência do dia-a-dia (58,8%) e aprendizagem autónoma da língua (52,9%).

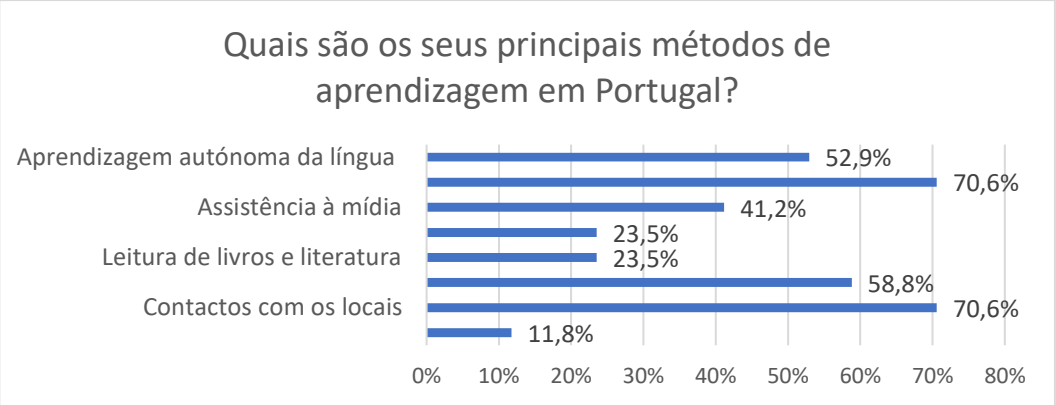


Gráfico 2 Principais métodos de aprendizagem em Portugal

A importância do **contacto com os locais** foi destacada tanto no questionário quando na entrevista, o que vai ser analisado na secção seguinte. Para além das opções apresentadas através do questionário, a entrevista revela mais três atividades que eram fundamentais para a aprendizagem da língua portuguesa no exterior, propostas pelo aluno A.

A primeira é a **excursão de estudo**, organizada uma vez por semana pela Universidade de Lisboa, sempre à sexta-feira. Os alunos viajavam em grupos e cada grupo era liderado por um professor. Eles aproveitavam para visitar diferentes locais de Lisboa tais como os pontos turísticos, os monumentos e até os restaurantes. Voltados do passeio, cada um tinha de preparar uma apresentação.

A segunda é a **prática social**. Conforme o aluno A, alguns trabalhos foram feitos de forma prática. Os alunos saíram para as ruas e entrevistaram os passageiros para realizarem um inquérito ou concluírem um projeto. Como todas as atividades foram praticadas no contexto social, as competências linguísticas e comunicativas foram efetivamente treinadas.

O **Instituto de Confúcio** era um dos locais ideais para a aprendizagem da língua portuguesa. Através de festas ou atividades organizadas pelo Instituto, os alunos tiveram a oportunidade de travar amizade com os estudantes portugueses que estavam a aprender chinês e, desta forma, ajudarem-se mutualmente.

4.3. Integração à cultura e sociedade portuguesas

O gráfico representa as maiores dificuldades quando os respondentes acabaram de chegar a Portugal. A questão da língua, inesperadamente, fica no primeiro lugar (88,2%). Depois são a não adaptação aos novos hábitos (41,2) e ao ambiente (29,4%).

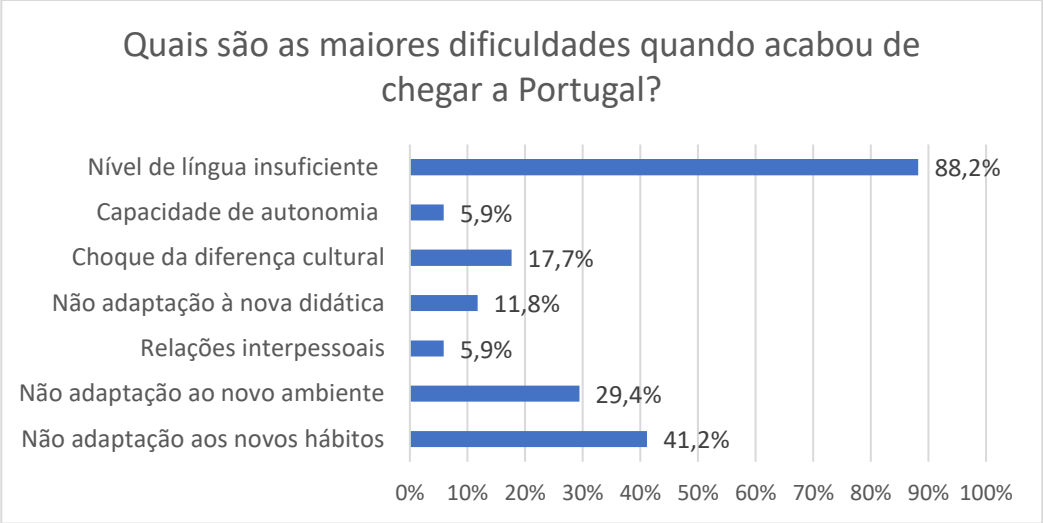


Gráfico 3 Dificuldades na chegada a Portugal

Obviamente, a **língua** é a primeira barreira colocada à frente dos alunos chineses ao se integrarem à sociedade e cultura portuguesas. Tanto na aula quanto na comunicação do dia-a-dia, a língua é sempre o único meio para se entenderem e trocarem ideias, é uma questão de sobrevivência numa terra exótica. Nível de língua insuficiente pode causar uma série de problemas e inconveniências. Para os alunos, por sua vez, o melhoramento das competências linguísticas foi um dos motivos principais para estudarem fora.

À propósito disso, estudamos a evolução das competências linguísticas dos alunos no período do intercâmbio.

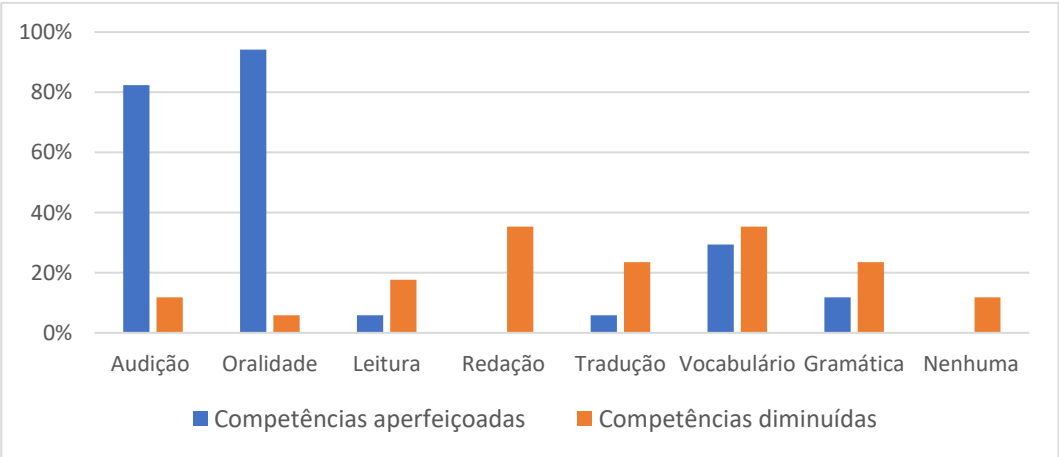


Gráfico 4 Competências aperfeiçoadas e diminuídas após um ano de intercâmbio

O gráfico acima representa as competências linguísticas aperfeiçoadas e diminuídas, afirmadas pelos alunos após um ano de intercâmbio. A maioria dos entrevistados considera ter melhorado nas competências de audição e de oralidade. 35,29% dos respondentes acham que o nível de redação caiu. Na leitura, tradução, vocabulário e gramática diferenciam-se as opiniões, verificando-se mais inquiridos que as consideram competências diminuídas do que aqueles que as consideram aperfeiçoadas. Parece-nos, quantitativamente, que o intercâmbio traz mais mal do que bem. É isso mesmo?

Veja-se a última coluna no eixo horizontal. Ninguém considera que *nenhuma* competência linguística foi melhorada, ou seja, toda gente escolheu pelo menos uma das competências listadas. Em outras palavras, nas opiniões de todos, pelo menos uma das competências aperfeiçoou-se.

Segundo, 82,35% e 94,12% dos respondentes, respetivamente, mostram forte concordância com a sua melhoria na audição e na oralidade. Pelo contrário, apenas 11,76% e 5,88% consideram que as duas competências se reduziram, o que é relativamente insignificante.

Por último, o melhoramento na audição e na oralidade também foi acordado pelos quatro alunos durante a entrevista, já que todas as aulas foram dadas por professores portugueses, sem intervenção duma língua terceira, como o inglês.

Por outro lado, a audição e a oralidade são duas coisas ligeiramente diferentes. Quando se vive no exterior, a audição é considerada uma competência adquirida de forma passiva, enquanto a oralidade, comparativamente muito mais ativa. Conforme o que foi confessado na entrevista, a experiência no estrangeiro não muda muito o caráter de uma pessoa. Um aluno calmo e introvertido manterá calado quando se mudar para estudar fora. Nesse sentido, aqueles mais extrovertidos ou empreendedores beneficiam mais da experiência em Portugal, sobretudo na oralidade, pois atreviam-se a falar mais, e sempre à procura de oportunidades para treinarem e praticarem a expressão oral. Os alunos relativamente introvertidos são mais confiantes no melhoramento da audição do que no da oralidade. Pois a audição se trata de uma competência adquirida através da participação nas aulas e das atividades regulares do dia-a-dia, a oralidade, por sua vez, exige mais a coragem e as competências

comunicativas. Por isso, é adquirida com mais dificuldade. Entre os quatros entrevistados, três confessaram que tanto a audição quanto a oralidade tinham sido melhoradas e o outro só disse que a audição era uma das competências linguísticas melhoradas.

Conclusão das razões acima apresentadas: o intercâmbio melhorou, em geral, o nível da língua portuguesa, o que, porém, varia de pessoa a pessoa. A oralidade e a audição são duas competências melhoradas mais destacadas.

No que diz respeito ao **contacto com portugueses**. 58,82% afirmam que tinham individuais ou grupos com que mantinham contactos contínuos e permanentes quando estavam em Portugal, enquanto 41,18% confessam que não. De entre os 58,82%, 70% relacionam-se mais com os seus colegas ou amigos portugueses, 50% lidam com o seu senhorio ou vizinho e 40% dão-se com estrangeiros cuja língua materna não é português. Os religiosos também são um dos seus principais contactos, dado serem acessíveis e simpáticos.

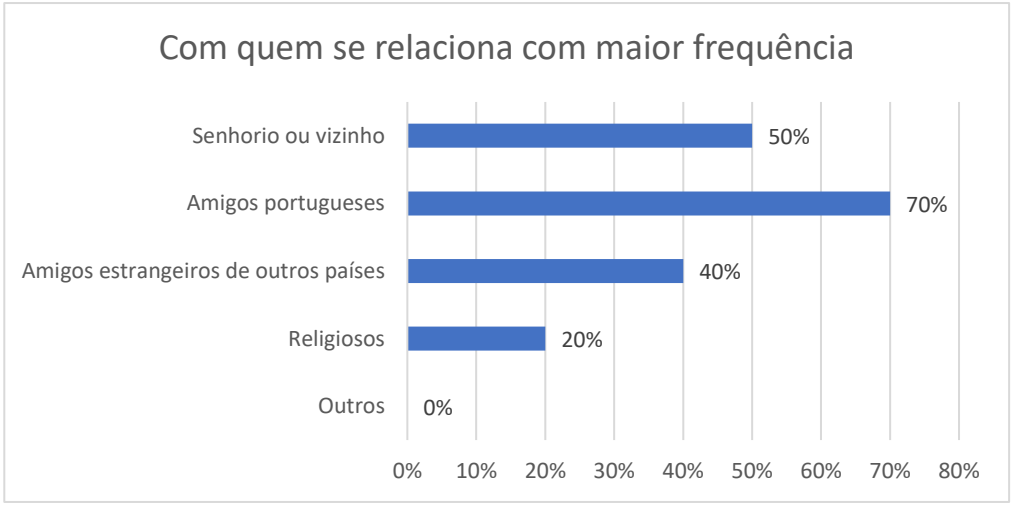


Gráfico 5 Contactos no local

Participação nos eventos ou atividades organizadas por portugueses:

64,71% dos inquiridos participaram nos eventos tradicionais no local. Café ou jantar e aula de conversação também estão entre as atividades mais preferidas. No sentido positivo, todos os alunos assistiram em atividades sociais muito variadas, mostrando uma atitude ativa na integração numa cultura exótica. No sentido menos positivo, segundo as observações apresentadas na entrevista, em atividades como a queima das fitas, os alunos chineses pareciam mais *espetadores*, em vez de *participantes*. Ou seja, eles, na sua maioria, foram *ver* a festa, e não pessoalmente *participar* nela. A integração à cultura estrangeira constitui sempre uma das maiores dificuldades.

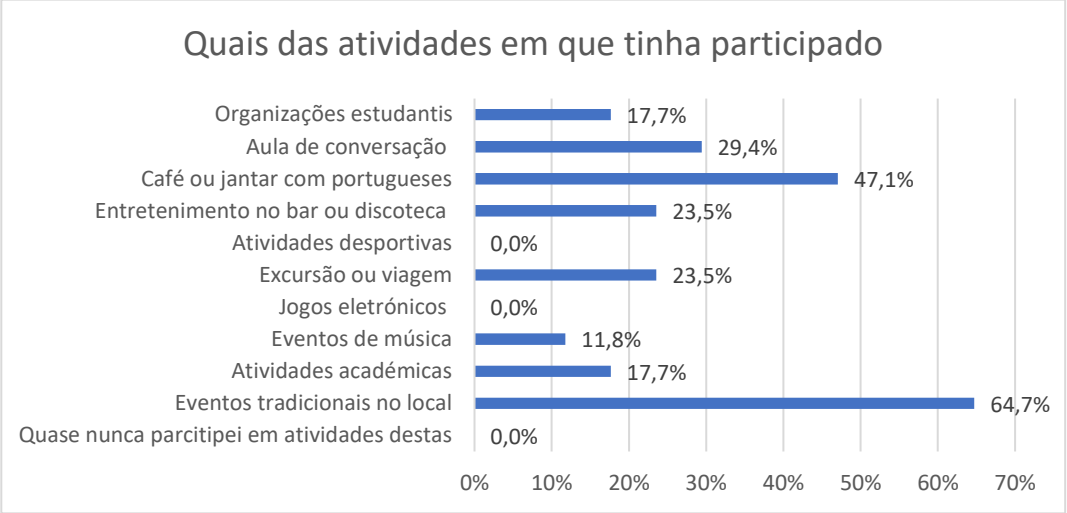


Gráfico 6 Participação em atividades sociais

O último ponto observado na entrevista é bem positivo, isto é, **a atitude geral dos alunos chineses acerca dos portugueses.** Apesar de existir, em poucas vezes, discussões ou insatisfações com vizinhos ou companheiro de quarto, comentam que os portugueses são simpáticos, amigáveis e educados.

5. Conclusão

O inquérito por questionário e o por entrevista apresentam pontos bem positivos em relação ao intercâmbio. Do ponto de vista integral, os alunos melhoraram o nível da língua e conheceram a cultura portuguesa. Após um ano de estudo, passaram a ser mais independentes e confiantes. Por isso, 100% dos inquiridos acham que tudo "vale a pena".

Mudou-se o modelo de aprendizagem depois de se terem deslocado a viver em Portugal. A aquisição da língua estrangeira passou a ser mais natural em comparação com o modelo de estudo na China. Em vez de estudar com livros, os alunos preferiam sair da sala de aula e conversar com os locais ou praticar atividades. Muitos confessaram que não tinham gastado muito tempo na memorização de vocabulários ou no estudo de gramática. Porém, o contacto com amigos e as práticas sociais faziam com que os conhecimentos se interiorizassem. No entanto, salientam ao mesmo tempo a importância da aprendizagem tradicional. Segundo as observações na entrevista, a aprendizagem tradicional e mecânica é a fonte da obtenção e acumulação de novos conhecimentos linguísticos, incluindo vocabulários, expressões, gramática, entre outros. E o contacto e conversação com os falantes nativos promovem e reforçam a interiorização e absorção dos conhecimentos já aprendidos. Os dois modelos são ambos indispensáveis e devem ser combinados. Além disso, destacam também a importância da autodisciplina, uma vez que no exterior levam uma vida mais livre e independente.

A participação ativa em atividades e o contacto e interação contínuos com os locais são as medidas mais eficazes para melhorar a língua e se integrar à sociedade. Comentam que é ideal ter um amigo ou amiga com quem mantenha uma relação estável e permanente. Sugerem que os alunos chineses se relacionem mais com os portugueses, em vez de morarem e conviverem sempre com os seus colegas chineses. *Homestay* e participação nas festas são úteis para expandir o círculo de amigos e encontrar novas possibilidades de se aproximar da vida real dos portugueses.

Referências Bibliográficas:

Cook, V. (2011). *Second Language Learning and Language Teaching*. Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.

Ellis, R. (1999). *Understanding Second Language Acquisition*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Ellis, R. (2013). *The Study of Second Language Acquisition*. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Hu, Z. (2002). *Tutorial da Linguística*. Pequim: Beijing University Press.

Wen, Q. (2010). *Major Issues in Second Language Acquisition*. Pequim: Foreign Language Teaching and Research Press.

Yan, Q. (2016). *Cooperação no Ensino de Português China-Lusofonia e entre a China Continental e a RAEM*. In: Reports on the Development of Portuguese-Speaking Countries. ed. Pequim: Social Sciences Academic Press: 44-58.

Yuan, S. (2014). *Ensino da Língua Portuguesa na China: Uma Análise de Alguns Planos Curriculares*. Dissertação de Mestrado da Universidade de Lisboa.

O APOIO INSTITUCIONAL NO ENSINO DE PLE – UM ESTUDO COMPARATIVO

Luís Filipe Pestana

BNU, Universidade Normal de Pequim, Maxdo College. luisfilipepestana@bnu.edu.cn. Pequim, República Popular da China.

Resumo:

O ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) na China encontra-se em grande expansão. Uma das consequências diretas desse desenvolvimento nos últimos dez anos prende-se com a procura de professores falantes nativos da língua de Camões. De um modo geral, as universidades chinesas recrutam leitores portugueses por duas vias distintas: através de acordos com instituições de ensino superior de Portugal e com o Instituto Camões ou contratando indivíduos sem qualquer apoio institucional. Este modelo não é distinto daquele que muitos outros cursos de línguas estrangeiras seguem. Contudo, alguns idiomas como o espanhol apresentam uma rede de apoio institucional mais desenvolvida (através sobretudo do Instituto Cervantes).

Há muitos fatores que levam a que a dimensão do apoio institucional dado aos leitores portugueses ainda não esteja no mesmo patamar daquele que os leitores espanhóis recebem. Para começar, é necessário considerar que há mais instituições chinesas que têm cursos de espanhol do que a realidade do português. Assim, também é possível concluir que o número de professores espanhóis em solo chinês é superior ao que se regista do lado português. Para além disso, a capacidade do Instituto Cervantes permite um apoio aproximado junto dos seus leitores, garantindo a sua mobilidade caso necessitem de mudar de local de trabalho.

Esta comunicação procura realizar uma comparação entre o apoio institucional dado aos leitores portugueses na China ao que é oferecido aos professores espanhóis. Também visa expor quais as debilidades que o sistema aplicado ao caso do português tem e que soluções podem ser aplicadas, usando como exemplo não só o caso espanhol, como também de outras línguas ocidentais ensinadas na China (como o alemão ou o francês).

Palavras-chave:

ensino de PLE na China; língua portuguesa; Instituto Camões; Instituto Cervantes

Línguas europeias na China

O ensino de línguas europeias no Império do Meio tem vindo a ganhar preponderância nos últimos anos. Contudo, a sua evolução recente deve-se a um conjunto de fatores que estão associados à abertura da China ao Mundo. É preciso destacar que este processo iniciado por Deng Xiaoping foi o que levou ao grande salto no ensino de línguas estrangeiras na China. Já em 1978, o inglês era o idioma mais importante do ponto de vista político para as altas chefias chinesas. Essa viragem no paradigma do estudo dos idiomas deveu-se à necessidade de o país se adaptar a uma nova realidade demonstrada pelo contacto com outras nações: o chinês, apesar de ser a língua mais falada do planeta, não tinha o alcance do inglês no ponto de vista externo. De facto, a língua inglesa é obrigatória no ensino superior chinês, fazendo com que o número de aprendentes deste idioma passe os 20 milhões (Martínez e Marco 2010, p. 9). Assim, a realidade da língua inglesa não permite uma comparação equilibrada com as outras línguas.

Focando-nos nas línguas latinas, o espanhol, por exemplo, expandiu-se largamente a partir de 1985. No ano de 2014, 67 universidades espalhadas por toda a China possuíam curso de espanhol (Wei 2014). A popularidade da língua espanhola impulsionada pelos contactos entre Pequim e os países hispanofalantes ganhou grande destaque com a abertura do Instituto Cervantes de Pequim em 2006, local onde se realizam os exames DELE. Em 2014, o número de estudantes de espanhol já ascendia a mais de 31 mil em todo o país (García Campos 2015), podendo esta cifra estar próxima dos 40 mil alunos (Lu 2015). Ainda que estes dados sejam de relevo, nenhum se compara com o aumento registado no número de alunos inscritos em cursos superiores de Filologia Hispânica ou Estudos Hispânicos. No ano 2000, cerca de 500 alunos frequentavam estes cursos. Treze anos depois, esse número já rondava os 13 mil (Lu 2015). A subida rápida das trocas comerciais entre a China e o mundo hispanofalante na última década conduziu a que o próprio governo chinês reconhecesse a importância da língua espanhola. De acordo com Lu Jingsheng (2015), as autoridades chinesas concederam maior prioridade à expansão do espanhol, seguido pelo árabe e pelo português.

No caso do francês, existem mais de 170 universidades com cursos deste idioma (Peskine 2008). Tal como o Instituto Cervantes, a Alliance Française tem sido um motor fundamental da expansão desta língua. De resto, o seu primeiro centro (em Cantão) data de meados dos anos 80 (Alliance Française 2017). Atualmente há 15 centros da Alliance Française espalhados pela China, incluindo em cidades que se encontram mais afastadas da orla costeira (mais desenvolvida), como são os casos de Chengdu, Chongqing e Xi'an. Também podemos encontrar fora da China Continental, tanto em Hong Kong como em Macau (Alliance Française 2017).

Fora das línguas latinas, o alemão também é uma das mais populares hoje ensinadas na China. De acordo com as informações disponibilizadas pelo Goethe Institut (2017), houve um aumento de 24% no número de alunos inscritos em cursos de alemão em relação à última sondagem (2010). Cerca de 45 mil estudantes chineses encontram-se a estudar este idioma, quer através de licenciaturas dedicadas aos Estudos Germânicos, quer por via de "minors" ou aulas opcionais. Este aumento no número de alunos também se reflete no crescimento brutal do número de departamentos de alemão. Entre 2009 e 2014, o número de universidades que oferecem cursos desta língua germânica passou de menos de 60 para 104 em todo o país. Além disso, não é apenas ao nível do ensino superior que se sentem as mudanças. No que diz respeito ao ensino secundário, o alemão já é a segunda língua europeia mais ensinada, apenas superado pelo inglês. Igualmente importante, estes estudos secundários são reconhecidos pelas instituições de ensino superior alemãs.

Como é fácil de compreender, a realidade dos idiomas destacados permite-nos fazer uma comparação com aquilo que se passa com a língua de Camões. Ainda que na última década e meia seja possível verificar um aumento exponencial dos cursos de português na China, os primeiros passos do nosso idioma na segunda metade do século XX foram lentos. O primeiro curso de licenciatura de língua portuguesa abriu em 1960, no Instituto de Radiodifusão de Pequim e em dezembro desse mesmo ano, abria no Instituto de Línguas Estrangeiras de Pequim um curso intensivo de língua portuguesa. A Revolução Cultural (1966) ditou o fim abrupto desta expansão inicial do nosso idioma na China e apenas voltaria a ter destaque em 1973, com a abertura das licenciaturas de Língua Portuguesa nos Institutos de Línguas Estrangeiras de Pequim e de Xangai (Wang 2001).

Nos últimos anos, o número de universidades com cursos de português passou de 6 para 32 na China Continental, das quais, 22 oferecem licenciaturas e 10 em regime de "minor"[482]. Por exemplo, no Maxdo College da Universidade Normal de Pequim, os alunos encontram-se inscritos numa licenciatura que funciona como um "double-major", ou seja, ingressam num curso de Direito ou Negócios Interncionais e têm aulas de português em paralelo. A abertura deste curso há cinco anos insere-se nesta fase de grande crescimento, algo que se encontra refletido no número de alunos universitários chineses que aprendem português. Atualmente temos cerca de 2500 aprendentes de PLE na China Continental. Tal como afirma o prof. Carlos Ascenso André do Instituto Politécnico de Macau, estes dados não incluem aqueles que aprendem a nossa língua nos "colleges" ou escolas de línguas que não são instituições superiores de ensino (Leitão 2016).

Este interesse que a China desenvolveu pela língua portuguesa é uma consequência direta dos laços que hoje Pequim tem com o mundo lusófono. Aquando da 5ª Conferência Ministerial do Fórum Macau em 2016, todas as partes envolvidas comprometeram-se em fortalecer os laços existentes. Nunca nos podemos esquecer que este grupo de Estados lusófonos compõe 17% da economia mundial e 22% da população global. As trocas bilaterais entre os dois blocos ultrapassaram a barreira dos $360 mil milhões no biénio 2013-2015. Por outro lado, o investimento chinês em países de língua oficial portuguesa chegou aos $50 mil milhões (Xinhua 2016). É preciso notar que muita da atenção chinesa encontra-se direcionada àqueles que são possuidores de vastas reservas de recursos naturais, sendo Angola e Moçambique os dois alvos apetecíveis. Desde o final das respetivas guerras civis (2002 e 1992) que a China tem vindo a reforçar a sua presença em ambos os países, recebendo recursos naturais em troca de empréstimos concessionais (Pestana 2013)[483]. No caso português, a presença chinesa faz-se sentir em diferentes sectores estratégicos nacionais, como são os casos da energia ou da banca. Os investimentos feitos pela gigante *China Three Gorges* na EDP são exemplos claros de como Portugal interessa às grandes empresas chinesas (Bugge 2011).

[482] Como curso opcional ou complementar.

[483] É usado o chamado "modo Angola", ou seja, são concedidos empréstimos com baixas taxas de juro e a serem pagos em petróleo ou de outros recursos energéticos. pagos em petróleo ou de outros recursos energéticos.

O interesse da China pela língua portuguesa advém, portanto, de questões de natureza económico-financeira e não por causa de um extenso contacto com a cultura portuguesa. É preciso destacar que se trata de uma situação que não foge à regra dos exemplos atrás citados. Neste sentido, podemos interpretar a vontade de muitos chineses em aprender PLE como uma consequência natural de um mundo cada vez mais pequeno e interligado por uma malha económica que convém a todas as partes envolvidas. No entanto, não deixa de ser verdade que o pouco contacto dos aprendentes de PLE com a nossa língua antes de iniciarem os seus estudos universitários coloca-os numa certa desvantagem. Mas não deve ser, nem de perto nem de longe, uma fonte de desânimo para aqueles que ensinam a língua de Camões. Assim, cabe-nos àqueles que estão no terreno a missão de "puxar" os alunos para além da esfera das possibilidades de emprego e entrar nos aspetos socioculturais.

Papel das instituições: Camões Instituto da Cooperação e da Língua

Tendo como pano de fundo o ponto anterior, é preciso entender como é que organismos como o Camões Instituto da Cooperação e da Língua apoiam de perto os nossos leitores, sem nunca esquecer a forma como o próprio sistema educativo chinês olha para a contratação de professores estrangeiros. Neste capítulo, julgo que é prudente afirmar que nos encontramos numa etapa nova.

Tradicionalmente, o papel do leitor estrangeiro (neste caso, aqueles que se dedicam ao ensino de PLE) gira em torno do ensino das quatro competências que fazem parte deste universo: oralidade, audição, escrita e leitura. Esta é uma realidade que se repete em praticamente todas as universidades chinesas, de norte a sul do país. É verdade que o leitor estrangeiro pode e deve ensinar conteúdos de gramática, mas esse é um papel geralmente destinado aos professores chineses. A ideia é dar ao aluno a oportunidade de contactar com um falante nativo que lhe permita ter um conhecimento mais aprofundado de culturas que lhe são estranhas, assim como, melhorar a sua oralidade e a sua audição. Tal premissa fez com que muitas

universidades chinesas contratassem professores sem qualquer experiência no ensino de PLE. Por exemplo, tive a oportunidade de trabalhar na Universidade Normal de Harbin, no Nordeste da China. Durante esses dois anos (2014-2016), a equipa do departamento de português era composta por três leitores estrangeiros (dois brasileiros e um português) e nenhum tinha qualquer formação de ensino em PLE. Esta é uma tendência que irá mudar gradualmente e o Camões tem um papel importante a desempenhar.

No que diz respeito ao leitorado do Camões, neste momento há três leitores deste instituto a trabalhar na China (duas em Pequim e um Xangai). Não é por acaso que esta é a distribuição dos leitores do Camões neste território, uma vez que Pequim e Xangai têm os departamentos de língua portuguesa mais antigos do país. Como seria de esperar, as funções de um leitor em representação do Camões vão para além da sala de aula. A este pressuposto junta-se a organização de ações e eventos que contribuam para a promoção da cultura portuguesa nas universidades e comunidades onde se inserem os leitores. Por outras palavras, um "Leitor" é um professor de língua e cultura do seu país numa instituição de ensino superior estrangeira. Quanto às condições necessárias para se ser Leitor, todos os cidadãos portugueses que tenham concluído uma licenciatura nas áreas de Línguas e Literaturas Modernas - Variante de Estudos Portugueses, ou Estudos Portugueses com uma Língua Moderna agregada, assim como Línguas e Literaturas Clássicas e Linguística, são elegíveis. Também são aceites candidatos que tenham obtido o grau de Mestrado em Ensino de Português Língua Segunda e Língua Estrangeira (Camões 2017).

O "Leitor" do Camões fará parte da linha da frente que procura disseminar a nossa língua e cultura pelo mundo. Assim, irá procurar cumprir a missão institucional do Instituto: estruturando e coordenando a política de difusão e promoção da língua e da cultura portuguesas no estrangeiro, apoiando a criação de cátedras de português e centros de língua e de cultura portuguesas no estrangeiro, coordenando atividades dos leitorados, promovendo a celebração e acompanhar a execução de acordos de cooperação cultural e articulando com o Ministério da Educação e Ciência a difusão da língua portuguesa no estrangeiro (XXI Governo 2017).

No que diz respeito à divulgação da nossa cultura na China continental, o Camões tem dois centros na China Continental dedicados a tal fim. O mais antigo é aquele que se

encontra na Universidade de Comunicação da China (UCC), instituição que conta com uma licenciatura em Língua Portuguesa desde 2000. Em 2005, o presidente Jorge Sampaio visitou esta universidade, tendo sido assinado o Protocolo de Cooperação entre a UCC e o Instituto Camões (IC) / Instituto Português do Oriente (IPOR). Em 2006, foi aberto um Centro de Língua Portuguesa que é usado por docentes e aprendentes para realizar atividades relacionadas com a nossa língua. Em 2007 foi inaugurado o Centro de Língua Portuguesa de Xangai, na Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU) e contou com a presença do Cônsul-Geral de Portugal, do Vice-Cônsul do Brasil e a Presidente do IPOR. O principal objetivo deste Centro é o apoio às atividades pedagógicas do departamento de português (Camões 2017).

Fora da China Continental, Macau continua a ser o grande centro de disseminação da língua de Camões, graças aos esforços do Instituto Politécnico de Macau (IPM) e do Instituto Português do Oriente (IPOR). No caso do IPM, o ano de 2012 marcou a abertura do Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa (CPCLP). Este centro tem como principais funções o desenvolvimento de investigações sobre português e as culturas dos países lusófonos, a realização de ações de formação destinadas a docentes de língua portuguesa, a promoção do intercâmbio cultural com os países lusófonos e da edição de publicações relacionadas com a nossa língua (incluindo, o ensino de PLE). Nas palavras do prof. Carlos Ascenso André:

> O crescimento súbito e exponencial do ensino do Português em universidades chinesas levou a procurar soluções de recurso. O sistema, de facto, não estava preparado para responder a este nível de procura. Respondeu, por isso, com os recursos que tinha disponíveis: recém-licenciados, sem preparação específica na área do ensino do português como língua estrangeira e língua segunda (André, 2014).

A formação é de facto um problema a ser solucionado à medida que surgem novas necessidades. Alguns dos cursos de licenciatura não fazem uma preparação específica para que os alunos possam vir a ser professores de português. Essa falha ao nível da formação pedagógica é, até certo ponto, colmatada pelo trabalho do CPCLP. Para além

da oferta formativa disponível no próprio IPM, esta instituição tem vindo a desenvolver um trabalho muito importante ao enviar os seus professores às diferentes universidades chinesas tendo em vista a realização de *workshops*. A disponibilidade e esforço que o CPCLP dedica a estas atividades já permitiu que professores chineses e estrangeiros colocados em todo o país, tivessem acesso a ferramentas fundamentais para o ensino da língua portuguesa.

O IPOR foi fundado em 1989 com o intuito de promover o nosso idioma no território macaense, através de aulas em regime pós-laboral, publicação de material didático e aplicação de exames de Certificação Internacional de Português Língua Estrangeira (CAPLE). Também ao nível da formação de professores o IPOR desempenha um papel relevante. Por exemplo, nos dias 13 e 14 de Outubro de 2017, os três leitores do Maxdo College da Universidade Normal de Pequim, participaram numa formação tendo em vista a preparação de alunos para o exame CAPLE (IPOR 2017). Ao nível do leitorado, o IPOR também conta com uma leitora do Instituto Camões, fruto da parceria entre o governo português e a Fundação Oriente.

Apesar de o IPM não possuir leitores e de o IPOR não fornecer leitores às universidades chinesas, o apoio destas duas instituições ao nível da formação e da publicação de material didático adaptado à realidade local é inestimável para que o ensino de PLE melhore progressivamente no território da China Continental. De resto, a questão dos livros de ensino é uma das mais prementes e uma das principais razões de queixa dos leitores que hoje se encontram a trabalhar neste país. Durante muito tempo, a produção de materiais ficava a cargo das editoras associadas a universidades chinesas, sem a colaboração de falantes nativos. Atualmente, o IPM já tem material didático produzido em Macau com edições especiais para a China Continental. No caso do IPOR, há a possibilidade de ser estabelecida uma parceria com a Universidade Normal de Pequim para que os seus livros possam entrar no território. Estas iniciativas representam uma parte fundamental do apoio institucional de que os leitores tanto necessitam.

O ensino de espanhol e o papel do Instituto Cervantes

Como foi analisado anteriormente, a língua portuguesa "chegou" há poucos anos ao ensino superior chinês. Dado esse atraso temporal, outras línguas têm uma vantagem comparativa, não só no que diz respeito à capacidade de cooptar novos alunos, como também quanto ao apoio dado aos seus respetivos leitores. No caso da língua espanhola, o seu governo é responsável pela sua rede de leitores a nível mundial.

Como foi analisado anteriormente, a língua espanhola tem vindo a registar um aumento significativo no número de alunos e cursos disponíveis a nível universitário. Ao nível do ensino secundário têm-se vindo a dar os primeiros passos, como cerca de 300 estudantes inscritos. Anualmente, o número de alunos matriculados em licenciaturas de Filologia Hispânica rondará os 4 mil. Os alunos graduados recebem o título de "Licenciado em Filologia Hispânica" e, tal como com o português, a maioria não tem qualquer conhecimento da língua quando ingressa nos estudos universitários (Martínez e Marco 2010).

De acordo com Martínez e Marco (2010, p.7), os alunos chineses estão conscientes de que o espanhol pode ser uma via para obter uma grande vantagem no mercado de trabalho. Ao saberem das possibilidades de conseguirem um emprego relacionado com o idioma espanhol, muitos alunos sentem a motivação necessária para concluir a licenciatura.

Desde o ano 2002, são cada mais universidades espanholas que têm acordos firmados com instituições de ensino superior da China. De acordo com o estudo de Martínez e Marco (2010, p.10), a Universidade Complutense de Madrid tinha acordos com nove universidades chinesas espalhadas pelo país (mesmo que exista uma maior concentração em Pequim e Xangai). O estabelecimento deste tipo de convénios demonstra uma vontade mútua em tirar proveito de uma conjuntura internacional que permite promover a cultura de diferentes países de uma forma nunca antes vista. No caso concreto da língua espanhola os dados do comércio bilateral confirmam uma tendência de maior interdependência comercial entre os Estados envolvidos. A partir do interesse meramente económico, é expectável que cada mais chineses se voltem para o espanhol por outras razões, como a literatura, a música, o desporto, etc.

No que que toca às universidades portuguesas, também há vários acordos deste tipo que promovem o intercâmbio de aprendentes. A Universidade de Lisboa, através da sua Faculdade de Letras, tem acordos com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Cantão, a Universidade Normal de Harbin, a Universidade Sun Yat-Sen, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tianjin, a Universidade de Estudos Internacionais de Zhejiang, entre outras (FLUL 2017).

No que toca ao papel do próprio governo espanhol, o Ministério dos Assuntos Exteriores e da Cooperação tem um programa de leitorado a nível mundial (MAEC-AECID) que é o principal responsável pela colocação de professores espanhóis nas 13 universidades chinesas com quem tem acordos estabelecidos. As condições para fazer parte deste regime são as seguintes: ter nacionalidade espanhola, ser menor de 37 anos, licenciado ou doutorado por uma universidade espanhola nalguma Filologia, Tradução ou Interpretação, Teoria da Literatura ou Humanidades, com experiência de ensino do espanhol ou literatura espanhola, formação específica nessa área, tal como conhecimentos de chinês ou de outra língua aceite no local (Exabeta 2013). Ainda que as condições exigidas não sejam muito diferentes daquelas que o nosso Ministério dos Negócios Estrangeiros pede aos candidatos que se apresentam, a verdade é que ao nível dos recursos humanos disponíveis, Espanha tem uma clara vantagem face ao nosso país.

Os esforços que Espanha tem realizado para divulgar o seu idioma ganharam grande folgo no biénio 2006/2007. A criação do já referido Instituto Cervantes de Pequim (2006) possibilitou um aumento significativo da oferta formativa, com cursos de espanhol ajustados a diversos níveis e necessidades dos alunos. Também há cursos destinados a preparar os aprendentes a enfrentar o exame para obter o *Diploma de Español como Lengua Extranjera*, vulgarmente conhecido como DELE (Instituto Cervantes 2017). A 23 de abril de 2007, a biblioteca Antonio Machado do Instituto Cervantes de Pequim abriu portas ao público. Conta com 18 mil exemplares em todos suportes existentes, sendo a sua consulta e leitura no local livre e gratuita. Há também 80 pontos de leitura, três computadores e um televisor (Instituto Cervantes 2017). Na página do Instituto, pode-se ler:

"A nossa missão é difundir a língua e a cultura espanhola e hispano-americana, por isso trabalhamos dia a dia para melhorar o nosso acervo e ser um centro de referência para estudantes, professores e hispanofalantes"[484].

Não se pode dizer que a língua portuguesa não tenha uma biblioteca de superior dimensão no território chinês. A biblioteca Camilo Pessanha pertencente ao IPOR foi criada em 1998, contendo cerca de 20 mil títulos:

"A Biblioteca Camilo Pessanha, possui um acervo documental com cerca de 20.000 títulos, com maior incidência nas áreas da língua e cultura portuguesas, pretende, através da divulgação do seu espólio e serviços, quer através do catálogo de pesquisa bibliográfica (disponível neste sítio), quer nas suas instalações, em regime de livre acesso, ou, ainda, através de outras ações culturais, contribuir para a difusão da língua, história e cultura portuguesas na Região (Ásia Pacífico)." (IPOR 2017)

Do ponto de vista dos recursos ao dispor de quem ensina português na China, Macau, e neste caso particular o IPOR, são fontes de grande importância para quem procura materiais de qualidade. O mesmo pode ser dito das edições promovidas pelo IPM, com destaque para a série *Português Global* que entrou há pouco tempo no mercado da China Continental. Dito isto, a localização geográfica de Macau faz com que o acesso à biblioteca Camilo Pessanha seja algo limitado quando comparado com a sua congénere espanhola. Para que se tenha uma noção, chegar a Pequim de qualquer ponto da China é incomparavelmente mais barato do que ir a Macau. Mesmo considerando que o passaporte português permite entrar no território macaense sem qualquer visto, a deslocação é demasiado cara. Aquilo que fica demonstrado é que uma biblioteca com um acervo de dimensões significativas deve ser criada na China Continental, sendo Pequim a principal cidade a acolher tal infraestrutura. Atualmente, o Centro de Língua Portuguesa da Universidade de Comunicação de Pequim tem uma biblioteca que poderá vir a ser um importante epicentro para a língua e cultura portuguesas. No entanto, as suas dimensões ainda não permitem ser o polo atrativo do nosso idioma que a China Continental necessita. Se juntarmos a esta questão o facto de os materiais

[484] "Nuestra misión es difundir la lengua y la cultura española e hispanoamericana, por lo que trabajamos día a día para mejorar nuestro fondo y ser un centro de referencia para estudiantes, profesores investigadores e hispanohablantes." (Instituto Cervantes 2017).

didáticos existentes ainda serem poucos, é fácil constatar que a língua de Camões se encontra numa clara desvantagem face a idiomas como o espanhol.

Em outubro de 2007 foi assinado o *Memorando de Entendimiento en Materia Educativa y del Acuerdo de Reconocimiento de Títulos y Diplomas* fez com que títulos, diplomas e graus académicos de Espanha e China passassem a ser reconhecidos reciprocamente em cada um dos países. Desta forma, os alunos de cada país poderão candidatar-se a cursos em qualquer local das partes em questão. As próprias candidaturas a mestrados e doutoramentos não necessitam de homologação prévia dos títulos de licenciatura. Também as universidades espanholas e chinesas podem desenvolver convénios tendo em vista a criação de planos de estudos que sejam válidos nos dois países (Martínez e Marco 2010, p. 13).

Os esforços do governo espanhol garantem que os seus leitores consigam uma série de benefícios que têm como objetivo ajudar no seu trabalho e na sua adaptação a uma realidade tão distinta daquela que se encontra em Espanha. Podemos resumir estes benefícios em três partes. Primeiro, do ponto de vista da presença do leitorado na China, a rede é extensa e condizente com o aumento de interesse pelo estudo de espanhol. Olhando a partir de uma perspetiva estratégica, é expectável que o governo espanhol continue a aumentar esta rede de leitorado na China por duas razões. Por um lado, trata-se de uma forma de projetar uma imagem positiva do seu país no exterior, através da língua e da cultura. Por outras palavras, é uma oportunidade de cooptar a China graças ao seu *soft power*. Por outro lado, as universidades espanholas poderão obter um importante lucro com estes acordos. Dada a dimensão do mercado chinês e o aumento progressivo dos alunos de espanhol nesse território, qualquer acordo ou convénio estabelecido por ambas as partes pode representar uma fonte de rendimento interessante numa época em que o financiamento das universidades é cada vez mais complicado.

Segundo, o leitorado espanhol tem um acesso mais facilitado a materiais de ensino adaptados à realidade chinesa. Este facto não se deve apenas à existência de uma biblioteca do Instituto Cervantes em Pequim, mas também pelo material didático disponível no mercado chinês e que está plenamente adaptado às necessidades do leitorado.

Finalmente, a uniformização de programas de ensino facilita grandemente o trabalho de quem chega a um país novo e necessita de referências para saber como iniciar o seu trabalho. Por muito experiente que seja o leitor, o ensino superior na China é muito diferente daquilo que nós temos em Portugal. A própria relação com os alunos é mais pessoal do que nosso país. Assim sendo, tudo aquilo que nos prepare para uma realidade distinta, incluindo um programa que reconheça as questões e aspetos culturais específicos de um país, é necessário.

Desafios para o futuro

O governo português deverá acompanhar com atenção a evolução do ensino da língua portuguesa. Como alerta o prof. Carlos Ascenso André, espera-se que o número de universidades com cursos de língua portuguesa passe das atuais 37 para 50 em seis ou sete anos. Também o número de doutorados chineses deverá aumentar, chegando a 10 ou 12 (hoje, há apenas um doutorado). Também é necessário destacar a presença de 16 académicos chineses no 12º congresso da Associação Internacional de Lusitanistas (Gaudêncio 2017), algo que dá relevo ao interesse pelo nosso idioma.

De um ponto de vista global, há 261 milhões de falantes de português espalhados pelo mundo, a língua mais falada do hemisfério Sul, assim como a terceira nos negócios petrolíferos e de gás a nível mundial e a quinta mais usada na internet. Para Ana Paula Laborinho, umas das responsáveis pela implementação do Instituto Português do Oriente, falta ao português a sua afirmação do ponto de vista da ciência e inovação. Para tal são necessárias bases de dados e terminologias em português (Ponto Final 2017). Também neste campo a experiência chinesa poderá servir de importante apoio com Macau a liderar.

No entanto, as dificuldades que todas as partes envolvidas no geral e os leitores portugueses em particular enfrentam, são variadas:

> Ao reduzido número de professores alia-se o isolamento relativo das universidades e a ausência de meios e materiais. O académico (prof. Carlos Ascenso André) entende ser necessário um apoio continuado na formação, produção de materiais destinados a docentes chineses, um maior diálogo entre as instituições e mais parcerias (Ponto Final 2017).

Este esforço tem sido liderado por instituições como o IPM e o IPOR, mas fica claro que tais contributos não serão suficientes nos próximos anos. Para que seja possível continuar a ajudar o avanço do português na China, o Estado português deverá fazer mais do que até agora. Muito mais do que a disseminação da nossa cultura, trata-se de uma oportunidade para Portugal projetar o seu *soft power*. Nas palavras de Ana Paula Laborinho: "As línguas são formas de afirmação de poder, são formas também de se afirmar do ponto de vista dos negócios e por isso mesmo podemos dizer que as línguas seguem a rota dos negócios" (Ponto Final 2017).

O desenvolvimento do projeto Um Cinturão, uma Rota por parte do governo liderado por Xi Jinping e Li Keqiang conta com Portugal para que seja um sucesso (Pestana 2016). Tal também levará a um aumento no número de aprendentes de PLE na China, sendo uma oportunidade para o nosso leitorado que o governo português não deve deixar escapar. Numa primeira instância, e acreditando nas palavras do prof. Carlos Ascenso André, o número de profissionais terá de aumentar para acompanhar as exigências do mercado. Assim sendo, o número de leitores também terá de aumentar. Analisando o exemplo dos leitores espanhóis, o número de leitores portugueses terá que chegar para números semelhantes. A questão financeira terá de ficar para segundo plano em prol de uma abordagem estratégica que poderá trazer grandes frutos a médio/longo prazo. Trata-se de construir uma imagem de responsabilidade junto dos nossos parceiros económicos através da área do ensino.

Aquilo que temos ao nível dos centros de estudo e acervos também não é suficiente e terá que acompanhar o aumento de número de profissionais e aprendentes de PLE. Até do ponto de vista da nossa imagem, é fundamental que qualquer centro de língua seja um polo de atração para todos aqueles envolvidos nesta área. É difícil "vender" os

Descobrimentos, o fado ou Eça de Queirós quando não conseguimos ter uma presença convincente na China.

Conclusões

Esta análise permite chegar a várias conclusões no que diz respeito ao que os nossos leitores enfrentam e aquilo que é necessário fazer para que possamos encarar os desafios do ensino de PLE na China nos próximos anos.

A primeira conclusão é que é necessário usar o exemplo dado por outros idiomas e aumentar a nossa presença no sistema educativo chinês. Tal alcança-se com mais acordos entre universidades, maior número de leitores e mais centros de línguas. O Estado português deverá entender que está muito mais em jogo do que o aumento de aprendentes de PLE, também a nossa imagem e uma oportunidade do ponto de vista económico-financeiro.

Os nossos leitores têm a sorte de poder contar com instituições como o IPOR e o IPM para aquilo que for necessário. Contudo, o facto de ambas as instituições estarem localizadas em Macau faz com que haja algum distanciamento em relação ao que se passa na China Continental. Assim, o Instituto Camões terá de procurar reforçar a sua presença no território o quanto antes para garantir que todo o trabalho que foi feito até agora não seja desperdiçado.

A nossa língua ainda não tem a dimensão de outras, como o espanhol, o alemão ou o francês. Concorrer com outros idiomas não é a melhor solução, sem que isso signifique que não devamos tirar elações daquilo que os outros fazem. O caso da língua espanhola é paradigmático e serve para que possamos aprender com o que os nossos vizinhos têm vindo a fazer: um avanço sistemático em território chinês, em que as parecerias e a forte presença do Instituto Cervantes elevam o *soft power* que a língua espanhola tem na China. Aquilo que se pede, portanto, é uma estratégia a longo prazo e que não assente apenas em objetivos a curto/médio prazo.

Termino com as sábias palavras de Fernando Pessoa, pois chegou a hora de assumirmos as nossas responsabilidades e voltarmos a ter relevância no panorama internacional, neste caso, através do Quinto Império da língua e da cultura:

> Nem rei nem lei, nem paz nem guerra,
>
> Define com perfil e ser
>
> Este fulgor baço da terra
>
> Que é Portugal a entristecer —
>
> Brilho sem luz e sem arder
>
> Como o que o fogo-fátuo encerra.
>
> Ninguém sabe que coisa quer.
>
> Ninguém conhece que alma tem,
>
> Nem o que é mal nem o que é bem.
>
> (Que ânsia distante perto chora?)
>
> Tudo é incerto e derradeiro.
>
> Tudo é disperso, nada é inteiro.
>
> Ó Portugal, hoje és nevoeiro...
>
> É a hora! (Pessoa 1934, p. 104)

Referências bibliográficas:

Alliance Française (2017). *Alliance Française de la Chine*. Disponível em: http://www.afchine.org/fr.

André, C.A. (2014). *O ensino do português como instrumento de desenvolvimento e cooperação: um exemplo em Macau.* Discurso apresentado na 4ª Conferência

Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Angola, Luanda e Lubango.

Bugge, A. (2011, dezembro 22). China Three Gorges buys EDP stake for 2.7 billion euros. *Reuters*. Disponível em: https://www.reuters.com/article/us-edp-threegorges/china-three-gorges-buys-edp-stake-for-2-7-billion-euros-idUSTRE7BM04V20111223

Camões Instituto da Cooperação (2017). *Onde estamos? – China*. Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/activity/onde-estamos/china

Camões Instituto da Cooperação (2017). *Perguntas frequentes Ensino*. Disponível em: http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/index.php?option=com_content&view=article&id=14647

Exabeta (2013). *Lectorados AECID en China.* Disponível em: https://www.exabeta.com/profesor-de-espanol-en-chin/

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2016, 24 junho). *Português Língua Estrangeira na China: "Foi o português que me escolheu a mim"*. Disponível em: http://www.letras.ulisboa.pt/pt/noticias/646-portugues-lingua-estrangeira-na-china-foi-o-portugues-que-me-escolheu-a-mim

García Campos, J.M. (2015, junho 14). ¿Cuántos estudiantes de español hay en el mundo?. *La Vanguardia*. Disponível em: http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150622/54432960001/cuantos-estudiantes-de-espanol-hay-en-el-mundo.html.

Gaudêncio, R. (2017, 30 julho). Em sete anos haverá 50 "universidades chinesas com português". *Público*. Disponível em: https://www.publico.pt/2017/07/30/sociedade/noticia/em-sete-anos-havera-50-universidades-chinesas-com-portugues-1780800.

Gobierno de España – Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2017). *Lectorados MAEC-AECID - Convocatoria Lectorados 2017-2018*. Disponível em: https://www.aecid.gob.es/es/Paginas/DetalleProcedimiento.aspx?idp=239.

Goethe Institut (2017). *Goethe Institut China*. Disponível em: https://www.goethe.de/ins/cn/en/sta/pek.html.

Instituto Cervantes (2017). *Instituto Cervantes de Pekín*. Disponível em: http://pekin.cervantes.es/es/.

Instituto Português do Oriente (2017). *IPOR*. Disponível em: http://ipor.mo/.

Leitão, L. (2016). O "crescimento exponencial" do português. *Revista do Ensino Superior de Macau, 14* (setembro), 54-57. Disponível em: http://www.gaes.gov.mo/images/hemag/images/books/book28/pdf/54-57.pdf.

Lu, J. (2015, Maio 11). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. *Universidade de Estudos Internacionais de Xangai*. Disponível em: http://es.shisu.edu.cn/resources/news/content1915.

Martínez, C.M, & Lee, J.M. (2010). La enseñanza del español en China: Evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE, 56 (*outubro-dezembro), 3-14.

Peskine, L. (2008, 6 Maio). La place de la langue française en Chine: un article de Chine informations. *Asssociation des Professeurs de Langues Vivantes*. Disponível em: http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1696.

Pessoa, F. (1934). *Mensagem*. Lisboa: Ática.

Pestana, L.F. (2013). *O Consenso de Beijing em África: um modelo para Angola?.* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa, Portugal.

Pestana, L.F. (2016, 11 novembro). Iniciativa de Cinturão e Rota - oportunidade para Portugal?. *Xinhua Português*. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2016-11/11/c_135822507.htm.

Ponto Final (2017, 31 julho). *Ana Paula Laborinho: "As línguas são formas de afirmação de poder"*. Disponível em: https://pontofinalmacau.wordpress.com/2017/07/31/ana-paula-laborinho-as-linguas-sao-formas-de-afirmacao-de-poder/

Wang, S. (2001). *A Língua Portuguesa na China. Cadernos de PLE-1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 165-192.

Wei, H. (2014, 25-28 julho). *La enseñanza del español en China*. Discurso apresentado em FIAPE - V Congreso internacional. Espanha, Cuenca.

Xinhua Português (2016). *China e países de língua portuguesa discutem cooperação em conferência ministerial*. Disponível em: http://portuguese.xinhuanet.com/2016-10/11/c_135746323_11.htm.

XXI Governo (2017). Ministério dos Negócios Estrangeiros – Estrutura Orgânica. Disponível em: https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/area-de-governo/negocios-estrangeiros/informacao-adicional/estrutura-organica.aspx#ic.

SUGESTÕES PARA A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁCTICOS DE LEITURA PARA APRENDENTES

Minfen ZHANG
SISU, Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai, zhangminfen@shisu.edu.cn, Shanghai, China.

Resumo:

A aquisição da competência de leitura constitui um dos objetivos mais importantes do ensino de português, língua estrangeira. O presente artigo terá como objetivo dar algumas sugestões para a elaboração dos materiais didáticas de leitura para os aprendentes chineses, numa perspectiva de Português Língua Estrangeira (PLE), no âmbito do curso de licenciatura, oferecido na Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU). Partir-se-á para uma sugestão dos princípios de elaboração de materiais didáticos para a disciplina de leitura. Referir-se-á ainda sobre sugestões para seleção de textos, nomeadamente de acordo com as características dos alunos da SISU e o plano de ensino desta universidade. Por fim, serão apresentadas algumas sugestões para elaboração de exercícios para aulas de leitura.

Palavras-chave:

Sugestões, Materiais didáticos, Leitura

Introdução

O filósofo inglês Francis Bacon disse, “A leitura traz ao homem plenitude, o discurso segurança e a escrita exatidão.” A aquisição da competência de leitura constitui um dos objetivos mais importantes do ensino de línguas, e com certeza também é um dos nossos objetivos do ensino de português, língua estrangeira. Segundo o nosso plano de ensino do Curso de Licenciatura em Língua e Literatura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Shanghai (SISU), os alunos têm aulas de leitura no segundo e terceiro ano letivo e leitura de textos jornalísticos no quarto ano.

Os materiais/instrumentos são uma das bases do ensino-aprendizagem. Um bom plano de ensino precisa de ser testado com bons manuais, assim como um bom método de ensino também precisa de ser elaborado e desenvolvido com bons materiais didáticos. Os materiais didáticos constituem não só a chave para o tesouro para os alunos adquirirem conhecimentos e competências, como também o instrumento com que os professores podem organizar e demonstrar a sua capacidade de traçar tarefas e estratégias de aprendizagem. Para garantir a qualidade de ensino e para atingir o nosso plano de ensino de português como língua estrangeira (PLE), é muito importante ter manuais bons e adequados ao contexto, ao nível de língua e à idade dos alunos. Neste texto, gostaria de apresentar algumas sugestões sobre a elaboração de materiais didáticos de leitura para os alunos do curso de licenciatura de PLE, de acordo com a minha experiência de ensino e as características dos alunos da nossa universidade.

Os princípios de elaboração de materiais didácticos para a disciplina de leitura.

Com o objetivo principal de aprender uma língua estrangeira e aumentar o nível de inserção nesta língua via leitura, a meu ver, a elaboração dos textos de leitura deve respeitar os princípios seguintes:

a) A língua é considerada como uma ciência. Entre diversas outras competências a desenvolver, realizar aulas de leitura permite-nos também contribuir para o aperfeiçoamento da competência linguística dos alunos. É evidente que a disciplina de leitura é muito útil para aumentar as capacidades de falar, ouvir e escrever. Por um lado, durante o processo de leitura, vão surgir muitas situações em que o léxico, a morfologia e a sintaxe (palavras, orações e gramáticas) são diferentes, o que oferece aos alunos a oportunidade de conhecer, reconhecer e rever os conhecimentos linguísticos entretanto já adquiridos, porém, revistos através da leitura; mas por outro lado, os alunos também podem aprender muitas formas de escrita e expressões úteis fazendo com que possam melhorar a fala e a escrita. Portanto, ao fazermos materiais de leitura, temos de escolher os textos baseando-nos no princípio do ritmo progressivo, ou seja, do simples ao complexo, com linguagem autêntica e de estilo diversificado em termos linguístico e de conteúdo.

b) A língua é considerada como um meio para adquirir conhecimento e informação. A melhor forma de obter conhecimentos e informações é cercar-se de materiais de leitura. Como se sabe, vivemos na era da informação e comunicação e estamos numa sociedade em que as mudanças mundiais são cada dia mais rápidas. Além disso, tal como o escritor americano Frank Harris disse: "Cada nova língua que se aprende, é uma nova janela que se abre". Perante a mutabilidade permanente da sociedade de hoje, os alunos de língua estrangeira têm mais vantagens do que os de outros cursos tais como o curso de Economia, de Matemática, entre outros, que possuem mais um meio para conhecerem diretamente o mundo fora do seu, por isso, a aquisição de informação necessária via leitura constitui uma das competências mais importantes dos aprendentes de português, língua estrangeira. O meio principal e mais rápido para adquirir informação é ler. Para estarmos à altura do passo rápido do tempo, temos que aumentar a capacidade e a competência de leitura para acelerar a velocidade de leitura. Por isso, os professores têm de escolher materiais de leitura que possam fornecer o máximo possível conhecimentos e informações.

c) A língua é considerada como um prazer, um fruir. "A leitura de um bom livro é um diálogo incessante: o livro fala e a alma responde" (MAUROIS). Se a leitura for considerada como um processo feliz, aprender a língua estrangeira será um prazer em vez de ser uma tarefa forçada, um exercício repetitivo e monótono. Ao fazermos

materiais didáticos de leitura, temos de ter em conta não só a linguagem autêntica, informações e conhecimentos vívidos e diversificados, mas também o interesse dos textos selecionados além de despertarmos o gosto pela leitura dos alunos no sentido de estimulá-los a ler mais. Para conhecer bem o gosto e interesse dos alunos, fazemos inquérito aos alunos logo no início do semestre para saber que tipo de textos eles têm mais interesse, que informações eles querem adquirir com as aulas de leitura, entre outros, o que ajuda muito na seleção dos materiais de leitura.

A Selecção de Textos

Os alunos exercitam a leitura para aprender uma língua estrangeira e melhorar a competência de ler, mas também há outros objetivos muito importantes, isto é, para adquirir informação e para divertir-se durante o processo de leitura. Portanto, tudo isso exige que os elaboradores de materiais didáticos, durante o processo de elaboração e seleção de textos, devem prestar atenção não só aos textos para fins didáticos, como também a outras tipologias de textos de diversas fontes e realçando diversos aspectos culturais fazendo com que os alunos possam adquirir mais conhecimentos e competências diversificadas associadas à aprendizagem, além de aprenderem a língua e sobretudo as diferentes técnicas de ler através da fruição da leitura.

Leitura com o objetivo de aprender português, língua estrangeira.

Aprender a língua portuguesa é um dos objetivos mais importantes das nossas aulas de leitura, por isso, temos que respeitar as necessidades e características de quem ocupa a posição central do ensino: o aluno, uma vez que é receptor, sujeito e objeto no processo do ensino da língua estrangeira. Assim, devemos selecionar textos adequados não só às necessidades, mas também ao nível dos alunos. Os textos devem contar com vocabulário abundante, expressões idiomáticas, diversas formas de

expressão e diversificadas estruturas gramaticais (morfológicas, sintáticas e semânticas), etc.

Como se sabe, o léxico é uma das bases duma língua e decorar palavras novas é um trabalho muitas vezes árduo e ineficaz porque muitas palavras têm significados diferentes em contextos diferentes. Para compreender melhor as palavras desconhecidas, será mais fácil e divertida através da leitura de textos. Com a leitura, além de poderem obter as informações úteis e ampliar os horizontes culturais, os aprendentes podem não só conhecer muitas palavras novas, como também rever as palavras entretanto já conhecidas, o que exige dos elaboradores de materiais a seleção de textos de baixo grau de dificuldade linguístico para um grau mais elevado de dificuldade linguística, numa perspectiva gradativa, oferecendo um processo progressivo e gradativo de aprendizagem de vocabulário de português, língua estrangeira.

Depois da leitura, exige-se ao aprendente estrangeiro a compreensão do significado de itens lexicais e a reprodução oral do conteúdo global ou parcial do texto, ou seja, o aprendente dever ser capaz de interpretar o texto com as suas próprias palavras no sentido de melhorar a sua capacidade de compreensão e fala. Além disso, também se espera que, após a leitura de um texto, o aluno seja capaz de confrontar as suas próprias experiências, a sua vivência com o conteúdo textual e trocar ideias e opiniões como outros alunos sobre o conteúdo textual no sentido de desenvolver a competência crítica, criativa e avaliativa do aluno, avaliando assim o texto lido.

Os textos selecionados também devem contar com diversas formas de expressão escrita e géneros diferentes nomeadamente contos populares, notícias, textos publicitários, reportagens, sondagens eleitoriais, crítica literária, ensaio, discursos, documentos, romances, novelas, até mesmo teses científicas, etc., incluindo os temas da vida quotidiana, educação, economia, arte, desporto, ciência e tecnologia, literatura, entre outros, a fim de não só acelerar e aumentar a competência linguística dos aprendentes como também diversificar e enriquecer o conteúdo das aulas. Neste sentido, com a leitura de textos de géneros diferentes, diversificados em formas linguísticas e estruturas gramaticais, espera-se que o aprendente estrangeiro faça um trabalho baseando-se no texto recém-lido no sentido de melhorar a competência de escrita do aluno de português, língua estrangeira.

Portanto, ao elaborar os materiais didáticos para leitura, devemos produzir e selecionar textos de diferentes fontes e natureza, os quais podem não só enriquecer o vocabulário dos alunos, como também podem melhorar as competências de ler, falar e escrever dos aprendentes de PLE.

Leitura com o objetivo informativo.

Todos os textos fornecem um conjunto de informações a respeito da cultura e realidade do mundo. Para aprender bem uma língua, temos que conhecer a cultura deste país. Para alcançar este objetivo, temos que ler os textos sobre a cultura deste país, o que também constitui um dos objetivos principais do estabelecimento da disciplina de leitura do nosso curso de licenciatura de PLE.

Ler serve para conhecer a cultura, ou seja, obter conhecimentos e informações, exigindo-se do aprendente estrangeiro a capacidade de utilizar a língua portuguesa como meio para atuar como agente crítico e ativo no processo de integração com diversos grupos sociais e com diferentes aspetos culturais dos países de língua oficial portuguesa, especificamente de Portugal e do Brasil. Neste sentido, é preciso selecionar textos exemplificativos dos aspetos socioculturais de Portugal, do Brasil, de Cabo-Verde, de Guiné-Bissau, de Angola, de Moçambique, de Timor Leste, de São Tomé e Príncipe e de outros países ou territórios que já têm o português como língua oficial (como Guiné Equatorial e Macau), além de países que tem o português como língua estrangeira institucionalizada em seu ensino (como Uruguai e Argentina) ou como língua de herança (Estados Unidos, Japão, França, entre outros). Pode-se escolher textos de contos populares e ou lendas para conhecer os usos e costumes folclóricos; textos sobre a história para saber a formação e desenvolvimento do país; textos extraídos dos livros científicos para conhecer o nível científico do país; textos extraídos de romances famosos para ter conhecimento da literatura do país, também se pode selecionar textos de revistas ou jornais que, na minha opinião, são os mais produtivos para formar e desenvolver a habilidade do aluno na captação de informações sobre a cultura de Portugal e do Brasil, além dos assuntos correntes desses países nas áreas política, social, económica, cultural etc.

No início, pode-se escolher uma notícia curta e simples que apresenta condições de ser lida e compreendida com facilidade, estabelecendo com facilidade uma interação cultural entre o aluno e o texto. Assim, passo a passo, vai interessar-se pelos textos mais desenvolvidos com um nível de linguagem mais avançada, atingindo a meta de acesso a todos os aspetos culturais das sociedades de língua portuguesa. Além disso, depois de passar pelo primeiro momento de leitura, isto é, a compreensão do que está impresso, o aluno vai começar a interagir culturalmente com o autor, ou seja, além de tomar conhecimento do assunto lido, vai aceitar, duvidar, avaliar ou criticar o que acabou de ler, isto é, os alunos já adquirem a capacidade de leitura reflexiva, com a qual, tanto a oralidade como a escrita dos alunos adquirem maior fluência. Neste sentido, pode-se escolher textos do foco cultural da comunidade da língua oficial portuguesa no sentido de proporcionar a oportunidade de reflexão do aluno devido aos enormes confrontos culturais, até choques, ou também pode ser a similaridade entre o leitor e autor do texto. A meu ver, temos que escolher todo o tipo de textos porque é razoável tudo o que existe e, temos que permitir a existência de todos os confrontos e choques de culturas e ideias, esperando-se que o aprendente saiba interrogar, duvidar, criticar e respeitar o que o texto apresenta, representa e sugere.

Portanto, a leitura com o objetivo informativo contribui muito não só para enriquecer os conhecimentos culturais das sociedades da língua oficial portuguesa por parte do aprendente desta língua, como também para desenvolver a capacidade de formar uma opinião ou crítica sobre o fenómeno ou a realidade social que o texto lhe apresenta e ou sugere um novo mundo de modos de ser, viver, pensar e de estar, em suma uma nova visão e cosmovisão.

Leitura como gosto pessoal, como prazer, fruição

O gosto é o melhor professor.

> Quando um aluno está interessado num estudo, ele aprende sempre ativamente com entusiasmo e alegria, sem achar que o estudo é uma tarefa pesada. O estudo com entusiasmo faz com que o aluno aprenda com muita atenção, meditando-se no estudo até se esquecer de comer e dormir. Aprenderá tudo com rapidez no estado entusiasmático.[485]

Visto que o interesse desempenha um papel muito importante nas aulas de leitura, exige-se ao elaborador muito cuidado na seleção do texto. O estímulo para a leitura deve ser uma das tarefas principais do elaborador de materiais didáticos. Tem que ter em conta a compreensibilidade do texto selecionado, porque se o texto for muito difícil, o aluno vai perder facilmente o interesse em continuar a leitura, para não falar do gosto pelo texto apresentado.

Para os alunos do segundo ano do curso de PLE na SISU, que começam as aulas de leitura, sugerem-se textos simples ligados à vida diária, podendo também ser piadas, anedotas, contos de humor, banda desenhada, entre os outros, que são produções com um objetivo divertido. Para desenvolver o interesse e gosto pela leitura, temos que escolher os textos interessantes, adaptando-se à vida do aprendente, com linguagem viva, fazendo com que o aprendente tenha vontade de ler e descubra assim a estética da língua portuguesa. Podem-se escolher textos para "leitura para o prazer" e "gozar da sua leitura", que consistem em contos de humor e anedotas, não havendo exercícios depois da leitura para não colocar o aprendente em uma situação de pressão.

Para os alunos do terceiro ano, que já possuem uma certa quantidade de vocabulário e alguma técnica de leitura e compreensão, convém selecionar os textos extraídos de poesia e de romances mundialmente famosos da literatura dos países de língua portuguesa para formar a competência de apreciação e sobretudo interpretação de obras literais por parte do aluno de PLE a fim de estimular o interesse e o gosto pela literatura da comunidade da língua portuguesa e pela aprendizagem da língua portuguesa. Tendo considerado que algumas obras literárias são muito difíceis para os aprendentes português língua não-materna, selecionamos às vezes obras da língua portuguesa já traduzidas em chinês, por exemplo, *Ensaio sobre A Ceguira* de José

[485] PAN, Shu. Jiaoyu Xinli Xue (Psicologia Educativa), p.76.

Saramago, *Amor de Perdição* de Camilo Castelo Branco, entre outras, para os alunos terem primeiro ou toda a obra, ou o resumo da obra com vista a facilitar a sua compreensão no sentido de fomentar o interesse pela literatura portuguesa.

De acordo com o nosso plano de ensino e o objetivo de formação, os alunos têm disciplina de leitura de textos jornalísticos no sentido de formar boa capacidade reflexiva deles. Para os alunos do quarto ano, os textos selecionados podem ser tipicamente socioculturais, podendo ser os textos sobre a eleição para presidente, sobre a taxa de câmbio, sobre o mercado de bolsa, sobre a ciência e tecnologia mais avançada, sobre música e filmes, entre muitos outros temas e áreas interessantes. Uma vez que o aprendente tenha eco nos textos lidos, vai continuar a ler e a procurar mais materiais para ter mais conhecimentos profundos deste tema. Assim, o aprendente vai melhorar a sua competência de leitura com interesse que passa gradualmente ser um gosto pessoal em vez dum trabalho passivo.

No estudo de PLE, o interesse e o gosto são o guia no início da aprendizagem, constituindo também uma garantia importante do estudo persistente, portanto não podemos ignorar a importância do interesse durante a selecção de texto para as aulas de leitura.

Elaboração de exercícios para as aulas de leitura

Um grande matemático chinês disse, "Aprender a matemática sem fazer exercício é como entrar na montanha de ouro mas sem levar nada quando voltar."[486] Acho que isso também se pode usar no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, sobretudo para os aprendentes de chinês, que são tradicionalmente mais dependentes do professor e dos materiais dados por este. Se o professor não colocar questões, é possível que a leitura se torne uma atividade mecânica e passiva para os alunos chineses, fazendo com que não melhorem o seu desempenho na língua mesmo que tivessem lido muito. Fazer uma boa leitura implica perceber o que se lê e refletir sobre os materiais lidos além de tomar nota das informações que considerem importantes e

[486] CHENG, Fan (Org.). Mingren Mingyan (Frases Famosas de Celebridades), p. 256.

úteis. Portanto, compete aos elaboradores fazer exercícios adequados para todos os materiais didáticos dados aos alunos chineses.

Para tirar o maior proveito de leitura, um bom manual de leitura tem que ter boa e diversificada elaboração de exercícios fazendo com que o aprendente possa aprender a língua estrangeira e melhorar a sua competência de ler via leitura. Para os alunos do segundo ano, os exercícios podem ser exercícios tradicionais e simples como *responder às perguntas*, *verdadeiro ou falso*, etc. Com o enriquecimento de vocabulário dos alunos, pode-se dar exercício de alteração de palavras para consolidar a aprendizagem de vocabulário, também podem ser outros tipos que dão ênfase a melhorar a técnica de ler dos alunos tais como *advinhar o significado da palavra de acordo com o texto*, *comentar algumas frases do texto lido, resumir a ideia principal do parágrafo ou texto*, *reorganizar a ordem dos assuntos acontecidos no texto*, etc. Para melhorar a capacidade de escrita dos alunos, podemos dar exercícios como *dar um fim para o texto lido, fazer um resumo da história ou escrever uma composição com base no texto lido* para que os alunos possam aprender ou consolidar as formas importantes de expressão do texto lido. Como tinha referido, a leitura não deve ser uma atividade de só ler, através de leitura, os alunos não apenas melhoram a competência linguística, o mais importante é formar a capacidade reflexiva, desenvolvendo a capacidade de crítica e reflexão sobre a vida e o mundo que vivemos. Neste sentido, o professor pode pedir os alunos a fazer comentário ou reflexão sobre o texto ou obra lida. Os alunos devem fazer exercícios logo depois de acabarem a leitura. É de salientar que quando fizerem os exercícios, os alunos não podem consultar o texto já lido no sentido de formar gradualmente um bom hábito de leitura ativa, ou seja, pensar e compreender enquanto ler.

A aprendizagem de uma língua é um processo progressivo. Para consolidar o vocabulário aprendido e ampliar a quantidade de vocábulos, a maneira mais eficaz é ler, ou mais precisamente, efetuar leitura reflexiva e minuciosa, por isso cabe ao professor fazer bons manuais de leitura, selecionando textos adequados para os alunos. É de salientar que a capacidade linguística dos alunos está estreitamente ligada à cultura, portanto, não podemos ignorar a apresentação de culturas diversificadas de países de língua portuguesa. Por fim, mas não por último, o interesse e o gosto pela leitura também constitui um fator muito importante para a elaboração de materiais

didáticos de leitura no sentido de melhorar a competência de ler dos aprendentes duma segunda língua.

Referências Bibliográficas:

Cheng, F. (Org.) (2001). *Mingren Mingyan (Frases Famosas de Celebridades)*. Changsha: Editora de Educação de Hunan.

Coracini, M. J. (Org) (2002). A aula de leitura: um jogo de ilusões. In *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas, São Paulo: Pontes.

Deng, Y. & Liu, R (2001). *Yuyan yu Wenhua (Língua e Cultura)*. Pequim: Editora do Ensino e Estudo de Língua Estrangeira.

Pan, S. Jiaoyu Xinli Xue (Psicologia Educativa). Pequim: Editora de Educação Popular, 2004

Popper, K. (1992). *Em Busca de Um Mundo Melhor*. Lisboa: Editorial Fragmentos.

Scholes, R. (1991). *Protocolos de Leitura*. Lisboa: Edições 70.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Tomlinson, B. (1998). *Material Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

AQUISIÇÃO DE PRONOMES CLÍTICOS EM PORTUGUÊS EUROPEU POR APRENDENTES CHINESES - UM TESTE-PILOTO DE PRODUÇÃO INDUZIDA

Wenjun GU

SISU, Faculdade de Estudos Europeus e Latino-Americanos, Departamento de Português.

fao@shisu.edu.cn. Xangai, China.

Resumo:

O presente trabalho destina-se a apresentar um estudo sobre a aquisição de pronomes clíticos por falantes nativos de chinês, que aprendem o português europeu (PE) como língua estrangeira. Tendo por base a consciência do estatuto problemático do uso dos pronomes clíticos em PE por parte dos aprendentes em geral e a verificação da escassez de trabalhos sobre esta matéria, procura-se, neste trabalho: realizar um estudo empírico que permita revelar mais claramente o estatuto da aquisição do fenómeno em causa por parte dos aprendentes; caraterizar o desenvolvimento das propriedades dos pronomes clíticos na gramática do grupo-alvo e criar pistas para os futuros estudos mais aprofundados sobre esta matéria.

Este trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira parte, apresenta-se a motivação para o estudo e formulam-se as questões a ser estudadas. A segunda parte descreve as propriedades específicas dos pronomes clíticos em português europeu, aborda fenómenos relacionados com o uso dos mesmos, assim como a sua "contrapartida" na língua chinesa. Na terceira parte, ilustra-se a metodologia a que se recorre no presente estudo e analisam-se os dados obtidos no teste. A última parte do estudo apresenta uma breve conclusão e reflete, com base nos resultados obtidos nos testes, sobre os futuros trabalhos que poderão vir a ser realizados sobre esta matéria.

Palavras-chave:

pronomes clíticos; aquisição; aprendentes chineses; português europeu

1. Introdução

Os pronomes clíticos parecem construir um aspeto problemático da aprendizagem de português para os aprendentes chineses. Estudos anteriormente efetuados mencionaram-nos como um dos aspetos em que se encontram "desvios mais frequentes nas produções dos aprendentes de português de etnia chinesa" (Grosso 1999) ou como "um dos problemas principais dos alunos chineses na aprendizagem da língua portuguesa" (Mai 2006).

Estas observações são consistentes com a minha própria experiência como docente de português na China, visto que não é difícil encontrar produções de clíticos desse grupo de aprendentes, como as que constam dos seguintes exemplos:

(1) a. Quem ***me*** ligou?
*Quem ligou-***me**?
b. O nosso pai diz sempre que ele ***nos*** ama muito.
*O nosso pai diz sempre que ele ama-***nos** muito.
(2) a. Senta-***te*** ao lado da porta.
*Senta ao lado da porta.

b. Todos os dias, deito-***me*** às 11h00.

*Todos os dias, deito às 11h00.

Alguns trabalhos realizados nesta área referiram a dificuldade encarada pelos aprendentes chineses na aquisição de pronomes clíticos, nomeadamente nas regras da sua posição (Grosso 1999; Mai 2006; Gu 2017), outros revelaram indícios de que os aprendentes chineses apresentam "uma taxa mais reduzida de produção de clíticos e uma taxa mais elevada de omissão", em comparação com outros aprendentes falantes nativos de inglês ou de espanhol (Fiéis & Madeira 2015).

Todavia, poucas informações foram encontradas que permitissem uma abordagem sistemática e aprofundada sobre a matéria. Ficamos sempre com a ideia de que os nossos alunos têm dificuldades em usar corretamente, ou adequadamente, os

pronomes clíticos em português europeu (PE), no entanto, faltam-nos estudos suficientes que permitam responder e explicar cabalmente o "como". Se a posição dos pronomes clíticos é problemática para os alunos, será que o seu uso é igualmente problemático em todos os contextos? Será que a omissão é a estratégia principal à qual recorrem os aprendentes chineses para evitar o uso dos pronomes clíticos? O estatuto problemático deste fenómeno linguístico nos falantes nativos de chinês é provocado pela influência da língua materna ou deve-se às propriedades específicas da língua-alvo? As questões ainda se encontram em aberto.

Tendo como objetivo contribuir para esta reflexão, realizámos o presente estudo.

2. Pronomes clíticos em português europeu e "contrapartida" em chinês

Para os alunos chineses, a aprendizagem dos pronomes clíticos em português é, de facto, um processo de aquisição de uma categoria totalmente nova, que falta na respetiva língua materna, dado que na língua chinesa não se verifica a existência de pronomes clíticos.

2.1. Pronomes clíticos em português europeu

Os pronomes clíticos em português europeu, também designados *pronomes átonos* nas gramáticas tradicionais (Cunha & Cintra 2014) ou *pronomes especiais*, noção introduzida por Zwicky (1997), conforme Brito, Duarte & Matos (2003), têm propriedades morfológicas e sintáticas específicas.

Do ponto de vista morfológico, podem ser observadas formas variadas dos pronomes clíticos consoante género, número e pessoa diferentes, como se mostra no seguinte quadro[487]:

[487] Adaptado do quadro apresentado em Brito, Duarte & Matos (2003:827).

Pessoa		**Acusativo**	**Dativo**	**Acusativo/Dativo**
	1.ª	me	me	me
Singular	2.ª	te	te	te
	3.ª	o/a	lhe	se
	1.ª	nos	nos	nos
Plural	2.ª	vos	vos	vos
	3.ª	os/as	lhes	se

* Nota: Os clíticos "acusativos" e os "dativos" correspondem aos pronomes não reflexos em português europeu ao passo que os "acusativos/dativos" se referem aos pronomes reflexos.

Existem também variantes *lo*(*s*), *la*(*s*) dos pronomes clíticos acusativos de 3.ª pessoa *o*(*s*)/*a*(*s*), quando estes estão precedidos por verbos que terminam em *-r*, *-s* ou *-z*, enquanto os mesmos assumem formas *no*(*s*)/ *na*(*s*) caso os verbos terminem em ditongos nasais (Cunha & Cintra 2014).

Há, ainda, possibilidades combinatórias entre os pronomes clíticos, resultando em formas como *mo*(me+o), *to*(te+o), *lho*(lhe+o), *no-lo*(nos+o), *vo-lo*(vos+o), entre outras (Cunha & Cintra 2014).

Na dimensão sintática, os pronomes clíticos em PE caraterizam-se pela sua posição variável, diferente de muitas outras línguas românicas (Madeira 1992; Duarte, Matos & Faria 1995). Podem ser encontrados em posições proclítica, enclítica ou mesoclítica, tendo como ordem básica a ênclise (Brito, Duarte & Matos 2003). A colocação de pronomes clíticos está estreitamente relacionada com contextos sintáticos específicos (Duarte & Matos 2000, entre outros).

Segundo Martins (2013), a próclise aplica-se principalmente quando os clíticos se encontram:

A. Em orações principais

i. Orações negativas

(3) a. Não *me* arrependo disso.

b. Ninguém *vos* disse nada?

ii. Orações introduzidas por certos quantificadores

(4) a. Alguém *lhe* telefonou?

b. Tudo *me* parece bom agora.

iii. Orações com determinados advérbios em posição pré-verbal

(5) a. Só *me* falta um ovo para fazer o prato.

b. Certamente *o* encontrarás lá.

iv. Orações interrogativas e exclamativas *qu-*

(6) a. Que *lhe* parece?

b. Quem *me* dera!

B. Em orações subordinadas finitas

(7) a. A Ana disse que *se* levantava sempre muito cedo.

b. O João não veio às aulas hoje porque não *se* sentiu bem.

C. Em orações infinitivas flexionadas introduzidas por determinadas preposições

(8) a. Para *a* impressionarem, têm de organizar o evento muito bem.

b. Vamos entregar o produto antes de os clientes *o* pedirem.

A ênclise ocorre nas situações em que a colocação proclítica não seja obrigatória, exceto quando os pronomes clíticos aderirem a verbos nas suas formas do condicional ou do futuro - condições que induzem a mesóclise (cf. (9)). Conforme alguns autores (Duarte, Matos & Faria 1995; Duarte & Matos 2000), a mesóclise é uma variante da ênclise e tende para desuso no português europeu contemporâneo.

(9) a. Dir-*vos*-ei a verdade.

b. Convidá-*lo*-íamos também para a festa se ele estivesse cá hoje.

Importa mencionar que nos estudos sobre o português europeu como língua materna (L1), observaram-se assimetrias na aquisição de colocação de clíticos, o que sugeriu que: por um lado, a próclise poderá ser mais difícil e tardiamente adquirida do que a ênclise; por outro lado, os diferentes contextos de posição proclítica são gradualmente adquiridos por crianças. Foi proposto que a aquisição de colocação dos pronomes clíticos segue um percurso determinado, o qual foi descrito como: negação > sujeito

negativo/orações completivas finitas > advérbios > orações adverbiais finitas > quantificadores(sujeito) (Duarte, Matos & Faria 1995; Costa, Fiéis & Lobo 2015).

2.2. Objetos nulos em português europeu

Para além das propriedades acima apresentadas, existe em português europeu ainda um fenómeno específico que se pode relacionar com o uso dos pronomes clíticos: o objeto nulo. Como se ilustra no exemplo (10), em português europeu, é possível que, numa frase, se encontre ausente o objeto, o qual não é pronunciado foneticamente, mas pragmaticamente identificado, com o seu valor referencial recuperado pelo contexto discursivo (Raposo 1992; Raposo *et al*. 2013).

De acordo com estudos anteriores sobre a aquisição de PE como língua materna (Costa & Lobo 2005, 2009, 2010), a disponibilidade de objetos nulos na língua pode estar relacionada com a omissão de pronomes clíticos durante o processo da aquisição.

(10) a - Já procuraste as chaves
- Sim, mas não (*as*) encontrei.

b. Se achas que *esse livro* é chato, eu não (*o*) compro para a Maria.[488]

Aliás, esta construção é condicionada na língua, sendo agramatical a sua ocorrência, de acordo com Raposo (1986), em determinados contextos, como, por exemplo, nas orações relativas (cf. (11)), ou nas orações adverbiais (cf. (12)).

(11) * Ontem o Mário foi ver *aquele filme* com a namorada ao cinema perto de casa e encontrou lá a sua irmã, que também foi ver [-] com o namorado.

(12) * Hoje a Maria tem de voltar para casa sozinha porque os pais não conseguem vir buscar [-].

2.3. Contrapartida do uso de pronomes clíticos em chinês

Nas situações em que se empregam pronomes clíticos em PE, usam-se em chinês os pronomes fortes, cujas formas são idênticas às dos pronomes pessoais nominativos,

[488] Trata-se de um exemplo retirado de Duarte & Costa (2013:2345).

explicitando os participantes do discurso, ou seja, os interlocutores e as entidades acerca das quais os interlocutores falam (Liu, Pan & Gu 2004; Sun 2006):

Pessoa		**Não-reflexo**	**Reflexo**
	1.ª	我*wo*[489]	
Singular	2.ª	你*ni*/您*nin*[490]	
	3.ª	他*ta*/她*ta*/它*ta*[491]	
	1.ª	我们*women*	
	2.ª	你们*nimen*	自己*ziji*
Plural		他们*tamen*	
	3.ª	/她们*tamen*	
		/它们*tamen*	

Para além deste aspeto, em chinês os pronomes, quando desempenham a função de complemento direto na frase, colocam-se frequentemente em posição pós-verbal, e pré-verbal em contextos muito restritos, como se mostra nos seguintes exemplos (13) (com o pronome reflexo "自我*ziwo*[492]") e (14) (na construção "把*ba*" [493]). (Liu, Pan & Gu 2004)

(13) a.如果 你 碰到 丽丽, 能不能 告诉 **她** 我 找 **她**?

ruguo ni pengdao Lili, nengbuneng gaosu **ta** wo zhao **ta**

[489] "Wo" é a "interpretação" do carácter "我" de acordo com o sistema romanizado de chinês, *pinyin*, que descreve a pronúncia. Para uma melhor apresentação dos exemplos, neste trabalho, para cada palavra em chinês, apresentamos a transcrição em *pinyin* e, para cada frase em chinês, colocamos transcrição de *pinyin*, uma tradução literal de chinês para português e uma tradução em português.

[490] Os dois pronomes diferenciam-se entre eles no grau de intimidade dos interlocutores e de respeito/cortesia. Emprega-se "ni" com pessoas íntimas enquanto "nin" é utilizado para mostrar respeito e formalidade.

[491] Os três pronomes diferenciam-se nos âmbitos de género e de humanidade: "他*ta*" designa seres humanos masculinos e "她*ta*", seres humanos femininos enquanto "它*ta*" se refere a uma entidade não humana (quer macho quer fêmea) ou inanimada.

[492] "Ziwo" é uma variante do pronome "ziji".

[493] "Ba" é um elemento "tipo-preposição", que induz a ordem sintática em que um nominal (em muitos casos, em posição de objeto) precede o verbo que o seleciona (Sun 2006).

se tu encontrar Lili poder dizer **ela** eu procurar **ela**

Se tu encontrares a Lili, podes dizer-**lhe** que **a** procuro?

b. 若昂 到 了 吗? 我 没 看到 **他**。

Ruo Ang dao le ma wo mei kandao **ta**

João chegar LE[494] MA[495] eu não ver **ele**

O João já chegou? Não **o** vi.

(14) a. 你好！我 **自我** 介绍 一下。 我 叫 李明。

nihao wo **ziwo** jieshao yixia. wo jiao Li Ming

Olá eu **o próprio** apresentar um pouco eu chamar Li Ming

Olá! Apresento-**me**. Chamo-**me** Li Ming.

b. 这 箱子 很 重, 你 把 **它** 给 我 吧。

zhe xiangzi hen zhong, ni ba **ta** gei wo ba

esse mala muito pesado tu BA **ela** dar eu BA[496]

Essa mala é muito pesada. Dê-m**a**.

Vale a pena mencionar ainda que em chinês também existe a construção de objeto nulo, como se ilustra em (15):

(15) a. - 我 昨天 给 你 发 了 邮件。

wo zuotian gei ni fa le youjian

eu ontem a tu enviar LE email

Enviei-te ontem um email.

- 嗯，我 收到 (邮件) 了。

en wo shoudao (youjian) le

[494] "Le" é uma partícula aspetual que indica a conclusão de uma ação.
[495] "Ma" é uma partícula modal que se usa para formar frases interrogativas globais.
[496] "Ba" é uma partícula modal que se usa para formar frases sugestivas. Tem uma pronúncia semelhante à de "Ba" na "construção Ba" (cf. nota 11), mas desempenham funções diferentes.

sim eu receber (email) LE

Sim, já recebi (o email)/ já (o) recebi.

b. 丽丽 在 这里 吗？ 我 没 看 到 (她)

Lili zai zheli ma wo mei kandao (ta) Lili estar aqui MA eu não ver (ela)

A Lili está aqui? Não (a) vi.

Todavia, ao contrário do que se observa em português europeu, em chinês parecem não se verificar as mesmas restrições que condicionam a ocorrência de objetos nulos em PE, como se ilustra nos seguintes dois exemplos, em que os objetos nulos se encontram possíveis nas orações relativas e adverbiais.

(16) a. -你 看 过 那 部 新 上映 的 法国 电影 吗？

ni kan guo na bu xin shangying de faguo dianying ma

tu ver GUO[497]aquele BU[498] novo lançar DE[499] francês filme MA

Já viste aquele filme francês recém-lançado?

-还 没。 但 我 有 个 朋友 看 过， 说 很 好看。

hai mei. dan wo you ge pengyou kan guo, shuo heng haokan.

ainda não mas eu ter um amigo ver GUO dizer muito bom

Ainda não, mas tenho um amigo que já **o** viu e disse que era muito bom.

b. 我 没 买 那 本 书，因为 没 在 书店 里 找到。

wo mei mai na ben shu, yinwei mei zai shudian li zhaodao

eu não comprar o BEN[500] livro porque não em livraria dentro encontrar

Não comprei o livro porque não **o** encontrei na livraria.

[497] "Guo" é uma partícula aspetual que indica a conclusão de uma ação.
[498] "Bu" é uma palavra de medida, que indica a medida com que se avalia uma determinada coisa.
[499] "De" é uma partícula estrutural que indica as relações de posse.
[500] "Ben" é um classificador de nomes, que desempenha a função semelhante a "pedra" em "uma pedra de gelo" em português.

A partir destas informações, consideramos necessário e relevante proceder-se a um estudo empírico que procure descrever e analisar o desenvolvimento das propriedades dos pronomes clíticos ao longo da sua aquisição por aprendentes chineses, refletindo-se sobre o estatuto da sua aprendizagem pelo grupo-alvo de estudo, o que poderá nos permitirá eventualmente conhecer melhor a aquisição de uma língua estrangeira.

3. Presente estudo

3.1. Metodologia

Neste trabalho, recorremos a uma tarefa de produção induzida com imagens (sob a inspiração dos trabalhos realizados por Costa, Lobo & Pratas 2013, entre outros). Pretende-se provocar, com o recurso a situações previamente desenhadas, produções orais espontâneas, relativamente naturais, de pronomes clíticos em português por parte dos participantes.

O teste foi realizado do modo seguinte: mostrámos a cada participante uma série de imagens, em que um personagem está a fazer alguma coisa. Iniciámos uma conversa com o participante em torno do que está a acontecer nas imagens, e depois colocámos uma pergunta relacionada. Era esperado que na resposta os participantes, conforme diferentes contextos, produzissem clíticos em diferentes posições, ou que omitissem clíticos.

Foram testados 6 contextos:

i. orações sem nenhum proclisador

ii. orações simples negativas

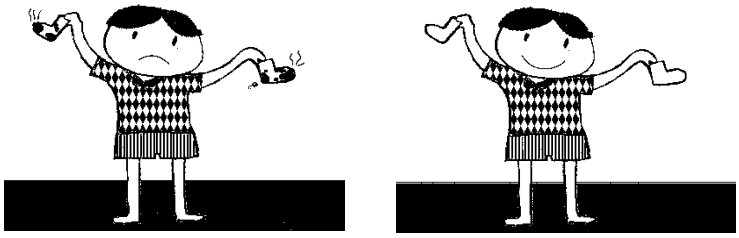
iii. orações simples introduzidas por quantificador proclisador

iv. orações simples com advérbios que induzem a próclise

v. orações completivas

vi. orações adverbiais

A tarefa incluiu no total 36 itens de teste, que induzem a produção de pronomes reflexos e pronomes clíticos não reflexos de 3.ª pessoa, para além de 18 distratores, que induzem respostas não relacionadas com os pronomes clíticos. Segue-se um exemplo no contexto de orações sem proclisadores:



Investigadora: O menino tem duas meias na mão. As meias estão sujas.

Olha, agora, as meias estão limpas.

O que é que ele fez às meias?

Resposta-alvo: Ele lavou-as. / Ele lavou ø.

3.2. Participantes

Participaram no nosso estudo 20 estudantes chineses, que estão a fazer intercâmbio na Universidade de Aveiro. Os participantes foram divididos em dois grupos, de acordo com o tempo de aprendizagem de português. Incluiu-se também um grupo de controlo, composto por 10 estudantes portugueses, que frequentam a mesma universidade. Registaram-se as caraterísticas dos participantes como as seguintes:

Tabela 1- participantes

	Grupo 1	Grupo 2	Controlos
Idade	20-21	21-26	18-33
Tempo de aprendizagem	<= 2 anos	> 2 anos	/
L1	chinês	chinês	português
Outras L2	Inglês (n=10);	Inglês (n=10);	Alemão (n=5);

	Espanhol (n=1); Coreano (n=1)	Espanhol (n=2); Japonês (n=1);	Espanhol (n=5); Francês (n=4); Inglês (n=10) Chinês (n=7)
Número de participantes	10	10	10

3.3. Resultados

Com o presente teste, obtiveram-se dados de produção dos participantes como se mostra na seguinte tabela:

Tabela 2 – taxa de produção em geral

	Grupo 1	Grupo 2	Controlos
Clíticos	1,7%	2,8%	68,3%
DP	90%	70,6%	26,7%
Forma nula	1,1%	14,4%	2,8%
Pronome forte	0%	0%	0%
Outros	7,2%	12,2%	2,2%

De um modo geral, os alunos chineses tendem a não utilizar os pronomes clíticos nas produções orais, mesmo que as expressões nominais nas frases já tenham sido exaustivamente repetidas. Esta observação foi confirmada por alguns participantes, com quem aprofundei o tema após a realização do teste. Os participantes admitiram que raramente recorriam aos pronomes clíticos porque as regras são "complicadas e, às vezes, provocam confusão". Por esse motivo, como estratégia para evitar o uso dos clíticos, optaram por usar expressões nominais plenas.

Nestes dados, parece registar-se o fenómeno de omissão na produção dos participantes chineses, mas a taxa é muito reduzida. Além disso, os participantes não mostraram muita sensibilidade às restrições pela ocorrência do objeto nulo em português, uma vez que se registaram "formas nulas" em orações subordinadas

adverbiais, um dos contextos em que, de acordo com Raposo (1986), é ilegítima a construção de objeto nulo, apesar do aumento de produção dos clíticos neste contexto. (cf. Tabela 2)

Tabela 2 – taxa de produção em diferentes contextos

	Grupo 1		Grupo 2		Controlos	
	Contextos (√)	Contextos (X)	Contextos (√)	Contextos (X)	Contextos (√)	Contextos (X)
Clíticos	1,3%	3,3%	1,3%	10%	63,3%	93,3%
DP	91,3%	83,3%	75,3%	46,7%	30,7%	6,7%
Forma nula	0,7%	3,3%	14%	16,7%	3,3%	0%
Outros	6,7%	10%	9,3%	26,7%	2,7%	0%

*Nota: Os "contextos (√)" referem-se aos contextos que permitem a construção de objeto nulo enquanto os "contextos (X)" são os em que normalmente os objetos nulos se consideram agramaticais.

No que diz respeito à colocação dos pronomes, o desempenho dos participantes nos contextos enclíticos foi mais positivo do que nos contextos proclíticos. Como se pode observar na Tabela 3, a taxa de acerto está acima de 80% nos contextos enclíticos, enquanto nos proclíticos a taxa mantém-se inferior a 40%.

Tabela 3 - taxa de acerto da produção em diferentes contextos

	Grupo 1		Grupo 2		Controlos	
	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos	Contextos enclíticos	Contextos proclíticos
Ocorrência de ênclise	**80%**	42,7%	**83,3%**	28%	100%	12,7%
Ocorrência de próclise	0%	**16,7%**	0%	**32,7%**	0%	73,3%
Omissão	16,7%	22%	0%	18%	0%	0%
Outros	3,3%	18,7%	16,7%	21,3%	0%	14%

É digno de registo que se observaram assimetrias na aquisição de colocação dos clíticos pelos nossos participantes, indicando que os contextos proclíticos não são igualmente problemáticos para os aprendentes. As regras de colocação em alguns contextos, como por exemplo, no da negação, desenvolvem mais cedo que nos outros, sugerindo uma ordem possível da aquisição como: negação > advérbio > oração adverbial > oração completiva > quantificador (sujeito). Revelou-se, assim, alguma semelhança ao observado na aquisição de português L1, o que aponta, talvez, para efeitos da língua estudada na aquisição das propriedades dos pronomes clíticos em português europeu.

4. Considerações finais

Neste trabalho, procurou-se descrever o estatuto de aquisição dos pronomes clíticos por aprendentes chineses de português e caraterizar o desenvolvimento das suas propriedades, através da aplicação de um teste de produção induzida.

Os dados obtidos neste teste-piloto revelaram-nos caraterísticas potenciais dos aprendentes falantes nativos de chinês no processo da aquisição das propriedades consideradas específicas dos pronomes clíticos em português europeu. Na produção oral espontânea induzida pelos contextos criados, registou-se uma forte preferência pelas expressões nominais plenas face aos pronomes clíticos por parte dos participantes, o que parece construir uma estratégia deles para contornar a complexidade do uso dos clíticos.

Por outro lado, não se observou muita omissão nas produções. Aliás, os poucos dados que se obtiveram neste momento não nos permitem retirar uma conclusão se isso quer dizer que não existe o fenómeno de omissão no uso dos pronomes clíticos em português europeu por aprendentes chineses, ao contrário do observado nos estudos de PE como L1 e, que efeitos têm a língua-alvo e a língua materna dos aprendentes nesta situação.

No que diz respeito à colocação dos pronomes clíticos, foram-nos fornecidas informações relevantes sobre assimetrias na sua aquisição pelos aprendentes chineses. As regras da colocação dos clíticos em diferentes contextos não parecem ser adquiridas todas ao mesmo tempo, mas sim segue-se um percurso determinado. Os dados recolhidos neste trabalho propõem-nos uma ordem possível, bastante semelhante à proposta pelos estudos anteriores com L1. Isso constrói, eventualmente, uma evidência relevante para os efeitos da língua-alvo na sua aquisição, o que requer mais verificação nos futuros trabalhos.

Com base nos dados e nas conclusões preliminares deste estudo, daremos continuidade posteriormente à exploração da temática da aquisição dos pronomes clíticos por aprendentes chineses, esperando ser possível contribuir para um aprofundamento dos conhecimentos sobre o seu uso e sua aprendizagem por aprendentes de língua materna chinesa.

Referências Bibliográficas:

Brito, Duarte & Matos (2003) Tipologia e distribuição das expressões nominais. In M. H. M. Mateus, I. Duarte & I. H. Faria, *Gramática da língua portuguesa*. Editorial Caminho, pp.797-867.

Costa, J. & M. Lobo (2005) *Clitic omission, null object or both in the acquisition of European Portuguese*. Comunicação apresentada ao GALA 2005, Siena.

Costa, J. & Lobo, M. (2009) Clitic omission in the acquisition of European Portuguese: data from comprehension. In: Pires, A., Rothman, J. (Eds.), *Minimalist Inquiries into Child Language Acquisition.* Case Studies Across Portuguese. Mouton de Gruyter, Berlin/New York, pp. 63-84.

Costa, J. & M. Lobo (2010) Composição de objeto nulo em contextos transitivos e reflexos na aquisição do português europeu. In *Textos Selecionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Porto: APL, pp. 339-350.

Costa, Lobo & Pratas (2013) Produção de clíticos por crianças bilingues e monolingues. In *Textos Selecionados do XVIII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*.

Costa, J., Fiéis, A., & Lobo, M. (2015). Input variability and late acquisition: Clitic misplacement in European Portuguese. *Lingua* 161, pp.10–26.

Cunha, C. & L. Cintra (2014) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

Duarte, I., G. Matos & I. Faria (1995) Specificity of European Portuguese clitics in Romance. In I. Faria & M. J. Freitas (orgs.) *Studies on the Acquisition of Portuguese*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística & Edições Colibri, pp.129-154.

Duarte, I. & G. Matos (2000) Romance Clitics and the Minimalist Program. In J. Costa, ed. *Portuguese Syntax. New Comparative Studies*. Oxford: Oxford University Press, pp.116-142.

Duarte, I. & J. Costa (2013) Objeto Nulo. *Gramática do Português*. In Raposo, E. P., M. F. Bacelar, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (org.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp2339-2347.

Fiéis, A. & A. Madeira (2015) Clíticos e objetos nulos na aquisição de português L2. In *Textos Selecionados do XXX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*.

Grosso, M. J. (1999) O Discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.

Gu, W. J. (2017) Sobre o pronome se em português e o seu ensino aos aprendentes chineses. In *Atas do 3º. Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, pp125-143.

Liu, Y. H., W. Y. Pan & W. Gu (2004) *Gramática prática da língua chinesa moderna*. Pequim: The Commercial Press.

Madeira, A. (1992) On Clitic Placement in European Portuguese. In H. van de Koot (org.) *UCL Working Papers in Linguistics* vol. 4, pp. 95-122.

Mai, R. (2006) *Aprender português na China: o curso de licenciatura em Língua e Cultura Portuguesas da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai: estudo de caso.* Dissertação de mestrado em Estudos Portugueses. Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Línguas e Culturas.

Martins, A. M. (2013) A posição dos pronomes pessoais clíticos. *Gramática do Português*. In Raposo, E. P., M. F. Bacelar, M. A. Mota, L. Segura & A. Mendes (org.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp2231-2302.

Raposo, E. (1986) On the null object construction in European Portuguese. In O. Jaeggli & C. Silva-Corvalán, eds. *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris, pp.373-390.

Raposo, E. P. (1992) *Teoria da Gramática. A Faculdade da Linguagem*. Lisboa: Editorial Caminho.

Raposo, E. P. et al. (2013) *Gramática do Português*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sun, C. F. (2006) *Chinese: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.

APRENDER PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA CHINA E EM PORTUGAL — REPRESENTAÇÕES DE ALUNOS

Ye LIN

UA/ULEJH, CIDTFF/LEIP, Departamento de Educação e Psicologia, Bolseira Camões-Instituto da Cooperação e da Língua Portugal, ginny90lina@126.com, Changchun, China.

Orientadora de mestrado: Urbana PEREIRA

UA, Departamento de Línguas e Culturas, urbana@ua.pt , Aveiro, Portugal.

Orientadora de doutoramento: Maria Helena ANÇÃ

UA, CIDTFF/LEIP, Departamento de Educação e Psicologia, mariahelena@ua.pt, Aveiro, Portugal.

Resumo

No contexto atual, "Aprender Português Língua Estrangeira" tem recebido atenção e interesse crescentes por parte da população chinesa e cada vez mais alunos escolhem fazer a sua licenciatura em Língua Portuguesa quando entram na universidade.

Este trabalho, resultante de uma Dissertação de Mestrado, pretende identificar algumas representações sobre as dificuldades que alunos de língua materna chinesa dizem ter no estudo e no uso da Língua Portuguesa.

Para o efeito, o estudo referido trabalha os conceitos "Aprendizagem de LE" versus "Aquisição de LE", "Comunicação", "Competência Comunicativa", "Pragmática", "Competência Pragmática", e ainda apresenta metodologias mais comuns de ensino de Línguas Estrangeiras, bem como a metodologia de ensino tradicional da China como bases teóricas e conceitos relevantes.

Realiza uma pesquisa de articulação de abordagem qualitativa e quantitativa com os dois instrumentos de recolha de dados: questionário e entrevista.

Analisa as representações de alunos, com experiência de intercâmbio entre a Universidade de Aveiro e a universidade em que fazem a licenciatura na China, relativamente ao ensino/estudo de Português Língua Estrangeira.

Foca e analisa ainda as diferenças curriculares entre a Universidade de Aveiro e três universidades chinesas – Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao, Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian e Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi'an – com intercâmbio com esta Universidade portuguesa.

Por fim, com base nos resultados obtidos, são propostas algumas medidas, de forma a melhorar a eficiência e a qualidade de ensino de português a falantes de língua materna chinesa.

Palavras-chave:

ensino de Português Língua Estrangeira; dificuldades e problemas; metodologia; diferenças; ensino-aprendizagem.

Introdução

A posição importante da Língua Portuguesa entre as línguas mundiais tem sido reconhecida. As suas potencialidades e o seu valor também têm sido amplamente destacadas. Têm-se desenvolvido e desenvolver-se-ão, entre a China e os países lusófonos, diversos tipos de intercâmbio e cooperação em termos educativos, económicos, comerciais, diplomáticos, turísticos.... Para manter as relações bilaterais e os laços de cooperação com os países lusófonos e satisfazer as necessidades de desenvolvimento internacional e a realização da política de abertura ao exterior da China, as pessoas qualificadas em Língua Portuguesa são muito procuradas na China. Neste contexto, "Aprender Português Língua Estrangeira (PLE)" tem recebido atenção e interesse crescentes na China, cada vez mais alunos escolhem fazer licenciatura em Língua Portuguesa quando entram na universidade na expectativa de arranjar um bom emprego e ter uma vida melhor. Neste caso, é indispensável desenvolver investigações relativas para melhorar a qualidade do ensino das Licenciaturas em PLE na China. Para tal, é fundamental conhecer e reconhecer o que os alunos de LMC necessitam, o que lhes falta e o que eles pensam.

Rever os resultados passados não deve ser visto como repetição ou obsoletismo, porque muitas vezes a revisão dos mesmos resultados nos traz novas visões significativas. O presente artigo, baseado nos resultados da investigação da dissertação defendida em junho de 2015 no âmbito do Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas[501], tem como objetivo retomar alguns resultados das representações dos alunos de língua materna chinesa (LMC) envolvidos na referida investigação para identificar e explicar as dificuldades e os problemas que têm no estudo e no uso da Língua Portuguesa e as diferenças curriculares entre o estudo de PLE na China e o estudo de PLE em Portugal, contribuir ainda com novas reflexões sobre resultados anteriormente adquiridos e concluir com propostas de medidas para melhorar a qualidade de ensino de português a alunos de LMC.

Os resultados foram obtidos através duma pesquisa de articulação de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo questionários e entrevistas como instrumentos de

[501] *Cf.* Lin, 2015.

recolha de dados. Devido à limitação da dimensão do presente artigo, que não permite uma apresentação exaustiva, dentre todos os resultados da referida investigação, selecionar-se-ão e retomar-se-ão apenas algumas informações mais importantes e representantes

1 Metodologia da Investigação

Visto que, para um melhor desenvolvimento de investigação, é necessário ter "um embasamento teórico sobre o tema e a metodologia a ser utilizada, conhecimento de como o projeto deve ser estruturado, e isto consegue-se com a revisão de literatura" (Echer, 2001, p.10), a investigação referida realizou, em primeiro lugar, uma revisão de literatura em relação às bases teóricas, conceitos relevantes e metodologias de investigação através duma pesquisa bibliográfica e webgráfica. A revisão de literatura abrangeu monografias, livros, dissertações, revistas, jornais, entre outros documentos.

Desta forma, possibilitou-se um melhor conhecimento sobre teorias de base e conceitos-chaves constituintes do enquadramento teórico: "Aprendizagem de LE" versus "Aquisição de LE"; "Comunicação" e "Competência Comunicativa"; "Pragmática" e "Competência Pragmática"; algumas metodologias comuns de ensino de Línguas Estrangeiras como "Metodologia Tradicional (Gramática-Tradução)", "Metodologia Direta", " Metodologia Audiolingual" e "Metodologia Comunicativa"; bem como a "Metodologia de ensino tradicional na China".[502]

Além disso, com a revisão de literatura em termos de metodologias de pesquisa, analisaram-se "os métodos de investigação utilizados por outros investigadores para investigar o tema" (Coutinho, 2015, p.60) de forma a "identificar possíveis erros metodológicos" e "sugerir ideias e procedimentos metodológicos" (Ibidem. p.60).

Levando em conta as vantagens e desvantagens de todos os tipos de pesquisa, o projeto decidiu, depois duma revisão de literatura, elaborar uma pesquisa de campo para que a pesquisa obtivesse os resultados mais fidedignos. Ainda segundo Gunther (2006), para a obtenção de resultados mais precisos, completos e significativos, é

[502] *Cf.* Lin, 2015, p.13-26.

necessário realizar pesquisas de formas complementares, mas não isoladas, em vez de se prender apenas à pesquisa quantitativa ou qualitativa, devem-se escolher e articular os métodos de pesquisa de acordo com o problema da investigação. Desta maneira, a investigação referida definiu dois instrumentos de recolha de dados: questionários e entrevistas[503], realizando não só pesquisa quantitativa através de 4 perguntas fechadas e 5 semiabertas dos questionários, mas também pesquisa qualitativa através de 3 perguntas abertas e uma parte aberta nas perguntas semiabertas nos questionários; bem como entrevistas[504].

Tendo em conta que quanto mais amplo for o âmbito dos inquiridos, mais objetivos e mais exatos serão os resultados e melhor refletirão a realidade, assim se conseguindo conclusões mais eloquentes. Por esta razão, foram consideradas as representações dos alunos de mais do que uma universidade chinesa e de mais do que um ano letivo. Posto isto, para alargar o âmbito, realizaram-se dois questionários[505] à população inquirida composta por sessenta e um falantes de LMC, cobrindo todos os alunos (do ano letivo 2013-2014 e do ano letivo 2014-2015)[506] das três universidades chinesas que tinham feito intercâmbio (no seu terceiro ano de licenciatura) com a UA durante estes dois anos letivos: Universidade de Línguas Estrangeiras de Jilin Huaqiao, Universidade de Línguas Estrangeiras de Dalian e Universidade de Línguas Estrangeiras de Xi´an. As respostas aos questionários foram anónimas e protegidas, a fim de garantir a objetividade dos resultados e a privacidade dos inquiridos.

2 Análise, discussão e interpretação de resultados

2.1. Dificuldades na aprendizagem e no uso da língua portuguesa.

[503] É necessário esclarecer que a pesquisa é baseada nos questionários e complementada por entrevista.
[504] As entrevistas foram destinadas a seis docentes das quatro universidades pesquisadas e onze alunos envolvidos na investigação. Para mais detalhes de delineação das entrevistas, *Cf*. Lin, 2015, 35-37.
[505] O Questionário 1 é destinado a identificar as dificuldades e os problemas que alunos de LMC têm no estudo e no uso de Língua Portuguesa, enquanto o Questionário 2 é definido para comparar as diferenças curriculares da UA e das três universidades chinesas pesquisadas.
[506] A pesquisa decorreu de 10 de dezembro de 2014 a 11 de fevereiro de 2015.

Foi questionado, primeiramente, em que domínio na aprendizagem de PLE os alunos inquiridos têm ou tiveram mais dificuldades: pronúncia, gramática, vocabulário, oralidade, compreensão, escrita ou outros. Visto que podem ser encontrados problemas em mais do que um aspeto de aprendizagem, foi permitido ter mais do que uma opção.

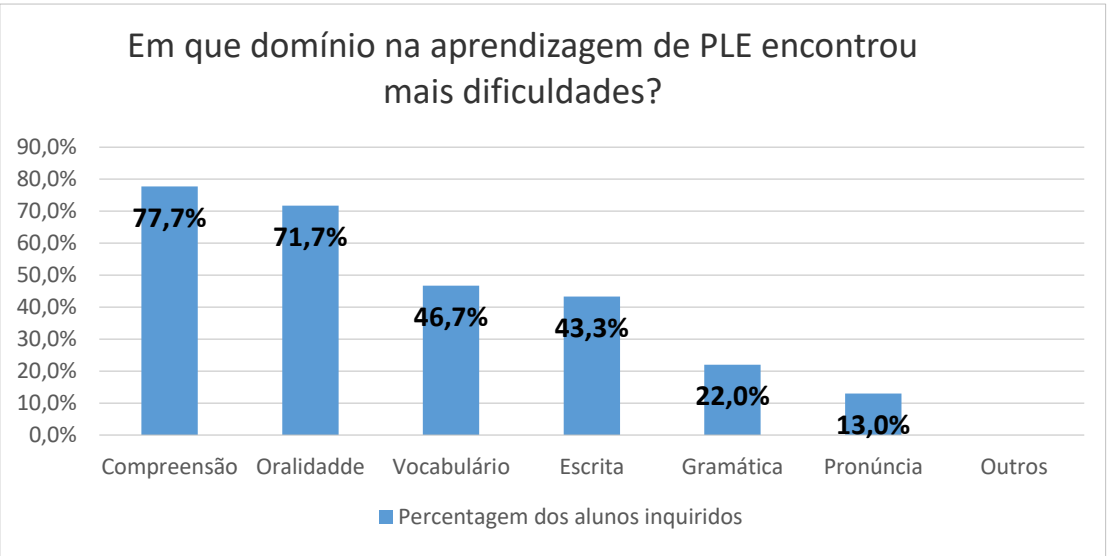


Gráfico 7- Em que domínio na aprendizagem de PLE encontrou mais dificuldades?

Segundo os dados apresentados no Gráfico 1, os alunos de LMC percecionam que, de facto, a gramática e a pronúncia (ou melhor dizendo, a fonética) são domínios nos quais têm menos dificuldades. Como não existem em chinês, nem em inglês (a língua estrangeira que a maioria dos alunos chineses estuda desde criança), a pronúncia dos dígrafos "lh" e "nh", a pronúncia do "r" vibrante e, a distinção entre consoantes surdas e sonoras tais como /t/ e /d/, /p/ e /b/, /k/ e /g/, etc., é normal que alguns deles sintam algumas dificuldades em dominar esses sons quando iniciam o estudo dessa língua. Além disso, conjugações verbais; utilização e distinção de Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito, e de Indicativo, Conjuntivo e Imperativo também constituem obstáculos a vencer quando os alunos de LMC estudam a gramática da língua portuguesa. A causa principal dessas dificuldades consiste na grande diferença existente entre a Língua Materna (LM) deles - Mandarim e a Língua Portuguesa (LP). No entanto, essas dificuldades de fonética e de gramática normalmente são vencidas com a realização de treino e de exercícios.

É visível que 43.3% dos inquiridos sentem dificuldades de escrita na sua aprendizagem de PLE, enquanto 46.7% deles não acham fácil dominar bem um leque alargado de vocábulos. Acredita-se que a proximidade destes valores não é coincidência. Existe uma relação mútua de causa e efeito entre os dois, isto é, a falta de acumulação e exatidão de utilização de vocabulário pode representar uma das razões para a dificuldade de escrita, por outro lado, a escassez de práticas de escrita também pode ser uma das possibilidades que resultem em falta de acumulação de novas palavras e pouca exatidão na escolha de palavras. De acordo com as informações oferecidas pelos professores entrevistados das três universidades chinesas, as três universidades têm disciplinas específicas para o ensino de escrita em português. Nas unidades dos livros que as três universidades utilizam para o ensino de português nunca faltam listas com grande quantidade de vocabulário. Neste caso, por que é que ainda há problemas em termos da capacidade de escrita e do estudo de vocabulário? Falta de motivação para o estudo; falta de leitura, sobretudo leitura de materiais autênticos, prática insuficiente; uso limitado de Português; método de estudo inadequado e etc. são razões importantes tanto para as dificuldades de escrita, como para as dificuldades na parte do vocabulário que os inquiridos sentem na sua aprendizagem de PLE.

As duas partes mais notáveis nos resultados desta questão são compreensão e oralidade, cujas proporções são consideráveis: 71.7% dos inquiridos sentem (ou sentiram) muita dificuldade na oralidade durante a sua aprendizagem de PLE, e 77.7% sentem (ou sentiram) muita dificuldade na compreensão. Isto significa que a maioria dos inquiridos apresenta fraca capacidade de comunicação oral na aprendizagem de PLE. Não faltam explicações para esse facto: capacidade linguística limitada, insuficiência de prática da língua, métodos de estudo inadequados, falta de articulação da "aprendizagem" e a "aquisição"[507] de língua no processo de ensino-aprendizagem de PLE e entre outros.

Ainda é preciso evidenciar que além dos fatores acima referidos, a falta de valorização da aquisição de outras competências comunicativas[508] além da competência

[507] *Cf*. Lin, 2015, p.13-14; Krashen, 1981; Ellis, 1985

[508] QECR (2001) classificou as competências comunicativas em competências linguísticas, competências sociolinguísticas e competências pragmáticas. Cf. Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

linguística (ou mais precisamente, a competência gramatical) também constitui uma razão crucial para as dificuldades apresentadas por alunos chineses no âmbito de escrita, oralidade e compreensão. O ensino de PLE na China preocupa-se muito com os conhecimentos gramaticais porque "para os chineses, a gramática constitui uma parte muito importante na aprendizagem de qualquer língua estrangeira" (Mai, 2006, p.48). Neste caso, as outras competências comunicativas não recebem atenção suficiente. Contudo, acredita-se que essas dificuldades não se limitam às competências linguísticas como conhecimentos gramaticais e de vocabulário, mas muitas vezes se associam às fracas competências sociolinguísticas[509] e à escassez de conhecimentos socioculturais, ou mais concretamente, conhecimentos (inter)culturais, expressões idiomáticas em português, uso da língua na apropriação nos contextos, regras de delicadeza, formas de tratamento, entre outros.

Os alunos inquiridos também foram solicitados a especificar as principais dificuldades que enfrentam no uso da língua portuguesa, ou mais precisamente, quando falam/ escrevem em português. Nesta questão, também podem ter mais do que uma opção e acrescentar o que não está na lista de escolhas. Tendo em conta que é importante fazer comparações para esclarecer alguns problemas, no Gráfico 2, os resultados dos

[509] *Cf*. Conselho da Europa, 2001, p.169-174 ; Fasold, 1990.

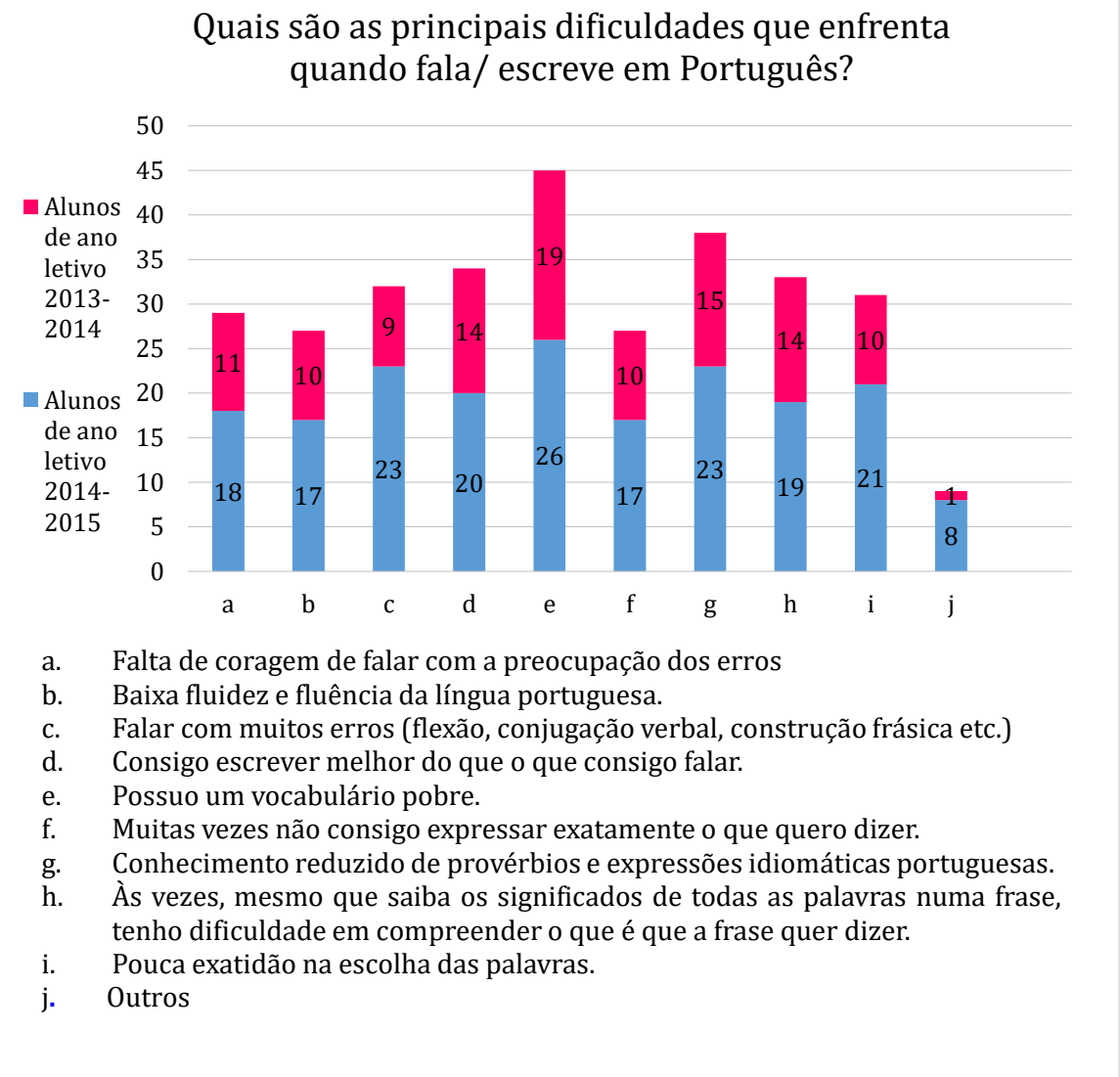


Gráfico 8-Quais são as principais dificuldades que enfrenta quando fala/ escreve em Português?

inquiridos dos dois anos letivos são apresentados em duas cores distintas. Pela leitura dos dados apresentados no Gráfico 2, verificam-se que:

Quase metade dos alunos inquiridos considera que lhe falta a coragem de falar com a preocupação dos erros. A educação na China dá muita importância às regras. Mesmo que com o tempo haja algumas mudanças na exigência, a metodologia de ensino tradicional da China[510] é enraizada. De forma geral, é exigido aos alunos chineses que sejam muito bem disciplinados e respeitem as regras nas aulas, sobretudo nas aulas da escola primária e da escola secundária. Desta maneira, os alunos chineses costumam receber o que os professores transmitem nas aulas durante o seu estudo elementar e o seu estudo médio, mas muito poucos tomam a iniciativa de falar, fazer

[510] *Cf.* Lin, 2015, p.24-26; Cleverley, 1991.

perguntas ou outras formas de interação com a preocupação de ter um comportamento de falta de respeito por "interromper a aula". Esta consciência, ou seja, o hábito de "receber os conhecimentos" e "obedecer às regras" tem muita influência para os alunos quando estão no ensino superior (mesmo que o ambiente de aulas no ensino superior seja mais livre e aberto). Assim sendo, os alunos chineses têm pouca iniciativa e também pouca vontade de se mostrar nas aulas, e muitas vezes, também fora das aulas. Além disso, os alunos chineses preocupam-se muito em falar corretamente. A gramática, como um sistema de regras a respeitar quando se aprende uma língua estrangeira, é muito destacada pelos alunos chineses (e também para os professores chineses). Portanto, os alunos chineses têm muito receio de cometer erros quando falam em português, assim, muitas vezes, falta-lhes coragem para falar. Por estas razões, mesmo que nas aulas de PLE, em que é muito necessário tentar falar mais e praticar mais português, e também é muito normal cometer erros e o professor ajuda a corrigi-los, ainda assim têm pouca vontade de falar. Sendo passivos, fechados e preocupados com as regras gramaticais, quando estão fora das aulas a realizar comunicação real com os portugueses, ainda lhes faltam mais coragem de falar com a preocupação dos erros. Esse problema de "falta de coragem" é muito desfavorável à aquisição de PLE de alunos de LMC.

Vinte e sete alunos assinalam a sua baixa fluidez e fluência na língua portuguesa. Esse facto tem vários motivos. O primeiro e, também, o mais importante consiste na prática insuficiente do português dos alunos, seja por causa de serem fechados e passivos, seja porque têm oportunidades limitadas de praticar a língua na China. Além disso, como foi mencionado anteriormente, os chineses preocupam-se muito com as regras gramaticais e procuram sempre falar corretamente, falam devagar e cuidadosamente para evitar erros. Outro motivo reside em recorrer frequentemente à sua língua materna quando usam a LP, ou melhor, em vez de fazerem a língua um hábito e expressarem diretamente as ideias em português como os nativos, os alunos de LMC, nomeadamente quando ainda não têm boa habilidade de LP, antes de falar, costumam pensar nas palavras a utilizar, na morfologia e na sintaxe, fazendo a tradução de chinês para português. Esse processo de tradução, seja na oralidade, seja na escrita, pode causar falhas de coerência e lógica das frases, que, mesmo que estejam corretas

gramaticalmente, não correspondem às formas de expressar dos nativos, isto é, *negative transfer*[511].

No que se refere ao falar com muitos erros tais como flexão, conjugação verbal, construção frásica etc., o facto é compreensível no início de estudo da LP dos alunos de LMC, visto que chinês é uma língua muito distante da LP, no qual não há flexão de género, número e grau com nomes e adjetivos, nem é preciso conjugar verbos, e as estruturas frásicas também são completamente diferentes das de português. No entanto, se ainda falam com muitos erros deste género no caso de ter estudado português há mais que dois anos, pode-se demonstrar que não foram formados hábitos corretos de linguagem e há falhas na sua base gramatical. Como se pode ver no Gráfico 2, em termos desse problema, os alunos do ano letivo 2013-2014, apresentam um número mais baixo do que os alunos do ano letivo 2014-2015. Isto significa que com o tempo de treino e a adaptação à língua, e também com o estudo num bom ambiente de LP na UA, os alunos chineses podem diminuir ou evitar erros quando falam em português.

Trinta e quatro alunos consideram que conseguem escrever melhor do que conseguem falar. Um dos motivos para explicar isso é falta de coragem de falar (as razões foram explicadas anteriormente). Outra realidade que pode causar esse problema pode ser que os alunos têm mais prática e treino da forma escrita do que da forma oral. De acordo com as informações oferecidas pelos professores entrevistados, tanto na China como em Portugal, a maioria dos trabalhos de casa e exames para os alunos de PLE é de forma escrita. Além disso, os alunos têm mais certeza e sentem-se mais seguros na escrita, porque falar tem caraterística "contextualizada" e não-planejada" (Marcuschi, 1997, p.127) e consiste em "organização mental espontânea" (Silva & MACEDO, 1996, p.167) e, nos atos de fala, "there is no undo and no revision, which is a huge part of the appeal of seeing bands and people do things live and in person" (Berkun, 2012). Até segundo os professores entrevistados, muitos alunos, quando preparam uma apresentação oral, costumam escrever primeiro um texto, rever a utilização das palavras, a estrutura das frases e os erros gramaticais e depois decorá-lo. Em vez de treinar a oralidade de LP, preferem recitar o texto escrito. Com a análise dessa

[511] Segundo Odlin (1989, p.167), *Negative transfer* consiste em "Cross-linguistic influences resulting in errors, overproduction, underproduction, miscomprehension, and other effects that constitute a divergence between the behavior of native and non-native speakers of a language."

dificuldade, pode-se verificar que o estudo de LP dos alunos de LMC apresenta um problema pragmático, nomeadamente em termos do uso da língua na comunicação oral. O facto também implica que na aprendizagem de LP dos alunos chineses, a língua e a gramática devem ser interiorizadas e adquiridas em vez de ser estudadas, memorizadas e usadas mecanicamente.

Quarenta e um alunos inquiridos (67%) consideram que possuem um vocabulário pobre quando falam / escrevem em português. O facto pode ser resultado de pouco investimento em enriquecer o vocabulário no seu dia-a-dia; falta de métodos adequados para aumentar o vocabulário; capacidade insuficiente de usar adequadamente as palavras que já sabem; escassez de leitura, sobretudo leitura de materiais autênticos; prática insuficiente, etc. Além disso, a limitação de vocabulário em termos técnicos no uso das teorias da Literatura e da Linguística, na análise e crítica literária e nos Estudos Culturais é percebida e destacada não só pelos alunos próprios, mas também pelos professores da Universidade de Aveiro que os ensinam.

A reflexão de 27 pessoas em "muitas vezes não consigo expressar exatamente o que quero dizer" revela outra vez a fraca competência do uso da LP.

Um número considerável dos alunos inquiridos admite que tem um conhecimento reduzido das expressões idiomáticas portuguesas**,** que evidencia a limitação de competências sociolinguísticas dos alunos chineses.

Trinta e três alunos indicam a experiência de que "Às vezes, mesmo que saiba os significados de todas as palavras numa frase, tenho dificuldade em compreender o que é que a frase quer dizer." Esse problema pode ser associado ao desconhecimento sobre o contexto cultural ou o contexto histórico da frase (fraca capacidade em termos de interculturalidade), ou é por causa de não conseguir analisar a lógica da frase com elementos complicados tais como pronomes relativos, orações subordinadas ou locuções prepositivas etc. (não dominar bem os respetivos conhecimentos linguísticos relativos).

Outro número considerável (31 alunos inquiridos, ou seja, 51%) considera que o problema consiste em "pouca exatidão na escolha das palavras". Em relação a esse problema, acredita-se que o verdadeiro obstáculo não reside em ser incompetente em distinguir as palavras com significados próximos, porque isso se resolve através da

consulta do dicionário e com o tempo de estudo, mas a chave do problema consiste na necessidade de melhorar a competência sociolinguística dos alunos chineses, que exige que os alunos saibam escolher as palavras apropriadas de acordo com os fatores culturais, sociais e situacionais.

Embora estudem tudo o que os materiais de ensino apresentam, concluam todas tarefas que os professores dão, sentem fraca capacidade na prática da LP; dominam muito bem as regras de gramática, não cometem nenhum erro nos exercícios gramaticais, mas não as sabem aplicar; têm conhecimentos muito limitados além da Língua em si; sentem dificuldades de compreender e acompanhar os professores nas aulas relacionadas com Literatura e Cultura durante o estudo de PLE na UA[512]; o que aprendem nas aulas é pouco utilizado na prática, não ajuda a comunicação com os portugueses, nem tem muita relação com a vida cotidiana, são informações sintetizadas a partir das opiniões apresentadas em "outros".

Conforme o que acima explicitámos sobre as representações de alunos de LMC em termos de dificuldades encontradas na aprendizagem e no uso da língua portuguesa, pode-se entender que:

- Algumas dificuldades na aprendizagem e no uso da LP de alunos chineses são causadas pela grande diferença entre a LP e a LM e pelo recurso inapropriado à sua LM, além de as culturas de aprendizagem serem diferentes.
- A capacidade de comunicação oral (falar e compreender) deles deve receber mais atenção no seu ensino-aprendizagem de PLE (na China, e também, em Portugal).
- A prática da LP de alunos de LMC é insuficiente (seja por causa da passividade deles, seja por causa das oportunidades limitadas).
- A metodologia de ensino de PLE na China e alguns métodos de estudo dos alunos chineses precisam de algumas transformações.
- No ensino-aprendizagem de PLE dos alunos chineses, a competência gramatical adquire muita importância. No entanto, são fracos em outras competências comunicativas, nomeadamente a competência pragmática e a competência sociolinguística.

[512] Também foi indicado por parte dos professores entrevistados que os conhecimentos muito limitados dos alunos chineses na área histórico-literária, na área teórico-metodológica e na área cultural constituem um grande problema para o ensino-aprendizagem de português a alunos de LMC.

- Os alunos chineses têm escassez de conhecimentos além da língua em si.
- Falta aos alunos, e também, ao ensino de PLE na China, a consciência de "aquisição" de LP e a valorização de interculturalidade e de interdisciplinaridade.
- O valor prático no ensino de PLE, tanto no caso das três universidades chinesas, como no caso da Universidade de Aveiro, precisa de ser cada vez maior.

2.2. Diferenças curriculares entre o estudo de PLE na China e o estudo de PLE em Portugal

Foi colocada a questão aos alunos inquiridos "Quais são as vantagens oferecidas pela Universidade de Aveiro no ensino de PLE em comparação com a sua universidade na China?", ou seja, quais as condições que são melhores na UA para o seu estudo do português. Apresentam-se os resultados das respostas dadas no seguinte gráfico:

Gráfico 9-Quais são as principais vantagens oferecidas pela Universidade de Aveiro no ensino de PLE em comparação com a sua Universidade na China?

A seguir, também foi perguntado que vantagens é que a universidade na China tem em comparação com a UA para os alunos inquiridos.

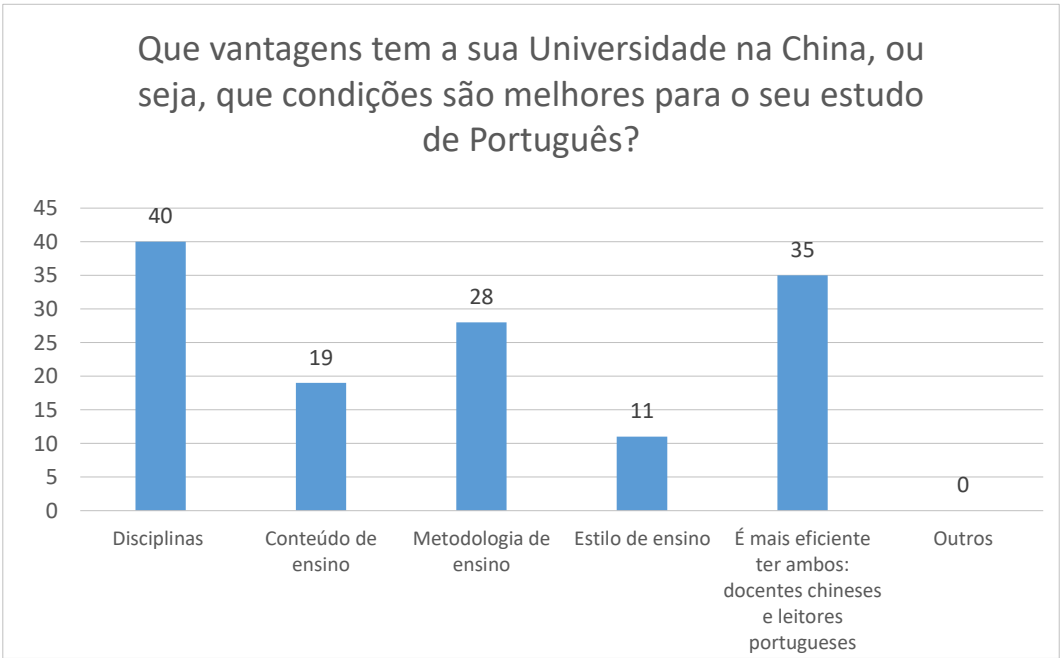


Gráfico 10-Que vantagens tem a sua Universidade na China, ou seja, que condições são melhores para o seu estudo de Português?

A análise do gráfico 3 e do gráfico 4 permite comparar as vantagens curriculares de PLE da UA e as das três universidades chinesas.

Para os alunos inquiridos, a UA possui vantagens óbvias nos seguintes aspetos:

De acordo com as informações adquiridas através das entrevistas, na UA, o corpo docente é todo composto por nativos (exceto uma professora chinesa que leciona a disciplina Tradução Chinês/Português e Tradução Português/Chinês) e quase todos os docentes que fazem parte do ensino de PLE aos alunos de LMC têm habilitações de doutoramento e muitos anos de experiência tanto na área profissional (Literatura, Linguística, Cultura), como na área educacional, enquanto nas três universidades chinesas só há um ou dois leitores portugueses. Na China, como só nos últimos anos começou o desenvolvimento rápido do ensino da LP, a maioria dos professores chineses de PLE das três universidades chinesas tem menos de 30 anos e não possui o grau de doutoramento (na altura da realização da pesquisa), naturalmente tem menos experiência do que os professores da UA.

Cinquenta e oito alunos acham muito favorável para o seu estudo de português a riqueza dos materiais de estudo disponibilizados na UA. Na China, os alunos têm acesso muito mais limitado aos materiais de estudo de português, nomeadamente os materiais autênticos, que são fundamentais para a aquisição de qualquer língua estrangeira.

Relativamente ao ambiente onde se fala maioritariamente português, a UA oferece condições muito vantajosas para o estudo de alunos chineses. Sem dúvida, ficar no ambiente da língua alvo é muito favorável para a sua aquisição de LP. Tal circunstância permite aos alunos chineses adaptar-se à LP sem influência da sua LM, interiorizar naturalmente as regras gramaticais, formar os hábitos corretos e corrigir os menos corretos (flexão, conjugação verbal, construção frásica etc.), assim adquirem gradualmente essa língua. Também lhes permite muitas oportunidades de comunicar com os nativos, vencer a passividade de usar a língua, conseguindo melhorar a sua capacidade de falar e compreender, cultivar um sotaque mais puro, aumentar o vocabulário, enriquecer os conhecimentos além da língua em si e adquirir a competência pragmática e a competência sociolinguística.

O ambiente de sala de aula da UA é mais agradável na opinião de quarenta e oito alunos por ser mais ativo e mais livre. As atividades desenvolvidas nas aulas da UA são estimadas por trinta e oito alunos porque são relativamente mais variadas e interessantes. Além disso, a maioria dos alunos inquiridos (cinquenta participantes) preferem o estilo de ensino da UA. Segundo as representações dos alunos e professores entrevistados, o ensino de PLE dessas três universidades é principalmente do estilo "Comando", enquanto que o ensino de PLE da UA é de estilo múltiplo de "Tarefa", "Descoberta Orientada", "Solução de Problemas" e "Comando"[513].

Por outro lado, as universidades chinesas pesquisadas apresentam as seguintes vantagens:

Mais do que metade (35 pessoas) dos alunos inquiridos admitem que ter simultaneamente docentes chineses e leitores portugueses representa uma grande vantagem em comparação com a UA. Por um lado, parece aos alunos muito favorável ter bastantes professores nativos e experientes na UA (nem são precisos professores

[513] *Cf.* Venânico, 2009.

de LMC para as disciplinas da UA[514], que se referem a três temas gerais: linguística, literatura e cultura); por outro lado, os professores chineses também são muito necessários para o seu estudo de PLE, especialmente no período de estudo inicial e nas disciplinas de tradução, gramática e etc. Não só os docentes nativos, mas também os docentes de LM são indispensáveis no processo de ensino/aprendizagem de PLE, é necessário organizar bem quais os papéis a desempenhar e que tipo de funções e interações cada um deve exercer.

O desenvolvimento curricular sistemático nas três universidades chinesas oferece mais disciplinas e mais horas de aulas, o que é importante para os alunos com o desejo de estudar mais, mas pouca iniciativa de estudar sozinho. Além disso, as disciplinas definidas nas universidades chinesas permitem aos alunos de LMC construir uma boa base gramatical e reforçar os conhecimentos linguísticos.

Ainda os seguintes dados merecem uma atenção especial:

De acordo com a análise dos dois gráficos, doze alunos preferem o módulo das disciplinas na UA, enquanto quarenta alunos preferem o módulo das disciplinas na sua universidade chinesa. Dezasseis alunos gostaram do conteúdo de ensino na UA, e dezanove alunos gostaram do conteúdo de ensino na sua universidade chinesa, isto significa que vinte seis alunos (cerca de 43%) ainda têm outras expetativas sobre o conteúdo de ensino, tanto na UA e como na sua universidade chinesa. Segundo as informações das entrevistas em relação às estruturas curriculares[515], pode-se verificar que mesmo que o ensino de PLE nas universidades chinesas também contenha disciplinas relacionadas com a cultura, a literatura, etc., dedica mais créditos e mais carga horária às capacidades de LP dos alunos (ouvir, falar, ler, escrever e traduzir). No que diz respeito ao ensino de PLE na UA, como o que já foi referido anteriormente, as suas disciplinas referem-se principalmente a Linguística, Cultura e Literatura, as quais são vistas como elementos inseccionáveis, e que têm a mesma importância. Quanto ao conteúdo do ensino de PLE na UA, é bem organizado e possibilita aos alunos de LMC conhecimentos a fundo de linguística, cultura e literatura portuguesa, no entanto, parece-lhes muito teórico e abstrato. Enquanto no caso das três universidades chinesas, o conteúdo do ensino da língua em si é concreto e minucioso,

[514] Exceto as disciplinas de tradução, que são lecionadas por uma professora chinesa experiente.
[515] *Cf.* Lin, 2015, p.70-75.

mas centralizado na gramática, já quanto aos conteúdos sobre cultura, literatura, história etc., em comparação com os da UA, são mais fáceis de entender, contudo, parecem muito limitados. Enfim, na expetativa de alunos de LMC, o conteúdo ideal do ensino de PLE deve ser completo, diversificado e sistemático e, ao mesmo tempo, ter mais valor prático.

Atualmente, as universidades e os professores chineses adotam e exploram novos métodos de ensino e metodologias avançadas, com o fim de ter melhor qualidade e eficiência do ensino de PLE. Mesmo assim, a metodologia de ensino tradicional[516] foi utilizada (até ainda hoje está a ser utilizada em alguns casos), durante um período de tempo muito longo na China, portanto, é difícil eliminar a sua influência em pouco tempo. Por esta razão, os professores e os alunos chineses de PLE na China são, mais ou menos, conscientemente, influenciados por essa metodologia. A metodologia tem algumas limitações, às vezes é difícil atrair os alunos e suscitar o interesse deles, diminui a iniciativa de participar ativamente na aula e interagir com o professor ou os colegas, oferece poucas possibilidades de praticar a oralidade, transmite conhecimentos limitados na língua em si, entre outros. No entanto, é aceite por 28 alunos inquiridos porque a metodologia também possui as suas vantagens. É muito sistemática, permite que os alunos "controlados" aprendam realmente coisas, adquiram firmemente os conhecimentos e fortaleçam a base gramatical. Partindo da outra perspetiva, as seguintes caraterísticas fazem com que a metodologia de ensino da UA seja preferida por 33 alunos: os professores representam orientadores e facilitadores em vez de controladores; os alunos desempenham o papel central das aulas e são-lhes atribuídas mais iniciativas e liberdades, têm oportunidades de praticar a língua de várias maneiras; o estudo é desenvolvido por interesse, mas não por pressão; permite-se enriquecer os conhecimentos além de língua em si, o ensino é mais aberto e flexível. Entretanto, esta forma de ensino, como é muito livre, depende muito da iniciativa e da autodisciplina dos alunos, assim, não pode garantir se os alunos realmente aprendem o que necessitam, nomeadamente os que são passivos e têm fraca iniciativa de autoestudo. Pode-se constatar, então, que não há nenhuma metodologia que seja melhor ou sempre dê certo, é necessário aproveitar as vantagens de cada uma, adotar métodos adequados, variar e ajustar a metodologia de acordo com

[516] *Cf.* Lin, 2015, p.24-26; Cleverley, 1991.

as caraterísticas dos alunos, as necessidades, os objetivos e as circunstâncias e entre outros fatores de ensino.

Considerações finais

Neste artigo, (re)analisámos alguns dados adquiridos na investigação desenvolvida em LIN (2015): *Aprender Português Língua Estrangeira na China e em Portugal: representações de alunos*. Contribuímos, ainda além da reorganização das discussões e interpretações de dados, com novas reflexões em termos de dificuldades e problemas no estudo e no uso de LP de alunos de LMC, bem como nas diferenças curriculares entre o estudo de PLE na China e em Portugal. O presente trabalho possibilitou as seguintes conclusões:

É constatado que existe um grande problema no estudo de PLE dos alunos de LMC que consiste na escassez de algumas competências comunicativas, nomeadamente a competência sociolinguística e a competência pragmática. Têm, também, conhecimentos limitados além da língua em si. No ensino de PLE a alunos de LMC na China, a gramática é muito valorizada pelos professores e também pelos alunos, enquanto outros conhecimentos e competências comunicativas ainda não recebem a devida atenção. O processo de "aprendizagem" é necessário para os alunos de LMC porque o chinês e o português são duas línguas completamente diferentes, no entanto, o processo de "aquisição" de LP também é indispensável. É preciso, por isso, combinar os dois processos. Os alunos de LMC necessitam de melhor ambiente e mais oportunidades de praticar a LP e, ao mesmo tempo, também precisam de ter mais iniciativa no seu estudo e utilizar métodos de estudo adequados. Durante a discussão dos resultados, foi referido muitas vezes o valor prático no ensino de PLE, tanto nas três universidades chinesas como na UA. Afinal, em que consiste esse valor prático? Por um lado, é o facto de o conteúdo de ensino ser diversificado, mas não ser muito abstrato. Por outro lado, consiste em pôr os conhecimentos linguísticos da aula em prática, ou seja, os alunos podem usar corretamente, adequadamente e eficazmente a língua, isto é, a competência do uso da língua.

Foram reconhecidas as vantagens no ensino de PLE da UA em termos de materiais de estudo disponibilizados, ambiente de sala de aula, estilo de ensino, meio onde se fala maioritariamente o português; e também as vantagens das universidades chinesas em relação a estruturas curriculares e por possuir não só docentes chineses, mas também leitores portugueses. Além disso, tanto as universidades chinesas como a UA possuem as suas vantagens nas metodologias de ensino, no conteúdo de ensino definido, bem como em outros aspetos. Neste caso, a cooperação e intercâmbio entre os dois lados é significativo para uma melhor qualidade do ensino de PLE a alunos de LMC.

Levando em consideração essas conclusões, apresentam-se as seguintes propostas:

O ensino de PLE já não pode ser limitado ao nível de linguístico. "O ensino-aprendizagem de uma outra língua é um processo multidimensional e complexo tanto para o ensinante como para o aprendente" (Grosso, 2007, p.83). Por isso, o ensino de PLE de que os alunos necessitam é o ensino com interculturalidade e interdisciplinaridade, em que devem ser incorporadas e destacadas a competência sociolinguística e a competência pragmática. Os docentes de PLE devem ser mais flexíveis e profissionais nas metodologias de ensino, atribuindo ao ensino mais diversidade, interesse e eficiência. Além disso, sendo complementares, as universidades chinesas e a UA devem continuar a manter a relação de parceria no ensino de PLE aos alunos de LMC, estudando e discutindo a elaboração das disciplinas, dos conteúdos de ensino e mais detalhes do curso de ensino de PLE na UA, de maneira a satisfazer as necessidades do estudo dos seus alunos de intercâmbio.

Referências bibliográficas:

Berkun, S. (18 de março de 2012). *On Writing vs. Speaking*. Acesso em 20 de setembro de 2017, disponível em Scott Berkun: http://scottberkun.com/2012/on-writing-vs-speaking/

Cleverley, J. (1991). *The schooling of China: Tradition and modernity in Chinese education* (2 ed.). Sydney: George Allen & Unwin.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências humanas e sociais: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Echer, I. C. (2001). A revisão de literatura na construção do trabalho científico. *Revista gaúcha de enfermagem*., 22(2), pp. 5-20.

Ellis, R. (1985*). Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fasold, R. W. (1990). *The sociolinguistics of language* (Vol. 2). Oxford: Blackwell.

Günther, H. (2006). Acesso em 04 de 30 de 2017, disponível em Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf

Grosso, M. J. (2007). A actividade comunicativa em português do falante de língua materna chinesa. Em M. H. Ançã, *Aproximações à Língua Portuguesa* (pp. 83-90). Aveiro: Universidade de Aveiro - Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Lin, Y. (2015). Aprender português língua estrangeira na China e em Portugal: representações dos alunos. Tese de Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

Mai, R. (2006*). Aprender português na China*. Tese de Mestrado em Línguas, Literaturas e Culturas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas.

Marcuschi, L. A. (1997). Oralidade e escrita. *Revista Uniabeu*, 9(1), pp. 119-146.

Odlin, T. (1989*). Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, G. M., & Maceado, A. D. (1996). Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. Em *Variação e discurso*. (pp. 11-49). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Venânico, K. (25 de novembro de 2009). Acesso em 28 de setembro de 2017, disponível em Metodologias ou estilos de ensino: http://ededfisica.blogspot.pt/2009/11/metodologias-ou-estilos-de-ensino.html

SIMPÓSIO 17

PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO

Adriana Ferreira de Sousa de ALBUQUERQUE
PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica, Departamento de Letras, albuquerqueafs@gmail.com.
Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Este trabalho apresenta a parte inicial de uma pesquisa realizada na PUC-Rio sobre o processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Pretendemos identificar, descrever, analisar e categorizar as estratégias envolvidas no modo de construção das estruturas que intensificam o adjetivo propriamente realizado ou substituído por alguma outra forma linguística. Nosso objetivo é desenvolver um estudo descritivo em português como língua materna (PLM) para que possamos obter diretrizes que norteiem de modo mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua (PLE2) ou como língua estrangeira (PLE) no que diz respeito ao funcionamento do léxico de intensificação.

Os pressupostos teóricos dessa pesquisa estão inseridos nos estudos desenvolvidos pela Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004), pela Teoria Semântica Lexical (Basílio, 2001 e, Nattinger & DeCarrico, 1992) e pelo Interculturalismo (Hall, 1998, Bennett, 1998 e Singer, 2000). O procedimento metodológico, de base qualitativa, foi realizado com dados coletados em um programa de televisão, veiculado por uma das emissoras mais assistidas no país e que abrange, em geral, o público jovem. Este programa, intitulado *Malhação*, apresenta um expressivo conjunto de unidades lexicais recorrente na modalidade oral utilizada por moradores da zona sul do Rio de Janeiro.

Palavras-chave:

português para estrangeiros; adjetivo; intensificação.

1. Introdução

A identificação e a análise dos aspectos envolvidos no emprego de diferentes formas linguísticas encontradas no processo de intensificação adjetival do português do Brasil, mais especificamente do Rio de Janeiro, serão norteadas a partir de dois objetivos macros a serem alcançados nesta pesquisa: o primeiro de caráter descritivo e o segundo de caráter didático-pedagógico.

Em termos descritivos, teremos como objetivo fazer o levantamento da variedade de estratégias discursivas utilizadas pelo falante nativo para expressar a intensificação em situações reais de comunicação.

Uma vez elencadas as diferentes estratégias discursivas, passaremos para a análise das referidas formas, baseando-nos prioritariamente nas questões relativas aos conceitos linguísticos fornecidos pela GFD e pela Teoria Semântica Lexical. Este processo de análise nos levará ao processo de construção de um possível modelo de categorização das estruturas lexicais encontradas no *corpus.*

Com a identificação e a análise dessas estruturas, discorreremos sobre o nosso segundo objetivo, ou seja, sobre a possibilidade de se encontrar parâmetros para categorizar de modo satisfatório os diferentes elementos que serão analisados e, desta forma, fornecer subsídios para o profissional de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) e de Português como Língua Estrangeira (PLE) utilizar os resultados finais de nossa pesquisa na preparação de atividades em sala de aula e na elaboração de material didático.

Pretendemos mostrar que a riqueza que envolve o processo de intensificação no português falado do Brasil é, indiscutivelmente, construído sobretudo a partir do 'inter-relacionamento' de dois importantes eixos: o linguístico-discursivo e o sócio-cultural. Desta forma, a base teórica interculturalista se une à GFD e à Teoria Semântica Lexical para nos dar suporte adequado ao estudo aqui proposto.

Queremos assim ampliar o universo reflexivo sobre o assunto, fornecendo um material de análise que contribua para uma descrição mais completa do tema em questão com vistas à elaboração mais consciente e eficaz de material didático-pedagógico destinado ao ensino de PL2E e de PLE.

Há, na utilização dos intensificadores do português falado do Brasil, uma série de aspectos que não se encontram apenas no nível linguístico e que, portanto, não se

restringem a direcionamentos sintáticos e morfológicos. As gramáticas normativas e os manuais de ensino de Português Língua Materna (PLM), em geral, apresentam lacunas na descrição dos recursos formais utilizados pelo falante para expressar a intensificação e sequer mencionam a questão discursiva envolvida neste processo de construção.

O valor sintático aborda, grosso modo, a atribuição de classes pela posição em que pode aparecer no discurso. No caso do adjetivo, principal foco desta nossa pesquisa, muitas vezes o temos definido simplesmente como palavra que acompanha, modifica ou caracteriza o substantivo. Basílio (2001, p. 53) afirma que a caracterização puramente sintática do adjetivo é insuficiente, pois não o distingue de determinantes, os quais também acompanham o substantivo, porém, apontando e estabelecendo relações, enquanto os adjetivos, caracterizando ou especificando.

Do ponto de vista morfológico, as palavras são classificadas em diferentes classes, conforme as categorias gramaticais que apresentam, bem como suas variações de formas. Não se tem uma distinção clara entre substantivos e adjetivos, uma vez que estes possuem as mesmas categorias. Poderíamos, talvez, contornar esta dificuldade de classificação pela distinção imanente/dependente, já que o gênero e o número dos adjetivos dependem do gênero e número dos substantivos a que se refiram, enquanto os substantivos têm gêneros próprios.

Por fim, afirma-se que a as classes de palavras são definidas pelo critério semântico quando se podem estabelecer tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes (Basílio, 2001, p. 50). O substantivo, por exemplo, é caracterizado por designar seres e entidades. Por outro lado, o adjetivo apresenta uma definição mais difícil tendo em vista a sua vocação sintática. Ou seja, adjetivo não pode ser definido por si só, sem a pressuposição de um substantivo, uma vez que a sua razão de ser é a especificação do substantivo. Ainda que dependa do substantivo, Basílio (2001:50) prescreve que a função semântica do adjetivo é de importância crucial na estrutura linguística, pois, relativamente, o adjetivo teria a mesma razão de ser dos afixos, no sentido de permitir a expressão ilimitada de conceitos sem a exigência de uma sobrecarga da memória.

O que nos importa nesta pesquisa é verificar quais itens lexicais são utilizados pelos falantes cariocas para expressar a ideia de caracterização prevista por um adjetivo ou

locução adjetiva e a de intensificação manifestada pelos elementos que acompanham estas estruturas.

Não cabe, portanto, aqui, discutir a classificação dos itens lexicais que manifestam características e aspectos intensificadores. A exposição das referências acima, realtivas ao modo como o tema é apresentado pela tradição gramatical, objetiva, apenas, mostrar a lacuna existente entre a prescrição e descrição funcional discursiva com a qual pretendemos trabalhar.

No que diz respeito ao ensino de PL2E/PLE, encontramos, basicamente, os mesmos tipos de problemas apontados acima. O aprendiz, ainda que muitas vezes "aprenda", decorando, as formas linguísticas, geralmente não desenvolve a competência discursiva suficiente para interagir de forma adequada em português. Competência esta imprescindível para compreender e produzir os enunciados da língua, de acordo com a construção e utilização das inúmeras estratégias discursivas possíveis de serem realizadas em diferentes contextos situacionais.

Refletir sobre o modo como a tradição gramatical apresenta os processos que norteiam a intensificação do adjetivo, bem como ilustrar a lacuna que existe no material didático destinado aos aprendizes de PL2E e de PLE, fazem-nos reafirmar que a intensificação adjetival não pode ser tratada apenas a partir da descrição de seus recursos formais. É preciso abordá-la, sobretudo, discursivamente.

No contexto desta pesquisa - o de diálogos entre jovens de classe média-alta da zona sul do Rio de Janeiro -, observamos que no processo de intensificação adjetival estão em jogo os papéis sociais por eles representados em um contexto macro — relacionado à escolha dos elementos linguísticos - e em um contexto micro — relacionado a fatores culturais.

O conceito de intensificação não pode limitar-se apenas à descrição de formas linguísticas, referente a um conjunto de vocábulos, como ***mais... do que..., menos... que..., tão .... quanto...,*** ou sufixos como ***-íssimo, -érrimo, -ílimo,- inho, -udo*** ou **-ão**, entre outros, tomados fora de um contexto situacional.

A intensificação, no presente trabalho, é considerada como uma construção enunciativa que pretende alcançar um determinado objetivo interacional. Significa contrapor-se a uma colocação inserida em um contexto situacional, aí envolvidos (i) aspectos relativos a registros formal e informal e (ii) a informações inferenciais que demandam conhecimento sócio-cultural para serem compreendidas.

A manifestação destes atos que envolvem a expressividade será, assim, observada a partir da identificação de recursos formais e de estratégias discursivas e culturais utilizadas pelos falantes nativos em uma situação de comunicação, levando-se em consideração fatores relacionados ao contexto.

Identificar, descrever, analisar e categorizar as estratégias envolvidas na construção da intensificação adjetival no português falado no Brasil, a partir de uma abordagem que considere, sobretudo, a produção e a recepção dos enunciados, com base na relação existente entre linguagem, sociedade e cultura, parece ser um caminho fundamental para se compreender processos intensificadores. Ou seja, quando se tem uma concepção de que a produção e a compreensão dos enunciados construídos em uma dada língua não se restringem apenas às regras de construção de frases, mas, fundamentalmente, à funcionalidade dos aspectos envolvidos na escolha e na utilização dessas regras, entendemos com mais propriedade o modo plural em que os sistemas linguísticos se realizam.

Portanto, esta pesquisa tem por escopo contribuir para uma ampliação descritiva do tema aqui analisado, fornecendo informações que poderão auxiliar pesquisadores e profissionais da área interessados no assunto.

2. Pressupostos Teóricos

A abordagem teórica deste estudo utilizará, basicamente, os conceitos desenvolvidos por três linhas teóricas: a Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004), a Teoria Semântica Lexical (Basíio, 2001; DeCarrico e Nattinger, 1992) e o Interculturalismo (Bennett, 1998, Hall, 1998 e Singer, 2000).

2.1. Conceitos da Gramática Funcional do Discurso

Utilizaremos os conceitos da Gramática Funcional do Discurso (GFD), desenvolvida por Hengeveld (2004) tendo em vista que esta teoria entende a gramática como um

sistema formalizado que incorpora fenômenos inerentes à construção do discurso pelos interlocutores, logo, ao se analisar um texto com o intuito de se depreender, por meio deste, um sistema de representação formal, tem-se como foco o estrutural. Por outro lado, para se entender o estrutural deve se considerar a semântica, a intenção do falante e suas relações com a construção do discurso, e sua influência no uso deste, considerando-se que tais relações são expressas por meio de estratégias comunicativas.

Para tal tipo de análise, a GFD organiza a representação formal não apenas em uma camada horizontal em que a oração é composta por três elementos básicos, conforme se considerava, até meados da década de 1980; "constituintes formados por itens lexicais, como nome, por exemplo; categorias, como sintagma nominal; e funções, como sujeito, objeto etc." (Camacho, 2006, p. 168); mas também em duas camadas verticais representando os aspectos interpessoal e representacional da linguagem. Sendo, assim, a oração é a representação de um ato de fala, estando localizada num tempo e espaço e podendo ser avaliada no que se refere a suas condições de felicidade. A consideração acima é explicada por Hengeveld (2004) como relevante devido a muitos fenômenos linguísticos só poderem ser explicados tomando-se para a análise unidades maiores que a sentença em si e a muitas expressões linguísticas menores que a sentença em si funcionarem "como enunciados completos e independentes dentro do discurso, como frases elípticas, exclamações e vocativos" (Camacho, 2006, p. 171). Hengeveld (2004) ainda acrescenta três níveis de análise hierarquicamente organizados em camadas para a sistematização de uma gramática, o Interpessoal, o Representacional e o Estrutural, que interagem com elementos essenciais do contexto inerentes ao componente contextual e o cognitivo.

O nível Interpessoal se refere à estratégia linguística adotada por um falante ao usar uma dada unidade linguística. O nível mais alto, *Move*, segundo à GFD, corresponde a uma contribuição autônoma do falante para uma interação contínua, que, na fala, geralmente corresponde a um turno. Tais *Moves* são dotados de unidades linguísticas que exercem funções retóricas, relativas à estruturação global do discurso, e de unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas, relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte fará. O que temos, então, é a consideração, nesse nível, dos participantes, das forças das ilocuções de cada ato discursivo e do conteúdo comunicado.

O nível Representacional se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado. O nível mais alto é o Episódio, o qual apresenta "um conjunto semanticamente coerente de conteúdos proposicionais" (Camacho, 2006, p. 177).

2.2. Conceitos da Teoria Lexical

A base teórica relativa ao léxico se faz importante nesta pesquisa porque na análise dos dados pretendemos discorrer sobre itens lexicais que expressam a intensificação do adjetivo. O conjunto de estruturas com a qual pretendemos trabalhar não pode, no nosso ponto de vista, ser apresentado simplesmente como uma lista de itens que manifestam a expressividade.

A seleção do vocabulário para os diferentes estágios de aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira (LE) deve ser criteriosamente definida. Contudo este processo não pode ser realizado de modo satisfatório se não há um embasamento teórico-metodológico que possa direcionar o aprendiz e o professor na tarefa de aprender e ensinar um idioma outro.

Na análise das expressões lexicais intensificadoras, certamente, podemos nos deparar com exemplos que podem manifestar aspectos gerais, intensos, emotivos, literários, coloquiais, dialetais etc. Ou seja, há uma variedade significativa de informações que irão permear a escolha de um determinado item lexical que terá como objetivo expressar que *algo* é *muito* alguma coisa. Vejamos alguns exemplos:

Ele é bonito.
Ele é bonitinho.
Ele é bonitão.
Ele é lindo.
Ele é lindíssimo.
Ele é lindésimo.
Ele é lindérrimo.
Ele é belo.
Ele é um gato.
Ele é TDB (tudo de bom)

> *Ele é um pedaço do mau caminho.*
> *Ele é o genro que a mamãe pediu a Deus.*

A amostragem de listas lexicais, como esta, é fato comum em muitos manuais de ensino de segunda língua e, muitas vezes, são bastante valiosas para o professor e para o aprendiz de PLE. Contudo, é preciso muito mais do fizemos acima. Mais do que listar um conjunto de palavras e frases lexicais em uma dada língua, é necessário discutir caminhos e apresentar diretrizes eficazes para que entendamos como tais palavras e frases funcionam em contextos diversos de comunicação e como podem ser trabalhadas no universo que envolve o aprendizado de L2/LE.

Muitas dessas estruturas são conhecidas, de acordo com DeCarrico e Nattinger (1992), como lexical *phrases*, ou seja,

> um fenômeno lexical de múltiplas-palavras que existe em algum lugar entre o pólo tradicional do léxico e da sintaxe... que incluem frases curtas, relativamente fixas... cada uma associada com uma função discursiva particular. (*op. cit*. p. 1)

De todas as categorias que DeCarrico e Nattinger, (1992) apresentam, a que mais nos interessa, a princípio, nesta pesquisa, é a que diz respeito ao que os autores chamam de frases lexicais denominadas *social interactions* e, mais especificamente, a que aborda os propósitos conversacionais. Nesta categoria, estão inseridas as estruturas lexicais que expressam, por exemplo, a simpatia, a gratidão e o elogio, ambientes muito sugestivos, no nosso ponto de vista, para utilização de expressões intensificadoras.

Um outro importante conceito a ser observado neste nosso trabalho é abordado por Carter-McCarthy (1988) no capítulo *Lexis and structure.* O autor aborda algumas questões acerca do termo **colocação**, levantando reflexões sobre o uso não esperado de alguns itens lexicais em determinadas situações e de como o usuário reage a este fenômeno. Um dos exemplos que o autor fornece é *constipate river.* A questão que nos chamou a atenção diz respeito ao seguinte: como deverá ser a entrada deste adjetivo (*constipate*) no dicionário ou em um programa de computador como o sugerido, por exemplo, pelo projeto COBUILD que trabalha com um *corpus* de língua falada e de língua escrita.

Ao pensar nesta questão, refletimos sobre o seguinte exemplo em português: ***Que filme irado!*** Como entender o significado do adjetivo **irado** neste contexto? De que

informações linguísticas, discursivas, sociais e/ou culturais necessitamos para registrar este possível uso do adjetivo **irado**?

Esta é uma questão entre muitas que motivam esta nossa pesquisa e que demonstram o quanto é importante descrever a funcionalidade de conjuntos lexicais a partir de um referencial teórico que nos possibilite vislumbrar estratégias efetivas para lidarmos com os muitos desafios enfrentados pelo aprendiz e pelo professor de PL2E e/ou PLE. Carter-McCarthy (id. ibid), ao discutir alguns padrões acerca do ensino de vocabulário na conversação, sugere que a) o funcionamento comunicativo das escolhas lexicais necessita ser explicitado e incorporado dentro do material de ensino, b) a apresentação das funções comunicativas deve ser realizada em contextos discursivos e c) a entonação, a equivalência e a oposição devem ser levadas em consideração ao ensinarmos vocabulário.

2.3. Conceitos do Interculturalismo

Os estudos realizados pelos pesquisadores do interculturalismo estão ancorados na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa e consideram que a língua sugere padrões de percepção que são compartilhados pela maior parte dos falantes. Os indivíduos que falam línguas diferentes habitam, segundo Hall (1998), mundos sensoriais diferentes e frequentemente tem de "decifrar mensagens silenciosas". As percepções, ou seja, os processos individuais de seleção, avaliação e organização dos estímulos externos, são o que Singer (2000) chama de definidores dos mecanismos que constituem a cultura.

Ao longo de sua história o conceito de cultura ora apresenta uma postura "teórica", que se expressa nos trabalhos dos antropólogos, ora uma atitude "narrativa", articulada em estudos antropológicos.

> Da primeira atitude se espera obter certeza, rigor, determinação, regularidade e generalidade nos estudos de cultura. Através da segunda se espera obter contingência, criatividade, singularidade, indeterminação. Da primeira decorre um discurso profissionalizado, relativamente isolado em relação à sociedade mais ampla. Da segunda, um vocabulário menos especializado mais próximo da sociedade. (Gonçalves, 1996, p. 169)

Segundo Albuquerque (2003), citando Gonçalves (1996), o conceito de cultura pode ser entendido ora como objeto e ora como invenção, ou seja, como um artifício pelo qual podemos interpretar, no sentido de construir, criar, nossas experiências. Assim, segundo o referido autor, neste processo de "inventarmos" e "reinventamos" a nossa própria cultura, seja a cultura dos antropólogos ou a cultura vivida por indivíduos e grupos no cotidiano, podemos saber, relativamente, "que jogo estamos jogando, seus limites e possibilidades, e que outros se fazem, ainda presentes em nosso horizonte de possibilidades" (*op. cit*., p. 173).

Bennett (1998), em estudo sobre cruzamento de culturas, diferencia dois tipos de culturas caracterizadoras da identidade de um povo: a cultura objetiva e a cultura subjetiva. Na dimensão da cultura objetiva, o autor inclui desde os programas *culturais* que podemos, por exemplo, fazer à noite como ir ao teatro, ao cinema, a um concerto ou a uma discoteca até os sistemas social, econômico, político e lingüístico, sendo estes últimos, geralmente, os únicos incluídos em estudos de área ou em cursos de história. A cultura objetiva é, portanto,

> aquela que se vê, se ouve, se toca; é aquilo que existe, que alguém faz/fez, que acontece/u, que pode ser nomeado. São portanto os produtos concretos de um grupo social: a literatura, a música, a arquitetura, a culinária, o folclore, a História, a estrutura política, etc. (Meyer, 2002)

Por outro lado, a cultura subjetiva, a que Bennett (1998: 3) chama de *culture writ small,* refere-se a padrões psicológicos que um grupo de pessoas define – seus pensamentos e comportamentos cotidianos. Este tipo de cultura, assemelhando-se ao conceito apontado por Gonçalves (1996), carrega em si características não instituídas, mas criadas.

> Cultura subjetiva é aquela que se sente, se percebe, se vive; é como se faz, por que se faz, para que se faz. São os princípios sociais e pessoais que regem uma sociedade, os seus valores morais, comportamentais, interacionais: é aquilo que não se vê, mas que condiciona todos os nossos atos. (Meyer, 2002)

A definição de cultura subjetiva sustenta a base de definição de "diversidade" em um caminho que, segundo Bennett (1998), inclui diferentes níveis de abstração, seja da

cultura doméstica, seja da cultura internacional. Nestes níveis de abstração, encontramos características estereotipadas ou generalizadas.

Os estereótipos, em uma comunicação intercultural, podem ser bastante problemáticos, sejam eles negativos ou positivos, pois podem apresentar uma falsa sensação de entendimento dos padrões comunicacionais. Por outro lado, generalizações culturais são necessárias, quando pensamos em comunicação intercultural. Contudo, elas não podem representar uma norma fechada ou a tendência central de todo o grupo.

Assim como os estereótipos, as generalizações devem ser experimentadas como hipóteses que devem ser testadas em cada caso (*cf*. Bennett, 1998, p. 7).

> Estudar uma língua sob a ótica do cruzamento de culturas significa então você entender que não dá certo dizer "Oi, cara!" no melhor português superinformal e, junto, apenas acenar com a cabeça, no melhor estilo do inglês também superinformal. Ou, pelo contrário, dizer "Hi, how nice to see you!" e já ir abraçando e beijando o outro. Em ambos os casos, houve inadequação, pois os padrões culturais interacionais não foram observados. (Meyer, 2002)

Nesta nossa pesquisa, o conceito de cultura subjetiva é o que, sem dúvida alguma, mais nos interessa para a análise dos processos que envolvem os contextos de intensificação adjetival, bem como dos mecanismos que norteiam a construção de diferentes possibilidades de expressão intensificadora por estudantes estrangeiros. Deste modo, acreditamos que o processo de ensino de uma L2/LE precisa estar relacionado ao aprendizado de segunda cultura. Há muitas vezes, problemas relativos ao processo de aculturação porque o aprendiz não consegue compreender e produzir enunciados que o fariam se sentir completamente confortável em contextos de imersão em que a cultura difere de sua cultura materna.

Em sendo a intensificação um fenômeno linguístico que está ligado diretamente ao modo como cada cultura expressa seus sentimentos e emoções, acreditamos que o domínio do conjunto de informações linguísticas e culturais que fazem parte do sistema de cada língua é fundamental para que não ocorram dificuldades que podem levar o aprendiz a não superar esta etapa da aculturação, ou seja, de não vencer o choque cultural e prosseguir no aprendizado da língua alvo.

Assim, o conceito de competência intercultural se faz extremamente necessário nesta pesquisa, tendo em vista que é este tipo de competência que possibilita uma

compreensão crítica das culturas-identidades envolvidas em contatos interculturais, colaborando de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem de uma L2/LE.

3. Aspectos metodológicos

3.1. Natureza dos dados e da pesquisa

O procedimento metodológico aqui adotado é de natureza qualitativa, interpretativa. Os dados utilizados são advindos de dois episódios de A Malhação, exibidos nos dias 04 e 07 de março de 2013 pela Rede Globo de Televisão.

O método de transcrição adotado foi livre, pois não tínhamos a pretensão de nos reportar às pausas, entonações ou prolongamentos. Nosso objetivo, mais premente, foi identificar as estruturas linguísticas escolhidas pelos falantes nativos para expressar a intensificação das construções que apresentam valor adjetival e, a partir dessa identificação, analisar em que categoria poderemos elencar a tipologia encontrada na fala de um determinado grupo social.

4. Análise dos dados

4.1. Contextualizando a análise

A análise preliminar que iremos apresentar consiste na identificação e interpretação de algumas das estratégias discursivas utilizadas nos episódios de A Malhação, Este programa é destinado ao público jovem e tematiza situações vivenciadas por moradores da cidade do Rio de Janeiro em contextos relacionados à vida escolar e aos conflitos comuns experienciados pelos jovens e por suas respectivas famílias. As cenas do episódio representam, basicamente, a classe média carioca e o cenário escolhido é a Zona Sul.

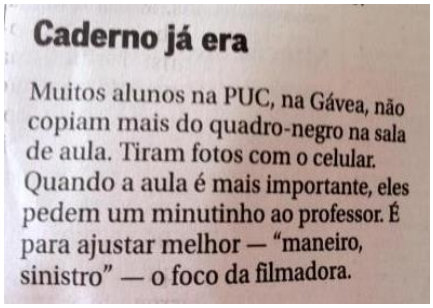
Escolhemos este tipo de programa pelo fato de o mesmo apresentar um tipo de linguagem bastante próximo do registro de fala com a qual o público da PUC-Rio está inserido.

4.1.1. Considerações iniciais

A identificação e a análise aqui realizadas partem do pressuposto de que em uma situação social, o indivíduo busca a melhor forma de atingir seus objetivos sócio-interacionais ao definir suas escolhas linguísticas.

Antes de iniciarmos, propriamente, a análise dos dados coletados nos referidos episódios de A Malhação, observemos os dois exemplos abaixo; um retirado do Jornal Destak em 28 de julho de 2009, e o outro publicado pelo Jornal o Globo em 17 de março de 2013, na coluna do jornalista Ancelmo Góis.

A)



Caderno já era

Muitos alunos na PUC, na Gávea, não copiam mais do quadro-negro na sala de aula. Tiram fotos com o celular. Quando a aula é mais importante, eles pedem um minutinho ao professor. É para ajustar melhor — "maneiro, sinistro" — o foco da filmadora.

B)

Na figura A, temos *"maneiro"; "sinistro"* e, na figura B, temos os exemplos "*um cara bem na dele", "super na dele", "um mala".*

Com estes dois tipos de textos que circulam no *campus* da universidade, entre muitos outros, podemos nos perguntar qual seria o nível de compreensão dos estudantes estrangeiros aprendizes de português relativo à intensificação adjetival tão bem explorada nestes exemplos. Certamente, teriam dificuldades para entender o significado real dos elementos utilizados com valor intensificador.

Assim, vemos que as peculiaridades contextuais observadas nestes pequenos extratos corroboram a necessidade de se abordar o assunto desta pesquisa no processo de ensino e aprendizagem de PL2E e de PLE.

4.1.2. Análise dos dados

A partir da coleta que realizamos nos capítulos 144 e 147 de A Malhação, que foram ao ar em março de 2013, encontramos um número bastante significativo de estruturas que expressam algum tipo de processo de intensificação. Foram 40 exemplos. Vejamos:

1. tá mandando bem
2. vem retocar meu tanquinho

3. vai ficar show! genial
4. cachorro
5. caozeiro
6. a gente era tão jovem, tão inocente
7. bonitinha e maneira como você, gata
8. seu canalha
9. bate uma culpinha
10. de moto, chega mais rápido
11. ficou pianinho com a bronca que você deu nele
12. o clipe tem que bombar
13. você arrasou
14. droga
15. pega a lupa, Magaiver
16. eu sou sinistro, Fatinha
17. orelha, tu é o cara
18. beleza de moqueca
19. baianíssima
20. amei, arrasou
21. abalou
22. que máximo
23. seríssimo
24. muito pior
25. ficha não, orelhão inteiro
26. tá uma delícia
27. belíssima dúvida
28. maravilha
29. pode ficar mais animadinho
30. esse cara é bizarro
31. que fofo
32. que palhaçada
33. muito mais charmoso
34. mando muito bem; sei dançar muito bem
35. que benção esta menina
36. tá caidinha pelo Pilha
37. vai ficar mais confortável
38. ótimo sinal
39. estufa, caindo aos pedaços
40. passou de todos os limites

A identificação e a descrição destes exemplos encontrados em A Malhação foram realizadas de forma a sustentar a premissa de que é possível realizar uma análise linguística, discursiva e cultural dos diversos tipos de estruturas intensificadoras utilizadas pelo falante nativo do português do Brasil. A pesquisa realizada, até o momento, permite-nos categorizar, a princípio, quatro eixos de construção do processo de intensificação adjetival. Estes eixos são apresentados a **seguir com alguns exemplos ilustrativos.**

A. Morfológico (superlativo, aumentativo e diminutivo)

A GENTE ERA *TÃO JOVEM, TÃO INOCENTE*

BELÍSSIMA DÚVIDA

BONITINHA E MANEIRA COMO VOCÊ, GATA.

B. Lexical (eixo de seleção)

EU SOU *SINISTRO*, FATINHA!

C. Morfossintático ("expressões oracionais/não oracionais" e "orações impessoais")

FICOU PIANINHO COM A BRONCA QUE VOCÊ DEU NELE

ESTUFA *CAINDO AOS PEDAÇOS*

PASSOU DE TODOS OS LIMITES

D. Pragmático

PEGA A LUPA, MAGAIVER

A proposta de categorização destes quatro conjuntos de elementos intensificadores tem por objetivo mais premente apresentar, ao final de nossa pesquisa, diretrizes didático-metodológicas que permitirão ao professor e ao autor de material didático destinado ao ensino de PL2E e de PLE desenvolver atividades mais bem direcionadas acerca destes intensificadores. Toda a análise a ser empreendida na próxima etapa de nossa pesquisa, será baseada, como já afirmamos, nos conceitos advindos da GFD, da Teoria Lexical e do Interculturalismo.

5. Considerações finais

O expressivo número de elementos intensificadores encontrado em apenas dois episódios de A Malhação e o fato de sabermos que não podemos tratá-los a partir da apresentação de uma mera lista de expressões, sem nenhum direcionamento pedagógico eficaz corrobora os objetivos de nossa pesquisa, ainda em fase inicial de desenvolvimento, de que uma proposta de categorização dessas estruturas em muito auxiliará o profissional envolvido nesta área de estudos. A certeza de haver uma real necessidade de se considerar o tema desta pesquisa um tópico fundamental no processo de ensino e aprendizagem de PL2E e de PLE é o viés que nos motiva para a realização de um trabalho que certamente não esgota o assunto, mas aponta para a produção de inúmeras outras pesquisas do gênero.

Referências Bibliográficas:

Albuquerque, A. F. S. (2003). *A construção dos atos de negar em estruturas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE.* Tese de doutoramento em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Departamento de Letras.

Basílio, M. (2001). *Teoria Lexical.* Série Princípios; Editora Ática.

Bennett, M. (1998). *Basic concepts of intercultural communication.* USA; Intercultural Press.

Camacho, R. G. (2006). Funcionalismo holandês: da gramática funcional à gramática funcional do discurso*. Signótica Especial*, n. 2, pp. 167 - 180, 2006.

Carter, Ronald e -McCarthy (1988). *Vocabulary and language teaching.* Longman.

DeCarrico J. S. & Nattinger, J. R. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching.* Oxford, New York; Oxford University Press.

Gonçalves, J. R. S. (1996). A obsessão pela cultura. In *Cultura: substantivo plural.* Rio de Janeiro/São Paulo: CCBB/Editora 34 (orgs. Márcia Paiva e Maria Éster Moreira), pp. 159-175.

Hall, E.T. (1998). The Power of Hidden Differences. In Bennett, M. (ed). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, pp. 53-67.

Hengeveld, K. (2004). The architecture of a Functional Discourse Grammar. In Mackenzie, J. L.; Gómez-González, M. A. (eds). *A new architecture for Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter Amsterdam, pp. 1-21.

Meyer, R. M. de B. (2002). Cultura Brasileira e Língua Portuguesa: do estereótipo à realidade. In Cunha, M. J. C. & Santos, P (orgs). *Tópicos em Português Língua Estrangeira.* Brasília, Ed. Da UNB, pp. 201-207.

Singer, M.R. (1998) "Culture: a perceptual approach". In Bennett, M.J. (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication selected readings. Yarmouth,* EUA: Intercultural Press.

ENSINO DO PORTUGUÊS NA ITÁLIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NO *YOUTUBE*

Cecília SANTANCHÈ
UNICH, Centro Linguistico di Ateneo; doutoranda na UEVORA, Departamento de Linguística e Literaturas, cecisantanche71@gmail.com, Roma, Itália.

Resumo:

O presente trabalho parte das observações feitas durante o doutorado sobre ensino e a aprendizagem do Português nas universidades e principais instituições de ensino na Itália.

Tal pesquisa insere-se no âmbito da linguística funcional e têm como referência os estudos de MARÇALO, M. J. (2009), além de estudos sobre o português contemporâneo como Castilho, A. (2010), Moura Neves.

Para um melhor aprofundamento sobre o ensino do PLE em ambiente acadêmico italiano são relevantes os estudos de Russo, M. (2008) e Cecílio, L. A. (2013). Tem-se realizado um levantamento das ofertas formativas publicados online, além de artigos e teses publicados sobre esse assunto. Tem sido feita também uma pesquisa sobre os materiais utilizados nas instituições em estudo, além de inquéritos sobre materiais autênticos, materiais obtidos com a ajuda da internet e outras formas de autoaprendizagem. Durante essa pesquisa, observou-se que muitos estudantes, principalmente os que não frequentam as aulas, estudam por meio de cursos de português acessíveis pelo *youtube*; Depois de uma análise dos cursos referidos pelos estudantes durante inquéritos foram feitas algumas observações relativas aos aspectos linguísticos mais relevantes os quais pretende-se apresentar nesse trabalho. Geralmente tais cursos são bastante informais e se limitam à variedade do português usada pelo apresentador do programa e portanto a segunda pessoal verbal *tu* muitas vezes não é considerada, não há diferença entre imperfeito e condicional, a fala, vista como a língua "realmente usada", torna-se fundamental sem referências, nem mesmo para reflexão gramatical, da norma culta.

Palavras-chave:

Autoaprendizagem; youtube; reflexão gramatical

Enquadramento do estudo

O presente trabalho parte de uma pesquisa de doutoramento sobre o ensino do (Português Língua Não Materna) PLNM nas universidades italianas, o qual foi se desenvolvendo da seguinte forma:

- Observação das aulas de PLNM na Universidade de Chieti- Pescara, foram identificadas as principais dificuldades dos estudantes, sobretudo durante a reflexão gramatical,
- Observação das aulas de leitores de francês, inglês espanhol e alemão, na mesma universidade para se verificar qual é a abordagem mais frequente e a importância dada pelos mesmos à novas tecnologias e à língua em uso,
- Entrevistas (presenciais e por email) a leitores e colaboradores linguísticos (que serão denominados C.E.L.) de português das diversas universidades italianas,
- Análise do material didático de PLNM publicado na Itália nos últimos 25 anos,
- Entrevistas presenciais e por inquéritos online (*vide* anexo 1) aos estudantes de PLNM nas universidades de Chieti-Pescara, Roma "*La Sapienza*", Roma 3 e Universidade de Bolonha. Dos resultados alcançados, observou-se que uma grande parte dos estudantes lança mão do*youtube*, para estudar português. A partir dessas respostas deu-se início à análise desse material.

Contexto universitário na Itália

Antes de tudo seria oportuno considerar alguns aspectos que distinguem o ensino/aprendizagem do PLNM nas universidades italiana:

a) Diferença entre o professor, leitor e C.E.L.: a partir de 2002 foi feita uma reforma no sistema universitário, relevante sobretudo para o ensino de algumas línguas estrangeiras. (RUSSO, 2008). Antes dessa reforma, o professor ensinava literatura portuguesa ou brasileira, com algumas reflexões sobre a língua, mas a maior parte da reflexão linguística era executada pelo leitor. No final do curso, o estudante era avaliado em língua e literatura em uma única disciplina – LINGUA E LETTERATURE PORTOGHESE E BRASILIANA.

Com a reforma universitária de 2002, feita pelo *Ministero dela Pubblica Istruzione* (Cecílio, 2013), as disciplinas de língua e de literatura foram separadas e foi instaurada a figura do **professor de língua** (geralmente italiano). O leitor passou a ser um colaborador desse professor, portanto C.E.L. (para facilitar esse trabalho será usada a terminologia leitor para C.E.L., quando a distinção entre as duas categorias não for relevante). Outro aspecto importante, relativo a essa mudança, é que em algumas universidades, como por exemplo Cassino, procuraram demitir os leitores e C.E.L. para substituí-los por laboratórios linguísticos e programa de autoaprendizagem. Essa ação não teve êxito, mas observa-se que em toda a Itália o número de concursos para novos C.E.L. é baixo. Isso significa uma considerável redução de aulas presenciais.

b) A frequência na Universidade não é obrigatória. Isso faz com que o leitor/C.E.L. não saiba os alunos que vai encontrar na aula. Os alunos são responsáveis pelo próprio percurso de aprendizagem, podendo apresentar-se na prova sem conhecer o professor. Além disso, com poucos leitores e pausa didática para provas, os estudantes ficam sem aulas por um longo período (por exemplo, no caso da Universidadede Chieti- Pescara, de maio a outubro).

c) O estudo de disciplinas linguísticas, durante a reflexão gramatical o professor pode fazer referência a aspectos funcionais e sociolinguísticos da língua portuguesa além de confrontá-los com a língua italiana.

d) **Estudo concomitante de outra língua não maternaalém do português**,na maioria dos casos inglês ou espanhol. Isso facilita uma abordagem comparativa, não apenas com a língua italiana.

Seleção do material a ser analisado

As possibilidades de usar os meios múltimediais para o ensino/aprendizagem de uma nova língua são muitas, basta considerar a grande bibliografia sobre o tema em contexto universitário, ou mesmo a fundamentação científica dada a novos programas criados para tal finalidade, como é o caso do DUOLINGO:

http://static.duolingo.com/s3/DuolingoReport_Final.pdf.

Mas como foi justificado anteriormente nesse trabalho serão considerados apenas os vídeos de *youtube*.

A oferta desses vídeos é muito ampla, portanto foram considerados principalmente os vídeos referidos nas respostas dos inquéritos aos estudantes ou outros vídeos relevantes durante o presente levantamento de dados. Os vídeos escolhidos são para estudantes italianos, nível A1 do Quadro Europeu para o Ensino de Línguas, como três dos quatro *youtuber* (no presente estudo será usado esse termo para identificar os realizadores dos vídeos no youtube e distingui-los dos professores tradicionais) analisados são brasileiros, deu-se ênfase à variante do PB e, em relação à estrutura gramatical, foi relevante a apresentação dos pronomes pessoais; não apenas porque são apresentados logo no início dos cursos, mas porque o uso dos pronomes *você* e *a gente* comportou mudanças significativas no PB, as quais não são simples de se explicar aos estudantes. Pretende-se observar se esse recurso oferece alternativas de apresentação sobre esse tema.

Os *youtuber*selecionados formam os seguintes:

1. **Ana Paula Di Pace:**
   https://www.youtube.com/channel/UCjdIQFqyAwo9B5F3hrFW93g
2. **Priscilla Presley:**
   https://www.youtube.com/watch?v=EOBUMDEkKw4
3. **Andrea Ripamonti:**
   https://www.youtube.com/watch?v=KZvsYG3NMF8&t=259s
4. **Professor Maçaneta:**
   https://www.youtube.com/watch?v=Ohs2kw6edkw .

Comentários sobre os vídeos

Ana Paula Di Pace:

356 inscritos e 35.219 visualizações, em data 10/11/2017. Essa foi a página mais citada pelos estudantes entrevistados. A professora é também tradutora, é formada em línguas, mora na Itália e oferece cursos de português para italianos e italiano para

brasileiros o que facilita uma contínua abordagem comparativa entre as duas línguas. Os videoaulas de português são feitos em língua italiana.

Ana Paula oferece alguns vídeos ilustrativos como por exemplo com nome de frutas, feito no Brasil, tradução de orações ou de músicas. Isso torna o curso mais interessante e aprimora a competência lexical do estudante.

Um aspecto relevante nessa análise é que embora o tipo de apresentação múltimedial permita a aquisição de uma língua próxima ao uso quotidiano, a reflexão linguística é bastante tradicional: a professora explica em italiano apenas com o quadro branco e pincéis atômicos e a reflexão gramatical é feita conforme a gramática normativa frequente nas escolas.

Aula 002: tradução da música *Ai se eu te pego*, de Michel Teló: "....assim você me mata... ah, se eu te pego"/"*cosi mi uccidi.....ah se ti prendo*...".Nessa letra observa-se o uso do pronome *te* na função de objeto junto ao pronome *você*. A introdução dos pronomes *você*e *a gente*, têm provocado uma reestruturação no sistema pronominal sobretudo no que se refere aos pronomes objetos, por exemplo é frequente o emprego do clítico anafórico de segunda pessoa (te) principalmente na função acusativa com o pronome reto *você* na função de sujeito.(FREIRE, 2005). Esse aspecto importante passa despercebido no curso de Ana Paula Di Pace o que seria difícil em uma aula presencial porque o estudante geralmente coloca essa variante em questão.

Aula 003: os pronomes pessoais são apresentados conforme a gramática normativa - eu, tu, ele, nós, vós eles – com algumas repetições; depois, com a conjugação do verbo *ser* nas pessoas indicadas, Ana Paula Di Pace faz referência, em italiano, ao pronome *você: "allora, la maggior parte dei brasiliani non utilizza il tu o il vós, ma lo sostituiscono per <u>você</u> e <u>vocês</u>"* (tradução livre: a maior parte dos brasileiros não usa os pronomes *tu* e *você*, mas os substituem pelos pronomes *você* e *vocês*) , sem fazer referência a lugares onde o pronome *tu* ainda é usado, ou às formas de cortesia: *o senhor, a senhora*, como se no Brasil não existisse essa distinção de tratamento. Nessa aula também não se faz referência ao pronome *a gente*, muito frequente na fala do Português do Brasil.

Aula 004 a 038: Durante os vídeos a*youtuber* faz uma reflexão interessante sobre a diferença de verbos que são semelhantes na forma mas com significado diferente: guardar e *guardare* (em italiano *ver*);de fato nos outros vídeocursosanalisados também dá-se grande importância aos falsos cognatos embora a dificuldade dos italianos não é tanto nesse aspecto mas no uso de alguns verbos muito usados no

português como: *dar, ficar* ou a diferença entre os verbos *ser* e *estar* , assim como entre o verbo *estar* e *ter* no sentido de existência; e esses assuntos não foram abordados nos vídeos em questão.

Todavia Ana Paula di Pace tem formação universitária e experiência de ensino o que faz com que o seu curso mereça destaque; ela faz referência ao uso do pronome *você* na aula 007 sobre adjetivos possessivos, reflete sobre o uso dos pronomes *dele* e *dela*, o que não acontece em outros cursos como:

(https://www.youtube.com/user/PortobrasilGirls4t)

https://www.youtube.com/watch?v=QCG_Yom1BNk&t=3s .

Muitas questões sobre o uso da língua são levantadas nos fóruns de discussão dessas páginas, mas geralmente não têm respostas satisfatórias.

Priscilla Presley:

5.941 visualizações (visto em 10/11/ 2017) Priscilla Presley não oferece um curso de português propriamente dito, mas tem um blog no qual oferece um curso de italiano para brasileiros, faz considerações interessantes sobre a sua vida na Itália e, para os italianos que pretendem conhecer melhor a língua português, oferece alguns vídeos interessantes:

Il portoghese che già conosci(o português que você já conhece) 1, 2, 3 , 4: nesses vídeos a *youtuber* parte da semelhanças lexicais entre o português e o italiano enfatizando as diferenças de pronúncia: circo, cinema, conquista. A partir de então elabora frases com as palavras citadas sem um contexto específico. O mesmo acontece no vídeo ***100 parole che conoscete già***(100 palavras que você já conhece).

Quiz falsi amici*:* esse vídeo sobre falsos cognatos é divertido pela forma simples como faz um ***quiz*** sobre os falsos amigos com o marido italiano.

Nessa mesma página, há alguns vídeos de curso de italiano para brasileiros que podem ser interessantes, por exemplo:

5 gírias e um palavrão: Aula em português sobre gírias e palavras de baixo calão, pode ser proveitoso porque além de falar sempre em português, o que não acontece quando ela faz vídeos de português para italianos,é possível observar como ela explica esse tipo de léxico ou se a tradução proposta é coerente.

Esses vídeos são também feitos de modo simples e tradicional; a *youtuber* diante do vídeo, com considerações sem fundamentação teórica, mas o aluno pode assisti-los a

qualquer momento e repetir quantas vezes quiser, é sempre um modo de aperfeiçoar o próprio conhecimento linguístico.

Priscilla Presley tem também um vídeo como poliglota por conhecer 5 línguas: **Brazilian Polyglot Speaking 5 Languages (w/Englishsubtitles)**

https://www.youtube.com/watch?v=jZ5uHFaF1Sk&t=26s,

mais comentários sobre esse vídeo serão feitos a seguir com a análise dos vídeos de Andrea Ripamonti. Contudo nota-se que Priscila Preslley tem uma proposta de aprendizagem baseada nas semelhanças, o que é muito comum entre os estudantes.

Andrea Ripamonti

1262 visualizações, em data 10/11/2017. Esse *youtuber*é italiano e fala 11 línguas. Assim como Priscilla Presley Andrea Ripamontitem uma página da qual participam diversos poliglotas e no seu vídeo faz uma proposta de autoaprendizagem com o método *Assimil*[517]*.*

Em um estudo sobre manuais de PLNM publicados na Itália nos últimos 25 anos — realizado para a presente pesquisa de doutorado observou-se que muitos cursos de autoaprendizagem, geralmente com DVD- *Assimil*(citado por Andrea Ripamonti), *Roseta Stone* para citar dois exemplos- são traduzidos de outras línguas, tanto que não resulta o nome de uma autor, mas de um tradutor. Além disso, alguns manuais de PLNM-*portogheseal volo, portoghesefacile e veloce, Português do Brasil: corso diportoghese per brasiliani*, são estruturados conforme manuais para outras línguas: geralmente inglês ou espanhol, o que não se distingue Silva, A.e Marçalo, M.J. identificaram no seu estudo sobre as gramáticas no início do século (Silva e Marçalo, 2014) . Isso faz com que haja uma tradição de ensino da estrutura gramatical; poucos manuais fazem propostas de reflexões ligadas ao uso do português, ou a dificuldades específicas dos estudantes italianos.

Muitos estudantes se identificam com esse tipo de abordagem, o que lhes permite uma rápida fluência na produção tanto oral como escrita. Todavia, apresentam também uma forte interferência da outra língua não materna estudada contemporaneamente. Na Universidade de Chieti- Pescara a maior parte dos estudantes italianos estuda espanhol e a interferência dessa língua é muito evidente.

BansaiTV: Professor Maçaneta

[517]O curso referido, *Assimil*, faz parte da coleção de cursos de língua *Assimil*, método intuitivo.

27.844 visualizações em 10 de novembro 2017, o curso de BANSAITV é desenvolvido de uma forma totalmente diversa da tradição, em alguns aspectos parece não se tratar de um vídeo- aula para se aprender português, mas de vídeos que ironizam esses tipos de vídeos; de fato os autores fazem também outros tipos de curta metragem profissionalmente; a originalidade parte já da escolha dos temas de cada aula:
Lezione 1: ***Come difendersi*** (Como se defender das falsas acusações).
Lezione 2: ***Come migliorare a se stesso*** (Como melhorar a si mesmo).
Lezione 3: ***Come rapinare una banca*** (Como roubarum banco)
Lezione 4: ***La letteratura***: A literatura
Lezione 5: ***Come risparmiare***: Como economizar.
Todas as aulas são estruturadas da mesma forma:
- **Apresentação do professor Maçaneta em uma sala de aula.** Diversamente dos outros vídeos, há um cenário bem feito com a bandeira do Brasil.
- **Diálogo ilustrado com legendas em italiano:** São textos originais que podem causar riso, como por exemplo na Aula 1:

> - Mas que fedor, Dona Lúcia, foi a senhora que comeu feijão no almoço?
> - Não, não fui eu! Talvez tenha sido o Alberto da administração.
> - Senhor Alberto, foi o senhor a exalar esse odor nauseabundo?
> - Não, não, acho que foi o Pedro, o rapaz das entregas.
> - Vamos acabar com isso Pedro, sei que foi você? Por que não vai ao banheiro?
> - Faria com muito prazer, se tivesse papel higiênico.
> - Vamos lá, te dou o jornal de ontem.

- **Reflexão lexical:** tradução de palavras presentes no texto e exemplos de falsos amigos, na Aula 1 o professor escolhe três palavras do diálogo: papel higiênico, entrega e feijão; traduz para o italiano e cria uma frase: "Fiz a entrega de um feijão embrulhado em papel higiênico", e o falso cognato escolhido é birra; em italianotem uma conotação diferente: cerveja.
- **Tradução de uma música brasileira:** todas as músicas escolhidas não tem letras significativas, o professor torna-se divertido traduzindo sons, na Aula 3 o professor traduz a música "*Chorando se foi* do grupo Kaoma, como essa música é muito conhecida na Itália o *youtuber* comenta ironicamente que essa música não é o hino nacional brasileiro.

O vídeo pode não agradar por ter uma comicidade um pouco infantil, mas a estrutura fora do comum causa surpresa e pode agradar. Além disso, alguns aspectos gramaticais podem ser refletidos a partir dessa aula: O uso dos pronomes de cortesia: *o senhor* e *a senhora,* verbo ter no sentido de existir: "...não tem papel higiênico".

Pode-se imaginar que na quarta aula se fale de literatura, seria interessante uma proposta de videoaula que combinasse língua e literatura, o que tem bons resultados nas aulas tradicionais (Custódio, 2005) e o mas não é assim, o texto referido no diálogo inicial foi criado pelos autores do vídeo e é uma ironia aos romances "rosa".

A oferta de vídeos no *youtube* é ampla. Há muitos vídeos interessante para desenvolver a competência lexical do aluno:

https://www.youtube.com/watch?v=QlnnyQFsxjw

Alguns vídeos se propõem a comentar as diferenças entre PE e PB, ou italiano e português. Seria interessante observar se são atualizados ou não repetem apenas casos já conhecidos:

https://www.youtube.com/watch?v=vZ96GFombbE&t=11s

https://www.youtube.com/watch?v=EIbBsbp504M

Conclusões

Qualquer pessoa pode oferecer um curso de português no*youtube.* Isso tem um lado positivo: diversidade da língua usada - os *youtuber* provém de diversas partes do Brasil e têm diversos graus de instrução, mas nem todos têm uma formação linguística suficiente para discutir as questões relativas à variação linguística, à diferença entre a gramática normativa e língua falada, conforme foi apresentado. Portanto fazem referência à gramática estudada na escola a qual, por sua vez, mantém uma tradição normativa distante da língua falada, como afirma Rosa Virgínia Mattos e Silva, a gramática tradicional reforça o "dialeto de elites". (Silva, 1990). Isso quando não fazem reflexões superficiais, sem fundamentação teórica.

Seria interessante se nas escolas "se entendesse gramática como uma **disciplina escolar**, não apenas no curso de Letras, mas também na escola média emesmo (para alguns) na escola fundamental." (Perini, 2014; p. 49). O que o gramático Perini propõe

é o estudo da gramática como uma disciplina científica, a fim de que, durante a formação escolar, o estudante possa refletir sobre a sua própria língua em toda a sua diversidade. Se assim fosse, os questionamentos da língua em uso apresentados no presente trabalho seriam feitos pelos próprios *youtubers*.

Os estudos sobre a linguística do português têm crescido de forma considerável. Merecem referência os estudos sobre pronomes pessoais (Freire, 2005), uso dos verbos *ficar*, (Rebelo e Osório, 2007), ou do verbo *dar*, de expressões idiomáticas, uso de adjetivos, ou mesmo do "jeitinho brasileiro", (Meyer e Albuquerque, 2013).

Seria muito interessante se esses estudos fossem aplicados ao ensino do PLNM, como afirmou o próprio gramático Perini em um encontro sobre professores de português na Itália[518]. Precisa-se criar uma ponte ente a linguística e a linguística aplicada e um professor / leitor, um *youtuber* poderia propor ao aluno uma língua portuguesa rica na sua diversidade. Assim, o estudante refletindo sobre uma língua estrangeira, conhece melhor a sua própria língua materna, sobretudo o estudante universitário de línguas estrangeiras, que como foi dito anteriormente, estuda outras disciplinas linguísticas e tem interesse por esse tipo de reflexão.

Por outro lado, com todos os meios à disposição dos estudantes: vídeos de aula, filmes em língua original com ou sem legendas em português, novelas, telejornais, tipologias de texto para leitura, e com isso o contato com as diversas variantes do português é sempre maior. Isso faz com que o professor ou leitor seja levado a refletir sobre essas variantes em sala de aula. Uma proposta interessante feita pela professora Orlanda Gabriel Machado de Azevedo (Universidade de Lisboa) no *Simpósio SIPLE* 2017, da *Flipped classroom*[519]o que seria uma aula invertida, ao invés de usar o material autêntico durante a aula presencial, o professor pode fazer proposta de uso desse material em atividades extraclasse, usaria em seu tempo de estudo o máximo de meios disponíveis e de seu interesse de forma autônoma, e durante as aulas presenciais o professor reflete sobre questões levantadas durante as atividades. Dessa forma, questões como as referidas nessa análise, do uso sobre o pronome a gente, surgiriam do estudante e talvez com o método dedutivo pode-se obter hipóteses de uso. Essa é uma proposta intermediária entre o estudo *online* e presencial.

[518]Congresso sobre "Ensino do português nas Universidades Italianas" realizado no CEEB, embaixada do Brasil, Roma, 8 e 9 de junho 2017.

[519]Proposta de Jonathan Bergmann, Aaron SamsIn: *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, 2012, ISBN 978-1-56484-315-9

Balboni em um manual sobre a didática de língua italiana estrangeiras (Balboni, 1994) fala sobre a competência *glottomatetica*, o que significa desenvolver no estudante a capacidade de *aprender a aprender*, essa competência é fundamental parare fletir sobre a própria aprendizagem e usar os meios à sua disposição de forma mais proveitosa.

Essas são alternativas para o ensino nas universidades porque, como foi referido, nas universidades italianas o estudante é responsável pela sua própria aprendizagem, tem um longo período sem aulas frontais, assim ele administra o seu percurso de aprendizagem.

Referências bibliográficas:

Balboni, P. (1994) *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma: Bonacci Editore.

Cecílio, L. A. (2013). *L'Insegnamento della Lingua Portoghese nelle Università Italiane*, [Dissertation thesis] Dottorato di ricerca in Traduzione, interpretazione e interculturalità, 25 Ciclo.Bolonha: AlmaMaterStudiorum Università di Bologna. Retrieved from: http://amsdottorato.unibo.it/6094/

Cecílio, L. A. (2013). Reflexos da Diversidade Cultural nos Atos de Fala de Brasileiros e Italiano: Contribuições para o Ensino de Português para Italófonos. In Meyer, R. M. B.; Albuquerque, A. F. de S.. (eds.). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais.*1ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, v. 1, pp. 91-114.

Custódio, P. B. (2003). O Eco dos Textos – A Intertextualidade como estratégia na aula de Língua materna. In *Actas do 5º Encontro Nacional da APP*. Lisboa: APP/Universidade de Aveiro.

Custódio, P.B. (2005). Contributos para o travejamento da leitura e do ensino do Português, In *Revista Til*, Aveiro.

Freire, G. C. (2005). *A realização do acusativo e do dativo anafóricos de terceira pessoa na escrita brasileira e lusitana*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ .Retrieved from: http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/FreireGC.pdf

Meyer, R. M. B.; Albuquerque, A. F. de S.. (eds.) (2013). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais.* 1ed. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Salomão, S. N. (2012). *A língua portuguesa e seus percursos multiculturais.* Roma: Nuova Cultura.

Rebelo, I; Osório, P. (2007). Contribuições para uma descrição semântica do verbo "ficar": o que os manuais de Português Língua Estrangeira (PLE) não dizem. In *Domínios da Linguagem*, Revista eletrônica de Linguística. Ano 1. http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11398/6685

Osório, P. e Meyer, R.M. (eds) (2008). *Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s)*. Lisboa: Lidel.

Perini, M. (2014). Defino a minha obra gramatical como a tentativa de encontrar reves, M. H e Casseb- Galvão, V. C. (org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores, Evanildo Bechara ...(e tal*.) 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Russo, M. (2008). Quale lingua e traduzione in una Facoltà di Lingue e letterature straniere? Il caso del portoghese, In: Ferreri, S. (ed.). *Le Lingue nelle facoltà di Lingue tra ricerca e didattica*, Viterbo: Settecittà, pp.205-218.

Silva, A.A. e Marçalo, M.J. (2014). *Das primeiras gramáticas de português língua estrangeira os séculos XVII e XVIII*. Évora: Universidade de Exremadura. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/13020]

Silva, R. V. M. e. (1994). *Tradição gramatical e gramática tradicional* / Rosa Virgínia Mattos e Silva. – São Paulo: Contexto (Repensando a Língua Portuguesa) 2ª edição.

Anexo 1: Inquérito enviado aos estudantes de PLNM nas universidades de Chieti – Pescara, Roma "*La Sapienza*", Roma 3 e *Università di Bologna.*

Informações pessoais

Endereço de e-mail *

Nome

Idade

Nacionalidade

Profissão

País de residência

Tem origem em países onde se fala português?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Se a resposta anterior foi afirmativa, em que país?

Esteve em algum país lusófono?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, por menos de seis meses.
- Sim, por mais de 6 meses e menos de um ano.
- Sim, por mais de um ano e menos de três.
- Sim, por mais de três anos.
- Não

Tem contato com a comunidade lusófona na Itália?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Caso afirmativo, que tipo de relação?

Marque todas que se aplicam.

- Parentes
- Amigos
- Companheiro/a, marido/esposa, namorado/a
- Colegas de trabalho
- Trabalho com países lusófonos
- Frequento aulas de Kizomba/capoeira/samba
- Vizinhos de casa
- Outros:

Estudo do Português

Há quanto tempo estuda português?

Onde estuda?

Que curso frequenta?

Que anualidade?

Qual foi/foram a(s) sua (s) figura(s) de referência

Marque todas que se aplicam.

- Apenas um professor
- Mais do que um professor

- Um professor e um leitor
- Um professor e mais do que um leitor
- Mais do que um professor e mais do que um leitor
- Amigos
- Parentes
- Estive em um país de língua portuguesa
- Fui autodidata
- Outro:

Fez parte do Programa Erasmus?

Marcar apenas um aoval.

- Sim
- Não

Caso afirmativo, onde e por quanto tempo?

Uso de material didático

Qual o/os material/is utilizado/s em sala de aula? (por ser mais do que uma alternativa)

Marque todas que se aplicam.

- Manual
- Apostilas e fotocópias
- Filmes
- Programas de TV e propagandas
- Música
- Outro:

Caso tenha assinalado (outro) poderia especificar o material utilizado?

Você adotou algum Manual?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, porque o professor/ leitor indicou
- Sim, por conta própria
- Sim, por indicações de conhecidos
- Não
- Adotei apostilas e fotocópias indicadas pelo professor.
- Outro:

No caso afirmativo, que manual/ manuais você adotou?

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que o manual contribua para a sua aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco Muito

Você usou programas da internet (youtube, live mocha, babel) ou aplicativos (duolingo, tandem) para melhorar a sua aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não
- Outro:

Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, poderia me especificar a alternativa escolhida. Que programa utilizou?

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que a internet contribua para a sua

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco Muito

Você assiste televisão (ou programas youtube) em língua portuguesa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Ouve rádio em língua portuguesa?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que a televisão e o rádio contribuam para a sua aprendizagem?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

pouco muito

Você estuda literatura de países lusófonos?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que a literatura contribua para a sua aprendizagem?
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco Muito.

Costuma ler revistas ou jornais em português? Válida também a versão digital online.
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Caso afirmativo, que revistas ou jornais lê?

De 1 (pouco) a 5 (muito) o quanto você acredita que a leitura de revistas e jornais contribua para a sua aprendizagem?
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pouco Muito.

☐ Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

ASPECTOS INTERCULTURAIS EM CELEBRAÇÕES DE RITUAL DE PASSAGEM MORTE, ENVOLVENDO BRASIL, CANADÁ E NORUEGA

Fátima Marinho Fabrício MONTEIRO
PUC-Rio – Departamento de Letras.
Fatimafabricio2007@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Nesta análise comparativa, revelam-se comportamentos, sentimentos, celebrações e o como se expressam os falantes nativos no que se refere ao ritual de passagem morte, no Brasil, Canadá e Noruega, considerando-se o uso da linguagem humana, verbal e não verbal, como veículo de expressão de valores culturais e hábitos comportamentais, e de exteriorização de sentimentos pessoais. O *corpus* foi coletado dos dados de uma pesquisa realizada com informantes nascidos nesses países, testemunhas desses ritos. A fundamentação teórica básica deste trabalho concentra-se na área do Interculturalismo, aliada à área da Linguística. Os autores que nortearam a comunicação foram Lewis (2006), DaMatta (2004; 1997) e Tagnin (2013; 1989). Nossos resultados revelam, entre outros achados, que os rituais observados corroboram a classificação de Lewis (2006) quanto aos países multiculturais, enquanto aqueles classificados como de cultura ativo-linear sofrem algumas variações regionais, aproximando-se, por vezes, da categoria de cultura multiativa.

Palavras-chave:

Português para estrangeiros; interculturalismo; ritual de passagem funeral; espaço ambíguo; linguagens verbal e não verbal específicas.

1. Introdução

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado defendida em setembro de 2015 pela PUC-Rio[520]. Nele, nosso objetivo é apresentar a linguagem humana, verbal e não verbal, como veículo de expressão de valores culturais e hábitos comportamentais, e de exteriorização de sentimentos pessoais, no que se refere aos rituais funerais. Para isso, usamos como *corpus* dados coletados na pesquisa.

Este texto tem como tema os contornos culturais particulares que se inferem das linguagens, dos comportamentos e dos ritos observados em situações sociais específicas, quais sejam, os funerais e velórios – a partir das semelhanças e diferenças entre o Brasil, o Canadá e a Noruega. A motivação do tema da dissertação partiu de uma conversa com a pesquisadora canadense Dra. Olenka Bilash, da Universidade de Alberta (CA), quando ficou patente o choque intercultural sofrido por ela ao encontrar-se no Rio de Janeiro e ver-se imersa em uma situação social que pôs em relevo valores e hábitos internalizados, refletindo características de sua cultura por oposição àquela da sociedade em que se encontrava. Para aplicarmos a teoria triangular e escalar de Lewis, em que ele situa todos os países do mundo numa categoria de identidade nacional, adicionamos um terceiro país, a Noruega, onde semelhantemente ao Canadá, os funerais ocorrem a partir de sete dias do falecimento.

A relevância desta comunicação está na divulgação de pontos culturais dessas nações para que possa haver uma competência intercultural entre interactantes do Brasil, Canadá e Noruega, caso se deparem com contexto de interação em funerais no país do outro, podendo-se, assim, evitar dificuldades nas interações, tais como desentendimentos, impasses, intolerâncias, julgamentos e choques interculturais.

Este artigo é composto por cinco partes. A introdução apresenta o objetivo, o tipo de *corpus*, o tema, a linha teórica em que nos baseamos e a relevância deste trabalho. A segunda trata dos aspectos teóricos, apresentando os autores e descrevendo seus conceitos que iluminaram nossas reflexões para que houvesse uma perfeita interação entre teoria e prática na análise dos dados, com foco nos aspectos interculturais e linguísticos. A terceira trata da metodologia, com detalhamento do *corpus* e a

[520] http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/mostrateses.php?open=1&arqtese=1313479_2015_Indice.html

organização dos dados. Nela, aparece o método empregado para o levantamento das informações, o da Pesquisa Qualitativa. A quarta analisa aspectos interculturais e linguísticos dos dados. A última apresenta as considerações finais.

2. Aporte Teórico

Neste trabalho, norteiam nossas colocações Richard Lewis (2006) com o conceito de identidade nacional; Roberto DaMatta (2004) com os conceitos dos espaços sociais casa e rua; e Tagnin (2013) com o conceito de convencionalidade da linguagem verbal e não verbal.

2.1. Aspectos Culturais e Interculturais

Para que haja uma real interação entre interlocutores de regiões ou países diferentes, além das questões estritamente linguísticas, conhecer a cultura de nosso interactante é de suma importância. Contudo, primeiro, a pessoa tem que ter consciência da própria cultura e, depois, tomar consciência da cultura do falante da língua-alvo, ou seja, é preciso que os interlocutores tenham uma consciência intercultural; o que equivale ao conceito de Lewis (2006) de competência intercultural, que, no dizer do pesquisador, é "a capacidade de o indivíduo aprender, adaptar-se e ajustar-se ao estilo de comunicação de determinado contexto" (p. 37).

2.1.1. Richard D. Lewis

Após décadas de observação e milhares de avaliações de perfis culturais, a partir de entrevistados de 68 nacionalidades, Richard D. Lewis (2006) elaborou um diagrama em que dispõe as variações entre as principais culturas do mundo.

2.1.1.1. Identidade Nacional

Em sua pesquisa sobre identidade nacional, Lewis (2006) considera várias centenas de culturas nacionais e regionais do mundo e as classifica em três categorias: (i) ativo-linear, formada por pessoas orientadas para a tarefa, planejadoras eficazes, organizadas, frias, fatuais, pontuais; (ii) multiativa, formada por pessoas calorosas, emotivas, falantes, impulsivas, não pontuais; e (iii) reativa, formada por pessoas introvertidas, observadoras, polidas, cordiais, conciliadoras, compromissadas, ouvintes atentas, pontuais. Para efeito didático, apresentamos, a seguir, a Figura 1.

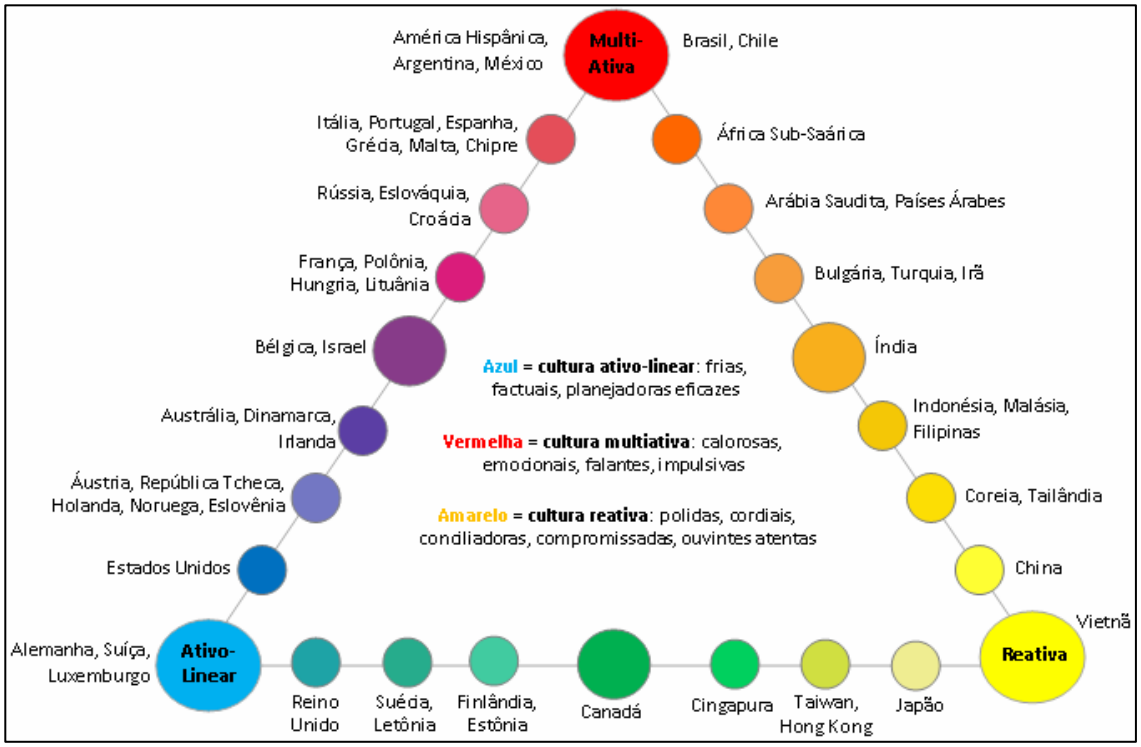


Figura 13 - Tipos de cultura: esquema de Lewis (2006: 41) Tradução livre de Paranhos (2011, p. 35).

Observando o diagrama proposto por Lewis (2006, p. 42, Quadro 3.9), percebe-se, com clareza, que a disposição dos países não é feita pela distância ou proximidade física entre eles, mas pelo posicionamento escalar relativo à cultura de cada nacionalidade. Cada vértice da figura é ocupado por uma de suas três categorias. Os países bem próximos a essas ocupações têm as respectivas características mais acentuadas, mas podem assimilar, também, características da cultura do outro vértice ligado pelo mesmo eixo a que pertencem.

Na sequência, expomos as categorias de identidade nacional que o pesquisador atribui, respectivamente, ao Canadá e Brasil, Noruega.

A. Brasil

Lewis (2006) nos categoriza como multiativos, orientados para o diálogo. Para o linguista, quanto aos valores culturais, somos loquazes, exuberantes, emotivos, teatrais, orientados para o futuro e para o grupo, impacientes, orgulhosos por sermos brasileiros, humanitários, amigáveis, tolerantes, fáceis de lidar, criativos, amantes da música e da dança, imponentes, exagerados, patrióticos, otimistas, flexíveis, hospitaleiros, evasivos a dissabores, animados; não somos orientados pelo tempo, nem seguimos regras; mantemos relações raciais fáceis e somos indisciplinados. Bem extrovertidos e táteis, gostamos de abraços. As mulheres, em geral, cumprimentam-se com um beijo em cada bochecha; os homens, com aperto de mãos e com recíprocos tapinhas nas costas ou no ombro. Homens e mulheres, também, cumprimentamo-nos com beijos na face.

Segundo as observações do pesquisador, pode-se afirmar que nós, seguindo um sistema de tempo multiativo, fazemos bastantes coisas concomitantemente, embora, muitas vezes, em uma ordem planejada.

B. Canadá

A partir do olhar de Lewis (2006), pode-se dizer que o canadense é um povo honesto, amigável, fácil de lidar, prático, econômico, geralmente, pontual e bem-humorado. Tolerante, mas crítico com os EUA, é modesto, muitas vezes, tradicional, justo, gentil, generoso, provinciano, pioneiro, independente, discreto, descomplicado, amante da família e da natureza e, por fim, internacionalmente imparcial. Considera-se consciente do mundo, discreto, modesto, metódico nas interações, coletivista, nacionalista moderado, multicultural, crédulo, prudente, tranquilo, paciente e conservador.

Na perspectiva do linguista, os canadenses, seguindo um sistema de tempo ativo-linear, fazem uma coisa de cada vez, concentrando-se muito nela e realizando-a num período de tempo programado.

C. Noruega

Quanto à Noruega, o pesquisador legitima tratar-se de uma nação reservada, orgulhosa e independente, essencialmente nórdica, uma das mais desenvolvidas do mundo. Porém, embora os noruegueses tenham convicção de suas ideias,

constantemente, entram em conflito com seus sentimentos. Eles desejam ser vistos como um povo progressista, tolerante e moderno; entretanto, relutam em apagar a tradicional imagem de uma sociedade dogmática. Isso impede a flexibilidade e a facilidade de comunicação. Os valores noruegueses podem ser resumidos em: honestidade, cautela, aversão à extravagância, crença no indivíduo, autossuficiência, autocontrole, senso de humor, praticidade, taciturnidade, teimosia, introversão, amor pela natureza, prudência e previsão, etnocentrismo, preferência pela ação às palavras. Ainda sob o ponto de vista de Lewis (2006), o país pertence a uma cultura que usa o tempo ativo-linear, visto que seus nativos fazem uma coisa de cada vez, concentrando-se muito no produto e realizando-o dentro de um período de tempo programado.

2.1.2. Roberto DaMatta

O antropólogo Roberto DaMatta revela-nos uma "Sociedade com valores próprios, que a tornam uma entidade viva, dotada de autorreflexão: algo que se alarga para o futuro e para o passado" (DaMatta, 2004, p. 7).

O pesquisador apresenta um sistema composto por dois espaços sociais, morais e éticos chamados por ele de casa e rua. Para o autor, a casa faz um recorte de um espaço amoroso onde a harmonia deve imperar sobre a confusão, a competição e a desordem que caracterizam o espaço da rua. Na casa, confiança, amor e lealdade são valores de maior relevância na concepção de parentesco do brasileiro. Ele defende que, na rua, não existe, entre as pessoas, o sentimento de amor, consideração, solidariedade, respeito ou amizade.

2.1.2.1. Espaço Ambíguo

Quando a casa se sobrepõe à rua - espaços sociais, morais e éticos -, ou melhor, quando as relações de familiaridade e afetividade são transferidas para espaços caracterizados

por relações de impessoalidade e de distanciamento, surge o espaço ambíguo, acepção utilizada conceitualmente na pesquisa que originou esta apresentação.

Assim, tendo em vista o tema deste artigo, no momento em que amigos e pessoas conhecidas se reúnem em espaços públicos em apoio à família enlutada, ou a casa recebe pessoas que não são amigos nem familiares, compartilhando sentimentos de amor, consideração, respeito, solidariedade, sofrimento, próprios do espaço da casa, surge aí o espaço social ambíguo: quando o movimento da rua não contrasta com o ambiente do lar, mas leva afago para aquela família.

2.2. Aspectos Linguísticos

Serão abordados, nesta parte do artigo, como instrumentos culturais e sociais de comunicação e interação, as expressões convencionais e as expressões idiomáticas encontradas no *corpus*. Nessa seara, Tagnin (2013) norteou nossas reflexões situadas no âmbito da semântica e da pragmática.

2.2.1. Stella Ortweiler Esther Tagnin

Ao estudarmos uma língua, deparamo-nos com uma série de unidades linguísticas convencionais cujos significados estão situados num determinado contexto de situação e de cultura, e que se tem convencionado chamar expressão idiomática. Tagnin (2013) observa que o nível de convencionalidade sintático das expressões idiomáticas abarca combinabilidade, ordem e gramaticalidade dos elementos linguísticos. Ela considera, também, o nível de convencionalidade semântico imanente desses elementos.

2.2.1.1. A Convencionalidade

Na tarefa de pesquisar o *jeito que a gente diz*, Tagnin (2013) chega à conclusão de que as expressões convencionais são aprendidas em blocos, e a pessoa que não as conhece pode não entender "certas 'tiradas' humorísticas por elas inspiradas" (p. 19).
Ela define convenção social como costumes de uma sociedade, tudo o que é de praxe, que obedece a padrões aceitos. A partir de sua colocação, podem-se dar como exemplos os cumprimentos de Natal, Páscoa, nascimento, batismo, morte. A linguista informa que a pessoa pode se expressar entregando ou enviando um presente, cartões, flores, ou simplesmente dizendo algumas expressões típicas para o evento.

2.2.1.2. Expressões Convencionais

No que se refere aos aspectos linguísticos, Tagnin (2013) considera que expressões convencionais são aquelas intimamente ligadas a um fato social, e, também, que existem outras cuja convencionalidade está na forma. A partir de sua percepção, pode-se citar como exemplo de expressão convencional social, *Meus pêsames,* por estar relacionada ao ritual de passagem morte.

2.2.1.3. Níveis da Convencionalidade

No que se relaciona a esse assunto, a teórica afirma que a convencionalidade pode ocorrer em vários níveis da língua. Apoiando-se em estudos de Saussure, ela apresenta a relação arbitrária existente entre uma palavra e seu significado como o primeiro deles, afirmando não haver motivação aparente para uma cadeira ser chamada *cadeira*, ou seja, não existir relação entre o significado e o significante. Além desse nível básico, a pesquisadora aponta a existência de outros como o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático; contudo, para este trabalho, importam apenas os níveis pragmático e semântico da convencionalidade.

A. Nível Pragmático

Como se sabe, este nível implica o uso da língua em situação de interação face a face. A linguista pondera que o comportamento social pode não ser necessariamente expresso de forma verbal, uma vez que, em velórios, funerais e enterros, por exemplo, pode-se expressar o sentimento de solidariedade com um aperto de mão, sem palavras, ou com um abraço silencioso.

B. Nível Semântico

De acordo com a pesquisadora, neste nível, a convencionalidade é observada na relação não motivada entre uma expressão e seu significado. Para reflexão, ela apresenta as expressões *kick the bucket* e *bater as botas*, que significam, cada qual em sua língua vernácula, *morrer*.

2.2.1.4. Expressões Idiomáticas

A autora deixa claro que, no instante em que a convenção passa para o nível do significado, tem-se um caso de *idiomaticidade*. Ela explica que:

> uma expressão é idiomática apenas quando seu significado não é transparente, isto é, quando o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos. Assim, *bater as botas* não significa "dar pancadas com calçado que envolve o pé e parte da perna", mas quer dizer "morrer" (Tagnin, 2013, p. 22).

Por fim, a linguista adverte que toda expressão idiomática também é convencional. Por outro lado, a expressão convencional de sentido transparente não é idiomática, como pode ser observado em *Feliz Aniversário* e outras do gênero. Resumindo, as de sentido transparente são chamadas de expressões convencionais sociais, e as de sentido opaco são chamadas de expressões idiomáticas.

3. Metodologia

Considerando os aspectos interculturais — universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes — presentes nos ritos pós-morte nos países Brasil, Canadá e Noruega, a Pesquisa Qualitativa foi o método escolhido para o levantamento dos dados, por ser o que se baseia em narrativas culturalmente contextualizadas.

A identificação dos aspectos interculturais e linguísticos que se depreendem das situações de contexto social, como os funerais, foi realizada a partir de uma abordagem que conjuga os campos antropológico, social e linguístico, levando em conta as linguagens verbal e não verbal.

A parte prática da análise apoiou-se, primordialmente, em informações coletadas dos dados da dissertação, visando, aqui, contribuir para a reflexão sobre a importância da competência intercultural na comunicação entre interactantes de regiões diferentes. Os usos das expressões colhidas nos dados ocorrem em língua vernácula de cada local, e a tradução para o português foi feita pelo próprio informante, mesmo por aquele que sentiu dificuldade para falar em nossa língua.

Cabem, agora, três esclarecimentos sobre o trabalho original: (I) quanto à transcrição, realizamos um tipo simplificado, reproduzindo a oralidade do informante em todos os aspectos linguísticos; (II) as entrevistas foram realizadas por vídeo conferência, facilitando o entendimento entre os interlocutores; e (III) os informantes foram identificados por números, seguido da nacionalidade; nos relatos, eram acrescentados os números das linhas citadas, por exemplo, I 01 (CA), L. 05, identifica o informante canadense de número 1, de cujo relato utilizamos algo que conste na linha 5. Quanto aos recortes da segunda entrevista, no lugar do número da linha, foi informado o número da questão, sendo referido como I 02 (CA), Q. 03, por exemplo.

4. Análise

Passamos à análise que se apresenta dividida em duas partes: Aspectos Culturais, e Convencionalidade e Linguagem.

4.1. Aspectos Culturais

Alguns dos nossos dados nos revelam que, no que se refere aos aspectos culturais do Brasil, Canadá e Noruega nos rituais de funeral, há diferenças não só entre as nações, mas também internamente, nas regiões que compõem cada um desses países. Por exemplo, a informante 21 relata ter assistido a velórios em lugares variados de seu país, o Brasil, onde em regiões distantes dos grandes centros urbanos, o corpo ainda é velado na casa da família enlutada, o que já não se vê há uns 50 anos, por exemplo, no Rio de Janeiro. Nos trechos destacados a seguir, ficam evidentes as diferenças de conduta social de situações de contexto na capital e no interior:

> **I 21 (BR), L. 92-98**
> Na cidade grande, o serviço funeral oferece maquiagem. (...) Perguntam também se os familiares querem que coloque algum colarzinho. Quando a pessoa era muito vaidosa, parte da família faz a maquiagem porque sabe que ela nunca gostaria de aparecer publicamente sem pintura. No pacote básico, há flores dentro do caixão, contornando o corpo e uma coroa de flores.
> **I 21 (BR), L. 81-89**
> (...) numa cidade do interior de Minas, Guarani, eu assisti (...) De manhã cedinho passa um carro de som tocando músicas clássicas. Interessante porque eu já tinha assistido em outra cidadezinha do interior de Minas, e sempre são as mesmas composições *Bachianas* de Heitor Villa-Lobos. E dizem: "A família de fulana de tal comunica o seu falecimento e informa que o corpo está sendo velado em sua casa, e o enterro será às tantas horas", e convida todo mundo. Tem o tal do bolinho de chuva, o cafezinho, a cachacinha, tiram o chapéu, entram e cumprimentam os familiares. A casa fica com portas e janelas abertas. O falecido fica no caixão em cima da mesa da sala.
> **I 19 (BR), Q. 4**
> Lá [Tocantins], tem café, chá, almoço, janta, lanche da tarde. É normal a casa ficar aberta. A funerária oferece uma placa luminosa onde está escrito: Família em luto. A gente pendura na porta da sala. A casa fica toda aberta, portas e janelas. Quem quiser pode entrar. Lá, não tem muro. Colocam músicas que a pessoa gostava. Mas isso não é comum, não.
> **I 14 (BR), Q. 4**
> Em Goiânia, tem cânticos religiosos. As pessoas chegam famintas. Sempre tem que ter pão com manteiga, café, feijão, arroz, carne, salada.

Esses relatos nos chamam a atenção para o fato de haver fortes diferenças de valores e comportamentos entre as regiões de um mesmo país. Comprovando tal ponto de vista, apresentamos outros exemplos encontrados no Canadá e na Noruega, países de cultura ativo-linear, onde, em princípio, as pessoas não expressam as emoções em público.

> **I 04 (CA), L. 55-61**
> Quando minha mãe faleceu, (...) Eu chorei muito em público. O canadense chora em público. O brasileiro é menos reservado, menos conservativo nesse sentido de não ter medo de mostrar os sentimentos. De minha parte, eu chorei do mesmo jeito, do mesmo tanto.
> **I 09 (NO), Q. 6**
> Quando falam do falecido, no funeral, eu sempre choro, até no funeral de pessoas que não são muito próximas. Os filhos também choram.

4.1.1. Contextos e Significados

Levando em conta as variações regionais, passamos à interpretação dos dados, que confirmam as características de diretividade e de indiretividade próprias, respectivamente, das culturas ativo-linear e multiativa. Isso se percebe no modo como canadenses, noruegueses e brasileiros se expressam em contextos de situação pós-morte: nós, utilizando-nos de expressões notadamente mais informais ou, às vezes, mais líricas, como *Dormir como um passarinho*; enquanto os indivíduos das outras duas nacionalidades expressam-se, em geral, com maior formalidade, exemplificando, por analogia, nesses contextos, aspectos de suas culturas que se afastam da brasileira. Vejamos os exemplos que correlacionam o dito com o vivido:

> **I 14 (BR), Q. 7**
> Em Goiânia, tem palavras e gesto afetuosos como abraço, ou apenas abraço demorado. No Canadá, palavras com aperto de mãos.
> **I 12 (BR), Q. 15**
> No Canadá (...) Por outro lado, me incomoda a falta total da expressão de sofrimento.

> **I 09 (NO), L. 98**
> Nós somos mais diretos para falar sobre a morte. Para avisar nossa família, a gente falou: “Ela morreu". Eu, para meus filhos, sem dúvida, disse: “Vovó morreu. E, agora, a gente não sabe onde ela foi.”

O brasileiro, além de ser indiretivo, tendo o maior número de expressões conotativas e empregando-as com frequência, expressa-se pelo contato físico com abraços, beijos, tapinhas nas costas. Valoriza mais o relacionamento pessoal e compartilha mais o sofrimento numa situação de luto. Isso confirma sua cultura multiativa.

Por seu turno, o canadense e o norueguês expressam-se explicitamente por palavras, levando em conta, raras vezes, o contexto social para interagir. Canadenses e noruegueses mostram-se mais diretivos na relação face a face e, naturalmente, isso se revela na situação aqui em foco. Além de, em geral, quase não usarem palavras e expressões conotativas, avessos ao contato físico, geralmente, limitando-se ao aperto de mãos nos cumprimentos, são extremamente contidos em relação a expressar os sentimentos em público, e as relações pessoais são determinadas pelo envolvimento em atividades. Isso se comprova nos seguintes relatos:

> **I 07 (NO), Q. 7**
> Tem gente que só cumprimenta com palavras e acena com a cabeça. É muito impessoal.
> **I 13 (BR), Q. 6** [Funeral no CA.]
> Quando expressam a emoção, desce uma lágrima, e eles pedem desculpas.

Quanto à categoria de tempo, multiativo e ativo-linear, o *corpus* construído para este estudo contém exemplos que ilustram claramente essas acepções como o trecho a seguir:

> **I 21 (BR), L. 11-17**
> A gente vai pelo social, claro, estamos preocupados, naquele momento, com as pessoas que ficaram, que estão sepultando o seu ente. As conversas acabam, muitas vezes, até destoando da situação. (...) A gente quase que fica, assim, aguardando uma possibilidade de encontrar com pessoas que a gente sabe que vão estar ali e que a gente não vê há muito tempo e tem vontade, então, de conversar, de perguntar. É uma oportunidade de encontro, né? E, aí, a conversa acaba sendo até destoante daquilo ali.

Nesse fragmento, o brasileiro se enquadra no perfil de cultura multiativa, pois as relações interpessoais são consideradas mais importantes do que as atividades em si. Além do que o exemplo mostra, os brasileiros fazem várias atividades ao mesmo tempo. Por isso, suportam participar de um funeral em 24 horas após a morte e ainda se preocupam em serem sociáveis com as pessoas presentes. Nesse curto período, eles providenciam o sepultamento, ou a cremação, contratando um serviço funerário; avisam aos familiares e amigos; e convivem com a perda, em público, sem ainda ter tido oportunidade de extravasar as emoções. Os canadenses e noruegueses, que são de cultura ativo-linear conforme vimos em Lewis (*Cf.* 2.1.1.1), pelo menos por cinco dias, eles se recolhem em casa. Dessa forma, para as pessoas dessas culturas é mais possível aparecer sereno ao funeral e conseguir conter as lágrimas, pois já as derramaram em quantidade no aconchego do lar, sem que nenhuma visita os incomodasse. Faz parte da convenção social de seus países.

Quanto ao espaço pessoal, Lewis (*Cf*. 2.1.1.1) é confirmado no que se refere ao beijo. Os dados apontaram os beijos em interações face a face como coisa de brasileiro. Quanto ao abraço, houve muitas variantes, nos países de cultura ativo-linear. Na hora dos cumprimentos, a grande parte dos canadenses e noruegueses se expressam só com palavras, ou com palavras e aperto de mãos. Contudo, há os que se cumprimentam com palavras e abraços e, dependendo da intimidade entre os interactantes, com abraços silenciosos.

4.1.2. Espaços Ambíguos

No que se refere ao espaço social ambíguo (*Cf*. 2.1.2.1), no Brasil, os dados comprovaram o que já havíamos observado: velórios, funerais e sepultamentos – realizados em lugares caracterizados por relações de impessoalidade e de distanciamento – constituem espaços ambíguos, uma vez que, em geral, amigos e pessoas conhecidas comparecem em apoio à família enlutada, compartilhando sentimentos de amor, consideração, respeito, solidariedade e sofrimento, na intenção de aliviar, confortar um pouco a dor da família enlutada. Além desses, os eventos pós-morte e as relações interpessoais podem tornar-se espaços sociais ambíguos devido

ao fato de as pessoas se expressarem por meio de lágrimas, gestos de carinho, afagos, abraços e beijos.

Quanto ao Canadá e à Noruega, em geral, os dados apontaram, em todos os locais públicos, ausência de espaços ambíguos, quando canadenses e noruegueses apenas cumpriram uma convenção social, de forma aparentemente fria e de emoção controlada. Entretanto, nesses dois países de cultura ativo-linear, identificamos um espaço ambíguo no que se refere às relações interpessoais, caracterizado pela ausência de distanciamento entre família enlutada e celebrante religioso, mesmo quando não se conheciam. Isso se comprova nos seguintes episódios:

I 12 (BR), L. 74-82

> Conhecendo ou não a pessoa falecida, eu sempre chamo a família pra vir pro meu escritório, na igreja, e a gente tem uma reunião. (...) Sempre sou convidado pros *comes e bebes* e faço questão de estar lá. [CA]

I 10 (NO), L. 83-87

> Quase sempre vou pra casa da família e pergunto sobre a vida do morto. Se eles preferem, podem ir ao meu escritório, mas prefiro ir à casa deles. (...) Fica mais próximo. A gente toma café, vejo fotos. [NO]

4.2. Convencionalidade e Linguagem

A partir daqui, este trabalho assume o princípio de Tagnin (Cf. 2.2.1.2) de que a ideia de convenção pode ser aplicada à língua, tanto no que diz respeito ao aspecto social quanto no que concerne ao aspecto linguístico. Foram observados, nas três culturas, levando em conta os níveis semântico e pragmático, pontos convergentes e divergentes.

4.2.1. Expressões Verbais

As expressões convencionais sociais presentes no *corpus* são encontradas em blocos e estão intimamente relacionadas ao ritual de passagem morte, que exige certo

comportamento social. Em nossa literatura, recuperando os conceitos de Tagnin (*Cf*. 2.2.1.4), algumas das expressões citadas classificam-se como convencionais, e outras como expressões idiomáticas, propriamente.

4.2.1.1. Expressões Convencionais

Considerando os aspectos linguísticos, na interação face a face, no que concerne ao fato social em foco, há dados indicadores de que, em determinadas regiões, os três países se aproximam.

Analisando as expressões convencionais, ou seja, as de sentido transparente, como era de se esperar, percebe-se que, nos países diretivos, esse tipo de expressão é mais usado do que no Brasil, onde são mais presentes as expressões idiomáticas. Contudo, isso depende das variações regionais existentes em cada uma das três nações. Neste trabalho, apresentamos dois grupos de expressões as quais produzem o efeito de, ou são usadas com o objetivo de: (i) atenuar a comunicação da morte; (ii) comunicar a morte de forma grosseira e desrespeitosa.

Observando os dados, para atenuar a comunicação da morte, verificamos que, nos três países, são utilizadas as palavras *passar* e *passagem.* A ideia de trânsito nelas contida contribui para a transparência das expressões, relacionando a vida física à espiritual. Ilustrando pontos de contato, informamos que brasileiros e canadenses usam *Fazer a passagem*, cada um em sua língua vernácula, enquanto canadenses e noruegueses empregam muito a expressão *Pass away*. Essa expressão é tão usada por eles que primeiro a citam no original para depois fazerem a tradução, que, segundo os informantes, é falecer. No país nórdico, para comunicar morte por velhice, usam-se os eufemismos, *Dormir tranquilamente para sempre* e *Dormir satisfeito de dias*.

As expressões grosseiras, de afrontamento, são raramente usadas; em geral, seu emprego limita-se a pessoas públicas como artistas ou políticos, por indivíduos que não pertencem ao círculo social do morto. Não são ditas diretamente a familiares ou amigos do falecido. Quanto aos canadenses e noruegueses, eles lidam de modo mais reverencial com a morte, sendo quase impossível usarem essas expressões fora do contexto assinalado.

Em relação ao brasileiro, apesar de usualmente não lidar com a morte com tanta formalidade, o uso desse recurso estilístico também é muito restrito, utilizado mais para causar humor, ou transmitir uma carga emotiva. Pelos dados, pode-se inferir que há ausência de disfemismos em nosso país para se comunicar a morte de alguém.

4.2.1.2. Expressões Idiomáticas

A convencionalidade das expressões idiomáticas é observada na relação não motivada entre uma expressão e seu significado, ou seja, resgatando Tagnin (*Cf*. 2.2.1.4), "o significado da expressão toda não corresponde à somatória do significado de cada um de seus elementos". Como exemplo, apresentamos as expressões relacionadas a esse assunto *kick the bucket* e *bater as botas*, empregadas no Canadá e no Brasil, respectivamente. O grau de opacidade delas é tamanho que podem não ser compreendidas nas várias regiões do país vernáculo, e muito menos por estrangeiros e crianças nativas. Ambas, em sua nação de origem, significam *morrer*.

Para atenuar a comunicação da morte, além de semelhanças, encontramos algumas particularidades. Em comum, há expressões relacionadas à religião e a fatos positivos como, no Brasil, *Ir morar com Deus*; no Canadá, *Ir para um lugar melhor*; e na Noruega, *Ir para junto de Jesus*. Em morte por acidente, há uma semelhança entre o Brasil e o Canadá: *Aconteceu uma fatalidade* e *Aconteceu um acidente fatal*, sendo que, em nosso país, o nível de abstração é maior. Das peculiaridades, observamos que, no Brasil, por velhice, há o emprego de *Dormiu como um passarinho*. O conectivo comparativo atribui a essa expressão uma singular ideia de intensidade. Cabe observar que, como no Brasil, na Noruega, no caso de morte por velhice, ameniza-se a expressão com o verbo *dormir* - como se a pessoa tivesse apenas se desligado do mundo externo e estivesse em estado de sono, chegando à tranquilidade e felicidade do sonho, ao contrário do que acontece quando se usam os verbos *morrer* e *falecer*, por exemplo.

Quanto às expressões grosseiras, politicamente incorretas e raramente usadas, como foi esclarecido no grupo (ii) do item imediatamente anterior, o Brasil, provavelmente, pelo fato de aqui se usar uma linguagem coloquial permeada por recursos de imagens oriundos de sua subjetividade, criatividade e herança cultural, possui o maior número

desse tipo de expressão. Destacamos *Ir pro inferno* e *Ir pro quinto dos infernos* por portarem duplo sentido conotativo, isto é, essas expressões foram criadas com os significados pejorativos de *ir para longe* e *ir para muito longe*, respectivamente. Hoje, convencionalmente, além de conservarem o sentido original, dependendo do referente, podem significar também morrer (Cf. 4.2.1). No Canadá, foram encontradas *Chutar o balde* e *Game over*. A segunda, também usada na Noruega, é raramente empregada; a maioria dos informantes a desconhece.

Com base na presente análise, pode-se dizer que há expressões cuja transparência ou opacidade é tão tênue que a determinação entre expressão convencional ou expressão idiomática fica escorregadia. É o caso de *Ir morar com Deus*, que, a princípio, parece ser transparente, entretanto, a facilidade de sua decodificação não está nos seus elementos semanticamente presentes, mas sim, na alta aceitabilidade e no uso da expressão que extrapola os limites de uma nação, tanto que ocorre nos três países aqui comparados, principalmente, em famílias cristãs. Já a expressão *Ir pra debaixo da terra*, que também pode causar dúvida quanto à sua transparência, adquire significado derivado de suas palavras componentes, assim sendo de nível fracamente conotativo.

4.2.3. Linguagem Não Verbal

Obedecendo a padrões sociais, brasileiros, canadenses e noruegueses costumam expressar seus cumprimentos também por meio de uma linguagem não verbal, quer entregando ou enviando um cartão, quer oferecendo flores, práticas comuns no Canadá e na Noruega quando pessoas do convívio social do falecido ou de sua família cumprem regras de boa educação e de boa conduta. No Brasil, o envio de cartão pode acontecer, mas não se caracteriza como uma convenção. Quanto às flores, elas não aparecem na pesquisa, sendo enviadas para a casa da família enlutada. São levadas para os mortos.

Quando não se sabe o que dizer, na hora dos cumprimentos, brasileiros podem se expressar com gestos formais, como aperto de mãos; ou afetivos, como abraços e beijos. Confirmando a teoria de Lewis de que somos bem extrovertidos e táteis (*Cf.* 2.1.1.1.A), manifestamo-nos muito através do contato físico, do abraço forte,

demorado, e de beijos. Quanto ao canadense e ao norueguês, em funerais, pelas variações observadas, aparentemente eles vão, de certa forma, de encontro à ideia de Lewis (*Cf*. 2.1.1.1.B e 2.1.1.1C) no que se refere à categoria espaço pessoal, pois, dependendo da relação entre os interactantes, há os que fazem uso do aperto de mãos e do abraço. Seja como for, a pesquisa corrobora Tagnin, porque revela hábitos comportamentais de cada um desses países comprovando suas convenções sociais nos contextos de situação e cultura.

Outra forma de linguagem não verbal citada pelos informantes é a expressão fisionômica. Pela face e/ou pelo olhar, por uma lágrima que cai, por um sorriso. A pessoa pode comunicar sentimentos de carinho, tristeza, solidariedade, qualquer que seja a cultura que represente. Em funerais, no Brasil, em geral, manifesta-se a perda do ente querido pelas lágrimas, mas também pelo olhar tristonho, pelo semblante; no Canadá e na Noruega, isso é muito relativo. Há os que não derramam uma lágrima; mas há poucos que choram; uns mais, outros menos.

O brasileiro é francamente emotivo e chora nos funerais, chorar em público, nessas ocasiões, não nos causa nenhum constrangimento. Contudo, cabe esclarecer que não somos escandalosos e desequilibrados como costumam nos caracterizar. Aqui, as pessoas se emocionam muito, mas são controladas. Existem casos isolados de pessoas que se permitem dar vazão exacerbada à emoção, mas isso pode estar ligado à educação formal do indivíduo, à sua condição social.

Quanto ao vestuário, nos eventos em questão, somos mais informais do que canadenses e noruegueses que, em geral, usam cores sóbrias e se vestem como se fossem a um casamento.

Como exposto até o momento, os dados mostram que o uso das expressões convencionais denotativa e conotativa, assim como a maneira de se vestir e a rigidez no controle das lágrimas em um funeral revelam valores de uma sociedade.

5. Conclusão

Em nossa análise, na apresentação da linguagem humana, verbal e não verbal, como veículo de expressão de valores culturais e hábitos comportamentais, e de

exteriorização de sentimentos pessoais, no que se refere aos rituais funerais, concluímos que, a partir dos dados aqui observados, pode-se confirmar a ideia de Lewis (2006), quanto à maneira como as pessoas de cultura multiativa expressam publicamente seus sentimentos, por oposição ao modo mais contido dos indivíduos da cultura ativo-linear, pois canadenses e noruegueses ainda resistem ao contato físico em público, principalmente, entre interactantes que não são próximos. O beijo, mais do que os abraços, que tanto canadenses quanto noruegueses admitem acontecer entre parentes ou amigos muito íntimos, apareceu em nossas verificações como coisa de brasileiro. Entretanto, no que concerne a expressar emoção, apesar de não ser uma regra, houve informantes admitindo que as duas nacionalidades ativo-linear choram em público. Em referência às expressões linguísticas, embora uma parte dos noruegueses surja nas entrevistas usando eufemismos para comunicar a morte, a maior parte é bem diretiva.

Em relação à existência de espaços sociais ambíguos no ritual de passagem funeral, apenas em nosso país ela foi ratificada pelos dados, pois amigos e pessoas conhecidas comparecem em apoio à família enlutada, compartilhando sentimentos de amor e gestos afetivos; sendo assim, a casa se sobrepõe à rua. Quanto ao Canadá e à Noruega, a existência desse espaço foi detectada somente em uma região desses países, quando a família enlutada e pessoas de fora estabeleceram uma relação de familiaridade e afetividade, ignorando as relações de impessoalidade e de distanciamento.

De todo modo, entendemos, com clareza, que o diagrama que classifica as identidades nacionais é escalar, o que foi constatado com as variações regionais de valores e comportamentos encontradas nos dados.

Tendo em vista o fator multiculturalidade, e estabelecendo um paralelo com a língua, que evolui diacronicamente, talvez possamos falar de uma lenta e gradativa mudança cultural a partir de recíprocas influências que aproximem mais os países de culturas ativo-linear, multiativa e reativa, contribuindo de certa maneira para o interculturalismo entre as nações.

Como se observa, algumas questões subjacentes ao tema levam a raciocínios mais amplos e profundos sobre o modo como os comportamentos das pessoas funcionam como instrumentos culturais e sociais de comunicação e interação, revelando suas nações aos outros nos pequenos gestos e na seleção vocabular nesta ou naquela situação.

Referências bibliográficas:

DaMatta, R. (2004). *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.

Lewis, R. D. (2006). *When Cultures Collide: leading across cultures*. Boston, London: Nicholas Brealey International.

Monteiro, F. M. F. (2016). *Rituais após a morte: aspectos interculturais envolvendo Brasil, Canadá e Noruega.* Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Disponível em http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/mostrateses.php?open=1&arqtese=1313479_2015_Indice.html

Tagnin, S. E. O. (2013). *O jeito que a gente diz*: *combinações consagradas em inglês e português*. Barueri, SP: Disal.

AVALIAÇÃO DO LIVRO TERRA BRASIL – CURSO DE LÍNGUA E CULTURA / ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Irith Gabriela Freudenheim-
LEVY TAU – Tel Aviv University, Faculty of Education – Multilingual Program.
irith@mail.com. Telavive, Israel.

Resumo:

O objetivo deste estudo foi analisar o curso do Centro Cultural Brasileiro (CCB) e, especificamente o papel do TB enquanto material didático/instrumento adotado como "ponte" para a formação de um imaginário coletivo condutor à realidade brasileira em termos culturais e linguísticos, relevante no contexto sociolinguístico particularmente heterogéneo de um país de imigração recente como Israel. Em termos práticos, verificou-se que os grupos de alunos do CCB em Telavive são oriundos de diferentes culturas, *backgrounds* e faixas etárias díspares. Este estudo abarcou a observação de vários aspectos, nomeadamente, dinâmica durante as aulas, utilização do livro, leitura de avaliações das professoras e alunos, e uma análise abrangente focando pratica ensino, abordagem multiregional e multifacetada da cultura brasileira, incluindo o aspeto humor relevante no livro. Metodologia incluiu entrevistas e discussões com a equipa pedagógica, feedback dos utilizadores quanto ao material didático e uma avaliação pormenorizada da experiência intercultural oferecida pelo espaço, aliada à realidade do terreno, contexto sociolinguístico heterogéneo e prática de ensino do português como língua de herança, L2-3-4 inseridos na mesma sala de aula. Como resultado preliminar, verificou-se que o programa proporciona um espaço físico, cultural e linguístico para uma rica experiência intercultural e pratica de ensino pro ativas. TB - faculta possibilidade e desafio ao transcender um curso de PLE e oferecer, para além do ensino de língua e cultura, um fio condutor a um processo de reflexão e autoquestionamento referente a questões de identidade e sentimento de pertença conjugados ao desenvolvimento de uma visão crítica da cultura brasileira.

Palavras-chave:

Livro Terra Brasil; Centro cultural brasileiro; diversidade sociolinguística; Israel-Brasil

1. Introduction - Main Information and background of the Program Brazilian Cultural Centre in Tel Aviv – Israel

This article is the result of "evaluation of programs", an academic discipline within the M.A. multi-lingual program at the Faculty of Education at Tel Aviv University. Its focus being on the textbook *Terra Brasil* (TB), used as methodological strategy and means of transmission of language and culture at the Brazilian Cultural Centre in Tel Aviv (CCB). In order to introduce the subject of this Seminar Paper, namely, an evaluation of the Brazilian Portuguese course book used at the CCB, it is of utter importance to provide a glimpse into the historical context of the Language Program, from its starting point to its present day.

The present CCB was founded in 2013 and its main objective is to strengthen the cultural ties between the two countries. It promotes and publicizes the Brazilian Portuguese language and literature in Israel.

The program gives the learner the opportunity to study language through culture. The complete course for adults takes 6 years, starting at level A1 reaching C2+ and is divided into two levels: beginners and advanced.

2. Definition and Goal of the Evaluation

This study includes an overview of the program and teachers' involvement. Yet, the specific goal of this paper was to analyze the course book TB as a resource to transmit culture simultaneous to language teaching.

As far as tools are concerned, the determination of a course book points towards the over-all policy within a language program. Well-designed course books allow improvisation and adaptation by the teacher, encourage learners to create spontaneous interaction in class and stimulates linguistic creativity.

While the program at CCB is not only dependent on the course book, the teacher uses it as a creative teaching technique.

3. Subject of evaluation

Given the freedom of choice among a vast range of course books available, I studied the book and site "Terra Brasil – Course of Language and Culture" (TB) by Regina Lúcia Péret Dell Isola and Maria José Apparecida de Almeida chosen by the CCB in Tel Aviv. As additional means, I analyzed CCB's internal in-depth evaluation system.

4. Clients of evaluation

Upon completion of every semester, program, teachers, lessons and tools are routinely evaluated by all parties involved, through internal evaluations which reach external institutions. The final purpose of this in-depth evaluation process, ought to be regarded as a self-monitoring system with relevant pragmatic aspects.

The final result of the collection and analysis of findings highlights program effectiveness and provides a measuring tool for decision makers.

In this paper, however, the clients of the evaluation are the CCB and authors of the course book. Since CCBs are located in different countries and continents within diverse cultures, the tools used throughout the network differ; nevertheless, Terra Brasil was the choice, as far as course book is concerned, of the CCB in Tel Aviv.

5. External evaluator

As an external evaluator, there are a number of advantages as being objective during data collection, lack of vested interests and ability to analyze matters from an unbiased perspective.

Disadvantages rely on lack of direct involvement in the history of the CCB and its courses, selection of teachers, setting of policy and deep understanding of the processes "behind the scenes" which led to the present format and rationale.

Despite being an external evaluator, I felt welcome by the Director and Head teacher who shared CCB's historical background, present activities and future projects with ease and particularly cooperative approach. From the very beginning both expressed overall approval and a degree of curiosity regarding my views regarding the course book.

To clarify even further, both explained: "it is very interesting to talk to an external source since it helps us obtain a panoramic view of the courses, issues and problems. We want to have someone to talk to, also to discuss what could be better or even, what we might be doing wrong".

6. Literature Review

In order to evaluate Terra Brasil it was important to go back in history and reflect on the role course books play in the teaching /learning process.

Opening with a categorical statement of Grant (1987, pg.8) who claims "the perfect course book does not exist", and to continue on the same line of reasoning, Tok (2010) maintains that "no course book is suitable for all kinds of groups, but if the learner likes the course book, it will enjoy the course and become an active participant". This last assertion was endorsed by the team at the CCB.

Nevertheless, irrespective of this evaluation study, it is clear that every selection entails various different criteria, which play a distinctive role within the framework of a specific line of the language policy adopted.

In order to obtain a clear picture of the process that lead to the selection of Terra Brasil, the issue was raised during the interviews to find out what lied behind the inclination to prioritize this specific book.

In parallel, for a better understanding of the diverse background and context which ultimately lead to the complex course of action "behind the scenes" of picking a course book, the analysis of Tok (2010) shed significant light into this issue by establishing several clear-cut decisive factors in his research TEFL textbook evaluation: from teachers' perspective.

In tangible and objective terms, as for teaching materials, Tok asserts that course books, "provide a framework for teachers in achieving aims and objectives of the course but also serve as a guide for the teacher to conduct lessons".

Upon a careful examination of the key issues that led to the selection of this specific course book for Tel Aviv, the main criterion, as stressed by the team at the CCB, was to find the best possible book to convey Brazilian culture through a language course for specific target groups. Aspects as activities and tasks, language type, subjects, content and skills were also decisive.

From the basic assumption that, commercially produced course books for the general public in any given country were incompatible with the target groups of learners in Israel, the background analysis of the process that led to the selection of TB indicated various decisive factor concerning conditions fulfilled by TB:

- It follows the program/curriculum of the Brazilian Cultural Network;
- Suits context of particular target population in Israel;
- Matches teachers' approach;
- It is a great tool to communicate in target language;
- Brings authentic and contemporary Brazilian culture into life;

A noteworthy characteristic concerning the groups I had the opportunity to observe at the CCB, was the fact that they were exceptionally heterogeneous. This configuration is rather expectable in Israel, in view of the historical and social circumstances that lead to its creation less than 70 years ago by immigrants from dozens of different cultural and linguistic backgrounds.

In my view it is also vital to stress that, as a consequence of the aforementioned, teaching Brazilian Portuguese to learners in Tel Aviv differs if compared to other countries. In Israel learners will not all be Israeli, will not share the same culture, L1 or L2, or come from the same path in life.

A glimpse through the literature on evaluation of instructional material helped attain a wider perspective and clearer direction to write this paper, partly based in the following examples:

Cunningsworth (1995) claims that text books serve various different roles such as:

a) resource for self-directed learning;
b) source of ideas/activities/reference for learners';
c) definition of syllabus;

d) support for less experienced teachers.

An entirely different approach can be recognized when Hycrot (1998) asserts that the psychological aspect is the primary advantage of a course book, giving learners the possibility to concretely measure their progress and achievements.

Huchinson and Torrres (1994) point out that course books will always survive due to the fact that they meet certain needs as:

a) serve as a source of grammar, vocabulary and pronunciation;

b) use of the same book will guarantee that learners in different classes, and/or teachers, will receive similar content and can be evaluated using the same standards;

c) provide standards in instruction.

Cathcart (1989) and Lee (1995), proponents of authentic material, admit that "real life language use and authentic material bring greater realism and relevance to the classroom which can increase learner's motivation".

Bearing in mind the existence of "for and against" camps concerning the use of course books I claim that, components as layout, activities and content of TB, are authentic, interesting, challenging, motivating, realistic and humorous.

Back to this study and on the other end, it is important to stress that, courses, classes, materials, teachers and learners are evaluated at the CCB including all variables possible, thus ensuring a serious, far reaching qualitative evaluation process.

Turning deeper into the focus of this specific study, namely, the evaluation of how culture is conveyed in the course book Terra Brasil, one shall start by defining culture. Nevertheless, keeping in mind, as Kilickaya states, "culture may have different meanings for different professionals or teachers".

In short, culture shapes our view of the world and language is a significant representative element in any culture.

Kramsch (2012, p.61) points out that "learners cannot understand the Other (in this case, the Brazilian people) if they don't understand the historical and subjective experiences that have made them who they are".

To support this assumption, a major argument can be added in favour of this specific course book owing to its clear potential to create different types of relations between learner and target culture, ranging from psychological, linguistic and social, and create/or not, a cultural bond between them. Diversity is attracted by diversity.

This book's position is not a declaration primacy or ownership of the Brazilian Portuguese language and culture, but rather transmits the notion of several different cultural communities overlapping within one country (5th biggest in the world), where Brazilian Portuguese language and culture are alive and continuously evolving. To finalize, an important aspect worth of mention is that TB comprises a balanced proportion of the 4 language skills, equal share of productive and receptive and encourages real communication through pair and group work.

7. Research Questions

The general topic relates to the role of course books within the context of programs that teach culture through language.

This paper's research question focuses on the following issue:

Role of the course book Terra Brasil as a resource to transmit Brazilian culture.

Upon identification of the research question, I acquired the course book, read it thoroughly, reflected critically on the various units and sessions, listened to several exercises and watched videos/films available in the link of the course book Terra Brasil.

8. Methodology

The present evaluation was facilitated by the excellent organization of the documentation supplied, preparedness of the Director, Coordinator/Teacher and Learners and divided in 4 stages:

o Interviews – exceptionally well received by Director Raquel Telles Yehezkel and Coordinator and Head Teacher Márcia Pileggi Vinha, allowing a qualitative assessment of information;

o Observation of classes; Analysis of course book; Reading questionnaires - examination of the various internal evaluation questionnaires/feedback and reports carried out and supplied by the CCB;

9. Variables examined

In order to answer the research question, some *variables* were selected:

- Observation of course book usage during lessons;
- Learners attitudes towards course book - participation, motivation, enthusiasm and participation;
- Teachers' opinion and perception of students' learning gains, enjoyment, and participation;

Data collection *tools* to gather information*:*

a) Course book + Internet site as cultural medium

http://150.164.100.248/cenex/terrabrasil/

b) Questionnaires

- My questionnaire to the Director and Coordinator/Teacher
- CCB's course evaluation;
- Learners self evaluation;
- Learners evaluation of the course;
- CCB's evaluations of learners;
- Brazilian Ambassador's evaluation;

10. Approach of this evaluation (Qualitative/ External)

The purpose of an evaluation is to support upgrading in programs with the ultimate goal of improving student learning; they provide information about the effectiveness of the teaching in relation to learners' progress and aims. It enables teachers to think about what they do, how they do it and why, so that they develop awareness and understanding of the evolving culture of learning that they are creating.

The team at the CCB was able to explain relevant aspects of the program starting by its history, implementation in Israel, selection process carried out by the Embassy of Portugal to recruit the director and teachers, daily courses and cultural program.
I visited the Centre 7 times in order to gain a personal, nevertheless, wide perspective of the approach of the CCB's team, Portuguese lessons, different means of transmitting Brazilian culture to local learners, internal dynamic of classes, use of tools and mainly the course book.
The first meeting and interview with the Director took place in an informal setting. The following interviews in four different occasions were immediately upon observing classes during which I had the chance to witness the use of different tools, as the course book and films.
The focus was to find evidence on the degree of interest and general attitude shown by students towards the book *Terra Brasil.*

11. Population

The course is designed for beginners and learners who wish to improve their language skills and learn about contemporary issues in Brazil.
It provides the opportunity to study both, language and culture. The advanced level aims to develop a high level of language fluency and to offer learners a critical view of Brazilian life and society.
Program goals are being met well especially due to the advantage of learning in small groups which enable a close monitoring process by the teacher. Nevertheless, learners' age and backgrounds differ, 18 to 65-year-old learners who come from different paths of life.
The majority of learners' approach CCB to learn the language due to a positive association with Brazil, at times an upbeat experience during a visit to the country, personal relation with Brazilian(s), love for music and even capoeira.
According to Vinha, learners many times come to the CCB in search of this special imaginary (or real) experience of the spirit "being in Brazil".

12. Evaluation Tools

In a number of Portuguese courses teachers are supposed to teach nothing but language; nevertheless, at the CCB, language is as an important issue as culture.

a) The main tool used in this evaluation was the course book **"Terra Brasil – Curso de língua e cultura" (TB).**

The focus of the analysis was to highlight how the authors produce and transmit different dimensions of Brazilian culture while teaching the language. In order to provide a concrete tool of assessment, I analyzed the 12 units which consist of the following activities that provide opportunities for individual, paired and cooperative learning.

Division according to levels: Units designed for beginners and for learners who aim to improve/ expand their basic knowledge of Portuguese.

***TB* – Course Book activities:** (activities which aim oral communication are underlined)

a) Dialogue - *diálogo*

b) Remember well – *guarde bem*

c) Systemizing is necessary/Students are introduced to essential vocabulary and grammatical structures – *sistematizar é preciso*

d) Challenge: Communication – *tarefa comunicativa*

e) Dialogue – *bate papo*

f) I read, thus understand – *leio logo entendo*

g) Listen well! - The course book includes listening activities in the link of the book through its site and several lessons have a video that is integrated with the text – *ouça bem*

Course book's website http://150.164.100.248/cenex/terrabrasil/

h) Small talk

i) In the tip of the tongue – *na ponta da língua*

j) Sounds of the earth – *sons da terra*

k) Almanac Brazil – *almanaque Brasil*

b) Questionnaires were used as a secondary tool in order to:

- gather necessary information;
- systematically analyze the information gained;
- reflect critically upon data acquired;
- use information to plan further action;
- plan process;
- implement plan of action.

13. Findings / Wording

As findings were concerned, the following aspects were easily discernible:

a) Brazilian Cultural Center - CCB

✓ Center's pleasant space fosters good interpersonal relationship among administration staff, teacher, learners and Brazilian community;

✓ Adequate and appropriate teaching and learning resources;

✓ Extra course activities are perceived as interesting by participants of the language course and relevant for the Brazilian community in Tel Aviv and surroundings;

✓ Teacher and Director indicated that the program is successful and demand is growing, an additional language teacher was admitted in 2016 and new groups were formed;

Teaching staff at the CCB is encouraged to reflect on adequacy, satisfaction, efficiency and innovation in teaching and creating a quality culture with regard to teaching activity.

b) Course

✓ Courses at the CCB are not grammar/memorization based, adapt themselves to this country´s needs, offer different levels and include "*heritage space*" for young learners;

✓ There are a variety of authentic, up-to-date visual images of target culture with a diverse representation of Brazilian reality;

✓ Cultural content is accurate and current (interesting and authentic);

✓ Teachers integrate advanced technological knowledge and operational competences;

✓ Teachers' intercultural perspectives impact on language teaching methodology and program design;

✓ Learning activities focus on active participation rather than on passive learning;

Learning Strategies

✓ Course provides learners with strategies that help them be successful listeners, speakers, readers, and writers of the language;

✓ There are meaningful pair and cooperative learning activities;

✓ Multiple intelligences (such as visual, musical…) are utilized so as to support the variety of learner types in the classroom.

c) <u>Course book Terra Brasil</u>

The very title of the course book *"Brazilian Land- a course of language & culture*", alludes to a discovery journey and I will clarify. In the year 1500, during the *Era of Portuguese Discoveries*, when Pedro Alvares Cabral first spotted land from afar, his first expression was: "*Terra Brasil*" (Brazilian Land), due to the red color of tree trunks which looked like ember. (גַּחֶלֶת)

In terms of linguistics:

Grammar and Vocabulary

- Units/activities are well organized and offer progression;
- The book is fairly easily adaptable to fit different teaching situations;
- The vocabulary is functional, thematic, authentic and practical;
- The number of vocabulary words is manageable;
- There is sufficient oral and written practice of the grammar concepts that lead from controlled to meaningful to communicative use of the language;
- Grammar is clearly presented and easy to understand.

Learners are invited to look at their own language and compare it to target language; nevertheless, for *Hebrew speakers only,* there are complex and unfamiliar structures and concepts to grasp in Portuguese.

As an example, I will refer to the verb **TO BE,** inexistent in Hebrew in its present tense, and which implies the understanding of an entirely different thinking pattern, since it is subdivided into 2 different verbs, used according to the following criteria:

- *SER - ESTAR*

In terms of culture:

The appearance of the text book, graphics, photos are updated and attractive and provide an excellent idea of Brazil, its different regions, climate and economy. Every unit addresses psychological, social, cultural, economical and political aspects of the Brazilian reality, shedding light on the heterogeneity within the Brazilian culture. Traditional methods of teaching culture in foreign language lessons generally focus on formal culture and passive learning. As a contrast, during the lessons I had the opportunity to observe, learners yearn to feel, touch, smell, hear and see Brazilians people and their "spirit", not merely hear the language, receive geographical, historical and linguistic perspectives, they seek to deeply understand contemporary behavioral patterns of the Brazilian people. This finding can easily be confirmed by Marcia Vinha's remark "*if we provide learners merely with a list of facts of Brazilian history or geography and a list of lexical items, we have not provided them with an intimate view of what life is really like in the Brazilian culture".*

Upon a careful analysis of the social context and authentic documents of this course book, I can confirm that ***TB*** opens a wide door into Brazil's social, cultural, economic, and political realities.

Its focus on culture, behavioral patterns, practices, ranging from when and what they eat/how they make a living/ attitudes expressed towards friends and family members, up to critical views of social practices, educational system, illiteracy in Brazil.

***TB* addresses the following issues in depth:**

- Women's' rights / Domestic Violence / *Radio Favela* – Radio Slum/ Abortion
- Poor school system in Brazil/ Truck drivers' philosophy
- Alcoholism / Violence / Cursing / Cruelty towards animals
- Brazilian national sports: Soccer / how soccer influences Portuguese expressions / Influence in expressions and cursing in Brazilian Portuguese + sportive / non sportive behavior
- Popular/ Home medicine / Health and stress / Superstition
- Very personal questions / Dating and flirting
- Popular Medicine / "She is allergic to shrimps and to her husband". Cure, natural medicine mixed with witchcraft / environment
- Racism / Poverty/ misery /contrasts between poverty and wealthy- social inequality / Finding peace in religion

- Folk stories from the Indigenous peoples / who inhabited Brazil prior to the Portuguese discovery in the year 1500.
- Critic of torture / allusion to ruling military dictatorship prior to 1984
- *Saudades*

Factor Humor – An additional finding of this evaluation worth pointing out is the use of humor throughout the course book. A quote by R. Krause (2014) confirms the theory and effectiveness of this assumption "teaching content through humorous material can hence be an entertaining way to inform the students about certain practices and traditions in the target culture. Thus, the use of humour can be a helpful and authentic strategy to deliver content for it can enhance learning both in terms of acquiring factual knowledge about the target culture and creating intercultural understanding".

Examples of self explanatory exercises that concretely illustrate the process of transmitting social awareness through a critical analysis and humor, while introducing grammatical units:

Exercises – *Reply the following questions:*

- Did you already come to the conclusion that there is no real justice in our world?
- What did you use to do before robbing people ? *I used to steal cars…*
- Can you flirt with many girls at a time?
- Did you ever have an ugly fight with your sister? If so, why?

a) Put these sentences into the feminine:

- The Ambassador is pretentious and considers himself an intellectual (blunt criticism to the Diplomatic Corps)
- The lover does not try to be loyal (Anti establishment/Anti religious - yet close to daily Brazilians' reality)

b) Ask a question for the sentences below:

- We go to school but we learn very little.
- He is in jail because he beats his wife constantly.
- I know the lover of my neighbor.

14. Discussion

I would like to point out that, the fact that this study was carried out by a native Brazilian is a fundamental strength of this research.

Teaching target culture at CCB encourages learners to explore Brazilian culture while bringing their own to the center of discussion, through comparison and open discussions.

Learners are asked to compare cultures - own and target - leading them to embark on a journey aiming at discovering similar and different cultural concepts and patterns.

As coordinator and teacher Marcia Pileggi Vinha claims "studying a language requires motivation, a diversity of approaches and work on part of the learner. Our approach is interactive and engaging and the emphasis is on language creation rather than on memorization, aiming at fluency in everyday conversation, as well as acquisition of formal speech".

As Wilson (2013) argues in her article, at the CCB it is evident that "*discovering or accessing new aspects of oneself may indeed be the motivation for some language learners"* to choose studying Brazilian culture and its Portuguese version.

Worth mentioning that according to the Brazilian Cultural Network teachers have to be native speakers "due to their authentic rapport to target language and culture".

Analytical Thinking Skills

Learners are encouraged to think critically rather than rote memorizing thus making use of thinking skills of analysis, synthesis, and evaluation in every unit. They are exposed to the language in various social and linguistic contexts within a framework that comprises different cultural backgrounds which coexist in Brazil.

According to the teacher, *TB* can pose some difficulty due to its special intercultural approach, it invites the learner to question a different culture by analyzing it as a dynamic process and in this course of action, sensitive issues and several polemic subjects come to life, with learners using their own cultural universe as a reference.

What role should the learners' culture play in the acquisition of target culture?

This question occurred to me due to a confrontation during one of the lessons I had the opportunity to observe. In this specific class there were learners from different nationalities, who did not share the same L1, namely, one Italian, Israelis and in particular a mature student from Belgium, a former language teacher, mother tongue French and fluent in several languages.

It was his first lesson at the CCB, and for over 20 minutes this student could not help but openly express utter frustration due to his difficulty in grasping a verbal structure unknown to him. (Verb to suffer – *souffrir* and *sofrer*).

I observed the scene from "afar", *i.e.,* as an external evaluator, whose mother tongue is Portuguese, with relevant knowledge of French grammar and could clearly detect the clash between the verbal forms in both languages.

The Israeli learners, as well as the teacher, were at loss not being able to identify the root of the difficulty due to lack of knowledge of French. The teacher calmly repeated the rule, tense and specific context in different manners, to no avail.

This incident caught my attention as a misunderstanding, triggered by the explanation of a grammatical structure, lead to a discussion, which in my view may be attributed to different linguistic and cultural backgrounds of learners and teacher. (Needless to mention, upon the end of the lesson, Marcia Vinha took the learner aside and explained the unit until it was 100% clarified from the learner's perspective).

For the coordinator, **emotional engagement** is the best tool to reach learners' fidelity/loyalty as described in her own words: "when the pupil feels enthusiastic about the course, activities and tools used, a special dynamic is created, which leads to self-motivation within a positive mind-set". According to Vinha, "pleasure stimulates the learner and, even in cases where he/she has an introvert personality, the mid-term assessment of the teacher will always relate and focus his positive uniqueness".

Nevertheless, as the work of Storch and Wigglesworth (pg 760) indicates, in classrooms where L1 is not shared by learners, the teacher has a more complex task decoding diverse cultural and linguistic backgrounds to reach each and every learner, as is the case at the CCB in Tel Aviv.

Culture "invades" grammar

To illustrate clearly how Brazilian culture "invades" grammar, an example for the correct use of the verb **TO BE** in a sentence:

"He *is* in jail because he beats his wife constantly".

The same line is kept to introduce the verb CAN (יכול), presenting the learner with complex polemic issues intimately connected to the socio-economic reality of Brazilian people.

Example of an exercise to formulate questions using the verb CAN:

- *Can* we organize a demonstration? - *Can* I prepare a speech against abortion? *Can* we curse the Authorities? When *can* we insult the police?
- *Can* you come to the meeting of the battered women?

According to the CCB, the social context of culture and traditions of Brazilian people can best be understood in light of its meaning to the very people who practice it and best transmitted by the language Brazilians speak.

A dynamic view of culture requires learners to **actively** engage in culture learning, rather than only learn about the cultural information of the target culture in a passive way. They are encouraged to view cultural facts as situated in time and space and variable across time, regions, social classes and generations. The dynamic view of culture also requires learners to have deep knowledge of their own culture and an understanding of their own culturally-shaped behaviors.

The questions and issues dealt all through TB aim to encourage respect for other cultures, opening learners' eyes to the similarities and differences between cultural groups, in this case theirs and Brazilians. It embarks on a deep and thorough examination of relevant cultural aspects of Brazilian society, breaking taboos, including harsh political statements.

At the CCB the study of culture begins on the very first day of class and continues every day thereafter. By "diving" into cultural materials from the very start, before achieving language competence, the CCB teaches language in conjunction with culture to small number of learners, thus reproducing real life learning experience, where learner absorbs grammatical rules within its specific cultural framework.

As far as **humor** in ***TB*** is concerned, best translated into an insight referred by Krause (2014) "the advantages of humour are also twofold: On the one hand, humour can be employed as a teaching device to create linguistic awareness and it can also be used as a means of conveying information about the target culture or language and hence enhance the students' intercultural competence overall. Thus, the teaching of humorous content can assist both in the development of relevant linguistic skills and it can also aid the acquisition of (inter)cultural knowledge which the students need in order to be able to successfully interact with members of the target culture".

14. Conclusion

CCB's team in Tel Aviv identified the shift from a traditional, to an intercultural approach in the teaching of Brazilian Portuguese, and this very outlook enhances the awareness of the interdependent relationship between language and culture clearly an integral component of CCB's language courses.

As a result, the entire program is designed to integrate cultural and linguistic units as a means to convey cross-cultural understanding and the selection of ***TB*** as its course book proves that Brazilian culture is as much a target as language.

Transmission of codes of behavior of Brazilian people is a crucial point of teaching at the CCB, and ***TB*** focuses on the "big picture" of Brazilian contemporary reality and learners turn to the CCB because it gives them access to a culture they admire and an imaginary lifestyle they may aspire to.

An additional key aspect of this book is humor, even though it addresses a multifaceted and complex cultural reality, it brings up Brazilian humor at its best, making it one of its dominant traits.

Terra Brasil certainly serves as a guideline and instrument for teachers; it suggests in its 12 different units when and how diversity within Brazilian culture can be incorporated into the curriculum of a language course and transmitted to its learners. This course book is a tool with its own language, within the Portuguese language. *TB* opens up space for a creative relationship between teacher and learner, teacher and L1 and especially for learner and L2/3.

I would like to refer to a few constraints on the ground versus the wide array of pluses presented:

- While being an interesting and honest course book that brings up complex issues, a number of learners might prefer to leave outside the classroom;
- For a very small fraction of learners, TB's analytical approach could, in theory, indirectly affect learner's idealized image of Brazil and its culture, and if taken to an extreme, generate a factor of demotivation;

- Traditional values of the learner could be questioned by exposure to polemic discussions in class brought up by topics analyzed in *TB* thus causing and adverse impact in the learning process;
- The educator who teaches language and culture via *TB* has to be permanently open to feedback of the class as a whole, and particularly attentive to each and every learner's cultural background and learning process.

To conclude, it is easily discernible that *TB* is an exceptional tool to facilitate the creation of an **imaginary miniature replica of Brazil**, with all what such an exercise can possibly encompass, serving as a **cultural bridge** where the learner is offered the space to explore positive and negative aspects of Brazilian culture, as well as his/her own, while learning the target language.

References:

Hidayet, Tok. (2010). TEFL textbook evaluation: From teachers' perspectives. *Educational Research and Reviews* 5.9 (2010), p. 508.

Roberts, J.T. (1996). Demystifying materials evaluation. *System*, 24.3, 375-389.

Kilickaya, F. (2004). Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks. *The Internet TESOL Journal.* 10**, 12.**

Leroy, H.R.; Coura Sobrinho, J. (2012). Terra Brasil: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, 1-20.

Kramsch, C. (1995a). The cultural component of language teaching. *Language, Culture, and Curriculum*, 8, *83-92.*

Kramsch, C. (2012). Teaching Culture and Intercultural Competence. In Chapelle, C. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 5555-5560. Oxford: Wiley-Blackwell.

Kramsch, C. (2013) Culture in foreign language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research 1* (1), 57-78.

Wilson, R. (2013) Another language is another soul. *Language and Intercultural Communication, 13*(3), 298-309.

Krause, R. (2014). *Humour–An 'Important Spice to Use in Teaching'. On Humour and Its Uses in English as a Foreign Language Classrooms*. Berlin: Freie Universität Berlin.

May, S., & Hill, R. (2005). Māori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 377-403.

Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 3-10. Boston: National Geographic Learning.

Choudhury, R. U. (2014). The role of culture in teaching and learning of English as a foreign language. *Jazan University: Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 17th November*.

Storch, N., & Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. *TESOL quarterly*, *37*(4), 760-769.

Annexes

Questionaire: Head Teacher

1. Why do learners go to CCB? *Many students want to learn Portuguese because of family ties, because of Brazilian music (a few musicians are among us) because of work (very few) or because they associate Brazil to a good experience (most of our students)*
2. What are the aims of the program? *To give the students the tools to effectively communicate in Portuguese. We understand communication as a wide code that starts with the sounds, words and syntax but also embraces the socio-cultural aspects of the Brazilian culture.*

Culture and course-book

1. Is it considered a space for Brazilian culture? *For sure.*
2. Do Brazilians use this space, if so, how? *They come for the cultural events we host, but the public is small, comprising an average of 6-15 people per event.*
3. What material is used during lessons? *Books, TV, movies, photos, computers, food, etc.*
4. What is your opinion about the book? *The book contemplates Brazilian culture and its linguistic variable in details, without being tiresome. It also has sense of*

humor. A committed student would finish it with a good knowledge of academic and street language, still being respectful and understanding towards Brazilian cultural expressions, and this versatile attitude is our intention. I consider the book excellent, as well as the dialogues that are online, favoring a wider exposure to the spoken language outside of the classroom (I give them as homework too).

5. What is your background? Have you ever taught Brazilian Portuguese before? *Yes, I have always taught Portuguese on private basis abroad and in Brazil, but never as intensely as now.*
6. In an ideal world, what would you wish, as far as material is concerned, could be added? *Linguistic-cultural trips to Brazil. Professionals from a wide range of fields to provide workshops (ceramics, sketching, etc) in Portuguese.*
7. Is the Embassy of Brazil involved in the Portuguese Course, if so, in what manner? *We are part of the Embassy, thus they are fully aware in our activities and providing the needed support for the learning environment. They almost annually promote a writing contest and our students participate too.*

REPRESENTAÇÕES DO BRASIL E DO BRASILEIRO EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: IMAGENS CONSTRUÍDAS E SEUS IMPACTOS PARA O ENSINO

Jefferson Evaristo do Nascimento SILVA
UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; IFF, Instituto Federal Fluminense jeffersonpn@yahoo.com.br. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Desde 2012, atuamos como professor de português língua estrangeira (PLE) no Rio de Janeiro, trabalhando com diversos livros didáticos. Nessa prática, ao utilizar os livros, persistia um "elemento de inquietação": a representação que é feita do Brasil e dos brasileiros nesses materiais didáticos. Assim, percebemos que os livros didáticos "vendem" uma imagem do Brasil para estrangeiros que talvez nunca tenham tido uma experiência com o país, limitando-se às informações dos livros com os quais estudam. E, a julgar que os livros didáticos sejam elaborados por brasileiros, essa seria a imagem de país e de povo que os brasileiros possuem? E, se sim, seria apenas uma única imagem, homogênea e reducionista? Que imagem(ns) e cultura(s) do Brasil "são vendidas" para outros países e povos? E de seu povo? Essas foram algumas das inquietações iniciais que tivemos ao usar esses materiais e que aqui buscamos responder. Certos de não termos esgotado as inquietações concernentes à temática, identificamos nela mesma a motivação para a realização de tal pesquisa. Interessa-nos, portanto, investigar e buscar compreender as representações que são feitas do Brasil e dos brasileiros em alguns livros didáticos de português como língua estrangeira utilizados no país, discutindo seu impacto no ensino.

Palavras-chave:

Português Língua Estrangeira; Livro didático; Representações; Análise do discurso; Ensino.

Uma introdução "justificada" – a definição da pesquisa

Nossa proposta surge a partir de uma inquietação enquanto professores de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil, em relação ao uso dos livros didáticos existentes para apoiar a prática docente.

Desde 2012, atuamos como professor de PLE no âmbito do Rio de Janeiro – em cursos livres e aulas particulares, principalmente –, utilizando livros didáticos diferentes, elaborados por autores e editoras diferentes, em anos diferentes. Apesar disso, em todos os livros persistia um "elemento de inquietação": a representação que se fazia da língua portuguesa, dos brasileiros (enquanto povo) e do próprio Brasil em si (enquanto país).

Entre silenciamentos, estereótipos, simplificações e reducionismos, persistia também um professor em processo de formação, que não conseguia encontrar um eco das discussões teóricas que travava na faculdade nos materiais de ensino que utilizava – e, em certa medida, de sua própria prática enquanto professor.

Sendo assim, ao utilizar os referidos livros, algumas observações iniciais começaram a ser realizadas e algumas questões foram levantadas. Dentre elas, elencamos:

a) Considerando que o Brasil é um país com variedade de culturas e falares regionais, quais as motivações para a escolha de não identificar a "origem" do português ensinado, de forma a assumir que em qualquer lugar do Brasil se fala aquela língua que o livro apresenta, homogênea?

b) Como são representados os brasileiros nos livros didáticos?

c) E, a julgar que os livros didáticos sejam elaborados por brasileiros, essa seria a imagem de si que os brasileiros possuem? E, se sim, seria apenas uma única imagem, homogênea e reducionista? Se não, por que apenas uma imagem?

d) E a construção da imagem do país? Que imagem(ns) e cultura(s) do Brasil "são vendidas" para outros países e povos? Quais discursos são criados e difundidos?

e) E, considerando todas essas inquietações iniciais, como nos situar enquanto professores? De que forma temos/tínhamos (ou não) a possibilidade de nos posicionar? Em que lugar entrariam as discussões da formação acadêmica na prática docente? Seria possível (re)significar esses discursos? De que forma?

Essas foram algumas das inquietações iniciais que tivemos ao usar esses materiais. Certos de não termos esgotado as inquietações concernentes à temática, identificamos

nela mesma a motivação para a realização dessa pesquisa. No presente texto, interessa-nos, portanto, investigar e buscar compreender as representações que se faz do Brasil e dos brasileiros em livros didáticos de português como língua estrangeira utilizados no Brasil.

Mesmo considerando a importância do livro didático (LD), são reduzidos os trabalhos – de uma forma geral – que se ocupam em oferecer aos professores uma avaliação desses materiais. Surge desse argumento a necessidade de que tal pesquisa se realize e o seu caráter de originalidade no contexto de PLE e, em certa medida, das demais LE de forma geral.

Ao mesmo tempo, o campo de pesquisa de PLE, embora em expansão, ainda carece de muitas pesquisas. Especialmente, em nosso caso, as que contemplem o LD e as imagens discursivas contidas neles.

O texto que aqui apresentamos é um recorte de uma pesquisa de doutorado iniciada em 2016 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, vinculada ao NUPPLES[521] - Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português Língua Estrangeira / Segunda Língua. Assim, a partir da exposição de nosso problema, propusemos algumas perguntas que deverão ser respondidas no decorrer das investigações, de forma a colaborar no entendimento da representação que se faz dos elementos já mencionados e, de certa forma, do ensino de PLE no Brasil. Todas essas serão perguntas relevantes ainda para uma análise e crítica dos materiais didáticos utilizados.

Nossa proposta, portanto, pretende contribuir na compreensão (e problematização) da análise de LD de PLE. Mais do que isso, pretende problematizar a(s) representação(ões)de Brasil e de brasileiros desses livros. Por fim, motiva-nos que diferentes e aprofundadas reflexões sejam estabelecidas e que novas perspectivas sejam abertas em relação ao ensino de PLE. Ressaltamos, porém, que nosso texto não tem a intenção de ser pretencioso e dar uma palavra final sobre o tema, mas sim a indicação de (possíveis) novos caminhos. Como consequência, esperamos oferecer pistas que possam ajudar na escolha e utilização dos materiais didáticos de língua portuguesa para estrangeiros, em diálogo estrito com outros autores e pesquisas já efetuadas.

[521] http://www.nupples.pro.br/ - acesso em 12/09/2017 às 13h26min

Fundamentação teórica – alguns apontamentos

A seguir, faremos uma breve exposição dos principais pontos do aporte teórico com que trabalhamos, de forma a explicitar o nosso posicionamento teórico-crítico.

Façamos então uma delimitação daquilo que entendemos por língua[522]. Dentro das perspectivas de Bakhtin (2011) e de Maingueneau (2004, 2010), adotamos uma visão discursiva e enunciativa da linguagem. Aqui, entendemos que o discurso não representa sentidos, mas os constrói na própria enunciação. Assumimos que toda linguagem tem seus sentidos construídos na própria cena enunciativa (e não previamente) pelos seus participantes: o enunciador – aquele que enuncia – e um seu "outro", o coenunciador – aquele que estabelece uma ação de diálogo com o enunciador.

Adotamos, portanto, uma visão dialógica da língua, que nos indica que os sentidos são construídos em conjunto, a partir da própria interação entre os indivíduos. As "vozes" de cada um dos participantes do discurso se inter-relacionam e interpenetram, de forma a estabelecer entre si um elo, uma ligação, que as torna, em última instância, uma fala "única". Trata-se do conceito de dialogismo, caro especialmente ao pensamento de Bakhtin.

Para Bakhtin, é exatamente a partir da inter-relação que se cria entre as vozes dos sujeitos – ou seja, nas relações dialógicas – que se estabelece o sentido. Ele não é anterior, não é prévio e não é unilateral. O sentido, é, portanto, construído, de maneira contextual e situada social e historicamente.

Se adotamos essa visão de língua, temos a possibilidade de entender a correlação estabelecida entre os autores dos materiais e os seus usuários, entre o enunciador e os seus coenunciadores. Podemos compreender, de fato, a relação de construção de sentido que se efetiva entre quem produz o material – uma voz "institucionalizada" que "apaga" a autoria individual de quem o produziu e a transforma em uma outra voz, geral – e quem utiliza o material.

[522]Em Silva e Gullo (2015) há uma breve discussão a respeito, considerando o contexto da abordagem comunicativa para o ensino de línguas. No texto, é possível ainda encontrar discussões mais aprofundadas em relação ao livro didático e a atividades comunicativas para o ensino – temas que abordaremos na sequência do texto. Da mesma maneira, em (2016b), é possível encontrar um prolongamento das discussões, chegando ao ensino de língua estrangeira.

Assim, dentro de uma cena enunciativa – de uma enunciação –, isto é, dentro de um "espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido" (Maingueneau, 2004, p. 87), aqui entendida como o momento de utilização dos livros, os enunciados passam a significar, a se construir. É, por assim dizer, o local da construção dos sentidos. Em nosso caso especial, é o local em que são construídas as imagens que nos interessam analisar.

Ao mesmo tempo, entendemos que os estereótipos seriam espécies de pontos de concordância, de traços em comum, que se difundem e popularizam através da linguagem de maneira constante, repetitiva, e por isso se fixam na imagem que se faz desse conceito. Possuem ainda um caráter simplificador, reducionista e generalizante. Seriam um conjunto de crenças, de opiniões coletivas, de clichês, que correspondem a uma construção imaginária que se faz de determinado conceito. São, portanto, imagens discursivas que se constroem e que, "em alguma medida, caracterizam e identificam" (Barbosa, 2016, p. 49) o conceito em questão.

Assim, não se trata apenas de um material que trará "uma abordagem sobre a língua, sobre a cultura ou sobre as instituições deste ou daquele país" (Barbosa, 2016, p. 51), mas de "elementos desencadeadores de uma rede de significações complexa e específica para cada participante" (Barbosa, 2016, p. 51) da cena enunciativa.

Pensar o ensino de PLE é entender que, de fato, falamos de uma língua estrangeira. Ensinar português como língua materna (PLM)é tarefa diferente de ensinar português como língua não-materna (PLNM). No campo da descrição linguística, são ações que de fato se assemelham, apesar de não coincidirem; ainda assim, no campo do ensino, são ações bastante distintas entre si. É nesse contexto que o LD de PLE assume maior importância, devido ao caráter de "língua estrangeira" que a língua portuguesa assume. Desse modo,

> Nosso interesse específico por esse material [o LD] justifica-se pelo fato de o considerarmos o *locus* de diferentes modos de representação do Outro, seja como peça ilustrativa (por meio de imagens), seja por meio de excertos textuais. Essas representações produzem significados e identidades que podem "congelar" não apenas nossa visão desse Outro, mas reforçar generalizações e preconceitos. (Barbosa, 2016, p. 52)

O ensino de línguas estrangeiras sempre esteve, historicamente, apoiado no LD. Com papel centralizador, dogmático e por vezes inibidor, o LD é uma realidade no ensino

de qualquer LE, não sendo algo diferente em relação ao PLE (Barizon, 2010, p. 35; Júdice, 2013).

O LD é, portanto, a ferramenta pedagógica mais utilizada no ensino de LE (Cristovão e Dias, 2009) e está presente em quase todas as suas situações de ensino e aprendizagem (Tilio, 2008), comumente sendo a principal ferramenta de todo o processo. Nesse sentido, afirma Dias:

> O professor, via de regra, acaba lançando mão do livro didático como o único recurso disponível para a sua atuação na sala de aula, assim como para a sua própria formação acadêmico-profissional. Com isso, o LD exerce uma grande influência no que se ensina e como se ensina, tornando-se um elemento-chave nas práticas escolares com fins à aprendizagem da LE. (Dias, 2009, p.199)

Como ferramenta pedagógica, pontuamos algumas das vantagens e desvantagens do LD. Por promover um "percurso de ensino" aos professores e alunos, o LD atua como facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas "materializar o conteúdo", o LD seleciona, ordena, organiza, aproxima e apresenta esses conteúdos. Torna-se, comumente, o próprio "dono do conteúdo", verdadeira voz de autoridade.

Por outro lado, justamente por ordenar e organizar, ele assume papel excessivamente centralizador e inibidor, colocando-se como a "receita" infalível e absoluta a ser seguida. Uma vez que se apresenta como "verdade absoluta", contendo conteúdos e saberes indiscutíveis, é visto também como uma ferramenta autoritária, já que "ao invés de auxiliar o leitor a refletir, o livro didático acaba levando o leitor a internalizar um fato como absoluto, já que as informações contidas nos livros didáticos são concebidas como verdades absolutas e incontestáveis" (Tílio, 2006, p. 108). Entender esse caráter homogeneizante do livro é importante para entendermos a motivação de nosso interesse em analisar os sentidos que são construídos nele e por ele. Não são imagens "neutras" ou "inocentes"; são, sim, discursos produzidos e difundidos[523].

Aqui, entendemos o LD de LE, em concordância com Tilio (2006, 2008, 2012), Cristóvão e Dias (2009), e Dias (2009), bem como sendo um produto inserido em um contexto sócio-histórico específico, produzido sob influência diversas: escolhas dos autores, objetivos mercadológicos da editora, premissas da editora, público-alvo e

[523]Em Silva (2015), já é possível encontrar uma discussão a respeito do caráter de criação de significados que o LD possui.

políticas linguísticas. Ainda assim, por adequação ao espaço de que dispomos, não serão abordadas todas as influências que constroem, simultaneamente, o LD de PLE. Deixamos a sugestão para futuras pesquisas.

Desta maneira, o LD de LE coloca-se como importante corpus a ser analisado, e continua sendo ferramenta (tida como) indispensável para a aprendizagem de uma LE. Uma figura que, embora prestigiada, continua sendo pouco analisada e criticada. Nas palavras de Dias,

> cabe enfatizar que é ainda reduzido o número de trabalhos acadêmicos que se concentram em oferecer parâmetros que possam fornecer ao professor o suporte necessário para a árdua tarefa de tomar decisões em relação à escolha do LD mais adequado ao contexto de atuação. (Dias, 2009, p.201)

Dadas as características do LD de (P)LE para o ensino-aprendizagem de línguas (Vilaça, 2012; Tilio, 2006), de ser "muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores" (Cristovão e Dias, 2009, p. 11) e por ter um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem, ele afirma-se como um corpus de pesquisa importante (Tilio, 2006). É ainda o produto de uma concepção, de pressupostos, contendo em si muitas significações, justamente por ser o "momento do encontro" dialógico entre as vozes que constroem o sentido do discurso (Bakhtin, 2011; Maingueneau, 2004). Ainda assim, em sua elaboração, "os fatos expostos em um determinado livro didático refletem o olhar do autor daquela publicação, e não verdades universais" (Tilio, 2006, p. 108). De qualquer forma, as "verdades universais" são difundidas e reproduzidas em todos os contextos em que o LD é utilizado.

Têm em si, portanto, um discurso orientado "em função de uma perspectiva assumida pelo locutor" (Maingueneau, 2004, p. 52) e dirigida a uma outra pessoa – que será entendida aqui como um coenunciador (Maingueneau, 2004), que (re)constrói o sentido dos discursos junto ao locutor, o enunciador. Considerando que "a atividade verbal é, na realidade, uma inter-atividade entre dois parceiros" (Maingueneau, 2004, p. 53) e que "toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário [coenunciador], é, de fato, marcada por uma interatividade constitutiva (fala-se também de dialogismo)" (Maingueneau, 2004, p. 54), podemos afirmar que os autores dos LD – os enunciadores – colocam-se na posição de produtores de um discurso que

"ao mesmo tempo indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu coenunciador" (Maingueneau, 2004, p. 55). Reafirmamos: não são, portanto, produtos "neutros", "isentos" do posicionamento de um sujeito concreto "que se coloca como fonte de referências" (Maingueneau, 2004, p. 55). Apesar disso, "cada autor procura fazer de seu olhar uma verdade universal" (Tilio, 2006, p. 108).

Ainda na sequência dessas imagens que se constroem, quando pensamos em "Brasil", chegamos também, como consequência, à noção de "cultura". Aqui, em consonância com outros autores, diferenciamos a existência de uma cultura objetiva e de uma subjetiva.

> Vamos considerar metaforicamente que a cultura equivale a um iceberg: embora tenhamos a propensão a achar que o iceberg flutua, sendo composto apenas daquilo que se pode enxergar, ele na verdade tem a maior parte de sua constituição escondida dentro da água. Assim também acontece com a cultura: tendemos a entender cultura como aquilo que se percebe sensorialmente, o que se vê, o que se toca – a língua, a música, a arquitetura, a culinária etc. mas há todo um conjunto de fatores invisíveis a um olhar menos atento que são tão ou mais importantes do que esses: os valores e crenças, a moralidade, a religiosidade, os comportamentos etc. (Meyer, 2013, p.15)

Aqui, temos interesse pela chamada "cultura invisível" (Meyer, 2013, p. 16): os gestos, as crenças, as atitudes e os valores em questão. Esse discurso assumido nos LD faz com que diferentes imagens sejam representadas daquilo que "é" o Brasil ou o povo brasileiro, como se todo um país pudesse ser resumido – subjetivamente – em um livro. Uma vez mais, o conceito de cultura objetiva e subjetiva fica evidente a nós.

Ao mesmo tempo, como expusemos acima, ensinar PLE é uma tarefa em absoluto diferente de ensinar português em um contexto de língua materna. Dessa forma, ensinar PLE não é o mesmo, por exemplo, que ensinar português na escola básica no Brasil, justamente por entendermos que há um "Outro", um coenunciador (nas palavras de Maingueneau), implicado no processo – que não tem a língua portuguesa como sua língua materna. Será apenas no entendimento desse Outro que poderemos, com segurança, diferenciar um ensino que seja direcionado para estrangeiros, abarcando com isso todas as suas particularidades. Ensinar PLE deve ser entendido como uma ação que reveste-se de "especificidades que lhe dão autonomia em relação ao ensino de língua materna" (Ribeiro, 2015, p. 63). Justamente por isso, precisamos

pensar em LD específicos para o contexto de PLE, livros que sejam próprios para a área.

O atual contexto internacional de projeção da língua portuguesa (e do Brasil) fez com que aumentasse a preocupação com o ensino de PLE. Iniciativas como as do Instituto Camões e a difusão do Celpe-Bras corroboram essa afirmativa. Especificamente, no âmbito da UERJ, a crescente internacionalização da Universidade e a atuação do NUPPLES também reforçam essa afirmativa.

Por considerarmos que a discussão sobre a especificidade de PLE em relação ao seu ensino em contexto de língua materna já é "ponto comum" – se não na prática, ao menos na teoria e no "senso comum" –, não aprofundaremos mais a questão. Não faltam, para tanto, discussões e pesquisas a esse respeito. Nosso objetivo aqui é o de discutir outro assunto. A ele retornaremos.

Metodologia da pesquisa e o LD de PLE: a coleção "Novo Avenida Brasil"[524]

Em primeiro lugar, definimos a pesquisa aqui realizada com o sendo qualitativa. Segundo Santade (2014, p. 99), "a pesquisa qualitativa define-se como um estudo não estatístico, que identifica e analisa, de forma acurada, dados de difícil mensuração", tratando o objeto de forma subjetiva e interpretando-o com base não em estatísticas, tabelas e gráficos, mas em análises de cunho interpretativo, efetivadas por um pesquisador-observador (ou um professor-pesquisador, pelas palavras de Bortoni-Ricardo [2008]). Tal postulado epistemológico se opõe a um outro, quantitativo, que "faz uso intenso de técnicas estatísticas, correlacionando as variáveis e verificando o impacto e a validade do experimento" (Santade, 2014, p.98), tendo como uma de suas principais características a "descrição dos significados considerados como inerentes a objetos, atos e fatos" (*ibid*). Elegemos para a realização de nossa análise o seguinte livro, que será o nosso corpus: da coleção "Novo Avenida Brasil", composta pelos volumes 1, 2 e 3 (todos da editora E.P.U.), o primeiro volume da unidade (figura 1),

[524]Em Silva (2016d) já abordamos com mais profundidade os modos de fazer da metodologia de uma pesquisa qualitativa e interpretativista com livros didáticos.

lançado em 2008, de autoria de Emma E. O. F. Lima e outros quatro pesquisadores/autores.

Ao mesmo tempo, as análises dessa pesquisa foram feitas a partir de um paradigma interpretativista de pesquisa. Dessa forma,

> Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 32)

O foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, no sentido, na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as "leituras" do pesquisador de seus dados. "A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações" (*ibid*, p. 42). Entendemos ainda que, implicado no processo de análise, o pesquisador somente pode depreender com profundidade as informações dos contextos sócio-culturais em que se insere – daí a necessidade de essa pesquisa ser realizada, antes de tudo, por professores-pesquisadores (Bortoni-Ricardo, 2008), caso dos autores do presente texto.

A escolha do material não se deu de forma aleatória, mas segue critérios definidos. A coleção Nova Avenida Brasil figura como um dos materiais mais utilizados no âmbito do ensino de PLE, possuindo alto número de vendagem e difusão. Além disso, são materiais com exemplares disponíveis na internet, o que aumenta a sua possibilidade de utilização pelos possíveis interessados. Em levantamento feito por Júdice (2013, p. 140), a autora demonstra como o português não figura entre as línguas mais aprendidas do mundo em contextos formais, como cursos e escolas, tendo grande destaque para tanto a aprendizagem autônoma. Defende a autora que "o aprendiz que por conta própria tenta fazer a aquisição de uma língua estrangeira precisa buscar materiais didáticos em diferentes suportes" (Júdice, 2013, p. 140), sendo comum o recurso da internet. Justificamos, uma vez mais, a escolha do material em questão.

Além disso, optamos por analisar apenas a primeira unidade do material, dada a extensão do livro e a consequente extensão que nossa proposta tomaria, descaracterizando-a. Ao mesmo tempo, entendemos que a primeira unidade de um LD configura-se como a "primeira impressão" do aluno com os conceitos que analisaremos. Assim, embora consideremos importantes também as outras unidades do material, não as analisaremos aqui – deixamos o convite para outros pesquisadores. Por fim, partimos do entendimento de que o corpus de nossa proposta se constitui por um livro didático elaborado por uma das principais editoras no que diz respeito a livros de PLE. Entendemos que há outros materiais e editoras que poderiam igualmente ser objetos de estudo nesse caso – como a própria coleção, tomada como um todo. Por necessidade de escolha e adequação à proposta e ao espaço de que dispomos, porém, precisamos nos ater a apenas um deles – o que fizemos baseados nos critérios acima expostos.

As "imagens" de Brasil na coleção "Novo Avenida Brasil"

Como afirmamos em seção anterior, utilizaremos o livro "Novo Avenida Brasil" 1, lançado no ano de 2008 pela editora E.P.U.

Para o primeiro livro da coleção, o volume 1, chama a atenção, inicialmente a descrição que o material faz de si próprio (anexo, figura 2). Com destaque claro para a questão linguística e para a exposição de metodologia de ensino utilizada, praticamente todo o texto de apresentação, de aproximadamente uma lauda, é sobre os dois fatores supramencionados. Assim, expõe-se que o material é adequado ao Quadro Comum Europeu de Referência, que é organizado e proposto de acordo com a abordagem comunicativa para o ensino e que encerra em si as mais recentes discussões linguísticas e sobre o ensino, sendo um verdadeiro "instrumento para a comunicação"[525] (Lima *et al*, 2008, p. III).

[525] Embora a afirmação já contenha em si um erro conceitual explícito acerca da abordagem de ensino, não é objetivo desse texto discutir as questões didático-metodológicas implicadas pela abordagem que o material possui. Indicamos, para tanto, a leitura de Silva (2016a; 2015a), ocasiões em que se expõe com mais detalhes uma análise em tal nível, no contexto do ensino de italiano como LE.

De maneira tímida, há a menção de que o material "vai muito além [das situações de fala, apresentando] informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes" (Lima *et al*, 2008, p. III). Apenas poucas palavras para indicar algo relacionado a alguma consideração sobre o país, a despeito de uma extensa explicação linguística e metodológica do material.

Logo na página 1 do material, na primeira atividade proposta (anexo, figura 3), há uma indicação sobre a ação de dizer o nome, a profissão o local onde mora. A lição se chama "Conhecer pessoas" e apresenta imagens de diferentes pessoas se cumprimentando. Chama a atenção a postura "descolada" e informal de todos os personagens, assim como as suas roupas. Há jovens com o boné virado para trás, de bermuda, cabelo para o alto (como se o personagem utilizasse gel) e uma "batida de mão" no alto. Um dos personagens está com uma mochila nas costas e uma camiseta regata, como se estivesse retornando da praia e tivesse encontrado um amigo. Para Sanson e Júdice (2016, p. 148), tal tipo de imagem "sugere que o brasileiro é despreocupado com a vestimenta e, na composição com outras ilustrações (...), compõe uma representação do homem brasileiro deselegante e desengonçado". Análise que se confirma, ainda, na figura 4, exposta a seguir.

Na página 3 (anexo, figura 4), junto a apresentação gramatical do verbo ser, há uma atividade para a aprendizagem de uma situação comunicativa para falar o emprego que se tem, associada à conjugação do verbo "trabalhar". Para as atividades escritas, há a indicação de pessoas que são "suiças", "alemãs" e "italianas", associadas às profissões de "estudante", "secretária", "jornalista", "médico" e professor". Ao mesmo tempo, há a imagem de um homem, aparentemente nordestino, na praia, com um chapéu de palha, vendendo conchas do mar, em um trabalho braçal.

É significativo que, para os outros países, notadamente países europeus, a representação das profissões sejam aquelas socialmente prestigiadas, como médico, jornalista e professor. Profissões formais, consolidadas e geralmente associadas a altos salários e posições sociais. Por outro lado, para a representação do Brasil/brasileiro, a imagem que se cria é a de um homem informal, em um emprego sem registro, sem preparação específica, dissociado da imagem relacionada às outras profissões mencionadas acima, reforçando a ideia de um Brasil como um país tropical, reduzido a praias e informalidade (Barbosa, 2016). Se Maingueneau (2004, p. 55) afirma, como vimos, o caráter de produção de discursos – e, consequentemente, de

sentidos – que os autores dos LD possuem, esclarece-se o quanto eles assumem uma posição marcada em relação aqui que enunciam.

Considerações finais

A análise de apenas duas das imagens disponíveis na primeira unidade já é uma mostra de toda a tônica do material no que diz respeito a representação do Brasil e dos brasileiros. Nas demais unidades, tais estereotipações seguem, sendo acrescentadas em outros domínios, como o do Brasil carnavalesco, preguiçoso, do "jeitinho" e da "malandragem". Imagens discursivas que, no contexto enunciativo de utilização dos materiais, ajuda a construir sentidos negativos para os conceitos de Brasil e de brasileiros, como se fossem dois conceitos reduzidos apenas à negatividade expressa pelas representações.

No domínio discursivo, portanto, os sentidos construídos são aqueles estereotipados e "congelados". A um estrangeiro, não acostumado com o brasil, a imagem que se passa é a de um país informal, malandro, pouco afeito ao trabalho.

Diferentes autores e pesquisas podem ser apontados em relação a análises próximas a que aqui fizemos. Citamos, por exemplo, o trabalho de Júdice (2013) de análise da identidade brasileira no contexto de ensino para alemães; o de Barbosa (2016) na busca por um ensino intercultural e o de Júdice e Sanson (2016) na representação do Brasil em materiais franceses. Diferentes trabalhos, considerando diferentes contextos e uma mesma percepção:

> O conjunto de imagens analisadas oferece a possibilidade de inúmeras abordagens das representações nelas configuradas por diversos outros ângulos que extrapolam os objetivos deste texto, mas que se revelam instigantes. Para o pesquisador, focado na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras, a observação de um material didático pelo prisma que elegemos [nós e os autores mencionados] certamente nos oferecerá pistas sobre as formas de ver o outro, interferindo na nossa própria maneira de ser, estar, dizer e interagir no mundo. (Júdice e Sanson, 2016, p. 150)

De fato, o caminho a ser percorrido na formação de professores de PLE e na prática de ensino de PLE é longo. Compreender e criticar os materiais que são utilizados para tais fins é já um importante começo.

Referências bibliográficas:

Almeida Filho, J. C. de. (2007). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas.* Brasília: EDU-UNB.

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, L. (2016). Imagens do Brasil em branco e preto nos livros didáticos de português para estrangeiros: reflexões para uma educação intercultural. In Turazza, J., Butti, C. *Estudos em português língua estrangeira*. São Paulo: Paco Editorial.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brait, B. (1997). *Bakhtin, Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, São Paulo: Coleção repertórios. Editora da Unicamp.

Cassell, C., Symon, G. (1994). *Qualitative Methods in Organizational Research*. London: Sage Publications.

Cistovão, Vera L. L.; Dias, Reinildes. (Org.) (2009), *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras.

Cunha, Maria J. C. (2007). O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In Almeida Filho, J. C. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EDU-UNB.

Dias, R. (2009). Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In Cristovão, V.; Dias, R. (Orgs.). *O livro didático de línguas estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras.

Júdice, Norimar. (2013). Identidade brasileira em material para o ensino de português a falantes de alemão. In Meyer, R. M.; Albuquerque, A. *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Lima, E. (2008). *Novo Avenida Brasil 1 – Curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.

Maingueneau D. (2002). *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez.

_____. (1997). *Novas tendências em Análise do Discurso. Campinas*. São Paulo: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3° edição.

_____. (2008). *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Meyer, R. (2013). Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural. In Meyer, R.; Albuquerque, A. *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Ribeiro, A. (2015). Ensinar aprendendo e aprender ensinando: a formação docente como eixo norteador da área de Português Língua Não Materna (PLNM) na UERJ. In Meyer, R.; Albuquerque, A. *Português: uma língua internacional*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Sanson, C., Júdice, N. (2016). Le brésilien (le portugais du Brésil) sans peine: estereótipos do Brasil e dos brasileiros. In Ribeiro, A. *Ensino de português do Brasil para estrangeiros: internacionalização, contextos e práticas*, 144-151. Rio de Janeiro: WAK.

Santade, M. S. (2014). A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In Simões, D.; Garcia, F. *A Pesquisa Científica como Linguagem e Práxis*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

SILVA, J. (2016a). Análise e crítica de materiais didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, metodologia e abordagem comunicativa em perspectiva. Dissertação de mestrado em Letras Neolatinas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. Disponível em http://bit.ly/2zgAGvy

_____. (2016b). Livros didáticos de italiano para estrangeiros: critérios de avaliação e possíveis impactos para o ensino. In Gullo, A; Rodrigues, L. (Orgs.). *Ensinando e aprendendo línguas neolatinas*. Rio de Janeiro: UFRJ.

_____. (2016c). Análise e crítica de livros didáticos de língua italiana como língua estrangeira: método, metodologia e abordagem comunicativa em perspectiva. In *XVI Colóquio PPGLEN*, 2016, Rio de Janeiro. *Anais do XVI Colóquio de Pós-graduação e Pesquisa em Letras Neolatinas*. Rio de Janeiro: UFRJ.

_____. (2016d). Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. *Cadernos Neolatinos*, v. 1, n2(16), 60-71.

_____. (2015). Criação e crítica de materiais didáticos de italiano: (re)significação e (re)construção da abordagem comunicativa. In Baalbaki, A., Cardoso, J., Arantes, P., Bernardo, S. (Orgs.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Eduerj.

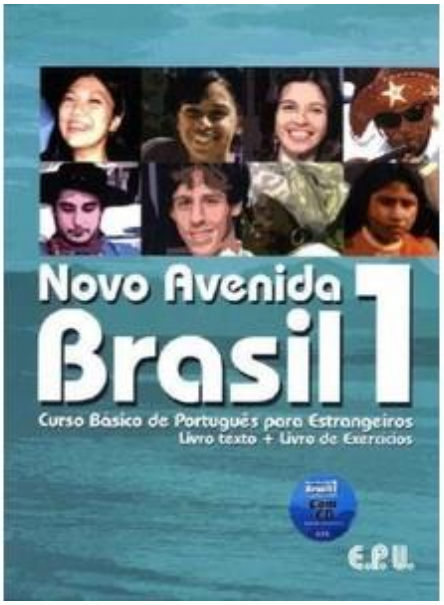
Silva, J., Gullo, S. (2015). A produção oral em um livro didático de italiano para estrangeiros. *Fórum Linguistico* (Online), v. 12, 966-982.

Tilio, R. C. (2006). O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Rio de Janeiro.

_____. (2008) O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VII, p. 117-144.

Vilaça, M. (2012) A Elaboração de Materiais Didáticos de Línguas Estrangeiras: Autoria, Princípios e Abordagens. *Cadernos do CNLF* (CiFEFil), v. XVI, p. 51-60.

Anexos



(Figura 1)

A presente edição é uma versão atualizada do método **Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros.**

As grandes modificações que o mundo viveu ao longo dos anos desde a primeira publicação de **Avenida Brasil**, bem como as alterações que o cenário dos estudos linguísticos sofreu, levaram-nos a repensar e a reorganizar a obra. A grande modificação é a nova distribuição do material, levando o aluno do patamar inicial de conhecimento ao final do nível intermediário.

Para colocar nosso material mais próximo das diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência (Common European Framework of Reference for Languages), decidimos repartilo em 3 níveis, correspondentes a A1 (Volume 1), A2 (Volume 2) e B1+ (Volume 3).

Para facilitar a utilização do método, resolvemos, além disso, integrar o antigo Livro de Exercícios ao livro-texto. Assim, a primeira parte de cada um dos três livros deve ser trabalhada em aula. Na segunda parte do volume, o aluno terá exercícios numerosos e muito variados, correspondentes, cada um deles, a cada uma das lições da primeira parte.

Outra alteração introduzida no método foi a racionalização da sequência verbal de modo a suavizar a passagem do Modo Indicativo para o Modo Subjuntivo. Com essa mesma intenção, também as atividades e os exercícios relativos a esses itens sofreram modificações.

O método utilizado é essencialmente comunicativo, mas, em determinado passo da lição, as aquisições gramaticais são organizadas e explicitadas.

Optamos por um método, digamos, comunicativo-estrutural. Assim, levamos o aluno, mediante atividades ligadas a suas experiências pessoais, a envolver-se e a participar diretamente do processo de aprendizagem, enquanto lhe asseguramos a compreensão e o domínio, tão necessários ao aluno adulto, da estrutura da língua.

Sem dúvida, o objetivo maior do **Novo Avenida Brasil**, agora em três volumes, é levar o aluno a compreender e falar. Entretanto, por meio da seção **Exercícios** (segunda parte de cada um dos 3 volumes), sua competência escrita é igualmente desenvolvida.

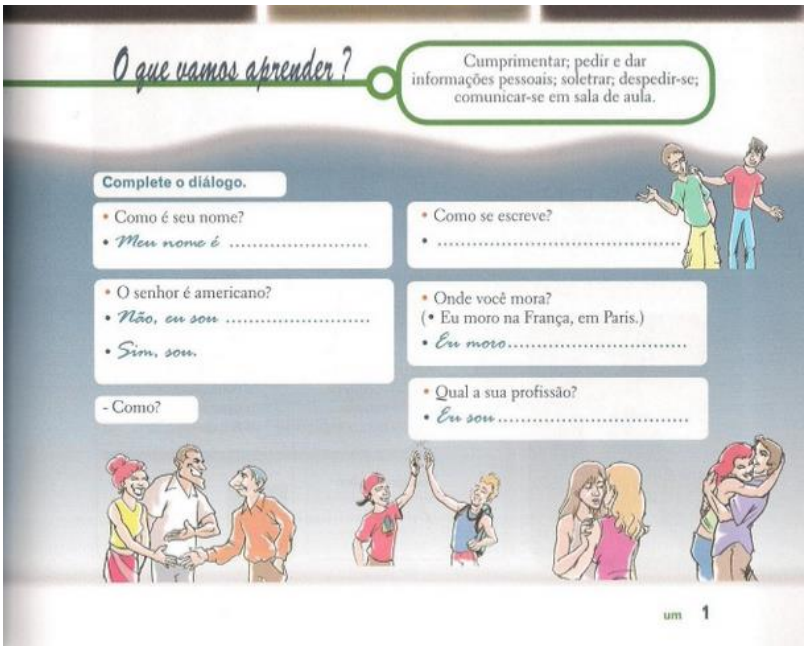
O **Novo Avenida Brasil** não se concentra apenas no ensino de intenções de fala e de estruturas. Ele vai muito além. Informações e considerações sobre o Brasil, sua gente e seus costumes permeiam todo o material, estimulando a reflexão intercultural.

Desse modo, ao mesmo tempo em que adquire instrumentos para a comunicação, em português, o aluno encontra, também, elementos que lhe permitem conhecer e compreender o Brasil e os brasileiros.

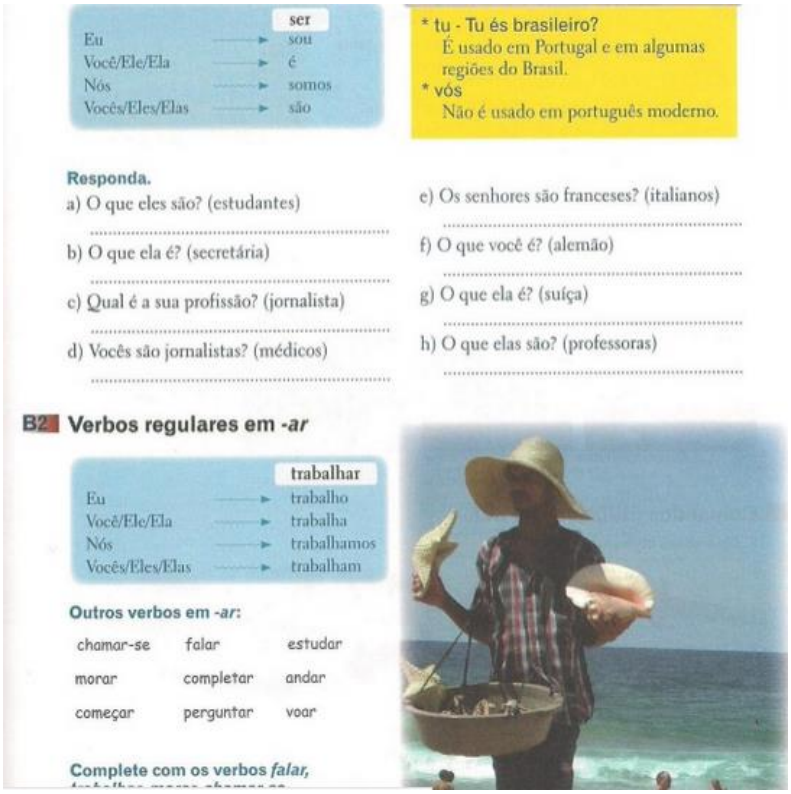
O **Novo Avenida Brasil** destina-se a estrangeiros de qualquer nacionalidade, adolescentes e adultos, que queiram aprender Português para poderem comunicar-se com os brasileiros e participar de sua vida cotidiana.

Os autores

(Figura 2)



(Figura 3)



ser
Eu → sou
Você/Ele/Ela → é
Nós → somos
Vocês/Eles/Elas → são

* tu - Tu és brasileiro?
É usado em Portugal e em algumas regiões do Brasil.
* vós
Não é usado em português moderno.

Responda.

a) O que eles são? (estudantes)
.....

b) O que ela é? (secretária)
.....

c) Qual é a sua profissão? (jornalista)
.....

d) Vocês são jornalistas? (médicos)
.....

e) Os senhores são franceses? (italianos)
.....

f) O que você é? (alemão)
.....

g) O que ela é? (suíça)
.....

h) O que elas são? (professoras)
.....

B2 Verbos regulares em *-ar*

trabalhar
Eu → trabalho
Você/Ele/Ela → trabalha
Nós → trabalhamos
Vocês/Eles/Elas → trabalham

Outros verbos em *-ar*:

chamar-se	falar	estudar
morar	completar	andar
começar	perguntar	voar

Complete com os verbos *falar,*

(Figura 4)

A MULTIMODALIDADE EM LIVROS DIDÁTICO DE PORTUGUÊS BRASILEIRO PARA HISPANOFALANTES

Larisse Lazaro Santos PINHEIRO
UnB/FAPDF, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística,
larisselazaro@hotmail.com, Brasília, Brasil.

Resumo:

O português destaca-se no processo de globalização, favorecido pelo seu uso. Assim, os estudantes de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE) estão inseridos em um contexto intercultural que lhes permite uma heterogeneidade de conhecimento. Desse modo, o presente artigo discute como os textos multimodais podem contribuir para o ensino e aprendizagem de PBLE para hispanofalantes, a partir da análise de texto multimodal em LD de PBLE. Esta discussão tem por base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica de Fairclough (2001, 2003, 2006) e da Teoria da Semiótica Social/ Multimodalidade de Kress e van Leuween (1996), que possibilita análise das modalidades verbal e não verbal, em que as estruturas linguísticas e imagéticas podem revelar caminhos possíveis às práticas de multiletramento. O artigo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa em que se privilegia a interpretação e reinterpretação de dados. As análises permitem reflexão sobre as peculiaridades inerentes à composição semiótica da modalidade verbal e não verbal com vistas à reflexividade crítica sobre a formação de sentidos em LD de PBLE.

Palavras-chave:

ADC; Multimodalidade; Livro didático; Multiletramentos.

Introdução

Os estudos e as pesquisas de Português Brasileiro como Língua Estrangeira (PBLE) têm aumentado cada vez mais, pois o português é a língua oficial de seis países, além do Brasil e de Portugal, e destaca-se no processo de globalização, favorecido pelo seu uso, na formação de blocos de países como a Comunidade Européia, o MERCOSUL, entre outros.

Desse modo, os aprendizes de PBLE estão inseridos nesse contexto intercultural permitindo-lhes uma heterogeneidade de conhecimentos (Pacheco, 2006). No entanto, esse ensino ainda é muito centrado em exercícios de tradução, estruturas gramaticais da língua e memorização de listas de palavras, como podemos observar em alguns Livros Didáticos (LD).

Nesse sentido, este artigo investiga como os textos multimodais em LD de PBLE para hispanofalante podem contribuir para o ensino e aprendizagem da língua alvo, buscando estabelecer uma discussão acerca da composição das linguagens verbal e não verbal, que envolvem várias combinações de recursos semióticos e tem importante função comunicativa. Por meio da análise de textos multimodais, este artigo também analisa como os textos multimodais estão inseridos no LD de PBLE para hispanofalante, sob a perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Teoria da Semiótica Social/ Multimodalidade.

Desse modo, com o propósito de criar ambiente favorável à fundamentação, este artigo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresento uma discussão acerca do LD de PBLE e a justificativa para o estudo do mesmo; em seguida, apresento o arcabouço teórico em que se sustentam as análises, constituído pela ADC (Fairclough, 2001, 2003, 2006) e pela Teoria da Multimodalidade (Kress & van Leeuwen, 2006), nessa perspectiva discuto o conceito de texto multimodal, que será o foco de análise deste artigo; na sequência, analiso a seção de leitura de uma unidade didática do LD Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação (Ponce; Burim & Florissi, 2008), em que são considerados textos multimodais, por apresentarem diferentes recursos semióticos em sua composição, a partir da metodologia de pesquisa adotada e, finalizo com reflexões sobre o texto multimodal em LD de PBLE e a importância do multiletramento nesse contexto.

Para início da reflexão, considero importante abordar alguns conceitos sobre o LD de PBLE, aspectos sobre os quais discorro na seção seguinte.

O livro didático de PBLE

É irrefutável a importância do LD no campo educacional, em que exerce papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ele tornou-se, sobretudo, um dos principais elementos que influenciam diretamente o trabalho pedagógico, e que muitas vezes corresponde à única fonte de consulta e de leitura de professores e alunos. Assim, é comum ocorrer à supervalorização do ensino e, assim, do conteúdo e do método, em detrimento do propósito pelo qual se aprende a língua alvo que é o seu uso social (Coracini, 1999).

No contexto de ensino de Português brasileiro, Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009), fizeram uma análise panorâmica de LD de Português como LE/L2, e evidenciaram a carência de materiais brasileiros específicos para o ensino de Português para hispanofalantes:

> [...] a carência de materiais brasileiros específicos para o ensino de português para falantes de espanhol é a que mais nos chama atenção. É principalmente no exterior que esses livros são publicados, sendo alguns deles – como "Conhecendo o Brasil: Curso de português para falantes de espanhol" e "Um português bem brasileiro", ambos publicados pela Funceb (Fundação centro de estudos Brasileiros) de Buenos Aires – para uso local. Outros – a exemplo de "Português para crianças da fala hispânica", "Português para jovens de fala hispânica" e "Português do Brasil para hispanoamericanos" – são de circulação bastante restrita no Brasil, não sendo encontrados facilmente em editoras ou livrarias. Alguns LDs abordam separadamente pontos relacionados ao ensino de português a hispano-falantes. Esse é o caso de "Sempre amigos: fala Brasil para jovens", divido em seis módulos, dos quais apenas o último é dedicado especificamente a falante de espanhol. (Diniz; Stradiotti & Scaramucci, 2009, p. 273 e 274).

A proximidade linguística é um fator que requer atenção especial no processo de ensino-aprendizagem de Português como L2. Segundo Petrova (2010, p. 87):

> No caso de línguas próximas, como o português e o espanhol, as semelhanças tanto linguísticas como culturais permitem uma abordagem voltada para a comunicação, até porque o entendimento recíproco se dá logo aos primeiros contatos com a língua-alvo. (Petrova, 2010, p. 87).

Almeida Filho (1996) elucida algumas das proximidades entre Português e Espanhol, pois sendo irmãs da mesma família linguística (neolatinas), compartilham não apenas sua ascendência histórica com o Latim, mas o autor também aponta que a incidência da ordem canônica das orações nas duas línguas é muito recorrente, bem como o léxico e as bases culturais em larga escala compartilhadas. No entanto, essa mesma base comum pode fazer ocorrer "outro fenômeno específico – o apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro", ou seja, pode ocorrer uma facilidade de aprendizado enganosa.

Nesse sentido, Corder (1981) presume que as locuções que aprendizes de L2 produzem não são exatamente idênticas àquelas que os falantes nativos desse idioma utilizam. E, nessa perspectiva, Selinker (1972), afirma que tais locuções formam "um sistema linguístico independente", que incidem na tentativa de elaboração de enunciados significativos na língua-alvo (Durão, 2004, p. 59).

Outra característica apontada, em relação ao uso de habilidades linguísticas prévias, no processo de assimilação de uma língua estrangeira é chamada de transferência, que ocorre principalmente entre línguas com alto grau de semelhança, como o Português e o Espanhol. Nesse sentido, Kellerman (1995) elucida que a visão sobre a distância entre as línguas é o que faz o aprendiz decidir se deve ou não transferir conhecimentos, intuitivamente, de uma língua para outra. À distância interlinguística pode ser objetiva, a que realmente existe, ou, psicológica, que consiste na percepção que se tem da língua (Durão, 2004, p. 66).

Portanto, é fundamental o foco atento e consciente sobre os aspectos proximais enganosos. Há uma crença que aprendizes de línguas próximas a sua língua materna compreendem e são compreendidos desde as primeiras interações por meio da língua-alvo. No entanto, essa falsa facilidade no aprendizado gera frustração e desmotivação no aprendiz, o que só será superado com atividades que motivem, e causem identificação cultural e compreensão da língua.

Nessa perspectiva, estudos têm mostrado que no contexto de ensino de PBLE, o LD adquire uma posição de destaque, devido a uma série de deficiências, que são

desenvolvidas por pessoas com pouca ou nenhuma formação na área, que pelo simples fato de falarem a língua são consideradas aptas para ensinar. Assim, muitos professores não têm consciência das especificidades desse ensino e utilizam o LD como único guia (Diniz, Stradiotti & Scaramucci, 2009).

Os autores supracitados fizeram uma análise panorâmica, de LD de PBLE, e evidenciaram algumas lacunas editoriais como livros com ênfase em estruturas gramaticais, textos para versão e tradução e atividades descontextualizadas que servem como principal referência para professores e alunos:

> O processo de ensino/aprendizagem de línguas – materna e estrangeira – tem sido, de uma maneira ou de outra, fortemente influenciado pelo livro didático. Em alguns casos – para não dizer na sua maioria – ele é o elemento central do curso, sendo raras às vezes em que o professor o subverte. Em outros casos, embora não seja seguido "fielmente", serve como principal referencial do curso, tanto para o docente quanto para seus alunos. O LD acaba, assim, afetando – ou mesmo determinado – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas. (Diniz, Stradiotti & Scaramucci, 2009, p. 265).

Desse modo, por mais completo que seja (fornecendo conteúdos, textos e atividades que delineiam o que acontece em sala de aula), o LD não pode moldar ou engessar as aulas. Segundo, Silva (2009, p. 74) "O livro didático pode fazer parte do arsenal do professor de LE para cumprir sua tarefa. O problema aparece quando ele se torna o único material utilizado". O LD é muito importante para o ensino e aprendizagem de línguas e deve possibilitar ao professor recursos que fomentem comportamentos autônomos em sala de aula, mas, para que isso suceda de forma satisfatória é necessário que ele deixe de ser o centro desse processo e passe a ser suporte para tal objetivo.

É necessário que esses livros ofereçam condições de aprendizado com atividades que proporcionem a construção de sentido e a familiarização com textos diversos (Dell'isola, 2009). Novos hábitos linguísticos e discursivos precisam ser motivados para que o aluno seja receptivo às diversidades culturais. Por isso, é muito importante inserir textos que combinem imagens, cores e layouts criativos, ou seja, textos multimodais, que segundo Kress e van Leeuwen (2006) são aqueles que utilizam mais de um recurso semiótico na sua construção textual (usam recurso verbal e não verbal).

No tocante aos textos multimodais em LD de PBLE, é necessário saber como imagens e demais recursos gráficos se estruturam, se organizam, e se inter-relacionam, ampliando o significado para além da informação linguística presente no texto. Assim, a combinação dos recursos semióticos comum em textos multimodais pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem de línguas, conceitos sobre os quais discuto na próxima seção.

O texto multimodal no LD de PBLE

O texto multimodal possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades, o que torna necessário maior atenção para a descrição e categorização da linguagem visual e verbal, permitindo uma leitura que ultrapasse o linguístico e propicie muitas construções de significados. Baldry e Thibault (2006, p.19) afirmam que esses "combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas para produzir significados específicos do texto".

O texto possui um papel socialmente significativo, ele explora várias semioses e, assim, a Multimodalidade extrapola muitas possibilidades para se trabalhar com os diversos textos multimodais como anúncios publicitários, cartoons, filmes, músicas, reportagens, dentre outros. O que caracterizam os gêneros compostos por textos multimodais é a integração das diversas semioses (Ferraz, 2007). De acordo com Rojo (2015):

> Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos os símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias análogas e digitais. (Rojo, 2015, p. 108).

A integração de recursos compreende como diferentes sistemas semióticos, em nossa terminologia, recursos, se entrelaçam para fazer sentido (Baldry & Thibault, 2006). Conforme essa premissa, textos nunca são monomodais, pois recursos semióticos como o tipo, tamanho, forma e cor da letra, e também a distribuição dos elementos na página contribuem significativamente para a construção de sentido destes. O princípio multimodal é difundido em todos os textos, em maior ou menor grau.

Um texto multimodal integra vários recursos semióticos, como elementos verbais e não verbais, e a leitura desse texto deve visar os multiletramentos (Cope & Kalantzis, 2000) que envolve múltiplos conhecimentos e posicionamento crítico. Desse modo, torna-se necessário que os professores se dediquem as práticas de multiletramento e deem uma atenção maior para o aspecto textual, discursivo e social, permitindo que o aluno ultrapasse o linguístico e construa muitos significados no texto.

Multiletramentos

Nesse sentido, a noção restrita de letramento como apropriação da leitura e da escrita em contexto social não se mostra a mais adequada para os textos multimodais. Atualmente a noção de letramento é abrangente, e é denominada de multiletramento (Cope & Kalantzis, 2000). Vieira (2007, p. 24) contribui ao afirmar que "o letramento hoje não se refere, apenas, às habilidades de leitura e escrita. O letramento típico da pós-modernidade agrega ao texto escrito inúmeros recursos gráficos, cores e, principalmente, imagens".

Segundo Cope e Kalantzis (2000), o multiletramento envolve conhecimento linguístico-discursivo associado a conhecimento visual, espacial, digital e posicionamento crítico. A interação desses conhecimentos promove o que se chama de letramento multimodal. Portanto, pensar as práticas de multiletramento implica assumir novas concepções de linguagem.

O multiletramento torna-se de suma importância para a sociedade atual, pois se espera que o sujeito não reproduza apenas conceitos, mas que atue na sociedade buscando transformá-la significativamente (Silva, 2015). Nesse sentido, buscarei

contextualizar no próximo capítulo os pressupostos teóricos da ADC e da Teoria da Multimodalidade, que embasaram o artigo.

A Teoria da Multimodalidade e a Análise de Discurso Crítica

A base teórico-metodológica que sustenta este artigo é pautada na Teoria da Semiótica Social/Multimodalidade (Krees & van Leeuwen, 2001, 2006) e na Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003, 2006). O que me permite análise em três níveis: textual, discursivo e social. Para Kress e van Leeuwen (2006) a leitura de textos multimodais é socialmente determinada e é impossível interpretá-los prestando atenção apenas aos aspectos verbais, pois todos os outros modos semióticos também devem ser levados em consideração, Vieira (2007) afirma que "o enfoque multimodal visa a transpor esse nível de análise e pretende compreender os diferentes modos de representação que entram no texto com a mesma precisão com que se faz a análise do texto linguístico". (Vieira, 2007, p. 10).

Nesse sentido, o trabalho multimodal sistematizado é de grande relevância para o desenvolvimento de atividades que envolvam semioses diferentes da escrita (Ferraz, 2011). Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a Semiótica Social é a base teórica dos estudos da Multimodalidade. Começou com as pesquisas de Michael Halliday (1978), da Linguística Sistêmico-Funcional, que afirmava que a linguagem não podia ser analisada de maneira isolada, desvinculada da sociedade e da cultura a qual pertence, pois a dimensão social é o ponto de partida para a análise dos signos nessa teoria. Maroun (2007, p. 91) expande o construto ao afirmar que "na Teoria da Semiótica Social, a língua é entendida como parte de um contexto sociocultural, no qual cultura é entendida como produto de um processo de construção social".

Na ADC o texto é considerado como uma dimensão do discurso. Ao analisarmos um texto, é importante não apenas analisar as marcas linguísticas, mas também procurar o inserir em um contexto sociopolítico e ideológico. Fairclough (2001) define discurso como "o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual".

Nessa perspectiva, a ADC trabalha considerando o linguístico no interior do social. Assim, Chouliaraki e Fairclough (1999) repensam a forma do discurso e reúnem as práticas discursivas e sociais em uma só prática para efeitos de análise e destacam a importância de outras modalidades de discurso não verbal.

Segundo Fairclough (2001, p. 23), é adequado "estender a noção de discurso a outras formas simbólicas, tais como imagens visuais e textos que são combinações de palavras e imagens", pois a ADC preocupa-se com análises linguísticas e também com outros modos semióticos. Essa afirmação justifica o estudo dos textos multimodais dentro do enfoque da ADC.

Nesta ótica, será dada ênfase à análise multimodal e discursiva no LD de PBLE. Portanto, o corpus será analisado enquanto práticas sociais e discursivas, conforme os pressupostos teóricos e analíticos propostos por Fairclough (2008). É importante ressaltar que a ADC denota um enfoque teórico metodológico que conforme van Dijk (1992, p. 44) é definida "por seu objeto de análise, especificamente os discursos, os textos, as mensagens, a fala, o diálogo, ou a conversação".

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Chizzotti (2006), a esta segue uma metodologia de trabalho, e o caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação. Assim, para se realizar uma pesquisa, Ludke (1986, p. 1) afirma que "é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

O corpus de pesquisa é composto pelo livro: Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação (Ponce, Burim & Florissi, 2008), da editora SBS. Essa é uma edição atualizada que segundo os autores, propõe atividades de conversação, compreensão oral, escrita e leitura para que os estudantes de Português Brasileiro aprendam a língua de maneira dinâmica e prática.

Segundo Ferraz (2007, p. 120), o LD é "fonte essencial de subsídios para a compreensão da ideologia contida em seus textos, e da percepção das origens sociais

em que se deu sua produção". Para análise dos vários modos semióticos e discursivos envolvidos na produção dos textos multimodais, utilizo algumas categorias de análise propostas por Fairclough (2001, 2003, 2006) e Krees e van Leeuwen (2006).

Análise de texto multimodal

Analisei a seção de leitura de uma unidade didática do LD. As páginas que compõem a seção apresentam diferentes recursos semióticos em sua composição e são consideradas textos multimodais, uma vez que assumo a abordagem proposta por Kress e van Leuween (2006) que definem o texto multimodal como aquele que tem seus significados realizados por mais de uma semiose.

O texto multimodal encontra-se nas páginas 73 e 74 pertencente à Unidade 8. O tema "O País e o Idioma" aparece em diversos textos e exercícios. A página 73 apresenta o texto inicial, que não se limita à linguagem verbal, mas que se amplia para a modalidade visual com imagens representativas do Brasil que são utilizadas apenas como ilustração.

Nessa página se introduz a "Voz Passiva", conteúdo gramatical trabalhado na unidade, e se aborda mais o aspecto geográfico do Brasil. Segundo o livro do professor, os alunos devem identificar a Voz Passiva no texto para, então, o professor explicar o tópico gramatical. Em relação ao léxico, são dadas informações sobre a bandeira do Brasil e o significado dos seus símbolos.

A página 74 começa com uma atividade de áudio que apresenta os parques nacionais brasileiros, no entanto a proposta de atividade não extrapola os conhecimentos linguísticos, e como todas as outras atividades propostas, na página, as imagens e os textos são trabalhadas de forma desconectada, em que enfatiza, apenas, o aspecto gramatical. Nesse sentido, um trecho do Hino Nacional é apresentado sem contextualização alguma. Vejamos na figura 1 e 2.

Figura 1- Texto multimodal 1

UNIDADE 8

Voz Passiva

O PAÍS E O IDIOMA

Esta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O *Norte* abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado *Nordestino* que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no *Nordeste* que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região *Sudeste* está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região *Centro-Oeste*. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região *Sul* onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra *onde canta o sabiá*!!

1 Ouça a fita, preencha os espaços em branco e pratique o diálogo:

A: Você já estudou para a sua prova de conhecimentos gerais de amanhã?
B: Já. Estudei ontem e hoje o dia inteiro.
A: Vamos ver! Vou fazer algumas perguntas pra você...
B: Tudo bem. Pode começar.
A: Quando a presidência do Brasil foi assumida por Fernando Henrique Cardoso?
B: Em _____ com mandato até o fim de 1998. Foi então reeleito para novo mandato.
A: Certo! Quando o Muro de Berlim, na Alemanha, foi derrubado?
B: Em _____. O muro separava a Alemanha Ocidental da Oriental.
A: Exato! Quando a Estátua da Liberdade, em Nova Iorque, foi inaugurada?
B: Em _____. E foi um presente dos franceses para os americanos.
A: Qual foi o único presidente do Brasil deposto pelo processo de "impeachment"?
B: Fernando Collor de Melo, em _____.
A: Muito bem. Agora uma última questão. Quando a Torre Eiffel foi concluída?
B: Ah, esta é fácil também. Ela foi construída para comemorar os cem anos da Revolução Francesa. A Torre Eiffel ficou pronta em _____.
A: Parabéns! Você acertou todas as questões. Sua prova vai ser moleza!

A BANDEIRA BRASILEIRA

VERDE = MATAS
AMARELO = OURO
AZUL = CÉU
BRANCO DAS ESTRELAS = ESTADOS

ORDEM E PROGRESSO

psiu!

Copyrighted material

73 setenta e três

Fonte: Ponce, Burim & Florissi (2008, p. 73)

Figura 2 – Texto multimodal 2

Fonte: Ponce, Burim & Florissi (2008, p. 74).

Categorias analíticas de Kress e van Leeuwen

As seguintes categorias apresentadas na figura 3 evidenciam a presença da multimodalidade:

Figura 3 – Análise da Gramática Visual

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2008, p. 73 e 74).

A primeira categoria, referente aos **participantes**, apresenta como participante representado, na página 73, o Brasil, através das cores, verde e amarelo, das imagens da bandeira e do texto introdutório. Os participantes interativos são os receptores (leitores/*viewers*) para os quais se dirige a mensagem, ou seja, são os professores e os alunos, pois a composição multimodal nos LD é dirigida a eles.

No tocante a categoria do **dado e do novo**, é uma categoria que se relaciona ao valor que é dado à informação, dependendo se ela se encontra na esquerda ou na direita do *layout* da página. Por isso, é importante ressaltar a relação do dado e do novo na lógica

organizacional, em que, na página 73, à esquerda, apresenta o "dado", ou seja, um texto sobre p Brasil e seu idioma, a língua portuguesa, bem como sua bandeira e seu significado, e na página 74, à direita, o "novo" é apresentado com informações novas sobre a voz passiva, assunto gramatical estudado.

Em relação à categoria do **ideal e real**, devo considerar que alguns dos elementos constitutivos, do texto multimodal analisado, estão localizados na parte superior, e outros na parte inferior da página. Nesse sentido, podemos observar na figura 3 que a parte superior da página 73 revela o "ideal", ou seja, o que é almejado no texto verbal um país idealizado, ao passo que a parte inferior, "o real", refere-se ao país real através da bandeira, ao passo que a parte inferior, o real, refere-se aos recursos semióticos verbais e não verbais.

A **projeção e saliência** é uma categoria bastante multiforme, e evidencia-se na página 73, a imagem da bandeira do Brasil, localizado em primeiro plano, devido a sua centralidade na página, com as cores, verde e amarelo, destacadas. Na página seguinte, em primeiro plano, é possível visualizar também as cores, verde e amarelo, e o mapa do Brasil, colorido e dividido em regiões. Na página 74, destaca-se em primeiro plano, com intuito de chamar a atenção dos leitores/ *viewers,* em um enquadramento na cor verde, um texto sobre o "Projeto USP no Timor" que é trabalhado apenas o aspecto gramatical da voz passiva.

A aplicação destas categorias analíticas da Gramática Visual permitiu a constatação de que os elementos não verbais são constituídos de maneira intencional, motivados pelo interesse do produtor do texto. Nessa perspectiva, analiso o texto inicial da seção com base nas categorias propostas por Fairclough.

Categorias analíticas de Fairclough

Para análise linguística selecionei o texto introdutório do capítulo e aplico as seguintes categorias: Tema; Condições das práticas discursivas; Intertextualidade. Vejamos:

Figura 4 – Texto introdutório

O PAÍS E O IDIOMA

Esta imensidão cercada pelo Oceano Atlântico, pelas Guianas, pelo Suriname, pela Venezuela, pela Colômbia, pelo Peru, pela Bolívia, pelo Paraguai, pela Argentina e pelo Uruguai tem um nome imponente: REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. É um país bom para nós, brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais. Muitos de nós, contudo, passam por muitas dificuldades financeiras mas é da nossa gente enfrentá-las sempre com otimismo e alegria. O Brasil é dividido em 5 regiões e cada qual é conhecida dentro e fora do país por algumas características bem marcantes. O *Norte* abrange a Amazônia com seu grande rio, afluentes, sua linda e rica floresta, seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas. É num estado *Nordestino* que se fala o português mais correto do Brasil: no Maranhão. É também no *Nordeste* que se encontram algumas das praias mais famosas e tão bonitas que atraem turistas do mundo inteiro. Na Região *Sudeste* está uma das cidades mais conhecidas do mundo, verdadeiro cartão-postal do Brasil: o Rio de Janeiro com sua belíssima vista, a estátua do Cristo Redentor e... suas mulheres bonitas. A capital do país, Brasília, se situa no Distrito Federal que está na Região *Centro-Oeste*. Já boa parte dos imigrantes italianos, japoneses e alemães optou por habitar na Região *Sul* onde provavelmente o clima se aproxima mais ao das suas terras de origem. Um grande elo de união do nosso povo é que em todas as regiões do Brasil fala-se português!

No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra *onde canta o sabiá*!!

Fonte: Ponce, Burim e Florissi (2008, p. 73).

Em relação ao tema Fairclough (2001) lança duas questões:

- Qual é a estrutura temática do texto e que suposições lhe são subjacentes?
- Os temas marcados são frequentes e, em caso positivo, quais são suas motivações?

A estrutura temática apresentada pelo texto é pautada em uma única questão: "a ênfase nas belezas do Brasil". O que reforça meus argumentos quanto a essa informação é a recorrência desse tema e dos adjetivos bonito, lindo, belo, entre outros nas orações seguintes: "[...] sua linda e rica floresta [...]"; "[...] praias mais famosas e tão bonitas [...]"; "[...] belíssima vista [...]"; "[...] mulheres bonitas [...]"; "[...] terra linda [...]". A repetição da temática proposta indica a motivação do produtor do texto em levar o aluno a enxergar o Brasil com romantismo.

Quanto às condições da prática discursiva, recorro às duas questões também propostas por Fairclough (2001):

- O texto é produzido (consumido) individual ou coletivamente?

- Que tipos de efeitos não-discursivos possuem esta amostra?

No tocante à primeira pergunta, as práticas sociais de produção e de consumo do texto são importantes para análise, em que estão relacionadas com o tipo de discurso que a amostra representa. Desse modo, como o texto encontra-se no LD, seu consumo se faz de forma coletiva, em sala de aula com alunos e professor.

Em relação à segunda pergunta, a amostra representa a intencionalidade de seu produtor de tentar convencer o aluno de como o Brasil é um país bom para se viver, conforme observamos no trecho seguinte: "É um país bom para nós brasileiros, e para todos que nos visitam ou que mudam para cá: não temos guerras nem grandes catástrofes naturais".

A relação de intertextualidade é estabelecida com o famoso poema Canção do Exílio de Gonçalves Dias, na qual o escritor pertencia à primeira fase do Romantismo brasileiro, fase marcada pela idealização dos indígenas e exaltação das paisagens nacionais, com ideais nacionalistas. Essa relação se faz por meio do seguinte trecho: "No decorrer desta unidade você terá oportunidade de conhecer muito, muito mais sobre esta linda terra onde canta o sabiá." "[...] com seu grande rio, afluentes [...]"; "[...] seus índios, seus botos-cor-de-rosa e demais lendas".

Quando esse texto foi produzido havia uma onda hegemônica de ufanismo brasileiro e dá para entendermos certos exageros nacionalistas, no entanto o que foi construído como significado são ideias preconceituosas e rotuladas. E essa construção significativa traz o gancho ideológico de representações estereotipadas do Brasil e do brasileiro.

A aplicação dessas categorias analíticas possibilita a análise linguística das construções discursivas revestidas de ideologia, pois esta constitui o principal meio de construção de sentidos. O uso de cores e imagens, que em um primeiro momento, parece ser apenas para combinar com o tema da unidade, na realidade, está ali para compor perspectivas conforme as crenças, os valores e as intenções.

A análise do texto multimodal no LD de PBLE, por meio da aplicação de categorias propostas por Kress e van Leeuwen (2006) da Gramática Visual, unida às categorias propostas por Fairclough (2001), trazem à tona questões que, muitas vezes, não são percebidas pelos leitores e que podem promover à leitura crítica e ultrapassar o ensino com foco apenas nos aspectos gramaticais e lexicais.

Considerações finais

A modalidade imagética atua ao lado da modalidade escrita, pois tem forte carga semântica e simbólica, o que proporciona uma leitura em conjunto com todos os outros modos semióticos do texto. Para Kress e van Leeuwen (2006) a modalidade visual e verbal são fundamentalmente distintas em suas possibilidades de representação do mundo, e mesmo diversas em relação à estrutura de composição, são complementares, visto que o visual contribui para a composição textual.

Atualmente é necessário tratar dos diversos recursos semióticos que compõem um texto multimodal, uma vez que, com as mudanças dos textos da contemporaneidade, exigem-se novas práticas de letramentos agregadas às competências de leitura e produção textual. Nessa perspectiva, o conceito de multiletramentos é mais pertinente para esse contexto, pois aponta para a multiplicidade cultural e semiótica dos textos (Rojo, 2012). Assim, as análises permitem reflexões sobre o texto multimodal no LD de PBLE para hispanofalante, demonstrando as peculiaridades inerentes à composição semiótica e discursiva, e a importância dos multiletramentos que levam o aluno à leitura crítica e transcende o ensino de leitura apenas de textos verbais.

No LD de PBLE para hispanofalante é necessário inserir textos que contemplem todos os modos semióticos para ir além da modalidade verbal, e estimulem o multiletramento, enfatizando a composição da linguagem verbal e não verbal, que envolve várias combinações de recursos semióticos, com importante função comunicativa. Essas habilidades deveriam ser mais exploradas no contexto escolar, o que possibilitaria o desenvolvimento de multiletramentos com destaque na cultura participativa/colaborativa e crítica, modificando as práticas discursivas, inclusive as de leitura e de escrita.

Portanto, é importante que, no processo de ensino e aprendizagem de línguas, o professor esteja atento a esses fenômenos, objetivando os multiletramentos dos alunos, pois o enfoque multimodal e discursivo visa a transpor o ensino relacionado apenas à modalidade verbal, e concentra-se na textualidade, nas origens sociais, na produção do texto e na sua leitura (Vieira, 2007).

Referências Bibliográficas:

Almeida Filho, J. C. P. (1983). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Almeida Filho, J. C. P. (1996). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira.* Campinas, SP: Pontes Editores.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez Editora.

Baldry, A. & Thibault, P. J. (2006). Introduction: multimodal texts and genres. In Baldry, A. & Thibault, P. J. *Multimodal Transcription and Text Analysis: a multimedia toolkit and coursebook*. (pp. 01-56). Equinox: London.

Cope, B.; Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginnings of an Idea. In B. Cope, M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures.* (pp. 03-37). London: Routledge.

Coracini, M. J. R. F. (Org.). (1999). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático.* Campinas: Pontes Editores.

Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Diniz, L. R. A.; Stradiotti, L. M.; Scaramucci, M. V. R. (2009). Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In R. Dias, V. L. L. Cristovão (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* (pp. 265-304). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dell'isola R. L. P. (2009). Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In R. Dias, V. L. P. Cristovão (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* (pp. 99-120). Campinas, SP: Mercado de letras.

Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y processo: estúdios sobre el discurso uma introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Durão, A. B. de A. B. (2004). *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de português.* (2nd ed., pp. 362). Londrina: Eduel.

Fairclough, N. (2001). *Discourse and social change. Cambridge: polity Press, 1992. Discurso e mudança social.* Coord. Da trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: textual analysis for social reseach*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2006). Language and Globalization. London and New York: Routledge.

Ferraz A. J. (2007). Multimodalidade e Formação Identitária: o Brasileiro em Materiais didáticos de Português Língua Estrangeira (PLE). In J. A. Vieira (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. (pp. 109-145). Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferraz A. J. (2011). *A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília. Retrieved from http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10401/1/2011

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional Grammar*. (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2006). Introduction: the Grammar of Visual Design. The Semiotic Landscape: language and visual communication. In G. Kress & T. van Leeuwen. *Reading images: the grammar of visual design.* (pp. 01-42.). *London;* New York: Routledge.

Kellerman, E. (1995). C*rosslinguistic influence: Transfer to nowhere?.* Annual Review of Applied Linguistics, (15), 125-150.

Ludke, M., André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPV.

Maroun, C. R. G. (2007). O texto multimodal no livro didático de português. In J. A. Vieira (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.* (pp. 77-107). Petrópolis, RJ: Vozes.

Pacheco, D. G. L. C. (2006). *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo.* Tese de Doutorado em Letras. Rio de janeiro: Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Retrieved from https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02

Petrova, Galina. (2010). Fatores lingüístico-culturais no ensino de línguas tipologicamente distantes. In P. Santos, & M. L. O. Alvarez (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.* (pp. 87-100). Campinas: Pontes Editores.

Ponce, Burim, Florissi. (2008). *Bem-vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*. São Paulo: Sbs.

Resende, V. de M. (2016). *Análise do discurso crítica*. (2nd ed.). São Paulo: Contexto.

Rojo, R. H. R. (2015). *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos:diversidade cultural e de linguagem na escola. In R. Rojo, E. Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola.* (pp. 11-32). São Paulo: Parábola Editorial.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics. Volume. 10 (3nd ed., pp. 209-231). IEAL.

Silva, W. M. (2009). Livros Didáticos: fomentadores ou inibidores da automatização? In R. Dias, V. L. P. Cristovão (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.* (pp. 57-78). Campinas, SP: Mercado de letras.

Vieira, J. A. (2007). Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In J. A. Vieira (Org.). *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal.* (pp. 9-33). Petrópolis, RJ: Vozes.

DO LEXEMA AO TEXTO: O ENSINO DO VOCABULÁRIO PARA APRENDIZES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Lêda Pires CORRÊA
UFS. Departamento de Letras Vernáculas e Programa de Pós-Graduação em Letras
ledapc36@gmail.com São Cristóvão, Brasil.

Resumo:

A correspondência entre propriedades semânticas de um lexema e as propriedades não semânticas do referente, de modo a que este último assuma o aspecto de uma entidade semioticamente apreensível, não é tarefa fácil no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), tendo em vista que o processo semântico de designação das coisas do mundo pode denotar ou conotar vários sememas concebidos como percursos de sentido distintos e mutuamente exclusivos que, não raro, geram incompatibilidades semânticas. A designação de um lexema e a seletividade lexical, em situações de uso pelo aprendiz de PLE, implicam não só o conhecimento definicional do lexema, como também o conhecimento enciclopédico ou cultural e seu funcionamento no universo textual-discursivo. Para tanto, este estudo fundamenta-se no Modelo Semântico Reformulado, proposto por Eco (2014), que possibilita compreender os sememas de um dado lexema como enciclopédias ou percursos de leitura em meio a certas seleções contextuais. Em situações de uso comunicativo, o aprendiz de PLE, com auxílio das seleções contextuais dos principais lexemas ocorrentes em textos, pode construir percursos de leitura e expandir seu repertório vocabular pela análise sêmica e interpretação do lexema como uma rede complexa de unidades culturais e cadeias intertextuais, num processo de semiose ilimitada. Objetiva-se propor o Modelo Semântico Reformulado como uma possível estratégia teórico-metodológica para o estudo do vocabulário da língua portuguesa em processos comunicativos e interculturais no contexto de ensino-aprendizagem de PLE, de modo a que o aprendiz estrangeiro desenvolva competências léxicas e enciclopédicas, que maximizem sua *performance* como leitor da língua-alvo.

Palavras-chave:

Ensino-aprendizagem de PLE. Vocabulário. Semântica. Texto.

Introdução

Esta comunicação tem por tema o ensino do vocabulário para aprendizes do Português Língua Estrangeira (PLE) e situa-se na interface de dois modelos semânticos relativos ao estudo do lexema como unidade de comunicação, a saber: o de Katz e Fodor (1977), doravante modelo KF, e o Modelo Semântico Reformulado, doravante MSR, proposto por Eco (2014), cuja reformulação resulta de críticas e acréscimos ao modelo semântico dos primeiros autores citados.

A aquisição do vocabulário da língua-alvo não se desenvolve ao largo da problemática do léxico bilíngue, uma vez que o aprendiz se depara, segundo Leiria (2006, p. 75), com processos distintos de lexicalização de conceitos e com diferentes hierarquias de lexicalização na sua língua de origem e na língua-alvo. A interculturalidade se faz mais presente no ensino do vocabulário, porque o aprendiz reconceitualiza as ocorrências léxicas na língua-alvo pelo conhecimento lexical e enciclopédico de que dispõe na sua língua de origem. Contudo, essa reconceitualização nem sempre se dá de modo simples. No seguinte exemplo retirado de Schulte-Herbrüggen (1963) e aqui adaptado ao português tem-se, no francês, uma designação para a carne do corpo vivo, <<chair>>, e outra para a carne do animal morto que serve de alimento ao homem, <<viande>>, enquanto que, no português brasileiro, há apenas uma designação para ambos, <<carne>>. Não apenas esse, mas inumeráveis outros exemplos atestam que "o nosso conhecimento consiste na construção de <<versões-de-mundos>> (...)[e]que construções e mundo são uma e a mesma coisa." (GOODMAN, 1995, p.5). Nesse sentido, postula-se que o modelo KF (1977) reformulado por Eco (2014) possibilita ao aluno de língua estrangeira não só ativar seu conhecimento definicional de um lexema ocorrente em um determinado texto, mas também as cadeias intertextuais que constroem e reconstroem o conhecimento enciclopédico.

Um ponto consensual entre esses dois modelos de significação é o de que consideram o contexto como um aspecto integrante e necessário à análise componencial ou sêmica. Além disso, ambos concordam que os contextos mais prováveis de ocorrerem nas manifestações discursivas orientam as variações sêmicas do quadro componencial do lexema. Segundo Greimas (1973), a proposta de uma teoria semântica global só seria viável se fosse possível apreender a totalidade dos contextos da ocorrência lexemática na comunicação, porque isso esgotaria todas as variáveis sêmicas. No

entanto, dada a impossibilidade de previsão global pelo código de todas as variáveis sêmicas em virtude da multiplicidade de contextos discursivos, os modelos de significação operam com os contextos convencionados pelo uso e que se incorporam ao código para prover, parcialmente, os sentidos que os lexemas assumem na profusão de situações comunicativas.

O conceito de semiose ilimitada, postulada por Peirce (1977) e retomada por Eco (2014), não corrobora com a realização de uma teoria global da significação, mas abre para a sua presunção ao postular o movimento de geração ilimitada de funções sígnicas. Essa geração é fundamentada pela noção de interpretante: um signo só pode ser explicado por outro signo. Desse modo, o objeto semiótico de uma semântica é, antes de mais nada, o conteúdo, não o referente, sendo o conteúdo definido como uma unidade cultural, porquanto para estabelecer o significado de um significante se faz necessária a presença de um outro significante, que, por sua vez, é interpretado por outro significante, e assim sucessivamente, é que se tem a garantia de um sistema semiótico explicar-se a si próprio.

O vocabulário de uma língua é a prova maior de que essa circularidade é condição da significação, uma vez que uma unidade lexical se explica por outra, e assim sucessivamente. Com efeito, a semiose ilimitada, como condição da significação e da comunicação, não se restringe apenas ao léxico, mas a outras unidades semióticas, das quais não trata essa comunicação.

O significado de um significante, entendido como unidade cultural veiculada através de outros significantes e por isso semanticamente independente do primeiro significante, possibilita afirmar a inexistência de sinônimos perfeitos, mas assimila o significado à sinonímia. Uma unidade cultural não deve, porém, ser identificada apenas através da série dos seus interpretantes, mas também deve ser colocada num sistema de outras unidades culturais que se lhe opõem ou a circunscrevem. Nesse caso, tem-se a antonímia.

A questão do referente, todavia, não pode ser desconsiderada. A pergunta que se propõe a isso é: como estabelecer uma correspondência entre propriedades semânticas de um semema (matéria nitidamente semiótica) e as supostas propriedades não semânticas de uma coisa? Eco (2014) admite que a inserção do referente em um modelo semântico só é possível se o referente assumir o aspecto de uma entidade semioticamente apreensível. Isso implica subtrair o entendimento do

referente como um objeto empírico tão somente. Para tentar responder a essa questão, recorre-se a Locke (2012), em sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano*, publicada em 1690, na qual esse autor postula que as ideias não são a imagem especular das coisas, mas o resultado de um processo de abstração, pelo qual ficam retidos apenas alguns traços pertinentes ao objeto, que não é sua essência individual, mas a essência nominal, a qual é em si mesma uma síntese, uma reelaboração da coisa significada. Mais tarde, Peirce (1977), com base no pensamento de Locke, afirma que as ideias, enquanto resultado de um esquema perceptivo, também são entidades semióticas, ou melhor, signos.

Modelo KF: limitação e reformulação

O modelo KF (1977) situa-se no esquadro do paradigma estruturalista e objetiva, em linhas gerais, descrever a estrutura semântica de uma língua, tomando por base as regras de projeção das gramáticas gerativo-transformacionais e as lacunas por elas deixadas no âmbito da competência semântica do falante. Para justificarem a elaboração de uma descrição semântica por regras de projeção, os autores argumentam que uma sentença pode ser gramaticalmente adequada, porém conter itens lexicais que causam ambiguidade ao intérprete. A sentença *O banco é grande*, por exemplo, causa ambiguidade do ponto de vista semântico, uma vez que o lexema /banco/ pode significar <<instituição financeira>> ou <<tipo de assento>>. Para eles, apenas o complemento contextual linguístico da frase pode resolver a questão da ambiguidade lexical, como em *O banco é grande, mas cabe nesta saleta*, em que /banco/ significa <<tipo de assento>>.

Basicamente, o modelo KF (1977) constitui-se por dois componentes: o *dicionário*, cujos elementos são, conforme a Fig.1, a seguir, os marcadores sintáticos, sem parênteses ou colchetes, os marcadores semânticos, entre parênteses, e os *distinguishers* (distinguidores), entre colchetes, e o *conjunto de regras de projeção*, que atribui interpretações semânticas a determinadas sentenças da gramática:

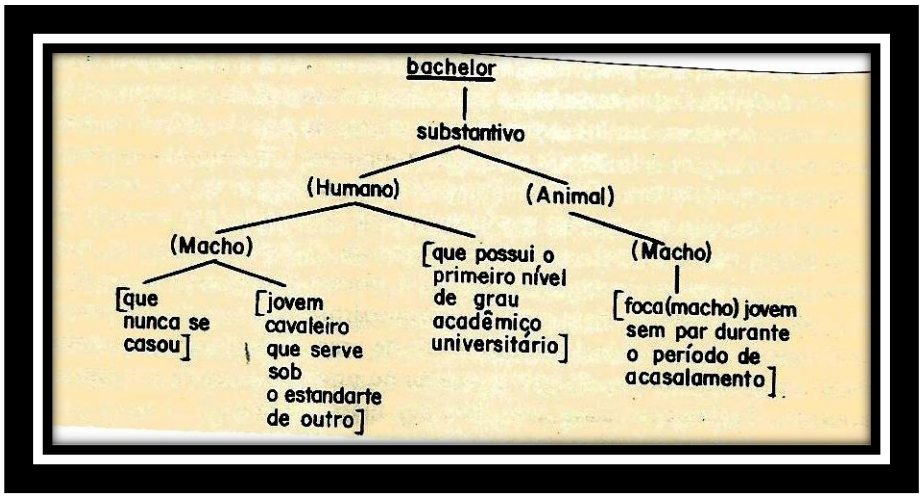


Figura 14- Modelo semântico de Katz e Fodor

As críticas que recebeu essa teoria foram muitas, dentre as quais são aqui apresentadas e discutidas as de Eco (1975), que culminaram na abertura de caminhos para a sua proposta do MSR. O modelo semântico, proposto por Eco (2014), tem como ponto de partida e principal eixo norteador o modelo KF (1977), fundamenta-se também na semiótica de Peirce, sobretudo na concepção de um dos elementos sígnicos, o interpretante, que propicia postular a semiose ilimitada verificada em seu modelo reformulado e, em aspectos do modelo de Quillian (1971, como citado em Eco, 2014, p.111), que opera com os nós associativos de uma memória semântica, pela qual há um lexema "patriarca", denominado *type* A, que prevê o emprego, como seus interpretantes, de uma série de outros significantes, denominados *tokens*. O modelo Quillian também se baseia no processo de semiose ilimitada.

As limitações do modelo KF (1977), apresentadas por Eco (2014), juntamente com as reformulações que ele propõe ao seu modelo semântico são as seguintes:

a) *Limitação*: o modelo KF tem os limites de um dicionário;

Reformulação: o modelo de Eco ultrapassa o dicionário, ao propor uma análise componencial enciclopédica;

Comentário: a competência, com base no dicionário, é ideal e insuficiente para tratar as unidades semióticas como unidades de cultura. Desse modo, Eco postula uma competência enciclopédica, que é histórica e social, portanto, prevê a competência semântica real do falante;

b) *Limitação*: as marcas semânticas, que aparecem entre parênteses na Fig.1, são entidades platônicas;

Reformulação: as marcas semânticas gerais, como (Humano), (Animal), (Macho) são concebidas como pressuposições semânticas no MSR, porque dependem da representação sememática, pela qual, quando se diz /João é solteiro/, fica implícito que João é um macho humano adulto. A esse tipo de marca semântica, Eco (2014) denomina "inclusão semiótica";

Comentário: as marcas semânticas (Humano), (Animal), (Macho), conforme modelo KF (Fig.1), são entidades platônicas, devido ao seu caráter finito e universal que impede a explicação dos matizes semânticos dos lexemas. No modelo KF, há uma contradição na explicação dessas marcas semânticas, concebidas, por um lado, como construções puramente teóricas, por essa razão não devem ser submetidas à análise componencial sucessiva, visto que uma marca é o *explicans* do semema e não um outro *explicandum*. Por outro lado, Katz (1977) afirma sobre a necessidade da aplicação das regras de redundância que postulam uma análise sucessiva de cada componente ou sema, fato que leva o leitor mais atento a supor que a marca semântica (Humano), por exemplo, pode ser decomposta pela marca implícita (Animado), o que contraria, portanto, sua natureza teórica pura e indecomponível;

c) *Limitação*: as conotações não são levadas em consideração no modelo KF;

Reformulação: o MSR prevê as conotações;

Comentário: um significante denota e conota várias unidades semânticas, e algumas destas se excluem reciprocamente, o que significa que no interior do semema se perfilam percursos mutuamente exclusivos que produzem incompatibilidades semânticas. Eco, nesse aspecto, alia-se à proposta desenvolvida por Greimas (1973), para o qual o lexema (para Eco, semema) "é o lugar da manifestação e do encontro de semas que procedem de categorias e sistemas sêmicos diversos e mantêm entre si relações hierárquicas, vale dizer, hipotáticas.";

d) *Limitação*: os contextos não são previstos;

Reformulação: há seleções contextuais e circunstanciais no modelo de Eco;

Comentário: Eco introduz as seleções contextuais e circunstanciais em seu modelo não só para resolver o hiato entre a semântica e a pragmática, mas para auxiliar na desambiguização dos lexemas com semas denotativos e conotativos;

e) *Limitação*: os *distinguishers* exibem uma impureza extensional;

Reformulação: no MSR, os *distinguishers* e as marcas semânticas são concebidas como unidades culturais e semioticamente apreensíveis;

Comentário: no modelo KF, os *distinguishers* são descrições do referente concreto, isto é, o referente não assume as características de uma entidade semioticamente apreensível. São, portanto, uma solução extensionalista inserida em um modelo que se define como intensionalista. O problema maior dos *distinguishers* é que eles não se encaixam como marcas semânticas, mas como extensões das marcas semânticas, que por si só, não são suficientes para que o usuário distinga um ou outro percurso de sentido de um dado semema;

f) *Limitação*: o modelo KF descreve apenas expressões verbais e termos categoremáticos;

Reformulação: o MSR descreve também os termos sincategoremáticos e expressões não verbais;

Comentário: Eco (2014) aponta essas faltas, não como falhas do modelo KF, uma vez que os autores não tinham o propósito de postular um modelo que desse conta de expressões não verbais e de termos sincategoremáticos. No entanto, Eco pretende mostrar a maior abrangência do MSR ao incorporar tais expressões e termos. Para tanto, postula que os termos sincategoremáticos, por exemplo, <<este>>, não dependem da presença do referente para sua compreensão, contrariando a afirmação de Peirce (1997). Sempre se considerou que a marca <<proximidade>> com sua adjunta <<falante>> em relação ao termo <<este>> fosse da ordem sintática, isto é, "a expressão era capaz de significar um objeto como o seu próprio significado porque a proximidade do objeto era uma marca do significante!" (ECO, 2014, p.105). Esse autor entende que <<este>. Adquire significado não porque alguma coisa lhe está próxima, mas porque <<este>> significa que deve existir alguma coisa que lhe esteja próxima. Nesse sentido, as marcas <<proximidade>> e <<falante>> não são sintáticas, mas semânticas, independente de qual seja o referente que ela indica. Em certa medida, o mesmo tratamento teórico se aplica às expressões não verbais. Por exemplo, uma seta direcional reproduz iconicamente tanto a longitudinalidade quanto a apicalidade, que orientam o significado << direção a ser seguida>>.

Aspectos teóricos do MSR

A Fig. 2, a seguir, representa uma função sígnica-tipo complexa do MSR, em termos enciclopédicos, por meio de diversas possibilidades de organização de um semema que se traduzem por percursos de leitura diversamente dispostos:

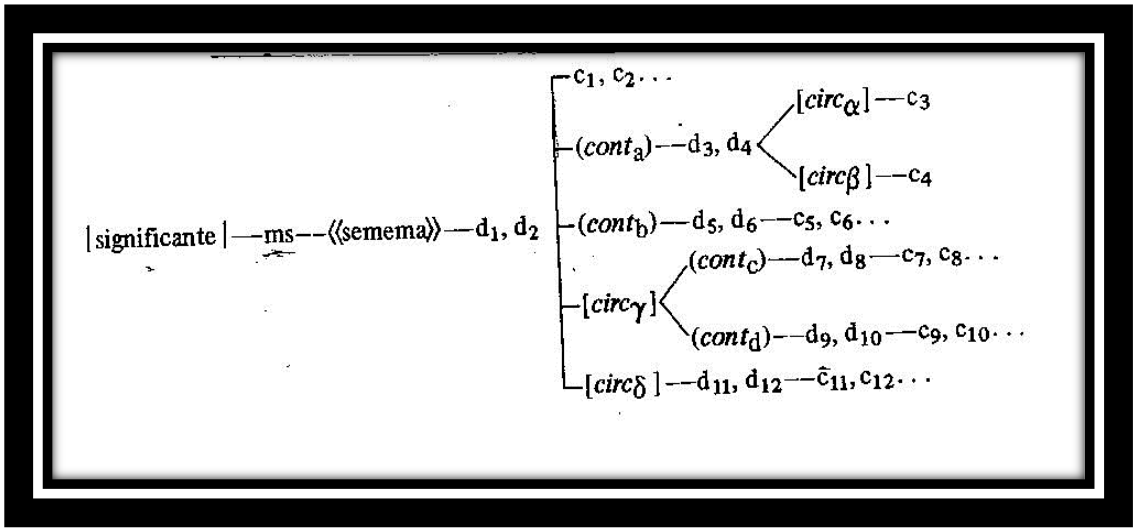


Figura 15: árvore componencial complexa do MSR

A descrição dos principais componentes do MSR (Fig. 2): os *ms* são as marcas sintáticas do significante; os *d* e os *c* são denotações e conotações; (*cont*) são seleções contextuais, que dão instruções do tipo: no contexto b, por exemplo, empregam-se as denotações d5 ou d6 e c5 ou c6; [*circ*] são as seleções circunstanciais que dão instruções do tipo: à [circ α], por exemplo, se aplicam as denotações d3 e d4 do (*cont* $_{a}$) e a conotação c3.

Em breve síntese, o MSR define o semema como unidade cultural, que ultrapassa o conhecimento da definição lexicográfica, porque, segundo Eco (1991), é o conhecimento enciclopédico que alcança a dimensão cultural do significado, sob a forma de roteiros (ou *frames* ou *scripts*) e roteiros intertextuais.

O semema pode apresentar denotações que não se alteram, sejam quais forem os contextos e circunstâncias (como d1 e d2 com suas conotações dependentes c1 e c2, na Fig.2) ou pode variar contextualmente e também pelas circunstâncias em que ocorre o evento comunicativo (as demais representações presentes na Fig. 2).

As seleções contextuais e circunstanciais, no MSR, são antes de tudo, as ocorrências possíveis de um dado item lexical, desde que tais ocorrências sejam cultural e convencionalmente reconhecidas como estatisticamente mais prováveis. A diferença entre os dois tipos de seleção reside na ocorrência no plano da forma (seleções circunstanciais) e no plano do conteúdo (seleções contextuais). Enquanto as primeiras registram outros significantes (ou grupo de significantes) que pertencem a diversos sistemas semióticos, as segundas registram outros sememas (ou grupo de sememas) comumente associados ao semema representado.

Eco (1986) afirma que "o semema deve aparecer como um texto virtual e um texto não é senão a expansão de um semema", mediante isso, conclui o autor: "assim, semiótica do código e semiótica do texto são dialeticamente interdependentes." (Eco, 1986, pp. 10-11).

Texto e leitor cooperativo pelo MSR

Um texto é sempre incompleto e distingue-se de outros tipos de expressão pela sua complexidade. Tal característica dos textos deve-se ao fato de ele ser entremeado de enunciados implícitos, não manifestados na superfície lexemática, salvo pelos movimentos cooperativos do leitor, que deve primeiramente atualizar a própria enciclopédia e executar um trabalho inferencial para trazer à tona o que está submerso. Para atualizar as estruturas discursivas, o leitor confronta a manifestação linear com o sistema de códigos e subcódigos fornecidos pela língua em que o texto foi escrito e pela competência enciclopédica a que a tradição cultural aquela própria língua remete. Contudo, esse movimento interpretativo aplicado ao aprendiz de PLE engloba a ativação e o rearranjo da enciclopédia do aluno entre as unidades culturais em interação na sua língua de origem e na língua-alvo.

No poema, a seguir, de Carlos Drummond de Andrade, apresenta-se um movimento cooperativo inicial, que contribui para a construção do processo de contextualização. Dentre os aspectos que contribuem para a contextualização, ainda que não pertençam ao conteúdo do corpo textual, destacam-se, conforme Marcuschi (2012), dois deles: autor e título.

HIPÓTESE
E se Deus é canhoto
E criou com a mão esquerda?
Isso explica, talvez, as coisas deste mundo.

Autor

No caso do autor, o lexema é um nome próprio /Carlos Drummond de Andrade/. Segundo Eco (2014), os nomes próprios são descritos, em seu modelo, sob a mesma perspectiva enciclopédica, pois se a representação de um semema confere a uma unidade cultural todas as propriedades que lhe são unanimemente atribuídas no âmbito de uma dada cultura, nada melhor que a unidade correspondente a um nome próprio ser institucionalmente descrita em todos os seus pormenores. Sob essa perspectiva, basta o nome próprio /Carlos Drummond de Andrade/ ser minimamente descrito como <<poeta, contista e cronista brasileiro>> para orientar ao leitor, em geral, que provavelmente lerá um dos três gêneros textuais (poesia, conto ou crônica).

Título

Em relação ao título do poema, sua composição é de apenas um significante /hipótese/. A análise componencial ou sêmica do lexema <<hipótese>> como um conjunto de instruções do conhecimento enciclopédico e das seleções contextuais e circunstanciais mais costumeiras em que esse conhecimento pode ocorrer, abre um leque de possibilidades de percursos de leitura.

No entanto, o lexema <<hipótese>> apresenta um sentido denotativo que está sempre presente, independente do contexto, na cadeia enciclopédica desse lexema, a saber: d1 - <<ideia ainda sem comprovação, suposição, conjetura, mas que dela pode-se inferir uma conclusão>>. Pode d1, no entanto, ocorrer em circunstâncias muito variadas.

Contudo, o aprendiz de PLE ao saber que o título "hipótese" é atribuído ao gênero poesia, ele delimita o significado d1 ao único contexto evidente: o literário.

Corpo do texto

O poema analisado compõe-se por três versos, sendo que os dois primeiros funcionam como premissas e o último como possível conclusão. Nesse sentido, os três versos expandem e estruturam o conteúdo do lexema <<hipótese>>, título do poema.

O texto apresenta a forma sucinta de uma estrutura argumentativa, como postula van Dijk (1983): Hipótese (premissa) + Conclusão, ou ainda, se "p" então "q". Em um rearranjo dos dois primeiros versos com o terceiro, edifica-se a estrutura argumentativa básica, assim representada:

> Se "p" *E se Deus é canhoto e criou com a mão esquerda?*
> então ou logo
> "q" *Isso explica, talvez, as coisas deste mundo.*

Ao formular a hipótese e a conclusão do texto, observa-se que no enunciado conclusivo "q", ocorre o lexema <<talvez>>, cujo semema <<indica possibilidade, mas não certeza>> do sujeito da enunciação. Desse modo, a incerteza funciona como circunstância da enunciação, porque sua hipótese em forma de pergunta apresenta como resposta, não uma conclusão necessária, mas possível.

Nessa circunstância, há um nexo implícito entre a hipótese (pergunta) e a conclusão (resposta), que não é necessariamente causal, mas pragmático, isto é, a relação entre "p" e "q" é de possibilidade. As possibilidades, se se tratasse de um texto em prosa, poderiam ser explicitadas como argumentos de sustentação da hipótese enunciada. No entanto, trata-se de um texto poético e os argumentos que poderiam entremear essa relação não estão presentes no texto, por isso precisam ser construídos cooperativamente pelo leitor, pela via inferencial. Com base em quê? Com base nos seguintes enunciados explícitos: "E se Deus é canhoto" (p1) e "E se Deus criou com a

mão esquerda" (p2), dos quais se evidenciam dois lexemas centrais para a interpretação textual, a saber:

<<Deus>> (*cont.* místico) → d1 → <<sobretudo no Cristianismo, ser supremo, criador do universo>>; c1 → <<bondade>>, <<pureza>>. E o lexema <<canhoto>> que se abre para dois modos de organização do semema:

<<canhoto>> →d2 (independente do contexto) → <<que usa preferencialmente a mão esquerda, canhoteiro, esquerdo, sinistro>>

<<canhoto>> → (*cont.* místico) → d3<<diabo>> << o anjo rebelde (Satanás) que foi expulso do céu e precipitado no abismo (inferno)>>; c3→ <<maldade>>, <<impureza>>.

A seleção contextual da mística pode se abrir a diferentes percursos de sentido ligados a ela. Por exemplo, pode-se decidir abrir a enciclopédia de outras religiões monoteístas, como o judaísmo ou o islamismo, além do cristianismo, por exemplo. As religiões politeístas, por sua vez, não entram nessa enciclopédia e devem ser narcotizadas.

Com base no contexto da *mística*, o enunciado explícito "E se Deus é canhoto" (p1) pode também ser reconstruído como "E se Deus é diabo", porque, na enciclopédia dos conhecimentos ligados à mística ou à religiosidade, <<canhoto>> é denotado como <<diabo>>. A axiologia, na história religiosa, é negativa, com relação ao lado esquerdo, e positiva com relação ao lado direito. A análise componencial enciclopédica abre a possibilidade de construção de roteiros intertextuais, dentre os quais o texto bíblico, e com ele toda a cultura do judaísmo, elogia e privilegia o lado direito. Segundo o livro Levítico, por exemplo, a perna direita sacrificada era oferecida aos sacerdotes. Moisés, no êxodo, dirige-se assim a Deus: "Em sua direita, gloriosa está a força". E, no Eclesiastes, se lê: "o coração do sábio o guia para a direita, e o do néscio, para a esquerda".

No Novo Testamento, o Messias se sentará "à direita de Deus" (Mt16) e, depois do juízo final, os justos se colocarão à direita do Altíssimo e os condenados à sua esquerda.

Dante Alighieri, na *Divina Comédia*, coloca o paraíso à direita e o inferno à esquerda. Na Idade Média, os canhotos eram queimados como praticantes de bruxarias, mensageiros da morte e enviados do diabo.

Há um belo conto de Machado de Assis, intitulado 'A Igreja do Diabo', em que o Diabo resolve ter sua própria Igreja e leis para a conversão de fiéis. Há um trecho em que o

diabo define a fraude como o braço esquerdo do homem e a força, o seu braço direito. E conclui: "muitos homens são canhotos, eis tudo".

O enunciado "E se criou com a mão esquerda", por associação, carrega toda a simbologia negativa da mão esquerda. Do que é sinistro, do mau agouro, do funesto.

Na conclusão "q" *Isso explica, talvez, as coisas deste mundo*, o movimento anafórico do dêitico /isso/ traz para a conclusão toda a carga negativa sobre a criação das coisas do mundo, mas não de outros mundos, e sim deste mundo habitado pelo humano, cuja ocorrência catafórica do dêitico /deste/ identifica um mundo particular, certamente, refere-se ao mundo terreno e suas coisas.

Considerações Finais

O MSR, quando empregado para o ensino do vocabulário a aprendizes de PLE, mostra-se eficaz porque abre a possibilidade ao professor de trabalhar alguns percursos de leitura na interpretação de textos, preferencialmente textos curtos, por meio da expansão de sememas de termos categoremáticos e sincategoremáticos ocorrentes nos textos. A análise componencial sememática pelo MSR compreende os lexemas como unidades culturais do processo de significação pela ativação dos sentidos cultural e institucionalmente compartilhados, por meio de *frames* ou *scripts* ou por cadeias intertextuais. Esse procedimento orientado para o texto se faz pertinente devido, mas não só, pelo conhecimento enciclopédico que possibilita, no caso do ensino de uma língua estrangeira, que se ativem, comparem, analisem e reconstruam diferentes visões de mundo, oriundos dos recortes culturais da língua-alvo em interface com os da língua de origem do aluno. A isso, designa-se interculturalidade.

A aplicação do MSR ao poema *Hipótese*, de Carlos Drummond de Andrade, a título de exemplificação, demonstra que a expansão do semema pelo contexto da mística abre imensa cadeia intertextual para compreender a simbologia negativa do lado esquerdo presente na cultura judaico-cristã, em contraponto à carga valorativa positiva do lado direito. Tal expansão intertextual, portanto, enciclopédica abre condições de reconstrução do enunciado explícito "E se Deus é canhoto" pelo enunciado implícito

"E se Deus é diabo", por um processo inferencial decorrente da expansão do lexema <<canhoto>>.

O MSR pode ainda ser associado a determinados recursos teóricos da Linguística Textual, responsáveis pela textualidade, por exemplo, a coesão referencial por movimentos anafóricos e catafóricos de termos sincategoremáticos, como ocorreu com os lexemas <<isso>> e <<deste>> no texto selecionado para análise. Foram utilizados também os fatores de contextualização, propostos por Marcuschi (2012, como a autoria do texto, entendida como lexema de nomes próprios e o título do texto. Ambos abrem expectativas a respeito do texto, situando-o num universo contextual de interação comunicativa.

Em síntese, os resultados obtidos com a aplicação do MSR à análise textual apontam ser tal modelo um contributo a mais para as aulas de PLE, com ênfase na abordagem comunicativa e intercultural, tendo por ancoragem o léxico nos processos de significação.

Referências bibliográficas:

Alighieri, D. (1998). *A divina comédia*. São Paulo: Editora 34.

Andrade, C. D. (1984) de. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record.

Assis, M. de. (S.d) *Seus trinta melhores contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bíblia. Português. (1993). *A Bíblia do Pão*. (23a. ed.) Rio de Janeiro: Vozes.

Eco, U. (1986). *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo: Perspectiva.

_____. (1991). *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ática.

_____. (2014). *Tratado geral de semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Goodman, N. (1995). *Modos de fazer mundos*. Lisboa: edições ASA.

Greimas, A. J. (1973) *Semântica estrutural*. São Paulo: Cultrix.

Hertz, R. (1980). A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In *Religião e sociedade*. Rio de Janeiro: *Tempo e Presença*. n.06, pp. 99-128.

Katz, J. J. Teoria semântica. (1977). In M.P. Lobato. *A semântica linguística moderna: o léxico.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Katz, J. J. e Fodor, J. A. (1977). Estrutura de uma teoria semântica. In Lobato, M.P. *A semântica linguística moderna: o léxico.* Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Leiria, I. (2006) *Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Locke, J. (2012). *Ensaio sobre o entendimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, L. A. (2012) *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola.

Peirce, C. S. (1977). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.

Schulte-Herbrüggen, H. (1963). *El linguaje y la vision del mundo*. Santiago: Universidad de Chile.

Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: um enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS: UMA PROPOSTA COM BASE NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE GÊNEROS DO DISCURSO

Maristela Juchum
UNIVATES – Universidade do Vale do Taquari, Curso de Letras.
maristela-j@hotmail.com – Lajeado, RS, Brasil.

Resumo:

A vinda de um número expressivo de haitianos para a cidade de Lajeado/RS/Brasil, originou o *Projeto de extensão Veredas da linguagem,* desenvolvido pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, cuja finalidade é o ensino de língua portuguesa aos imigrantes. Tomando a concepção sociointeracionista de linguagem, que dá ênfase ao uso e não às formas da língua, entende-se que a língua é um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, acredita-se que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. Este trabalho tem por objetivo analisar algumas tarefas de leitura e escrita desenvolvidas ao longo de aulas de Língua Portuguesa ministradas para um grupo de imigrantes, a fim de discutir se essas tarefas pedagógicas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, atendendo à visão de uso da linguagem. As tarefas foram elaboradas e aplicadas no primeiro semestre de 2017, por um grupo de professores voluntários que participam do *Fórum de formação de professores de Língua Portuguesa como língua adicional*, ação que integra o referido projeto de extensão. Os resultados do estudo apontam que as tarefas de leitura e escrita podem ser consideradas como um convite para o aluno usar a linguagem com um propósito social, o que parece apontar para uma aprendizagem mais eficaz da língua.

Palavras-chave:

Língua portuguesa; língua adicional, imigrantes.

Introdução

A vinda de um número expressivo de imigrantes ao Rio Grande do Sul, Brasil, a partir de 2014 – em sua maioria haitianos e senegaleses – fez surgir a necessidade de proporcionar a esses imigrantes uma oportunidade de aprendizagem formal da língua portuguesa para que eles pudessem se integrar à sociedade e ao mercado de trabalho.

Dado tal contexto, neste estudo centro-me em uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa a falantes não nativos, em situação de imersão, caso que configura o ensino da língua como língua adicional. O projeto Veredas da Linguagem - curso de Letras/ Univates - se propõe, através do eixo Linguagem e Ensino, a ensinar a língua portuguesa como língua adicional aos imigrantes que chegam ao Vale do Taquari por meio de aulas ministradas por professores voluntários do projeto.

O planejamento das aulas e a elaboração do material didático centra-se na concepção sociointeracionista de linguagem, que enfatiza o uso e não as formas da língua. Acreditamos que a língua é um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Desse modo, pensamos que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. Bakhtin, ao definir "gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua" (Bakhtin, 2003, p. 262), enfatiza o uso da língua nos diferentes campos da atividade humana, entendendo o uso e seu contexto, como fundamentais para a definição dos gêneros.

Este estudo tem como objetivo apresentar um projeto didático desenvolvido ao longo das aulas de Língua Portuguesa, a fim de discutir como essas tarefas pedagógicas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, possibilitando aos alunos o engajamento às práticas sociais de uso da linguagem. O projeto didático teve como tema "Busca por emprego", e o gênero estruturante, produto final do projeto, foi a produção de um currículo profissional. A partir do uso de materiais autênticos, os alunos leram, falaram e escreveram vários gêneros discursivos a fim de aprenderem sobre o tema em estudo e de se apropriarem de insumo para a produção do gênero estruturante.

Concepção de linguagem

Nesta seção apresento a concepção de linguagem que fundamenta o planejamento das aulas de língua portuguesa como língua adicional. Em resumo, procuro responder a seguinte pergunta: o que entendemos por linguagem?

Conforme Bakhtin (2000), é possível afirmar que os sujeitos interagem por meio da linguagem constituída por enunciados os quais integram e, ao mesmo tempo, revelam aspectos dos componentes histórico-sociais e culturais. Por essa razão, os enunciados não podem ser compreendidos fora do contexto social. Para Bakhtin (2003), o enunciado deve ser a questão essencial a ser abordada pelos estudos da linguagem, pois "a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2003, p. 265).

Os enunciados emergem das relações dialógicas, ou seja,

> Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes "verdades sociais" (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglótica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda *heteroglossia dialogizada*. (Faraco, 2009, p. 107)

Desta forma, a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, envolve essencialmente os enunciados concretos produzidos em interação verbal. Os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma resposta ao já-dito. Segundo Faraco (2009), a significação não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Por outro lado, ao ser dito, o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, pelo enunciado de um conter enunciados ou fragmentos de enunciados de outros está atravessado por uma dialogização interna.

O dialogismo de Bakhtin é essencialmente uma filosofia da linguagem. Bakhtin pressupõe que todos os aspectos da vida humana estão enraizados. Ele argumenta que o domínio da linguagem consiste em conceber não as regras, mas o uso da linguagem.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (Bakhtin /Voloshinov, 2010, p. 127)

Isso implica considerar que a língua, no sentido bakhtiniano, pode ser entendida como um encadeamento de enunciados. Em outras palavras, um enunciado se caracteriza por ser sempre uma resposta a enunciados anteriores, sendo sempre único e irrepetível. Para o Círculo, a enunciação não pode ser entendida como expressão da consciência individual interior, mas sim como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, os enunciados constituem respostas a outros enunciados, a partir das avaliações que o sujeito faz dos diálogos estabelecidos com outros, das referências axiológicas construídas no processo histórico-social. Assim, por meio de seus valores, os sujeitos avaliam suas propostas e esse processo corresponde ao que Bakhtin (2000) chamou do diálogo. Para o Círculo, não existe um texto inicial ou uma palavra inicial, mas sempre a continuação de um diálogo. Nesse sentido, entende-se o texto como um tecido de vozes que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, ou então, se contradizem.

O Círculo concebe o universo da cultura como intrinsecamente responsivo, ou seja, o universo se move como se fosse um grande diálogo. As vozes sociais estão em uma intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente novas e ilimitadas respostas.

Nesse sentido, Faraco afirma que,

> Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem, relações de sentido ou determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (2009, p. 64)

Assim, para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre enunciados. Em outras palavras, ainda que a responsividade seja

caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem, esta se faz no ponto de tensão deste dizer com outros, ou seja, aceitar um enunciado significa recusar outros enunciados, outras vozes sociais, que podem se opor dialogicamente.

Desse modo, pensar a linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana, dialógica de uso de linguagem, é pensar em enunciados sociais, culturais, concretos. A cada interação, nos valemos de dizeres em resposta ao que já foi dito por outrem. Os enunciados servem para comunicar, por meio da língua/linguagem, uma apreciação, uma significação a respeito do mundo, das coisas, das pessoas e de outros ditos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.

Trabalhar com gêneros do discurso em uma perspectiva bakhtiniana significa vincular a utilização da linguagem com a atividade humana. Para Bakhtin (2000), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização, segundo Faraco (2009, p. 111), "efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana".

A seguir, apresento a concepção de gênero discursivo que fundamenta o planejamento das tarefas para as aulas de língua portuguesa como língua adicional.

Gêneros do discurso: modos de organizar a linguagem para agir no mundo

Usamos a língua para interagir com as outras pessoas em diferentes situações de convívio social. As nossas interações são pautadas por um modo de organizar a linguagem, ou seja, esses modos de organizar o uso da língua são denominados de gêneros do discurso. Para Simões *et al* (2012, p. 70), "os gêneros do discurso são pautas para organizar, nas interações, as ações de linguagem."

> Para o Círculo de Bakhtin (2010, p. 156), os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam, em relação a eles, como "correias de transmissão" entre a história da sociedade e a história da língua. Estudar gêneros em uma perspectiva bakhtiniana significa vincular a utilização da linguagem com a atividade humana. Para Bakhtin (2003), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização, segundo Faraco (2009, p. 111), efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

> Assim, se queremos estudar o dizer, temos sempre de nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana, porque não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano. Nossos enunciados (orais ou escritos) têm, ao contrário, conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios correlacionados às condições específicas e às finalidades de cada esfera de atividade. (Faraco, 2009, p. 111)

Eu outras palavras, o que é dito está sempre relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos. Dessa forma, o enunciado carrega consigo marcas de identidade dos sujeitos e de sentidos construídos historicamente. Isso significa dizer que a teoria do Círculo estabelece uma estreita relação entre os gêneros e suas funções no interior de uma determinada atividade social (JUCHUM, 2016).

Para Bakhtin (2003, p.282), é através dos gêneros do discurso que organizamos nossas interações verbais, tendo em vista que:

> A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero do discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.

Dessa forma, um ponto fundamental para entender os gêneros é sua associação com o contexto das interações. Segundo Simões et all (2012. p. 70), "quando interagimos, sempre estão implicados interlocutores agindo conjuntamente para atingir um propósito, localizados num tempo e lugar, imediato, sociocultural e histórico". Em outras palavras, numa interação verbal sempre estão postas as seguintes questões: para quê, quem, para quem, onde e quando. A resposta a essas questões exige que organizemos nosso discurso, e essa organização se efetiva por meio de gêneros discursivos.

Aprendemos a língua via interação, participação. Assim, entendemos que é preciso planejar tarefas que sejam, de fato, um convite para os estudantes agirem no mundo. Pensamos, então, que é preciso definir quais são as práticas sociais das quais os estudantes imigrantes participam e quais os gêneros do discurso que poderiam ser trabalhados para que os eles se insiram comunicativamente nas diversas esferas sociais, valendo-se da língua portuguesa como língua adicional.

Aquisição de português como língua adicional

Nas seções anteriores, apresentei a concepção de linguagem e de gêneros discursivos que fundamentam este estudo. Tomando como base o conceito bakhtiniano de língua como prática social, parto para o desenvolvimento do conceito de língua adicional.

Tradicionalmente, no contexto de ensino e aprendizagem, uma língua que não seja a materna é nomeada de *estrangeira* ou *segunda língua.* Leffa e Irala (2014) fazem a distinção entre esses conceitos. Segundo os linguistas, se consideramos apenas o contexto em que se estuda a língua, língua estrangeira seria aquela que "não é falada na comunidade em que mora o aluno" (Leffa; Irala, 2014, p. 31). Quando, porém, a língua estudada "é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua" (ibidem).

Ambos os termos, no entanto, apresentam inadequações: quando se trata de um objeto a ser aprendido como *estrangeiro*, essa nomeação pode causar um distanciamento entre o aluno e o objeto: se aquilo é estrangeiro não pertence a mim e não cabe a mim aprendê-lo. Além disso, há ainda inadequações no sentido geográfico: um descendente de imigrante aprendendo formalmente a língua que sua família fala em sua comunidade não está aprendendo algo estrangeiro, mas algo que pertence a sua comunidade. O termo *segunda língua,* por sua vez, pressupõe que a língua que o aluno está aprendendo naquele momento é a segunda que ele aprende e isso pode não ser verdadeiro (Leffa; Irala, 2014). Por exemplo, um aluno em uma aula de inglês em uma escola brasileira pode já dominar outras línguas. Leffa e Irala sugerem que, partindo-se dessas inadequações, surge a ideia de que essa língua nova que o aluno aprende "vem por acréscimo, de algo que é dado a mais" (Leffa; Irala, 2014, p. 33). Para os autores, o termo ideal seria *língua adicional* "porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico, [...] ou mesmo as características individuais dos alunos" (*ibidem*). A implicação metodológica da opção pelo uso de *língua adicional* recai em que a "língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece" (ibidem), ou seja, seus conhecimentos prévios são tomados como base da nova aprendizagem.

A escolha pelo conceito de língua adicional se justifica por diversos motivos, segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), um dos principais é justamente o fator acréscimo, ou seja, as línguas em adição à língua materna do falante. Dessa forma, o ensino de língua

adicional, em nossa perspectiva, vai ao encontro do conceito de língua apresentado na seção anterior: a aprendizagem de uma língua adicional visa a levar os alunos a utilizarem essa língua em sua interação social; visa a fazer com que os alunos ajam no mundo que os cerca por meio dessa língua que é um acréscimo aos seus conhecimentos prévios. Defendemos que as práticas sociais a que se deve voltar o ensino de língua adicional sejam as práticas letradas, ou seja, aquelas em que não basta conhecer um conjunto de regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos de uso da língua.

Dessa forma, as práticas de linguagem desenvolvidas nas aulas de língua adicional vão muito além do ensino de vocabulário ou gramática. Schlatter afirma que as aulas de língua adicional devem envolver "atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados" (Schlatter, 2009, p. 12). Isto é, as atividades devem expor o aluno a gêneros discursivos que ele possivelmente encontrará fora da escola e que sejam relevantes para sua vida. A linguista ainda sugere que as atividades baseadas em gêneros discursivos, "situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção" (ibidem) promovem o letramento que se espera que os alunos atinjam ao longo das aulas.

Após apresentar a concepção de língua adicional, cabe-me ressaltar a situação dos alunos que participam das aulas de língua portuguesa como língua adicional: trata-se de imigrantes que vieram ao Brasil em busca de oportunidades de melhorar sua vida e a vida de suas famílias. Eles são alunos com necessidades específicas: em sua maioria, eles buscam emprego e a falta de domínio da língua portuguesa se interpõe como uma barreira nessa busca. Eles são adultos que têm pleno domínio de uma língua e, em muitos casos, de mais de uma língua e que precisam aprender o português para poder realizar tarefas simples do seu dia a dia. Assim sendo, justifica-se o embasamento teórico da prática pedagógica adotada neste trabalho.

A opção por tratar a língua portuguesa ensinada aos imigrantes como língua adicional evidencia nosso entendimento de língua como um meio de interação social e, também, guia nossas propostas pedagógicas que partem dos conhecimentos dos alunos, uma vez que a língua portuguesa é uma adição àquilo que eles já sabem; e que buscam

auxiliar o aluno a se expressar nessa nova língua em diferentes contextos, a partir do uso de diferentes recursos linguísticos.

Na seção seguinte, apresento um projeto didático desenvolvido nas aulas de língua portuguesa como língua adicional para imigrantes e o analiso em termos de como as tarefas que integram esse projeto podem auxiliar os educandos na mobilização de diferentes repertórios linguísticos necessários para o uso da língua.

Projeto didático: ensinando e aprendendo por meio de gêneros discursivos

Fundamentados na concepção sociointeracionista para o ensino de língua, como já dito anteriormente, o grupo planeja projetos didáticos[526] com base em temáticas que sejam do interesse dos alunos, como: trabalho, saúde, alimentação, cultura, ou seja, aquilo que lhes garanta circular nas esferas sociais mais imediatas com confiança, lançando mão dos recursos da língua portuguesa como língua adicional. Com o tema definido, acontece a seleção de materiais autênticos, de diversos gêneros discursivos, que possam ser utilizados no decorrer das aulas, possibilitando conscientizar o aluno das possibilidades de uso da língua que estão em jogo a cada troca interacional, uma vez que o uso da língua é sempre situado.

Como materiais autênticos, são considerados aqueles que refletem situações reais de uso da língua. Segundo Schlatter (2009), um dos critérios que devem ser observados na criação de materiais didáticos é o uso desse tipo de material, já que, para a autora, não faz sentido ensinar a língua adicional de forma descontextualizada pelo fato de que o uso da língua é sempre socialmente situado, e é preciso levar em conta a complexidade das diferentes situações de que os alunos participarão.

O projeto didático que apresento neste trabalho tem como temática o trabalho e como produto final a produção e envio de um currículo, já que se observou que, naquele momento das aulas, a totalidade dos alunos estava à procura de uma oportunidade profissional. Para iniciar o trabalho com este tema, reservou-se um momento em que

[526] Por projeto didático entendemos o planejamento de uma sequência de tarefas/atividades que envolvem um tema/problema. Seu objetivo é articular os propósitos didáticos (o que os estudantes devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final).

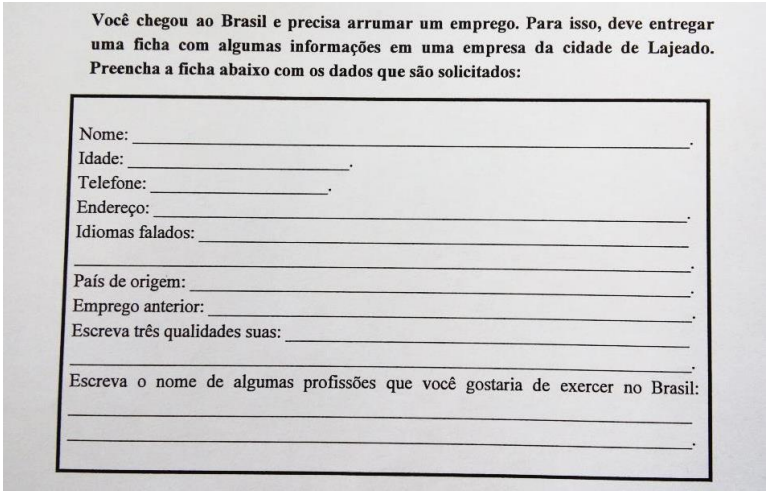
os alunos, oralmente, falassem sobre as atividades que desempenhavam em seus países de origem e que tipo de atividades buscavam realizar no Brasil. Foi realizada uma atividade lúdica sobre imagens e profissões para apresentação do vocabulário relacionado ao tema. A seguir, apresentaram-se aos alunos dois anúncios de emprego, disponíveis nas redes sociais, de empresas da região. O objetivo era identificar, inicialmente, informações como função, horários de trabalho, como entrar em contato com a empresa que oferecia a vaga, dentre outras informações típicas do gênero. A partir daí, levando em conta o nível de português básico dos alunos, foram desenvolvidas atividades orais e escritas sobre horas, dias da semana, e endereço. Na sequência, foi apresentado um currículo preenchido, para que os alunos tivessem contato com este tipo de documento, partes que o compõem, e informações que devem ser fornecidas.

Figura 1: Anúncios de emprego.

Fonte: página virtual empregos do vale

Solicitou-se, também, aos alunos, que trouxessem seus documentos para o preenchimento de uma ficha, simulando um formulário utilizado pelas empresas que não exigem currículo para seleção de emprego. Com base nesta ficha, foram abordados os adjetivos e as profissões. O trabalho com adjetivos se fez necessário, pois uma das informações requeridas na ficha trata das qualidades do candidato. Dessa forma, foram discutidas com os alunos quais características suas deveriam ser enfatizadas e apresentadas na ficha e, posteriormente, no currículo.

Figura 2: Ficha de emprego.



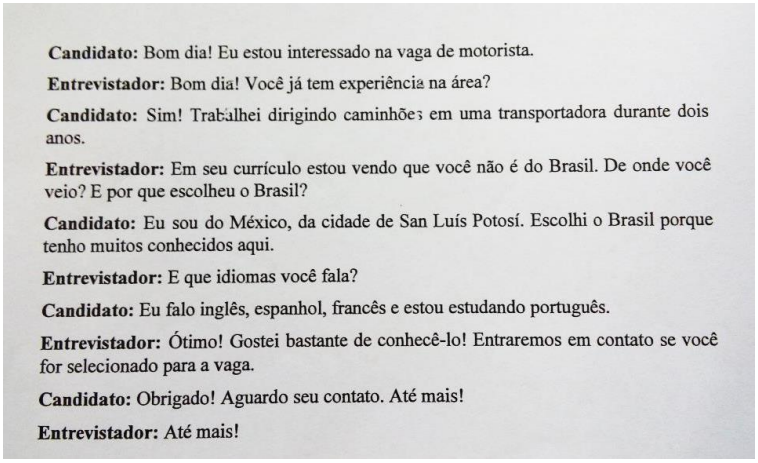
Você chegou ao Brasil e precisa arrumar um emprego. Para isso, deve entregar uma ficha com algumas informações em uma empresa da cidade de Lajeado. Preencha a ficha abaixo com os dados que são solicitados:

Nome: _____.
Idade: _____.
Telefone: _____.
Endereço: _____.
Idiomas falados: _____
_____.
País de origem: _____.
Emprego anterior: _____.
Escreva três qualidades suas: _____
_____.
Escreva o nome de algumas profissões que você gostaria de exercer no Brasil:
_____
_____.

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Para o desenvolvimento da oralidade, foi feita uma simulação de entrevista de emprego. Os alunos, inicialmente, leram o texto fornecido e tiraram dúvidas de vocabulário. Em seguida, simularam diálogos em duplas, em que cada um desempenhava um papel: o do candidato e o do entrevistador. Os papeis foram invertidos para que ambos tivessem a chance de praticar as duas funções.

Figura 3: Simulação de entrevista de emprego



Candidato: Bom dia! Eu estou interessado na vaga de motorista.

Entrevistador: Bom dia! Você já tem experiência na área?

Candidato: Sim! Trabalhei dirigindo caminhões em uma transportadora durante dois anos.

Entrevistador: Em seu currículo estou vendo que você não é do Brasil. De onde você veio? E por que escolheu o Brasil?

Candidato: Eu sou do México, da cidade de San Luís Potosí. Escolhi o Brasil porque tenho muitos conhecidos aqui.

Entrevistador: E que idiomas você fala?

Candidato: Eu falo inglês, espanhol, francês e estou estudando português.

Entrevistador: Ótimo! Gostei bastante de conhecê-lo! Entraremos em contato se você for selecionado para a vaga.

Candidato: Obrigado! Aguardo seu contato. Até mais!

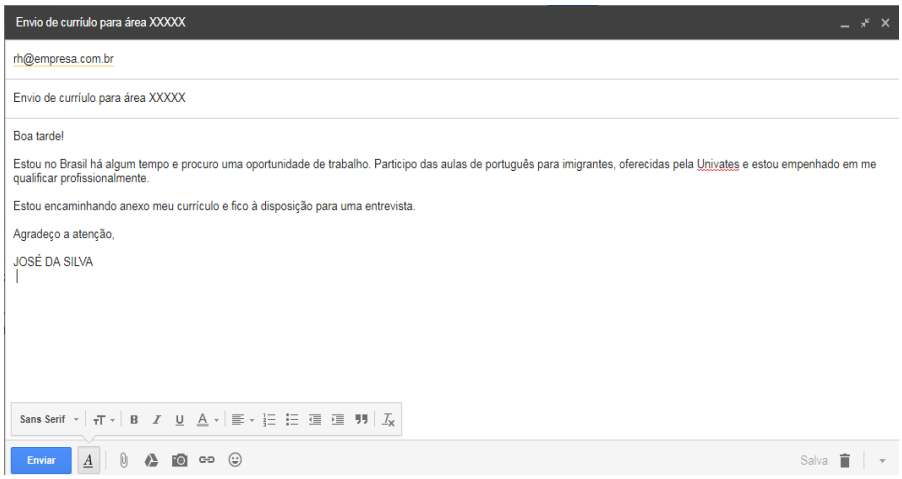
Entrevistador: Até mais!

Fonte: Arquivo pessoal da autora

A partir dessa atividade, foram trabalhados os pronomes pessoais e os verbos no presente e no passado, além de aspectos discursivos, que envolvem o uso do vocativo mais adequado, saudações, formas de tratamento.

Após a confecção do currículo, a próxima atividade foi a escrita de um *e-mail*, simulando um contato com uma empresa da região, solicitando uma oportunidade profissional. Neste momento, foram abordadas questões linguísticas como o emprego de verbos.

Figura 4: simulação de envio de e-mail



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Além dessas atividades apresentadas, outras foram sendo acrescentadas às aulas, ou essas já existentes podem ter sofrido alterações, já que a dinamicidade das aulas e as demandas dos alunos possibilitam essa interação entre planejamento e prática.

Outro aspecto a ser observado é que os materiais utilizados, tanto autênticos como os desenvolvidos para suporte, não foram esgotados em suas possibilidades, já que os diferentes níveis de conhecimento da língua dificultam um trabalho mais aprofundado com determinado aspecto linguístico. Por exemplo, no caso dos verbos, eles são abordados apenas nas situações em que aparecem nos materiais, não sendo extrapolados tempos e modos verbais de forma descontextualizada.

Assim, é necessário ressaltar que o desenvolvimento de um projeto didático possibilita ao aluno conhecer uma série de gêneros do discurso, orais e escritos, que envolvem determinadas situações de comunicação. No caso desse trabalho e das demais propostas preparadas para as aulas de português como língua adicional, levou-se em conta o contexto do aluno e quais suas necessidades para o exercício da sua cidadania, da sua participação social, ao passo que foram utilizados também desses gêneros para o ensino de questões linguísticas que possibilitarão ao aluno o uso efetivo da língua para sua comunicação.

Considerações Finais

Neste artigo, procurei refletir sobre o desenvolvimento de projetos didáticos voltados ao ensino de português como língua adicional que promovam a inserção comunicativa

nas diversas esferas sociais, oportunizando contato com diferentes práticas de linguagem. Para isso, relatei o trabalho desenvolvido por um grupo de professores voluntários do projeto de Extensão *Veredas da linguagem*, promovido pela Universidade do Vale do Taquari – Univates, situada no estado do Rio Grande do Sul, Brasil, e analisei algumas das tarefas que integraram o projeto didático intitulado "Busca por emprego".

Partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a usá-la para agir no mundo, as tarefas didáticas planejadas para as aulas com os imigrantes são orientadas pela noção bakhtiniana de gêneros do discurso, ou seja, elas servem para preparar os alunos a tomar parte em diferentes situações de uso da língua adicional.

O trabalho com projetos didáticos, embasado em tarefas que se utilizam de materiais autênticos, possibilita trabalhar com gêneros discursivos variados, preparando o aluno para usar a língua nos diferentes contextos comunicativos dos quais necessita participar. Essa proposta didática de ensino do português como língua adicional oportuniza uma relação dialógica no uso da língua, fato que propicia uma aprendizagem mais eficaz da língua.

Espero, através das informações compartilhadas neste texto sobre o planejamento e desenvolvimento de projetos didáticos para o ensino de português como língua adicional, contribuir para a reflexão sobre o ensino de língua com foco no uso, como forma de ser e agir no mundo.

Referências bibliográficas:

Baktin, M. (2000). *Estética da criação verbal*. Tradução: Pereira, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes.

Baktin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In _____. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

Bakhtin, M. [V. N. Voloshínov]. (2010). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec.

Faraco, C. A. (2009). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Juchum, M. (2016). *Letramentos acadêmicos: os projetos de trabalho na universidade*. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Leffa, V. J; Irala, V. B. (2014). O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas**.** In V. J. Leffa; V. B. Irala. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula*: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, p. 21-48.

Schlatter, Margarete. (2009). *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento***.** In: *Revista Calidoscópio*. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr.

Schlatter, M.; Garcez, P. M. (2009). Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referenciais do Estado do Rio Grande do Sul:* linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 125-172. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em Nov 2017.

Simões, L. J *et al*. (2012). *Leitura e autoria*: *planejamento em Língua Portuguesa e rosaLiteratura.* Erechim: Edelbra, 216 p.

VOCATIVOS E FORMAS DE TRATAMENTO: UMA QUESTÃO CULTURAL

Rosane Mavignier GUEDES
PUC — Pontifícia Universidade Católica, Rio, Departamento de Letras.
rosane.rosane.m.g@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Este trabalho trata do ensino do uso adequado das formas de tratamento e dos vocativos em PLE/PL2, no contexto do português brasileiro. Considerando que esses elementos linguísticos contribuem com a construção, confirmação ou desconstrução da imagem do locutor, e que o sucesso ou fracasso de um ato de comunicação depende, dentre outros fatores, da integração locutor/interlocutor num ambiente intercultural, compreendemos que o ensino de PLE/PL2 deve preocupar-se com esses elementos linguísticos, cuja abordagem impõe dificuldades ante o pluriculturalismo linguístico existente no interior da própria sociedade brasileira. Neste campo, encontramos também o reflexo do caráter dinâmico da linguagem, sempre em movimento e manifestando a cultura de um povo, propagando os valores de seus grupos sociais. É neste campo minado que se encontra o professor de PLE/PL2, tendo o desafio de mediar o interculturalismo que sustenta a relação aluno-língua/cultura estrangeiras. Essa realidade manifesta-se no cruzamento do ensino da língua normativa e da língua funcional. Para desenvolver esse estudo, contamos com os conceitos da teoria de sociedade de DaMatta e Holanda, de interacionismo de Goffman, de contexto de Koch e de ensino/aprendizagem de Meyer. Exemplificaremos com o uso das formas de tratamento e dos vocativos empregados com registros diferentes num contexto situacional da língua portuguesa-brasileira-carioca, a partir de extratos das falas do personagem Coronel Nascimento no filme *Tropa de Elite 2*. Objetivamos mostrar que o uso adequado da língua, normativamente correto, se não estiver de acordo com o contexto sociocultural não terá sucesso. Isso é determinante na imersão sociolinguística do aluno estrangeiro.

Palavras-chave:

(Inter)Cultura; Língua; Contexto; Interacionismo, PLE/PL2.

Introdução

"Como devo chamá-la, a senhora, você ou tu?"[527]. Esta pergunta não é exclusiva de estrangeiros no Brasil, a questão também é colocada entre seus nativos, como forma de reflexão antes do primeiro contato em um ato de comunicação. Ocorre que o uso peculiar das formas de tratamento e dos vocativos da segunda pessoa do singular e do plural, no português brasileiro, podem causar embaraços também para seus nativos. Embaraços estes que podem quebrar a imagem pré construída de seus interlocutores, colocando em risco o sucesso da interação na situação de comunicação, sobretudo quando se trata do contato inicial. O uso adequado desses elementos linguísticos é muito variável no Brasil. Vale lembrar que se trata de um país, cuja extensão territorial favorece uma pluralidade cultural que se manifesta inclusive nas escolhas de uso da língua portuguesa, manifestando-se no cruzamento da língua normativa e da língua funcional. É neste contexto que o aluno de PLE/PL2 transita ao estabelecer contato na interação cotidiana ao se deslocar pelo país.

Podemos também pensar sobre a variedade cultural a partir de uma região, pode ser a região sudeste, ou mesmo de um único estado dessa região, pode ser o Rio de Janeiro, ou mesmo de uma única cidade desse estado, pode ser a cidade do Rio de Janeiro, também conhecida como *Cidade Maravilhosa*. Sim, podemos; mas isso não elimina as diferenças culturais, pois elas estão presentes em seus diversos grupos sociais, com culturas próprias. Os grupos socioculturais podem ser organizados pela similaridade em questões econômicas e sociais: padrões de comportamento, crenças, costumes, história, tradições e valores intelectuais, morais, espirituais; assim como por gerações, faixas etárias dentro de uma mesma geração, e por diversos outros motivos cuja enumeração é infinita. Enfim, cada grupo cultural com seus valores, sua visão de mundo e sua linguagem, como ensinou Roque Laraia (2014, p. 48): “A cultura determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações”.

Neste ambiente, regido por códigos de conduta explícitos e implícitos, as línguas são ferramentas do processo comunicativo, articulando a construção da imagem, da face, do locutor e do interlocutor, e as imagens que cada um constrói de si para o outro e do outro para si. Ocorre que, neste jogo de imagens, as formas de tratamento e os

[527] "*Should I call you a senhora, você or tu?"* (Meyer, 2004)

vocativos escolhidos estão intimamente atrelados à cultura dos falantes e a todo o contexto da situação de comunicação. No encontro de culturas vêm à tona padrões e valores explícitos ou implícitos, podendo ser fundadores de estereótipos positivos ou negativos, como nos explica Goffman (2014, p. 13), "Se o indivíduo lhes for desconhecido, os observadores podem obter indicações que lhes permitam utilizar a experiência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com este e aplicar-lhes estereótipos não comprovados".

No contato intercultural e linguístico tais estereótipos são confirmados, desconstruídos ou redirecionados, a partir do conhecimento da lógica que explica os valores do Outro, levando à quebra das barreiras do etnocentrismo.

Quando pensamos no cenário do ensino de português para estrangeiros, lembramo-nos dos conceitos de polidez e de cordialidade que definem a lógica do comportamento social do brasileiro sob o prisma da antropologia de DaMatta (2001) e de Holanda (2014). Tais conceitos explicam os contextos que direcionam as escolhas - adequadas ou inadequadas - das formas de tratamento e dos vocativos. Eis por que Ingdore Koch (2009, p. 81) esclarece que "Um enunciado só se torna inteligível quando está dentro de um contexto de situação. A situação em que as palavras são usadas jamais poderá ser descartada como irrelevante".

Assim, este trabalho será analisado em três planos: o primeiro plano consistirá em uma explanação, sem esgotar, sobre línguas e culturas na interação social; após, o plano teórico consiste em cinco abordagens: processo intercultural, elementos linguísticos, imagem de si e do outro, contexto, ensino e aprendizagem de PLE/PL2; por fim, no plano prático, analisaremos a teoria em um material autêntico. Neste momento, considerando que abordaremos a língua portuguesa do Brasil praticada no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente, do município do Rio de Janeiro, tomaremos como material de análise uma produção cinematográfica de grande repercussão internacional, cujos diálogos se apresentam em vários registros, e em alguns momentos têm a marca da língua padrão brasileira; em outros, da língua falada na região citada – a língua do carioca. Por esse ângulo, percebemos que se problemas de diferenças linguísticas atingem seus nativos, então é possível calcular as dificuldades encontradas pelos aprendizes de PLE/PL2 para a aquisição de uma identidade de falante de português ou, particularmente, do português carioca.

1. Língua & Cultura

1.1. Língua

O ensino/aprendizagem de uma língua, se não for como língua materna, então será ou língua segunda (PL2) ou língua estrangeira (PLE). Dessa forma, nós temos três categorias de língua: materna, língua segunda e língua estrangeira. Mas onde está o limite entre a língua materna e uma língua segunda. Entre língua segunda e uma língua estrangeira?

As ideias a respeito da matéria não são unânimes, há divergências. Para entender um pouco, visto que não é o objetivo deste trabalho, mas uma introdução necessária, vamos nos guiar pelos conceitos de Christine Revuz (1998) e de Henri Besse (1987).

1) Segundo REVUZ, "A língua materna, a primeira língua (L1), é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido". Trata-se de um processo cognitivo natural.

As outras línguas aprendidas após o aprendizado da **L1**, são classificadas como **Língua Estrangeira (LE) ou Língua Segunda (L2).**

2) A Língua Estrangeira (Revuz apud Signorini, 1998, p. 215) é uma segunda língua, tendo como referência a língua materna. Ao contrário do aprendizado da L1, em um processo cognitivo natural, o aprendizado de uma língua estrangeira é uma opção consciente, portando seu aprendizado é raciocinado. Revuz lembra que o aprendizado de língua estrangeira desperta os laços afetivos que temos com nossa língua materna.

3) No caso da Língua Segunda, trata-se de uma LE vivida em seu contexto real, em imersão linguística.

Resumimos a diferença entre LE e L2 a partir da explicação de Spinassé (2006, p. 6):

a) A semelhança entre as duas está no fato de ambas terem sido desenvolvidas por indivíduos que já possuíam pressupostos cognitivos e de organização do pensamento usados para a aquisição da L1.

b) A diferença entre as duas está no fato de que "Para o domínio de uma segunda língua - L2 - é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade". Enquanto que a LE serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração.

A definição de L2 é corroborada por Besse (1987, *apud* Tagliante, 2006, p. 17) como aquela que ocorre quando o aprendiz tem a possibilidade cotidiana de ser confrontado com ela, mas fora de um contexto específico ou ainda de praticá-la em situações autênticas. Este é o caso da língua oficial do país em que imigrantes e expatriados residem e trabalham. São casos em que os estrangeiros se confrontam com a língua segunda no cotidiano e em situações autênticas, na exigência de comunicação diária para uma integração em sociedade.

Para coroar a definição de L2 e de LE, lembramos Todorov (*apud* Serrani-Infante, In Signorini, 2006, p.239) quando nos diz que a língua 2 (que entendemos como L2 e LE) depende da vontade do indivíduo. "Consiste em um domínio da língua, em uma familiarização com a história do país, com sua paisagem e com os costumes de seu povo de origem, regidos por mil códigos invisíveis". Traduzindo mais uma vez Todorov, o aprendizado de língua estrangeira está no contexto da alteridade, da imersão cultural, significa abraçar outra cultura, compreender a lógica de outra sociedade com seus valores explícitos e implícitos.

Pelo exposto, podemos perceber que os conceitos de língua segunda e de língua estrangeira podem se cruzar. Tal situação não interfere na metodologia adotada no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, seja PLE ou PL2 — doravante designado neste trabalho por PL2E —, uma vez que a metodologia é estruturada pela perspectiva do interculturalismo.

1.2. Cultura

A antropóloga Ruth Benedict ensina que “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes, usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas”

O fato é que, em todas as situações, seus integrantes adquirem a cultura ao terem contato com ela, pois "Tal como a raça, a cultura pré-existe ao indivíduo. [...] Ela não é inata, ela é adquirida [...]" (Todorov, 1988, *apud* Serrani, 2006, p. 239). No entanto, a cultura "Não é necessariamente nacional. Ela é antes de tudo caracterizada em uma região, ou em entidades geográficas menores; podendo também pertencer a um

estrato da população excluindo outros grupos do mesmo país; ela pode, enfim, incluir um grupo de países" (*op. cit*., p. 240).

Mas quem sou EU ao incorporar a cultura do Outro e falar a sua língua? Revuz (2006) nos diz que utilizar uma língua estrangeira desencadeia a criação de uma identidade nossa adaptada à outra língua, e possivelmente, à outra cultura. "É afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer 'eu'" (2006, p. 229). Assim, "Aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver" (Revuz, 2006, p. 229).

E no contexto da familiarização com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver, encontram-se os grupos de PL2E, encontro este inscrito no confronto com a Cultura do Outro, proporcionando o processo intercultural na interação das culturas explícitas e implícitas, são os mil códigos invisíveis dos quais Todorov falou.

Na cultura regida por "mil códigos invisíveis" encontramos os vocativos e as formas de tratamento, que são elementos linguísticos formadores da imagem criada dos interlocutores no contato social: de nossa imagem para o Outro, da imagem do Outro para nós, e da imagem que queremos que o Outro pense que temos dele.

2. Plano Teórico

2.1. Processo Intercultural: Os estereótipos

De forma geral, compreende-se que os estereótipos são ideias preconcebidas sobre alguém (indivíduo ou grupo social) ou algo, que surgem, normalmente, a partir de generalizações e que são alimentadas pela falta de conhecimento real do Outro. No entanto, para Peterson[528], há uma distinção entre generalização e estereótipo, explicando que as generalizações são conclusões tiradas a partir de um número considerável de elementos, enquanto que os estereótipos são afirmações parciais a partir de observações de um conjunto limitado de elementos. Podemos entender que

[528] Peterson, *apud* Meyer In Meyer & Albuquerque (Org.), 2013, p.22.

para Peterson a generalização está mais próxima de um estudo científico, enquanto que os estereótipos encontram-se num ambiente popular, surgindo sem uma fonte identificável e confiável e ganhando uma dimensão quase incontrolável, pois se disseminam no espaço e no tempo, passando de geração a geração.

Os estereótipos são classificados como positivos ou negativos segundo os valores que regem a sociedade de quem julga. Não se pode negar que essa postura é permeada por uma filosofia etnocêntrica, que considera os valores do próprio grupo como referência de verdade, de ética, de justo. Eis por que Bennet[529] ensina que *As características que são assumidamente compartilhadas pelos membros desses grupos e são respeitadas pelo observador são os estereótipos positivos.* No sentido oposto, aquelas que são desprezadas são os estereótipos negativos, os quais criam empecilhos no relacionamento intercultural, uma vez que, premeditando que o Outro vá agir ou reagir de forma padronizada, os sujeitos da situação de comunicação analisam os estímulos por uma visão objetiva, não se abrindo às possibilidades subjetivas. Nesse sentido, nos explica Erving Goffman (2014, p. 13), como já citamos anteriormente.

> [...] se o indivíduo lhes for desconhecido, os observadores podem obter, a partir de sua conduta e aparência, indicações que lhes permitam utilizar a experiência anterior que tenham tido com indivíduos aproximadamente parecidos com este que está diante deles ou, o que é mais importante, aplicar-lhes estereótipos não comprovados.

Dessa forma, verificamos que os estereótipos da identidade cultural de um grupo social – que pode ser uma nação, instituição, etnia, ou outro – ou de um indivíduo, são construídos sobre o imaginário deste grupo, sempre moldado pelo etnocentrismo, sem levar em consideração a lógica da cultura e do processo cognitivo que norteia a manifestação do pensamento e da linguagem no Outro.

[529] Bennet, *apud* Meyer In Meyer & Albuquerque (Org.), 2013, p.22.

2.2. Plano Teórico: Elementos Linguísticos

Quando pensamos na relação intercultural no cenário do ensino de português para estrangeiros, lembramo-nos dos ensinamentos de Meyer (2013): "As formas de tratamento constituem padrões muito complexos de interação social". A escolha da forma de tratamento adequada, a partir do contexto de uso, é sempre uma cilada, pois a situação em que cada uma das formas deve ser usada pode não ser explícita para o falante não nativo. Aliás, muitas vezes ela não é clara mesmo para o falante nativo e com domínio de sua língua e das normas sociais de sua cultura. Paralelamente, e podendo se confundir com as formas de tratamento, temos os vocativos. Ambos têm a mesma força construtora ou destruidora das condições de sucesso de uma situação de comunicação, agindo não apenas sobre a imagem / face dos interlocutores, como também, em decorrência desta, de conceitos de polidez e de cordialidade, o que, consequentemente, leva a julgamentos estereotipados. O uso não apropriado desencadeia o fracasso da comunicação, impedindo ou dificultando a interação, podendo, inclusive, criar um estereótipo negativo no sentido contrário, do nativo com relação ao estrangeiro.

2.3. A Imagem de Si e do Outro: A Face

O panorama acima descrito favorece a quebra de uma imagem duramente construída – a face, na terminologia do sociolinguista Erving Goffman.

Na tentativa de evitar o mal-estar, os interlocutores na interação em conversas face a face (como explica Goffman), procuram resguardar a própria face, preservando a face de seu interlocutor. Ou seja, é um procedimento que segue uma dinâmica de respeito mútuo.

> O efeito combinado da regra do respeito próprio e da regra da consideração é que a pessoa tende a se conduzir durante um encontro de forma a manter tanto a sua própria fachada quanto as fachadas dos outros participantes. [...] Esse tipo de aceitação mútua parece ser uma

> característica estrutural básica da interação, especialmente da interação em conversas face a face. (Goffman, 2012, p. 19)

A partir do exposto, vale observar os conceitos de cordialidade e de polidez que encontramos em Sérgio Buarque de Holanda em sua obra fundadora *Raízes do Brasil* (2014). Holanda caracteriza os Brasileiros como "cordiais", comportamento este explicado, pelo antropólogo, como consequência de nosso histórico de colonização, e diz: "A contribuição brasileira para a civilização será de cordialidade - daremos ao mundo o homem cordial" (p. 176). Assim, ele esclarece a diferença entre cordialidade e polidez. Para ele "O 'homem cordial' representa a vida em sociedade, enquanto que a atitude polida consiste precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no 'homem cordial'". Esse comportamento reflete-se nas escolhas linguísticas, dentre elas os vocativos e as formas de tratamento. Explica o sociólogo que se trata de uma "tendência à omissão do nome de família no tratamento social. Em regra, é o nome individual, de batismo, que prevalece". (op. cit., p. 178). Esse hábito é explicado pelo sociólogo pelo fato de que ao eliminarmos o nome de família, usando apenas o prenome, eliminamos as barreiras criadas pela superposição social das famílias. Que sabemos ser uma cicatriz deixada pelo colonialismo e pela escravidão dos índios e dos negros.

Associada à teoria da sociedade de Holanda, contamos com a teoria do antropólogo Roberto DaMatta, para quem a sociedade se divide em dois campos bem definidos: Casa e Rua, e um campo intermediário: Trabalho, onde as relações pessoais e profissionais se misturam. "Casa e Rua, são dois espaços sociais fundamentais que dividem a vida social brasileira: o mundo da casa e o mundo da rua formam os espaços básicos através dos quais circulamos na nossa sociabilidade" (2001, p. 32).

Casa: A casa é um microcosmo. "A casa é uma pessoa moral, mais que uma residência, é um espaço dotado de emoção, história e personalidade; sendo simultaneamente um espaço inclusivo e exclusivo, podendo ter agregados: pessoas que vivem no domicílio, mas que fazem parte da família" (*op. cit.*). A casa congrega uma rede complexa de

símbolos, formando uma cultura familiar. Dentre esses símbolos, encontramos, com forte poder, as formas de tratamento e os vocativos, cujas escolhas praticadas na comunicação entre seus membros, revelam as distinções sociais no interior da própria família, principalmente entre as gerações, mas também entre os empregados domésticos e os membros da família.

Rua: Para o antropólogo, a rua é o espaço em que o comando é dado à autoridade que governa com a lei. "A rua se fundamenta na igualdade de todos perante as leis, é uma ordem pública que se quer cada vez mais democrática" (2001, p. 18).

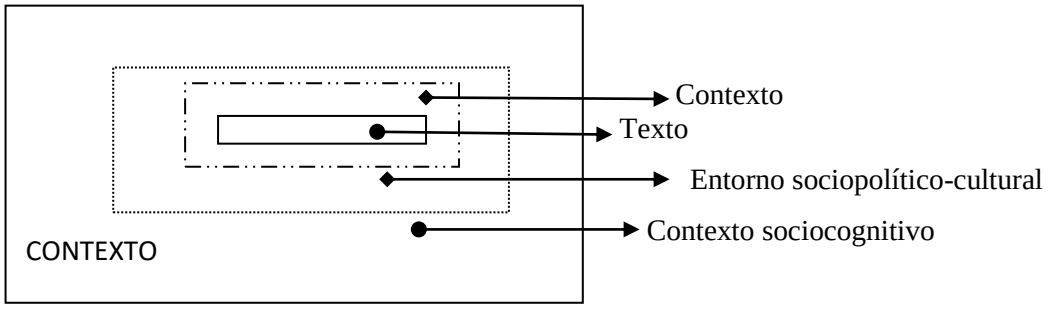
Trabalho: "Aqui a relação vai do econômico ao moral, totalizando-se em muitas dimensões e atingindo diversas camadas sociais" (*op. cit.*, p. 17). A concepção de trabalho e de suas relações misturam tarefa com amizade, e o patrão acaba sendo o representante exclusivo do trabalhador no plano social, político e moral".

DaMatta vai ao encontro dos ensinamentos do sociólogo e antropólogo Gilberto Freyre, que classificava o Brasil como uma sociedade "patriarcal", o patrão acaba sendo o representante do trabalhador, seja no plano social, político ou moral. Este é o plano mais complexo para encontrar a fórmula adequada de uso das formas de tratamento e dos vocativos, pois mistura a cultura familiar e a cultura da empresa; encontramos também a diferença etária que muitas vezes determina muito mais a forma adequada do que a hierarquia. Provocando, algumas vezes, situações embaraçosas.

2.4. Contexto

Essas situações só podem ser desembaraçadas a partir da análise do contexto da situação de comunicação. Como nos explica Ingdore Koch (2014, p. 81): "A noção de contexto foi se reconfigurando ao longo dos estudos sobre o texto. Se, de início, aludia apenas ao elemento linguístico ou interno ao texto; posteriormente, passou também a incorporar aspectos extralinguísticos", uma vez que se constatou que o contexto engloba uma escala de valores peculiar a cada grupo social, no interior dos quais existe não apenas o conhecimento compartilhado, mas também os valores compartilhados. Entretanto, esses valores socioculturais estão sempre se refazendo. Eis por que "[...]

outro tipo de contexto passou a ser descrito no interior da Linguística Textual: o contexto sociocognitivo" (op. cit., p. 81). Assim, o contexto abrange não só o texto, mas também o cotexto, a situação de interação mediata e imediata, ou seja, o entorno sociopolítico-cultural, e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. Como verificamos no gráfico abaixo.



Georges Mounin, em seu dicionário de linguística (1974), explica, o que já vimos em Koch, *que o contexto é o entorno linguístico efetivo, seja próximo* [situação imediata] *seja distante* [situação mediata], e alerta que (p. 83, tradução nossa) é preciso distinguir o contexto linguístico – o cotexto – do contexto não linguístico – a situação –, que é a experiência não linguística, mas vivida. Os tipos de conhecimentos armazenados que fazem parte do contexto sociocognitivo são ferramentas utilizadas na construção da imagem de si e do outro, da imagem de polidez e/ou de cordialidade, são ferramentas que transportam conhecimentos estereotipados de outras sociedades, tanto positivos como negativos. Portanto, os conhecimentos armazenados que fazem parte do contexto sociocognitivo vão direcionar os interlocutores em suas escolhas linguísticas, dentre elas: AS FORMAS DE TRATAMENTO E OS VOCATIVOS. Mas esse conhecimento armazenado do contexto sociocognitivo não vem com o aluno estrangeiro. Ele deve ser inserido na nova sociedade, no novo grupo cultural, para poder interagir a fim de alcançar o sucesso em uma situação de comunicação.

Para resumir a relação língua/cultura, citamos a reflexão do Professor Alexandre Ribeiro (2015, p.)

> Entender o homem como ser social constitui-se em visão amplamente aceita que se encontra também nas bases teóricas que definem a linguagem. Enquanto ser social, o homem se

> relaciona com os demais seres, valendo-se da língua e das suas características multifacetadas. Trata-se de uma relação complexa, vivenciada por um ser complexo que tem a linguagem como uma de suas características constitutivas. Aprender uma língua, portanto, não se restringe a dominar somente as suas características estruturais.

2.5. Ensino de PLE/PL2

Com relação ao ensino/ aprendizagem de PL2E, assim como acontece com os nativos, os alunos estrangeiros precisam avaliar o contexto de uso para que se possa fazer a escolha adequada. A professora Rosa Marina Meyer, em seu artigo sobre o ensino do português carioca para estrangeiros (2005), aborda a questão da *marca zero* que significa" uma forma de tratamento sem uma expressão de tratamento". E exemplifica: "Já fez a sua inscrição?".

A marca zero é um recurso utilizado pelo aprendiz de PL2E na intenção de não cair nas armadilhas provocadas pelas escolhas inadequadas das formas de tratamento e dos vocativos na interação social; dessa forma, o aluno estrangeiro procura salvar sua face mantendo um bom nível de polidez, como nos explica Meyer (*op. cit.*): "Os aprendizes do português como segunda língua, muitas vezes inseguros com relação à forma de tratamento adequada à situação de conversação em que se encontram, com frequência fazem uso deste tratamento *zero*, garantia de acerto". É importante lembrar que esse recurso não é exclusivo dos estrangeiros, os brasileiros nativos recorrem às mesmas construções enunciativas quando se veem em dificuldade para encontrar a forma adequada, a fim de não correr o risco de cair nas malhas da falta de polidez.

Há um aspecto importante a ser observado no uso da marca zero, a preservação do sentido da mensagem, pois, como sabemos, todo ato de comunicação requer um sentido. Assim, explica Patrick Charaudeau (1993, tradução de Ângela M. S. Corrêa, p.) que *há sempre, sob a aparente tranquilidade das palavas uma torrente de significações implícitas.* Eis por que o sentido é construído entre o dito e o não dito, ou seja, entre o explícito e o implícito; dessa forma, ele se esclarece pelo contexto da situação de comunicação.

As marcas zero são construções frasais de registro coloquial familiar, sobretudo na comunicação oral, e vêm se expandindo por outros gêneros de comunicação, tais como

os correios eletrônicos e mensagens telefônicas, levando os aprendizes estrangeiros a ficarem perturbados quanto ao real sentido, a explicação está no fato de que "de maneira geral, esse tipo de enunciado, livre de um contexto mais amplo, mascararia a relação entre os papeis sociais exercidos pelos interlocutores" (Meyer, 1999, p. 145).

Paralelamente à marca zero, outro recurso adotado com o objetivo de mascarar a relação e os papeis sociais é a substituição do modo imperativo, nos enunciados de ordem, pelo presente do indicativo na 3ª pessoa do singular. Desse modo, a força ilocutória do enunciado é disfarçada, servindo de estratégia de polidez para salvar as faces.

No contexto geral das formas de tratamento e dos vocativos abordados neste trabalho, ressaltamos que o *sistema tríplice de tratamento*, expressão cunhada pela professora Rosa Marina Meyer (2005, p.79), representa o problema maior enfrentado pelos estrangeiros em contato com a cultura brasileira. Essa tríade tem como elementos as formas de tratamento *você, tu e o senhor/ a senhora.* A escolha pela fórmula adequada depende do contexto da situação de comunicação. Eis onde reside a grande dificuldade para o estrangeiro, por mais que ele conheça a cultura brasileira, sobretudo do Rio de Janeiro, já que a tríade acima caracteriza a identidade linguística do carioca/ fluminense.

Se colocarmos essa tríade numa condição de comparação com outras línguas, por exemplo, o inglês e o francês, encontramos o seguinte:

Português	Inglês	Francês
Tu	You	Tu
Você Vocês	You You	Tu Vous
O senhor/ A senhora Senhor/ Senhora + prenome	You Mr. / Mrs./ Ms. + nome de família	Vous M./ Mme./ Mlle. + Nome de família

Notamos a situação complexa que o aprendiz vivencia. Mas se refletirmos um pouco, notamos que nós, nativos, encontramos alguma dificuldade, cuja solução é muito subjetiva, depende não só do contexto da situação como também do grau de escolaridade do locutor e da condição sociocultural para interpretar o contexto.

Tecnicamente, Meyer ensina que a incoerência no uso é chamada de **flutuação**, e explica que *a flutuação no uso das formas de tratamento pode se apresentar completamente ilógica, inexplicável, incompreensível. Mas para um falante nativo ela é clara, evidente, e soa muito natural* (2005, p.86). Assim, a professora conclui refletindo sobre o ensino/ aprendizagem em PL2E:

> "E como nós podemos fazê-los entender que todas as opções são válidas, dependendo apenas do contexto de uso?"

3. Análise de Dados

Para visualizarmos melhor esses conceitos, contextualizaremos a teoria com sua aplicação em material autêntico extraído do filme *Tropa de elite 2: o inimigo agora é outro*. Este filme é uma produção cinematográfica brasileira de 2010, de grande repercussão internacional, tendo sido vertido para outros idiomas. Trata-se de uma história policial passada no estado do Rio de Janeiro, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro.

3.1. Contextualização do material de análise

O enredo do filme mostra a passagem pela Secretaria de Segurança do Estado do Rio de Janeiro de um membro da Instituição da polícia do mesmo Estado, oriundo de uma corporação elite da Instituição citada: o BOPE[530]. No cargo que ocupa na Secretaria de Segurança, o personagem – Coronel Nascimento – tem contato com outros personagens que representam situações sociais diversas, tais como, no âmbito hierárquico superior, com o governador do Estado e com o secretário de segurança do Estado; no âmbito hierárquico inferior, com seus antigos colegas e com colaboradores atuais; fora da Instituição, porém relacionado a seu trabalho, ele dialoga ou faz referência a bandidos, como também se relaciona com o deputado Fraga.

[530] BOPE = Batalhão de Operações Especiais

Paralelamente, há o relacionamento em família com o filho, a ex-mulher e o atual marido da mulher, o deputado Fraga que é seu opositor político. De fato, este pertence a dois campos: a casa e a rua, dessa forma, ele está no campo que DaMatta classifica como "trabalho"; igualmente a seu relacionamento com Mathias, seu velho amigo dos tempos do BOPE, mas que no momento atual do filme, está na condição de subordinado. Essas são situações que levam o Coronel Nascimento a usar três registros de língua, em situações formais e informais, assim como em situações peculiares, como veremos a seguir.

CORONEL NASCIMENTO: Iniciando nossa análise pelo personagem, trata-se de um indivíduo cuja identidade cultural remete a um grupo social de cultura familiar – **casa –** e profissional – **rua –** que requer boa instrução e postura social, fugindo de um dos estereótipos negativos de policial na cultura brasileira, ex. *truculento*, ou confirmando os estereótipos positivos, ex. *boa praça*, ou seja, a personificação da imagem do homem cordial. Esta situação tem reflexo direto sobre os registros de língua do personagem.

Para facilitar a compreensão, temos o esquema abaixo, no qual notamos os vários Coronéis Nascimento, cada um desenvolve um registro de língua: Coronel Nascimento no campo social familiar, o Coronel Nascimento parceiro, e, por fim, o Coronel Nascimento no campo social profissional, em que as patentes militares determinam a hierarquia na corporação.

Coronel Nascimento	Registro Neutro "0" (zero)	CASA Registro familiar	TRABALHO Registro corrente	RUA Registro cuidado
0- Na delegacia, ao falar com o Delegado referindo-se ao deputado Fraga.	"**Fala** pra ele não falar comigo. **Diz** pra ele não falar comigo".			
1- Com o Sargento André Mathias			a) Em ação contra a rebelião dos presos. "**André**, **deixa** a patrulha em posição, mas não **faz** nada enquanto eu não mandar."	b) Mathias está preso e ele mantém distância. "**Baixe** o tom quando falar comigo. '*O* ***Senhor*** *me* ***desculpe****, não é você*'".
2- Com o Secretário de Segurança				"**Secretário**, gostaria que o **senhor** intercedesse, junto ao governador com relação ao **Matias,** para que ele não

				entrasse naquele batalhão".
3-Com deputado Fraga, que também é o segundo marido de sua ex-mulher e padrasto de seu filho.			b) No momento da invasão do presídio, protegendo o Deputado Fraga, fala: "Não, **Fraga**. **Bota** o colete, **Fraga**"	
4- Com o deputado Fraga na Assembleia Legislativa				c) "Se me permite, **Deputado**, eu gostaria de dizer umas palavras..." "Se me permite, **Deputado**, metade dos seus colegas desta casa deveriam estar na cadeia."
5- Em família: com o filho durante a luta de judô, e, após, com a ex-mulher		"Eu não quero **você** parado na frente dele...". "É isso o que **você** pensa de mim, agora?"		

0) Iniciamos, exemplificando um caso de "marca zero":

Cena na delegacia com o filho preso, dirigindo-se ao delegado *(seu amigo)* e referindo-se ao deputado Fraga (*padrasto de seu filho e opositor político*).

***Fala** para ele não falar comigo. **Diz** pra ele não falar comigo.*

As duas frases omitem o vocativo e as formas de tratamento, que poderia ser:

a) (Você) fala (na comunicação oral)

b) (Você) diz (a mesma situação anterior).

(você embora seja da 2a pessoa do singular, no Brasil, leva o verbo para a 3a. pessoa do singular)

Poderíamos também supor as formas de tratamento e os vocativos usados no registro coloquial: Doutor, visto se tratar de Delegado, cujo título é Doutor.

1) No trabalho: com o Sargento Mathias, seu subordinado e velho amigo

a) Neste momento, há uma rebelião no presídio e o coronel está no comando da ação. O coronel dirige-se ao sargento usando o prenome (em um contato mais próximo), mas com os verbos no imperativo, pois se trata de uma ordem. - "André, deixa a patrulha em posição, mas não faz nada enquanto eu não mandar".

b) Em outro momento/ contexto, com a mesma pessoa. Ele vai visitar o sargento que foi preso. Ele corrige o sargento que se dirige a ele usando "você", mantendo distância e impondo respeito em razão da hierarquia. - "Baixe o tom quando falar comigo. O Senhor me desculpe, não é você". Nesta cena, percebemos que a compreensão do que é Rua e do que é Trabalho é, por vezes, muito complexa, o que cria dificuldades na escolha da forma adequada dos vocativos e das formas de tratamento.

2) Na Rua: O Coronel Nascimento conversa com o Secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro. Ele usa o registro formal, utilizando o título do cargo que seu interlocutor ocupa, formula a frase usando o verbo no subjuntivo, mas faz referência ao sargento pelo nome, prenome, buscando enfatizar que Mathias é próximo dele.

- "Secretário, gostaria que o senhor intercedesse junto ao governador com relação ao Matias, para que ele não entrasse naquele batalhão".

3) No Trabalho: Com o Deputado Fraga, atual marido de sua ex-mulher, ele usa o registro coloquial, pelo seu nome (Fraga): "Não, Fraga. Bota o colete."

4) Na Rua: Ainda com Fraga, mas em outro contexto: Na Assembleia Legislativa ele trata pelo seu título: "Se me permite, Deputado".

5) Em família, com o filho e a ex-mulher, o registro é coloquial, com o pronome "você", equivalente a "tu". - "Eu não quero você parado na frente dele". "É isso que você pensa de mim, agora?".

4. Conclusão

Ao final, após a análise de dados em que a luz teórica é lançada sobre um caso autêntico, confirmamos que avaliar o uso adequado ou inadequado de uma língua, se não houver o conhecimento do contexto da situação de comunicação, torna-se inviável. Na falta do conhecimento contextual por parte do aprendiz de PL2E, ele deve ser introduzido nas nuances do contexto; pois, estando descontextualizado o aluno não alcança a possibilidade de inferir, interagir, conseguir o que pretende com seu discurso.

Assim, visa-se inserir o aluno estrangeiro na lógica do comportamento social do brasileiro, considerando suas variantes regionais, com a finalidade de prepará-los

para o convívio social sem armadilhas, pois o ensino de língua estrangeira deve levar em conta que tão, ou mais, importante do que ensinar a língua é ensinar a cultura. Enfim, todo o sucesso da interação social sob a perspectiva do interculturalismo depende das pistas situacionais, pois *tudo é possível, só depende do contexto.*

Referências Bibliográficas:

Besse, *apud* Tagliante, C. (2006, p. 17). *La classe de langue.* Paris: Clé International.

Charaudeau, P. (1993). *O contrato de comunicação em situação de sala de aula*. Metz: Halté J. F. (éd.) Université de Metz. Tradução Ângela Maria da Silva Corrêa. Recuperado de: http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-communication- dans,57.html.

DaMatta, R. A. (2001). *O que faz o brasil, Brasil?* 12ª ed., Rio de Janeiro: Rocco.

Holanda, S. B. (2014). *Raízes do Brasil.* 27ª edição. São Paulo: Companhia das Letras.

Koch, I. (2014). *A inter-ação pela linguagem.* 11ª edição, 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

Laraia. R. (2014). *Cultura: Um conceito antropológico.* 26ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar.

Ribeiro, A. IN: Meyer; Albuquerque (2015). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais* (Org.). Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Meyer, R.M. (2004, p.79-87*). "Should I call you a senhora, você or tu?" Dificuldades interacionais de falantes de inglês aprendizes do português do Brasil*. In R. M. Meyer (Org.) *Revista PaLavra*, nº 13. Rio de Janeiro: Galo Branco. Recuperado de: http://www.letras.puc-rio.br/unidades&nucleos/publicacoes/palavra

Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de Linguistique.* 2ª reimpressão. Paris: PUF.

Peterson, apud Meyer In: Meyer & Albuquerque (Org.), 2013.

Revuz, C. In I. Signorini (Org.) (1998). *Lingua(gem) e Identidade.* Campinas: Mercado das Letras.

Spinassé, K. P. Os conceitos de língua materna, segunda língua e língua estrangeiros e os ... In *Revista Contingentia* (2006). Recuperado de

http://www.ufrgs.br/setordeealemao/revista/revistaanteriores/voll.11.20 06/1 spinasse.pdf

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue.* Paris: Clé International.

Todorov, T. *Nous et les autres (*1989), Paris: Éditions du Seuil, apud Silvana Serrani-Infante (1998, pp. 239-240). In I. Signorini. *Lingua(gem) e Identidade.* Campinas: Mercado das Letras.

Tropa de Elite 2. São Paulo: Vinny filmes (2011). 1 DVD, 5.1 DTS HD, 5.1 Dolby Digital.Recuperado de: http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12- 07.html.

Anexo

Cena na penitenciária Bangu 1:

André, deixa a patrulha em posição, mas não **faz** nada enquanto eu não **mandar**.

Mostra pra mim a patrulha. **deixa** entrar.

André, **confirma** cela 12 na mão daquele vagabundo.

Comandante, a gente está tendo uma oportunidade boa aqui.

O governador sabe a oportunidade que a gente está tendo aqui, **Comandante**, a gente vai deixar esse cara entrar?

Não, **Fraga**.

A carnificina já começou, **Fraga**.

Fraga, **bota** o colete, **Fraga**.

André, Che Guevara entrou aí sem colete.

Ele está exatamente na sua frente, **André**.

André, ele está com a pistola na mão.

Ele tá indo bem.

Vai desamarrar um, **André**.

André, ele tá no comando da situação, saiu um,

André, pera aí, **André**, pera aí **Andréeee.**

Cena com o Secretário de Segurança do Estado do Rio de Janeiro

Secretário, **gostaria** que o **senhor** intercedesse, junto ao governador com relação ao Matias, para que o Mathias não entrasse naquele batalhão.

O comando do Bangu foi meu, **Secretário**, **gostaria** que o senhor...

De forma que eu gostaria que **o senhor** tomasse isso como um pedido pessoal meu.

Cena na prisão com o Mathias

Como é que eu vou tirar **você** daqui agora?

..., **coronel** (Mathias)

Baixe o tom para falar comigo, **não venha você** me falar em defender o batalhão.

Você tá preso. Se tem alguém aqui, que pode defender o batalhão aqui, **o senhor** me desculpe, não é **você**.

Coronel, coronel, se...

Cena com filho Rafa

Eu não quero **você** parado na frente dele,

Eu quero **você** rodando, rodando.

Eu não gostei dessa sua mãozinha solta. **Você** me encheu o saco o mês inteiro pra vir lutar. Agora é pra ganhar, tá aqui pra ganhar.

Cena do Depoimento do Coronel Nascimento no Plenário da Câmara de Deputados do Estado do Rio de Janeiro

Se me permite, **Deputado**, eu gostaria de dizer umas palavras...

Mas o que eu posso afirmar com certeza, **Senhores Deputados**, é que o policial não puxa esse gatilho sozinho.

Deputado Fraga, metade dos seus colegas desta casa deveriam estar na cadeia.

Metade é pouco, **Deputado**, porque tem uns 6 ou 7 de ficha limpa.

Deputado Fortunato, o senhor é chefe de uma das maiores organizações criminosas desta cidade.

O senhor age em parceria com o ex-secretário de segurança do Rio, Sr. Guaracy Novaes.

Eu posso afirmar aqui, **Deputado**, que o governador do estado do RJ está diretamente ligado ...

Deputado Fortunato, **o senhor** é o mandante de mais de 20 assassinatos na zona oeste da cidade.

ESTUDO DAS IMAGENS ASSOCIADAS À LÍNGUA PORTUGUESA EM AULAS MULTILINGUES EM BARCELONA

Sandra Moura da CRUZ
Escola Oficial d'Idiomes Drassanes – smmoura@eoibd.cat
Danielli NEVES
Universitat de Barcelona – dani.neves78@gmail.com

Resumo:

Adotando uma perspectiva sociolinguística, este artigo apresenta os primeiros avanços de um projeto de pesquisa de doutorado cujo objetivo geral é estudar as imagens associadas à língua portuguesa por estudantes adultos multilíngues, na cidade de Barcelona, desde uma abordagem etnográfica. A proposta está dividida em três fases - na primeira, usaremos diferentes ferramentas metodológicas para analisar a maneira pela qual, durante o processo de aprendizagem, ditas imagens são geradas e coletadas; a segunda consiste na análise das amostras identificadas na fase anterior, indicando quais são os indicadores que determinarão a sua evolução; a terceira e última consiste em comparar o impacto dessas imagens nas diferentes etapas do processo de aprendizagem do PLE. Nossa proposta busca não só identificar o que esses alunos pensam, mas principalmente entender como essas imagens podem interferir no processo de aprendizagem da língua portuguesa, a fim de oferecer uma adaptação metodológica na prática docente.

Palavras-chave:

imagens, cultura, ensino e aprendizagem de LE.

Quadro Teórico

Segundo Araújo e Sá e Pinto (2006), o conceito de imagem / representação ocupa um lugar central na DL, particularmente no âmbito de estudos sobre a construção e desenvolvimento de habilidades multilíngues e multiculturais e comunicação intercultural.

Nas últimas décadas, autores como Fang (1996) e Borg (2003) concebem o ensino como uma atividade de pensamento e, os professores como indivíduos que constroem suas próprias teorias sobre o ensino; isto é, os professores deixam de ser pessoas que dominam um conjunto de princípios gerais e teorias desenvolvidos por especialistas, para assumir o papel de mediadores do conhecimento.

Neste quadro teórico, segue-se a abordagem das imagens / representações culturais associadas ao PLE, em um contexto social específico: estudantes adultos multilíngues, em salas de aula multiculturais, na cidade de Barcelona.

Para realizar este projeto de pesquisa, foi necessário concentrar tantas teorias e estudos anteriores quanto possível para aplicá-los a cada um dos aspectos da pesquisa: prática educacional do ensino e aprendizagem de LE, cultura e perspectiva sociocultural, representações culturais. Tudo isso resulta em uma pesquisa multidisciplinar que constitui uma gama que integra Linguística, Didática dasLínguas, Pedagogia, Antropologia, Sociologia e Psicologia.

Tendo em conta o campo complexo que pode ser formado a partir de uma variedade de disciplinas, o primeiro passo deste estudo tem sido a seleção de quadros de referência em diferentes áreas do conhecimento. Estes, uma vez unificados, constituem o núcleo de um quadro teórico e analítico em que convergem todas as variáveis possíveis e em que se encontram os seguintes paradigmas: Cultura: multi-pluri- e interculturalidade, competência comunicativa e competência intercultural, imagens, representações e estereótipos.

Assim, em primeiro lugar, parece coerente apontar em algumas definições do que concebemos como cultura, multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade na nossa pesquisa. Para isso, contamos com a proposta de Fernando Trujillo Sáez (2005, p. 01), segundo a qual uma compreensão clara do conceito de cultura e seus derivados nos ajudará a programar e implementar um ensino de línguas a partir de uma perspectiva intercultural.

Da Psicologia, tomamos como ponto de partida o reflexo da cultura como um elemento que emana da sociedade, o que, por sua vez, estrutura e dá sentido porque, como afirma Bruner (1987, p. 96): "quase tudo com que nos relacionamos no mundo social não poderia existir se não fosse por um sistema simbólico que dê vida a esse mundo".

Da DL, a definição de cultura é baseada na Antropologia Simbólica e Antropologia Cognitiva. Clifford Geertz (2001, p. 707) define a cultura como um sistema ordenado de significados e símbolos em virtude do qual os indivíduos definem seu mundo, expressam seus sentimentos e formulam seus julgamentos. Para o autor, através deste sistema de significados e símbolos: "os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e atitudes em relação à vida." (Geertz, 2001, p. 88).

Além disso, Geertz (2001, p. 57) afirma que se tornar ser humano é tornar-se indivíduos e nos tornamos indivíduos guiados por esquemas culturais, por sistemas de significado historicamente criados em virtude dos quais formamos, ordenamos, sustentamos e direcionamos nossas vidas. E os esquemas culturais não são gerais, mas específicos.

Depois de nos posicionarmos nas linhas que seguimos no conceito de cultura, podemos tentar definir os conceitos de multiculturalismo, pluriculturalidade e interculturalidade, usando como ponto de partida para a nossa reflexão o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas QECR (2002).

Para isso, começamos com o conhecimento sociocultural, definido como "o conhecimento da sociedade e da cultura da comunidade ou comunidades em que a língua é falada" (Conselho de Europa, 2002, p. 100). Este conhecimento é uma das bases para o desenvolvimento da interculturalidade e do multiculturalismo. Além disso, este texto fundamental aponta que o conhecimento sociocultural faz parte do conhecimento do mundo e é provável que seja encontrado na experiência anterior dos alunos e / ou seja distorcida por estereótipos. Dito isto, devemos distinguir entre multiculturalismo e multiculturalismo. O QECR (2002) parte, para esta distinção, de outro par de termos paralelos: multilinguismo e multilinguismo.

Seguindo essa perspectiva, essa interpretação abre caminho para uma definição comunicativa de interculturalidade, definida no QECR (2002) em dois níveis diferentes, mas integrados. Por um lado, fala de consciência intercultural e, por outro lado, de habilidades interculturais. Ou seja, refere-se a um fenômeno cognitivo e comunicativo.

Nesta linha de pensamento, entendemos na nossa pesquisa que a interculturalidade é situacional diante do multiculturalismo. Por um lado, o multiculturalismo é de natureza cognitiva e o multiculturalismo é de natureza social.

Em relação à competência comunicativa e à competência intercultural desde a Sociolinguística, com a introdução do termo Competência Comunicativa por Hymes (1971), saber apenas o idioma deixa de ser fator suficiente, o sujeito deve poder usá-lo como ferramenta de comunicação na negociação com o interlocutor e em um contexto social específico. Desta forma, o autor propõe uma extensão do conceito que inclui uma dimensão estratégica do uso da língua, além da simples dimensão linguística. Seguindo a evolução do conceito de competência comunicativa, outros autores acrescentaram novas dimensões ao conceito: uma dimensão discursiva, uma dimensão sociolinguística e / ou sociocultural, uma dimensão pragmática. Essas contribuições têm moldado os fundamentos teóricos da abordagem comunicativa, que deixou de conceber o idioma como um conjunto de estruturas gramaticais através das quais se pode falar uma língua, para compreendê-la como uma série de conhecimento declarativo e operacional necessário para a comunicação.

Entre os modelos oferecidos pela bibliografia destacamos o proposto pelo QECR (2002, p. 102). Atualmente, de acordo com Cantero (2008: 01), o conceito de competência comunicativa supera amplamente o da categoria simples de competência linguística, embora o conhecimento, o conhecimento e os recursos que a compõem ainda sejam mecanicamente relacionados como uma soma de conhecimento.

Na nossa pesquisa nos situamos na proposta mais recente que conhecemos, Cantero (2008), que propõe um modelo de competência comunicativa entendido, desde o pensamento complexo, como um todo que vai além da soma de suas partes e acrescenta uma perspectiva que contempla o caráter multilingue de qualquer falante, ou seja, a interação de códigos que compõem a competência de cada falante: códigos verbais e não verbais, mas também as variedades linguísticas que o falante manipula (dialectal, registro, etc.), assim como as diferentes línguas a partir das quais, em determinado caso, se tenha desenvuelto algum tipo de interlíngua.

Neste modelo, se observa a competência mediadora postulada por Cantero e De Arriba (2004) a partir do documento do QECR. A novidade e a diferença do QECR a partir de sua contribuição é uma abordagem baseada na teoria da complexidade para explicar

as relações entre os elementos que compõem a competência comunicativa e o potencial descritivo e normativo do seu modelo de análise para o ensino da Língua.

Por outro lado, Cantero (2008) opta pelo termo cultura para se referir ao que outros autores chamaram sociolinguística, sociologia cultural ou social. O autor define a competência como: a capacidade de lidar com o conhecimento envolvido na comunicação, do significado das palavras e suas conotações às intenções refletidas no discurso. Ou seja, todo o mundo nocional comprometido com o discurso, incluindo o modelo mundial do falante, bem como os conteúdos culturais específicos do grupo ao qual pertence. (Cantero, 2008, p. 75).

Tendo em conta as duas definições mencionadas anteriormente, pode-se dizer que uma classe PLE em Barcelona é um contexto multilíngue porque os alunos falam diferentes línguas, no entanto o fato de cada aluno estabeleça conexões entre as línguas que conhece e o idioma que está aprendendo, dota este contexto de ensino e aprendizagem com a qualidade plurilingue. Por esta razão, no nosso projeto, nos referiremos a estudantes multilingues ou contexto plurilingue no ensino de PLE.

Neste estudo, os termos estereótipos e imagens são usados, com base no conceito de imagens de acordo com Silvia Melo-Pfeifer (2012). De acordo com a autora, imagens de línguas, também chamadas de representações sociais, são realidades socialmente construídas que ajudam cada um de nós a ter sentido do mundo para explicar e agir sobre isso. Para a autora, associamos idiomas com o que vem à mente. Desta forma, as imagens que conhecemos dessas línguas formam nosso conceito geral delas, sendo, em última análise, responsáveis por nossa imagem geral do todo. Nesta perspectiva, as representações de línguas orientam ações e projetos linguísticos, pois ajudam a justificar nossas escolhas e nossos projetos comunicativos.

Objetivos

A nossa proposta de pesquisa se concentra em observar, descrever, analisar e interpretar dados para compreender uma situação específica: a evolução das imagens / representações sociais associadas à língua portuguesa, por estudantes multilingues

em Barcelona. Promover um foco em DL que leva em conta novos contextos multiculturais e multilíngues em classes PLE.

Segundo Araujo Sá e Pinto (2006), no caso da aprendizagem LE, considera-se que o conceito de imagem permite explicar as relações que os alunos estabelecem com as línguas que contatam com o seu estudo, com a comunicação, bem como a forma como se posicionam para as ofertas e currículos linguísticos.

Para gerar as informações necessárias a uma melhor compreensão e suporte para especificar o que se pretende estudar, as seguintes questões de pesquisa foram levantadas:

- Que imagens os alunos associam à língua portuguesa durante o processo de aprendizagem?
- Em que medida essas imagens motivam esse estudo?
- Quais imagens são resistentes ou não à mudança no processo de aprendizagem?

Objetivos específicos

Metodologia

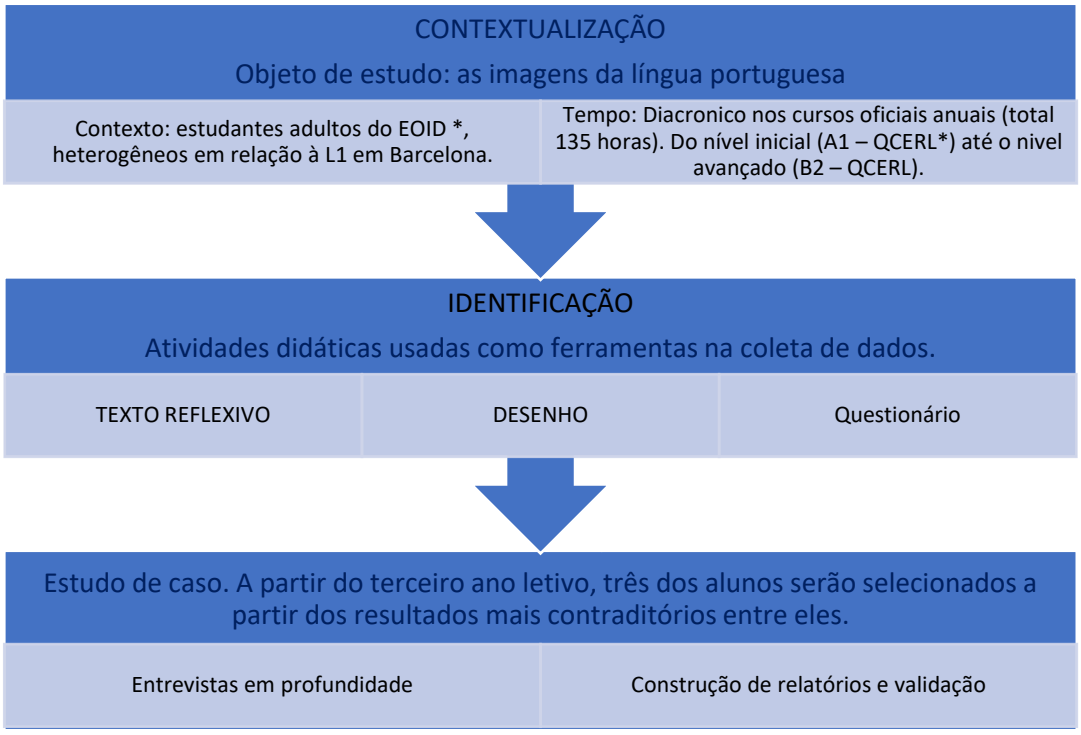
Nossa proposta de pesquisa de doutorado é baseada na premissa de que não existe uma técnica adequada para a análise do discurso. De acordo com Pedro Santander (2007), a questão de como os textos são analisados tornou-se uma questão central para as metodologias de Ciências Sociais, tanto por causa da importância teórica que a noção de discurso alcançou, quanto pela conscientização adquirida. Mais cedo ou mais tarde, a maioria dos pesquisadores enfrenta textos ou sinais de natureza diversos (não necessariamente linguísticos), que precisam ser lidos para uma interpretação correta; e essa leitura requer análise.

A metodologia selecionada para a nossa pesquisa está vinculada ao objetivo geral proposto nesta pesquisa, que é: observar e analisar as imagens associadas à língua portuguesa, por parte de adultos multilingues. Utilizamos o modelo que parece ser o mais apropriado para este estudo, que é o paradigma da pesquisa qualitativa, etnográfica e interpretativa.

Com referência aos critérios de seleção de dados e análise do discurso, este trabalho baseia-se principalmente nas contribuições de Bajtín (1982), Vygotsky (1978) e Kerbrat-Orecchioni (1992), que propõem estudar a língua como um fenômeno de comunicação relacionado a um contexto e alguns valores de interlocução definidos pelos protagonistas do diálogo. Também propõem analisar o diálogo como uma área de co-construção de espaços de intersubjetividade, enfatizando a natureza criativa, a mutabilidade da comunicação dialógica (co-construída em uma "zona de estabilidade desigual") e sua conexão com as funções sociais de língua. (Vygostsky, 1978, p. 146).

Para a pesquisa atual projetamos o esquema abaixo representado noesquema 1 de natureza longitudinal e qualitativa; está dividido em três etapas: contextualização, identificação e aprofundamento, baseada na proposta de Bolívar, Domingo e Fernández (2001).

Esquema resumido da metodologia[531]



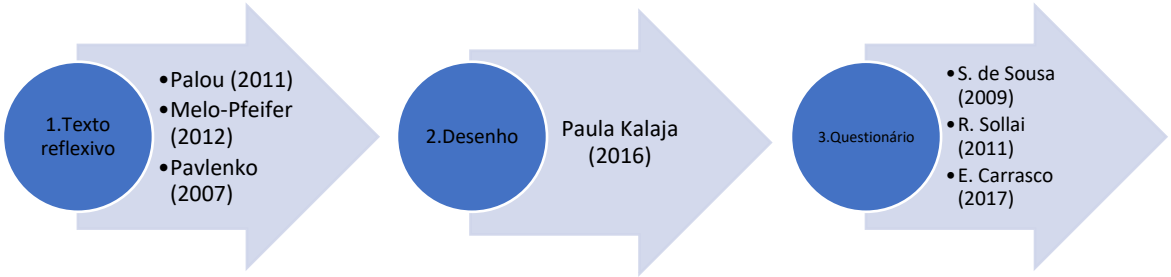
Esquema 1

[531]*EOID – Escola Oficial d'Idiomes Drassanes Barcelona.
* QECRL - Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Contextualização

Esta fase da metodologia constitui o trabalho de campo. Tem por objetivo gerar e coletar dados produzidos pelos alunos, para a criação de um corpus. Serão feitas observações das classes do mesmo grupo em seus diferentes níveis de aprendizagem: do nível inicial A1 de acordo com o QECRL ao nível avançado B2 de acordo com o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas). Trabalharemos com diferentes atividades didáticas para selecionar a partir de ai, três alunos que mais divergem entre suas imagens e proceder ao estudo de caso; com base na proposta de Antonio Bolívar (2001).

No ano lectivo de 2016 e 2017, no nível A1, produzimos e trabalhamos três atividades didáticas como instrumentos de coleta de dados. Nosso objetivo foi identificar através da metodologia selecionada as imagens sobre a língua e a cultura e compreender a estruturação dos repertórios linguísticos dos alunos que iniciam seu processo de aprendizagem PLE e que, portanto, tenham suas competências em Português pouco desenvolvidas. Vejamos o esquema abaixo:



Esquema 2

1. Primeira atividade - o texto reflexivo e semi-estruturado realizado em 16/11/2016. Atividade proposta aos estudantes a partir da citação seguinte:

> *Nadie está libre de tener representaciones de los otros de los demás y de sí mismo, de su pueblo y de otros pueblos, de sus lenguas y de las lenguas de los demás". (Silvia Melo Pfeifer, 2012)*
>
> *Teniendo en cuenta la afirmación anterior, cuéntanos cómo te sientes con relación a la lengua portuguesa? (entre 200 y 400 palabras).*

A redação do texto foi feita no próprio idioma do aluno para que eles pudessem expressar sua opinião sobre o que entendiam como língua portuguesa. (Pavlenko, 2007). Atividade de carácter experimental, através dos escritos do "eu". O narrador em sua história gera experiências que ele viveu e considera significativas. (Palou, 2011).

2. Segunda atividade - o desenho realizado individualmente em 17/01/2017, onde todos poderiam expressar as suas idéias e assim promover a reflexão sobre a aprendizagem. (Kalaja, 2016). Está atividade didática estaba pensada como uma ferramenta complementar da atividade anterior. Os alunos receberam a seguinte instrução:

Usando a sua criatividade, complete a frase seguinte com desenhos.

Aprender português é como…"

3. Terceira atividade – o questionário on-line (criado no Google Survey com o nome de *A Língua Portuguesa*). Realizada em 03/04/2017. Permitiu completar o mapeamento do objeto de estudo do primeiro ano letivo. As perguntas foram adaptadas das propostas de Santiago de Sousa (2009) e Ramos Sollai (2011) e baseadas em Encarni Carrasco (2017). Consistia nas seguintes seções: *pessoal, contato com a língua portuguesa, estudos anteriores, viagens, países visitados e opinião*.

Note-se que todas as atividades foram acompanhadas pela observação das aulas, de acordo com os critérios de Dörneyei (2007) e Kalaja (2008).

Para o segundo ano lectivo (2017/18), temos três novas atividades de ensino planejadas.

Identificação

Esta fase consiste no estudo das imagens, na análise e descrição do material coletado durante os cursos regulares anuais de português nas diferentes etapas. Em outras palavras, pretende descrever e categorizar os fatos identificados em cada fase, é um processo paralelo para a coleta de dados. A partir desta análise propomos o estudo da evolução das imagens coletadas durante o período de observação das aulas; determinando os indicadores que apontam a evolução ou não das imagens descritas.

Ou seja, observar como elas se comportam em um processo pré e pós-aprendizagem de PLE. A partir daí, teremos três estudantescom características diferentes uns dos outros para realizar o estudo de caso. Para isso, seguindo a linha da metodologia adotada, como critério de análise dos dados coletados em nossa pesquisa, propomos as seguintes abordagens no tratamento do corpus, baseadas em Melo-Pfeifer & Pinto (2009):

Abordagem psicolinguística: o idioma como objeto de afetividade e objeto de apropriação.

Desde o ponto de vista da dimensão afetiva, analisamos o relacionamento emocional: aprendizagem - língua - cultura, prazer / desgosto causado pelo contato com o PLE e seus falantes; impulso e curiosidade face a face com culturas linguísticas lusófonas. O panorama sonoro do PLE: impressões fonéticas, ritmo, entonação, volume, musicalidade, pronúncia (língua bonita ou feia);

Consiste em analisar as imagens do Português como objeto afetivo. De ai destacamos: as imagens identificadas, quais são as conotações positivas e negativas?

Desde o ponto de vista da língua como objeto de apropriação, analisamos: a facilidade / dificuldade de aprendizagem e uso (dificuldades em relação à compreensão e expressão, oral e escrita, exigências cognitivas em relação à morfologia, fonética, sintaxe, semântica, pragmática e ortografia); A distância / proximidade em relação à língua materna ou outras LE estudadas (relação entre língua materna e PLE em comparação com semelhanças e diferenças objetivas (características tipológicas) e subjetivas (experimentadas pelos alunos).

Abordagem sociolinguística: a língua como objeto de poder.

A partir desta abordagem, observamos o poder econômico e profissional, é dizer, o valor / a utilidade do PLE em intercâmbios econômicos internacionais e no mercado de trabalho. Portanto, como ferramenta para o progresso econômico e profissional. A subida social, cultural e auto-promoção pessoal a partir do conhecimento do idioma.

Consiste em analisar as imagens do Português como objeto de poder. A partir das imagens identificadas, qual é o status do português para esses indivíduos em comparação com outras línguas? Que prestígio o português tem para o estudante de nossa pesquisa?

Abordagem comparativa: o grau de recorrência dessas imagens.

Consiste em comparar as imagens coletadas e observá-las com que frequência aparecem ou não. Das imagens identificadas, quais imagens coincidem, com que frequência e quais não? Como essas imagens evoluem ou não?

Nesta abordagem, nos movemos principalmente nos seguintes paradigmas: Lijphart (1971), que argumenta que o método comparativo é considerado como uma estratégia de pesquisa e não como uma técnica de pesquisa; e Sartori (1984) ao entender que o método comparativo tem como objetivo a busca de semelhanças e desigualdades. Para ele, a comparação requer um trabalho sistemático e rigoroso que implique a definição anterior das propriedades e os possíveis atributos de serem comparados.

Abordagem pragmática: o impacto dessas imagens na sala de aula.

Consiste em examinar como essas imagens podem afetar o processo de seleção e aprendizado da língua portuguesa. Das imagens identificadas, de que forma essas imagens influenciam a seleção do português como objeto de estudo? Existe uma atitude positiva em relação à aprendizagem?

Nós propusemos essa abordagem considerando que a língua é o uso e esse uso é sempre contextualizado. Para esta pesquisa, como paradigma de pesquisa, tomamos a abordagem pragmática proposta por Mey (1993) que estuda a língua em geral, ou qualquer aspecto dela, como um fenômeno discursivo, comunicativo e social ao mesmo tempo, em outras palavras, a língua em uso ou a língua em ação. É importante saber o que os alunos pensam sobre o que estão aprendendo e como estão aprendendo, de modo a potenciar fatores como comprometimento, motivação e atitudes positivas para contribuirao sucesso educacional. Conhecendo as imagens a partir das ferramentas didáticas de trabalho diárias, a língua que ensinamos, permitirá ao professor, antes de tudo, repensar sua estratégia de ensino, por exemplo, analisar o manual da escola como um transmissor das representações de outros grupos humanos e suas línguas.

Em segundo lugar, permite reavaliar o nosso discurso em sala de aula, ou seja, até que ponto reforçamos ou transmitimos essas imagens? E, finalmente, nos permite ponderar novos caminhos e novos currículos em línguas, através de uma posição profissional mais reflexiva.

Primeiros resultados

Com a análise das primeiras amostras das três atividades trabalhadas (texto reflexivo, desenho e questionário) no nível A1, procuramos saber como o grupo neste primeiro ano lectivo expressou sua opinião e experiências sobre o que eles sentem com referência à Língua Portuguesa. As amostras analisadas tiveram as seguintes características:

Questionário

No total, 18 alunos participaram, 17 deles espanhóis e 1 peruano, 12 mulheres e 6 homens entre 25 e 60 anos, 2 jornalistas, 2 técnicos, 1 tradutor, 2 administradores, 1 arquiteto, 1 biólogo 1 historiador, 1 comerciante, 1 consultor, 1 coordenador, 2 educadores, 1 desempregado, 1 empresário, 1 engenheiro. Entre eles, 17 estudantes não tiveram estudos prévios de português e 1 com estudos de um mínimo de 3 meses. Com relação às viagens feitas, 17 afirmam ter ido para Portugal, 3 para o Brasil e 1 para Cabo Verde por motivos de férias, visitas familiares ou trabalho. Quanto ao português como objeto de apropriação, 15 dos participantes acreditam que aprender português é fácil e 3 pensam que é difícil, 10 podem aprender em pouco tempo e 8 não. No que se refere a L1, L2, LE1 e assim por diante, os resultados foram: L1: 8 catalães, 11 espanhóis, L2: 7 catalães, 6 espanhóis, 2 ingleses, 2 italianos LE1: 5 franceses, 1 galego, 10 ingleses, 1 italiano 1 vasco, LE2: 1 alemão, 1 árabe, 7 franceses, 2 ingleses, 1 italiano, LE3: 2 alemães, 1 árabe, 1 galego, 4 ingleses, 2 italianos LE4: 1 catalão, 1 galego, 1 italiano 1 japonês.

Na última questão da pesquisa, os estudantes foram convidados a marcar quais imagens melhor representava a língua portguesa na opinião deles e o motivo da escolha. Veja a figura 1.

Figura 1

A leitura da figura 1 é a seguinte: da esquerda para a direita, podemos ver que 3 estudantes selecionaram a imagem do quebra-cabeça das bandeiras de países de língua portuguesa, 6 o círculo de bandeiras e 7 a bandeira de Portugal como representação da língua portuguesa. As respostas dadas como motivo da escolha foram:

> *está más cerca de nuestro pais/ Porque o nome é português/ Foram os primeiros/ União cultural e historica identificativo/ Ter todos os paises de língua portuguesa/ para mim o português é Portugal/ diversidade/ porque relaciono el idioma con la bandera/ porque tem palavras/Tenho familia no Brasil, por isso eu acho que émais fácil para me fazer esta relaçao/ O Português não é so Portugal/ Porque es una lengua que se habla en muchos lugares/ Es una imagen liosa/ Sou espahol eintaoPortugal e perto/falando da lingua ao ponto/ falo mesmo espanhol e catalao/ Representa el conjunto de todos los paises/ representa tudos os paises que falam portugues.*

<u>O texto reflexivo e o desenho</u>

Nas figuras 2 e 3 abaixo podemos ver alguns dos resultados das produções desses alunos:

Exemplos atividade texto reflexivo	Exemplos atividade desenho

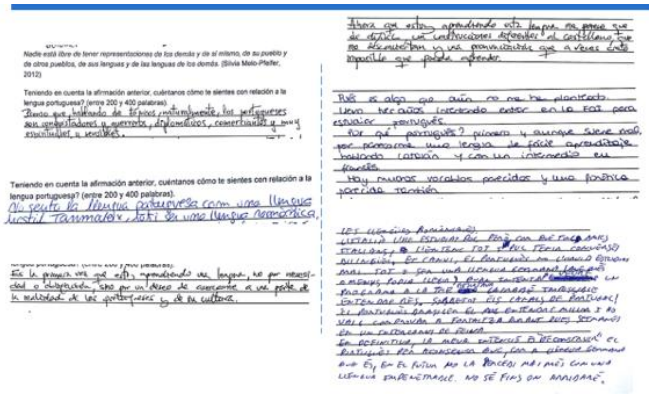


Figura 2

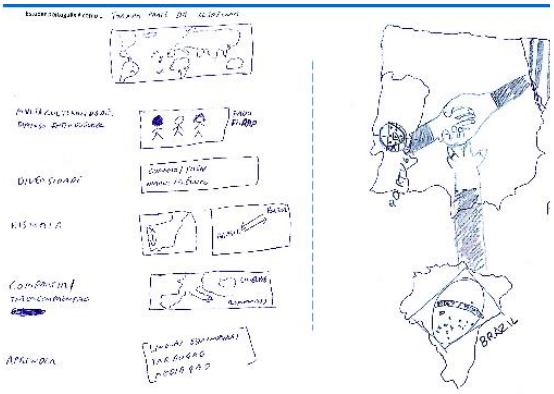


Figura 3

A partir da análise do material coletado e seguindo a proposta de nossa abordagem na pesquisa, destacamos:

<u>Abordagem psicolinguística: o idioma como objeto de afetividade e objeto de apropriação.</u>

A dimensão afetiva pode ser observada nas marcas discursivas de praticamente todos os textos em quantidades maiores ou menores, especialmente nos textos tornou-se evidente que o Português é uma língua suave e, possivelmente, isso se deve à sonoridade e entonação, além disso, é uma língua muito próxima e fácil de entender, apesar de nunca a terem estudado. Como objeto de afetividade, também consideramos as expressões adjetivas que os alunos usaram para se referir à língua portuguesa, como uma imagem positiva.

Abordagem sociolinguística: a língua como objeto de poder

Contemplamos nos textos reflexivos, bem como nos desenhos que como objeto de poder os estudantes colocam o português em uma posição de simplicidade, que pode ser aprendida com facilidade, mas isso é devido, segundo alguns alunos, à proximidade das línguas que domina (castelhano e catalão, por exemplo). Eles também não a consideram que seja uma língua de valor econômico importante no mundo.

Abordagem comparativa: o grau de recorrência

Comparando as imagens produzidas pelos alunos, observa-se a recorrência de: sonoridade, musicalidade,melodía agradável, sem complicações, fácil de entender, muito familiar, ou seja, a facilidade de aprender português é apreciada como um ponto positivo na aprendizagem, no entanto, como um ponto negativo o fato de que para ser bem entendido, não é necessário estudá-lo muito tempo. Este último fator talvez seja um ponto a ser aprofundado: examinar como essa imagem de facilidade pode afetar o processo de aprendizagem da língua, e também como determinante na escolha da língua de estudo.

De forma geral, observou-se nas respostas dos estudantes que o português é representado como uma língua não economicamente importante e, portanto, sem prestígio econômico. Existe uma imagem de que há línguas mais importantes de acordo com os valores econômicos e afetivos de cada um (por exemplo, o inglês). A idéia central é que esta imagem, além de ser um aspecto formal da língua, permite aos sujeitos estruturar conceitos dos outros. A maneira como eles executam esse processo depende de suas experiências diretas no mundo. Desta forma, podemos observar que os conceitos e suas manifestações linguísticas se baseiam na experiência física e cultural de cada indivíduo.

Abordagem pragmática: o impacto das imagens na sala de aula

Nesta primeira parte da nossapesquisa, sendo o primeiro ano letivo, não conseguimos verificar o impacto das imagens na sala de aula. Por esta razão, este artigo não inclui uma apresentação da abordagem pragmática, mas pareceu pertinente mencionar aqui como nossa intenção futura do projeto de tese final.

Primeiras conclusões

De acordo com Alexandra Schmidt (2011, pp. 153-154), os resultados das pesquisas mais recentes indicam que a tendência das línguas deve ser considerada mais ou menos importante em relação à utilidade, ao prestígio e à facilidade de aprendizado. De acordo com as amostras analisadas anteriormente, parece que esta não é apenas uma tendência de estudantes de outras línguas, mas também de nossos alunos de PLE. Quanto à hierarquia das línguas, parece que entre os nossos estudantes o inglês tem uma posição de liderança no papel das línguas de prestígio no mundo, valorizado como uma língua universal, útil para a comunicação global e importante para o desenvolvimento econômico-social.

Em todas as amostras analisadas, a língua portuguesa é considerada muito mais como um objeto afetivo do que como um objeto de poder. Todos os adjetivos são principalmente positivos, talvez devido à proximidade com suas línguas maternas (espanhol / catalão). Além disso, os estudantes percebem todas as línguas como uma ferramenta que pode conferir poder, mais ou menos importante, mais capaz de compreender e intervir no mundo.

Em resumo, as imagens coletadas nessa primera etapa da pesquisa dizem que o português é considerado um idioma feliz, fácil, melódico, bucólico, exótico, informal, não útil ou simples; Pode até estar no final do papel das línguas de prestígio do mundo. Além disso, conseguimos confirmar com o referido estudo que os resultados, embora limitados, sugerem que as imagens fazem parte de uma realidade social específica e nos permitem compreender o lugar que as línguas e as culturas têm na vida de indivíduos e grupos em termos de suas funções, prestígio, status.

Observamos como essas imagens podem afetar as atitudes e comportamentos relacionados à convivência com o idioma e aqueles que os falam. No entanto, devido

aos limites da pesquisa, ainda não é possível afirmar que as situações de vida dos contatos com as culturas e a língua portuguesa, a comunicação multilingue e intercultural, contribuem para a transformação das imagens e a aparência dos outros, mais complexo, diversificado.

A partir daqui, esta pesquisa abre o aprofundamento nas linhas de análise, como exemplo, analise a importância dessas imagens nas atitudes e comportamentos demonstrados na comunicação intercultural; examine como essas imagens afetam o processo de aprendizagem da língua portuguesa; fornecer orientações para o ensino da língua portuguesa para promover o desenvolvimento de uma imagem positiva da língua e da comunicação intercultural. Para iniciar um estudo de observação longitudinal, analisar as mudanças que existem entre eles, uma vez que, de acordo com Romero (2003), os estudos sobre as imagens são recentes e há relativamente poucos tratados do ponto de vista dos alunos e estão centrados na vida de escolares.

Referências bibliográficas:

Araújo E Sá, M.H. & Pinto, S. (2006). "Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística". En: Bizarro, R (Org.). *A Escola e a diversidade cultural - multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores. (pp. 227-240).

Bajtín, M. (1982). *La estética de creación verbal*. México: Siglo XXI.

Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Ed. Muralla.

Bolíver, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología*. Madrid: Ed. Muralla.

Borg, S. (2003) Teacher cognition in language teaching. A review of research on what teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36. (pp. 81-109).

Cantero, F.J. (2008) Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. v. 7, n. 1 (pp. 71-87).

Cantero, F.J. & De Arriba, C. (2004). La mediación linguística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica* (Lengua y Literatura). n. 16, (pp. 9-21). Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0404110009A/19322

Carrasco, E. (2017). Auto-evaluació multilingue (cuestionario). Actividad trabajada en la clase de 22/02/2017 del Seminario de Investigación Avanzada del Máster de Recerca en Didàctica de la llengua i la Literatura de la UB, segundo semestre.

Consejo De Europa (2002*). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en castellano. Madrid: Anaya.

Consejo de Europa (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Consejo de Europa.

Fajardo Salinas, D.M. (2011). "De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en latinoamérica". *Revista Pueblos y fronteras digital*. v. 6, n. 12, diciembre 2011-mayo 2012. (pp. 05-38).

Fang, Z. (1996) "A review of research on teacher beliefs and practices*". Educational Research*, 38 (1): pp. 47-65.

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. *Acquisition of languages: Models and methods*. New York, Academic Press. (pp. 03-23).

Kalaja, P. & Otros (2015). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*, Ruohotie-Lyhty. Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK.

Kalaja, P., Barcelos, A.M.F., Aro, M. & Ruohotie-Lyhty, M. (2016). *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*. UK: Palgrave Macmillan.

Kalaja, P., Menezes, V. & Barcelos, A.M.F. (2008). *Narratives of Learning and Teaching EFL*. UK: Palgrave Macmillan.

Kerbrat -Oreccioni, C. (1992). *Les Interactions Verbales* 2. Paris: Armand Colin.

Lijphart, A. (1971) "Comparative Politics and the Comparative Method". En *The American Political Science Review*. Vol. 65, Nº. 3. (pp. 682-693).

Melo-Pfeiffer, S. (2012). Imagens do (Ensino do) Português no Estrangeiro. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=yN9IfvxqE6A. Publicado en 09/07/12. Instituto Camões. [Consulta en 21 de enero de 2015]

Melo-Pfeiffer, S. & Pinto, S. (2009) Évolution des images du FLE à l'université: une étude de cas au Portugal. Universidade de Aveiro. En *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 6 (153-171). URL http://acedle.org/IMG/pdf/Melo_Pinto_Cahiers-Acedle_6-1.pdf

Mey, J.L. (1993). *Pragmatics: An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Meyer, R.M. & Albuquerque, A. (2013). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

Miquel, L. (2004*). La subcompetencia sociocultural. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua* (L2)/ lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

Palou, J. & Fons, M. (2011). *Historias de vida y reflexividad en los procesos de formación para la enseñanza de lenguas en entornos plurilingues*. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/iiijornadashistoriasvida/pdf/3_Historias%20de%20vida%20y%20reflexividad.pdf. [Consulta en 16 de diciembre de 2015].

Pavlenko, A. (2007). Autobiographic narratives as data in applied linguistics. En *Applied Linguistics*, Volume 28, Number 2. Oxford: Oxford University Press (pp.163-188).

Ramos Sollai, S.G. (2011). *Identidade brasileira tipo exportação*. Dissertaçao de mestrado. Sao Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Romero, C.A. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos dedemocratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1. http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf.

Rossman G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. California: Sage Publications.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta moebio* 41. (pp. 207-224).

Santiago de Sousa, L. (2009). *Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.

Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México: FCE.

Schmidt, A. (2011). *Imagens das Línguas e afetividade no ensino de alemão.* Tesis Dotoral. Universidade de Aveiro.

Tonon, G. (2011). "La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en Ciencia Política y Ciencias Sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral". En *Revista KAIROS*, año 15, nº 27. Universidad Nacional de San Luís.

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum*, n. 4 (pp. pp. 23-39).

Trujillo Sáez, F. (2008). "Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes". En Ballano, I. (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. (pp. 61-70).

Vygotsky, L.S. (1982) "Pensamiento y Lenguaje". En *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial Pedagógica.

Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography. En *ESL: Defining the essentials*. *Tesol Quarterly*, vol. 22. N. 4. (pp.575-592).

PORTUGUÊS PARA FINS ESPECÍFICOS: UM INVESTIMENTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PLURILINGUES NO MUNDO GLOBALIZADO

Susana DUARTE MARTINS
UNL, Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Linguística.
susanaduartemartins@gmail.com. Lisboa, Portugal.[532]

[532]This research has been financed by Portuguese National Funding through the FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia) as part of the project of the Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – UID/LIN/03213/2013.

Resumo:

Trazer as línguas para fins específicos para o cerne do debate em torno das políticas linguísticas, mostrando as consequências que a não contemplação destas questões pode ter em termos sociais e, acima de tudo, profissionais, é o principal propósito desta reflexão.

Os conceitos de comunicação e competências interculturais, por um lado, e as competências multi- e plurilingues, por outro, são alvo de um breve enquadramento teórico, a fim de contextualizar a realidade do ensino de Português Língua Estrangeira e, em última instância, de demonstrar a pertinência do Português para Fins Específicos como parte integrante do ensino de língua na era da globalização. É analisado o lugar da língua para fins específicos entre os documentos orientadores para o ensino de línguas, na Europa e em Portugal, sendo apresentada uma discussão acerca dos desafios que sinofalantes e portugueses enfrentam em termos de cultura empresarial. Por fim, defende-se o recurso às teorias e metodologias da terminologia e da lexicografia de especialidade como solução para a integração das competências culturais e profissionais no ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave:

Português para Fins Específicos; documentos orientadores de Português Língua Estrangeira; terminologia e ensino de línguas; competências plurilingues; políticas linguísticas.

Introdução

A aprendizagem de línguas estrangeiras é considerada uma mais-valia em termos pessoais e profissionais, encontrando-se a escolha da língua a estudar diretamente ligada ao seu estatuto e valor afetivo. O nível de difusão da língua no mundo, o facto de esta se encontrar entre as línguas mais faladas ou de fazer parte de um grupo de línguas minoritárias, assim como o seu valor económico e político, que motiva interesse por questões profissionais e financeiras, são determinantes, podendo a proximidade geográfica ser um fator a considerar no momento de optar por uma língua em detrimento de outra. Também os assuntos de natureza afetiva se apresentam como argumento incontestável nesta equação, acontecendo uma língua ser aprendida por herança familiar ou motivos amorosos, tornando-se fator de identidade do indivíduo. É, neste sentido, que a Comissão Europeia – CE (2017, 2.º §) assume que «*as línguas definem a identidade de cada pessoa, mas fazem parte igualmente de uma herança comum. Podem servir de ponte para comunicar com outros povos e possibilitar o acesso a outros países e culturas, promovendo a compreensão mútua*».[533] A importância atribuída à aprendizagem de línguas e à sua promoção no contexto de ensino europeu é reconhecida pela CE (2017, 2.º §), precisamente, pelo facto de muitas empresas perderem negócios por falta de conhecimentos linguísticos e interculturais, justificando ser «*claramente necessária uma abordagem mais estratégica da comunicação multilingue*».[534]

Partindo da premissa de que a aprendizagem de línguas oferece oportunidades a nível da vida pessoal e profissional dos cidadãos, este texto propõe-se debater a relevância da língua para fins específicos no âmbito do ensino de língua estrangeira, em particular do Português Língua Estrangeira – PLE, passando pela discussão dos vários documentos orientadores para ensino de língua e materiais didáticos existentes no mercado e ao alcance de docentes e aprendentes. Por fim, a terminologia é apontada como solução para uma devida abordagem ao ensino de língua para fins específicos.

[533] https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/linguistic-diversity_pt (consultado em 12-11-2017).
[534] https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism/growth-jobs_pt (consultado em 12-11-2017).

1. Comunicação e Competência Interculturais

A integração de um indivíduo num país estrangeiro passa pela operacionalização de três eixos fundamentais que se encontram na base da decisão de mudança de país:

i. a aprendizagem da língua;
ii. o conhecimento da cultura do país;
iii. o exercício da vida profissional e/ou académica.

Podemos, contudo, questionar-nos se saber falar a língua do país de acolhimentoé suficiente para a devida integração do indivíduo ou, ainda, se ser especialista em determinada área científica é condição suficiente para nos adaptarmos em pleno a uma instituição num país estrangeiro ou trabalharmos para o exterior.A fim de responder a estas questões, vejamos alguns exemplos que envolvem estrangeiros cuja língua materna é a mesma do país de residência.

Além das diferenças fonéticas, sintáticas e lexicais existentes entre as variedades do Português Europeu e do Português do Brasil, um cidadão brasileiro a viver em Portugal pode evitar embaraços desnecessários em situações de comunicação quotidiana se pedir a alguém fita-cola em vez de «Durex», uma marca de preservativos, que apenas começou a ser comercializada no Brasil em 2014. De facto, mesmo no Brasil, a marca em causa viu-se associada a questões de barreiras linguísticas entre os falantes que associavam a marca de preservativos à marca homónima de fita adesiva existente no país. Por outro lado, se um brasileiro disser que quer «fazer um bico» em vez de afirmar que está à procura de um trabalho temporário ou *freelance*, não conseguirá impedir, por parte do falante português, a imediata associação da expressão utilizada à conotação sexual que a mesma possui em Portugal. Neste sentido, é possível que o falante estrangeiro sinta que residir ou trabalhar num país diferente é como aprender uma nova língua.

A diversidade linguística, assim como a diversidade cultural, mas também os diferentes valores e códigos de conduta são os maiores obstáculos à integração do indivíduo na sociedade e no seu contexto escolar, académico ou profissional, nomeadamente em termos comunicativos ou quando é necessário entender a legislação do país estrangeiro. Acima de tudo, estes fatores podem ter um impacto negativo sobre o investimento económico num país, motivo pelo qual as empresas e

os seus profissionais reconhecem a importância da contemplação das questões culturais nas práticas empresariais como motor para o sucesso das relações entre países. Como defende a CE, no âmbito das suas políticas linguísticas, «*dispor de sólidas competências linguísticas e de comunicação é importante tanto para os cidadãos como para as empresas. Demasiadas empresas europeias perdem contratos por falta de conhecimentos suficientes de línguas estrangeiras ou de outras culturas*».[535]

É neste contexto que se inscrevem os conceitos de comunicação e de competência interculturais. Segundo o projeto europeu *Language Network for Quality Assurance* (LanQua), a comunicação intercultural é entendida como «*situated communication between individuals or groups of different linguistic and cultural origins*», enquanto a competência intercultural remete para «*the active possession by individuals of qualities which contribute to effective intercultural communication and can be defined in terms of three primary attributes: knowledge, skills and attitudes*».[536]Ter a capacidade de comunicar na língua do outro é importante para um bom relacionamento entre países, porém, não é suficiente, dada a necessidade de compreender o mundo do outro e a sua cultura, a fim de estabelecer relações de sucesso em termos negociais, entre outros.

Consequentemente, o ensino de língua estrangeira não se deverá dissociar da sua componente cultural, devendo adaptar e enquadrar devidamente a realidade dos aprendentes e respetiva pluralidade cultural, numa lógica de currículo flexível, à qual alguns documentos orientadores de ensino de PLE são sensíveis, em particular, o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE). O fim específico do contexto de aprendizagem do aprendente não deve ser ignorado, isto é, as necessidades que a aprendizagem da língua vêm suprir em termos profissionais e/ou académicos. Neste sentido, a inclusão do Português para Fins Específicos (PFE) no ensino de língua vem responder às necessidades concretas de estudantes e profissionais estrangeiros.

2. Documentos Orientadores e Português para Fins Específicos: Estado da Arte

A internacionalização do ensino superior, da sociedade e da economia resulta em novas necessidades comunicativas, às quais os indivíduos se têm de adaptar. O

[535] Idem, 1.º-2.º §.

[536] http://www.lanqua.eu/themes/intercultural-communication/, 1.º § (consultado em 12-11-2017).

interesse pelas questões do multilinguismo e da educação plurilingue tem impulsionado o surgimento de novas abordagens e métodos de ensino-aprendizagem, veiculadas por documentos orientadores e projetos no âmbito das mais recentes políticas linguísticas.

Um estudo recente de Broek e Ende (2013) acerca do mais conhecido documento de referência para as línguas na Europa, o *Quadro Europeu Comum De Referência para as Línguas* (QECR), admite a necessidade de um novo ímpeto a fim de incrementar a eficácia da implementação das orientações do documento nos sistemas educativos europeus. Considerando, por outro lado, as diversidades linguística e cultural enquanto principais obstáculos à integração dos indivíduos na sociedade e no seu ambiente de estudo e de trabalho, uma política de língua atenta às necessidades particulares de estudantes e profissionais estrangeiros deverá tomar medidas para a devida integração do PFE no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Vejamos, em seguida, o lugar que o ensino de língua para fins específicos ocupa nos guias orientadores, manuais e outras publicações.

Relativamente aos documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras, promovidos pelo Conselho Europeu, foram publicados, em 2001, os seguintes textos de referência:

i. *Quadro Europeu Comum De Referência para as Línguas* – QECR;
ii. *O Meu Primeiro Portefólio Europeu de Línguas*;
iii. *Portefólio Europeu de Línguas – Educação Básica (10-15 anos)*;
iv. *Portefólio Europeu de Línguas – Ensino Secundário (+16 anos/adultos)*;
v. *Passaporte de Línguas*.

Tendo como base os seis níveis comuns de referência para o ensino e aprendizagem de línguas na Europa, definidos pelo *Quadro Europeu*, os *Portefólios* permitem aos aprendentes de diferentes faixas etárias traçar o seu perfil linguístico e monitorizar o respetivo percurso de aprendizagem, incluindo experiências linguísticas e interculturais. O *Passaporte de Línguas* é um instrumento de autoavaliação de conhecimento linguístico, que acompanha o *Europass*, o também chamado currículo europeu.

No contexto do ensino de Português, sob a chancela da Direção-Geral da Educação da República Portuguesa, destacam-se os instrumentos linguísticos que se seguem:

i. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* (2005);

ii. *O Meu Primeiro Portefólio* (2010);

iii. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* – QuaREPE (2011).

A partir do QECR, o primeiro documento estipula uma série de procedimentos a adotar pelas instituições portuguesas de ensino básico e secundário, que visam uma integração mais eficiente dos alunos estrangeiros. Por outro lado, *O Meu Primeiro Portefólio* é uma adaptação do texto homónimo europeu. Orientado essencialmente para estudantes do ensino não superior, residentes em países de língua não-oficial portuguesa, o QuaREPE fornece diretivas para a elaboração de programas, de materiais didáticos e de ferramentas de avaliação e certificação do PLE, numa vertente de currículo aberto e flexível, com o propósito de englobar a diversidade linguística e cultural dos aprendentes.

Direcionado para os profissionais envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação de PLE, o mais recente guia orientador – o *Referencial Camões de Português Língua Estrangeira*(2017, p. 7), assume-se como «*documento de caráter didático*» que, na senda das diretrizes do QECR, se afirma como um documento aberto, sujeito a atualizações, pretendendo constituir «*um referencial de conteúdos que os apoiem* [os profissionais da língua] *na conceção e organização de cursos de PLE*».

Passando à análise da representatividade da língua para fins específicos e académicos nas publicações especializadas da atualidade, verifica-se que a língua portuguesa se encontra pouco presente nos textos destinados ao ensino superior, em particular, nas obras cujo público-alvo são estudantes universitários ou profissionais estrangeiros a residir e a trabalhar em Portugal. De facto, existem muitos manuais de língua inglesa para fins específicos (Inglês académico, para os negócios, inglês médico, entre outros) e obras que abordam teoricamente a problemática da língua para fins específicos em língua inglesa e francesa, por exemplo. Em português, não só não é fácil encontrá-lo, como as publicações existentes se dirigem, na sua maioria, a estudantes portugueses dos ensinos básico e secundário.

Este aspeto é já visível nos documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras, cujas abordagens se orientam particularmente para a língua corrente, detendo-se pouco na língua para fins específicos, não obstante a sua importância ser reconhecida, como no caso do nível de proficiência C1, no qual se refere a necessidade de domínio da capacidade de «*usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais*» (QECR, 2001, p. 49). Seguindo as orientações dos textos

europeus, os documentos de referência em língua portuguesa seguem semelhante tendência. Também as publicações resultantes do trabalho de investigação realizado por profissionais da língua se orientam, essencialmente, para questões do ensino-aprendizagem da língua corrente, dos desvios linguísticos e da produção de materiais didáticos. Acresce o facto de que as publicações existentes carecem de informação de natureza cultural no âmbito do PFE.

Ao invés, como vimos, são numerosas as obras dedicadas à língua para fins específicos e académicos em língua inglesa, razão pela qual a sigla LSP (*Language for Specific Purposes*) é mesmo entendida como equivalente a Inglês para Fins Específicos (Gollin-Kies, Hall e Moore, 2015). Os estudos em PFE vão encontrar-se, sobretudo, entre inúmeros trabalhos de mestrado e de doutoramento na área dos estudos de Tradução ou de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia, constituindo o recurso a tais investigações uma mais-valia para o desenvolvimento de publicações e projetos na área. Também o mercado editorial português começa a estar alerta para a importância do PFE, em particular, o grupo Lidel (www.lidel.pt/pt/), que disponibiliza publicações em diferentes domínios: Direito, Economia e Empresas, Banca, Secretariado e Assessoria, Medicina, Gastronomia, Literatura e manuais a cobrirem vários domínios.

Em síntese, os documentos orientadores deverão dar uma maior relevância à língua para fins específicos, a fim de valorizar o desenvolvimento de competências plurilingues entre aprendentes estrangeiros. Apesar de começarem a existir no mercado manuais de PLE orientados para fins específicos, é necessário continuar a investir na criação de materiais e recursos linguísticos que respondam às necessidades do público universitário e dos profissionais estrangeiros. Por fim, o atual estado da arte do português para fins académicos e específicos é visível na ausência de um documento orientador para as línguas para fins específicos, documento determinante para a adequada integração da pluralidade linguística e cultural que caracteriza a língua portuguesa no mundo.

3. Competências Plurilingues e Multilinguismo

Enquanto promotora do desenvolvimento de competências plurilingues, a língua para fins específicos vê-se associada a outros dois conceitos de suma importância no âmbito das políticas linguísticas: o multilinguismo e o plurilinguismo.

Uma vez que ambos os termos são usados muitas vezes como intermutáveis, torna-se necessária a sua devida distinção.

O multilinguismo é de natureza social e coletiva, referindo-se ao «*conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade*» (2001, p. 23). Introduzido pelo QECR, o termo plurilinguismo remete para o domínio de diferentes competências de uma língua, com níveis de proficiência distintos, ativadas em situações específicas consoante as necessidades do falante. Neste sentido, a competência plurilingue dos interlocutores permite-lhes «*passar de uma língua (ou de um dialeto) para outra, explorando a capacidade de cada um deles de se expressar numa língua e de compreender a outra; ou uma pessoa pode até recorrer ao conhecimento de um certo número de línguas para compreender um texto, escrito ou até oral, numa língua previamente "desconhecida"*»(ibidem). Trata-se, portanto, de um conceito de cariz individual, ao contrário do multilinguismo.

Nem sempre esta distinção é clara entre especialistas, documentos orientadores e outras obras de referência para o ensino-aprendizagem de línguas, face à manifesta ausência do termo plurilinguismo, por oposição à supremacia do termo multilinguismo.

De facto, são reconhecidas várias aceções para o termo plurilinguismo. Na sua reflexão em torno de tais questões e suas repercussões nas políticas linguísticas, educativas e culturais, Porcher (2003, p. 88) salienta a existência de dois tipos de plurilinguismo:

i. o plurilinguismo ativo, «*où quiconque serait capable de s'exprimer en plusieurs langues*», que encontra eco no multilinguismo;

ii. o plurilinguismo passivo, «*où chacun maitrise, en compréhension, écrite et orale, plusieurs langues*», relativo às competências linguísticas do indivíduo, ou seja, ao plurilinguismo em si, como entendido pelo QECR.

Mesmo no contexto da literatura oficial emanada da CE e do Conselho Europeu, após 2001, o termo plurilinguismo está muitas vezes ausente, revelando esta dupla faceta defendida por Porcher: enquanto conceito independente de multilinguismo, do qual se distingue, ou, por outro lado, como um tipo específico de multilinguismo, referido como «multilinguismo individual» (Comissão das Comunidades Europeias, 2005, p. 4).

4. Do PLE ao PFE: integração de competências culturais e profissionais

A globalização, entendida por Finuras (2003, p. 25) como «*um processo de tendência para a mundialização da economia, dos negócios, dos mercados, dos gostos e, nalguns casos, de alguns hábitos de consumo*», tem consequências no modo como nos relacionamos com o outro, sobretudo em contexto profissional e, especificamente, no êxito das relações negociais e diplomáticas entre países. Por conseguinte, uma abordagem eficaz das questões corporativas terá necessariamente de passar pela avaliação dos contextos cultural, empresarial e situacional dos indivíduos, uma vez que «*the work situation is basically a highly suitable laboratory for intercultural cooperation, as the problems are practical and results are visible to everybody*», segundo Hofstede defende (2005, p. 368).

A estreita relação que Portugal e a China mantêm na atualidade é um exemplo canónico, caracterizado por grandes investimentos por parte de empresários chineses nos mais variados setores da economia nacional. Como afirmam Campos e Vicente (2016), «*a China está em Portugal como em nenhum país do Ocidente*», encontrando-se «*capital chinês na TAP (HNA), na Fidelidade (Fosun), na Luz Saúde (Fosun), na comunicação social (entraram na Global Notícias através da KNJ Investment Limited), no turismo e no imobiliário. Mas não só. A China poderá estar à beira de se tornar o grande acionista da banca privada portuguesa*», apostando na diversificação dos investimentos.

Perante esta conjuntura, não só o português, como o mandarim, são encarados como línguas de negócios, sendo urgente a devida integração de tais realidades no ensino de língua estrangeira, de modo a desfazer barreiras, facilitando a aculturação por parte dos sinofalantes a residirem Portugal e a concretização de negócios com os países lusófonos, em resposta aos interesses dos investidores chineses. Numa ótica plurilingue, o ensino de PLE deve, como tal, dar primazia quer às competências culturais, quer à língua para fins específicos, em contexto académico, considerando as necessidades dos estudantes universitários chineses, e em contexto profissional, particularmente no domínio da economia e dos negócios.

Sabendo que uma comunicação empresarial de sucesso em contexto internacional se encontra diretamente ligada à integração cultural, a forte orientação de grupo, assim

como o espírito de entreajuda e solidariedade que caracterizam o povo chinês, podem seros maiores obstáculos à sua integração na sociedade portuguesa. O sistema de valores e crenças que regem os padrões de comportamento dos sinofalantes são visíveis na gestão das suas empresas, em termos do seu funcionamento e do modo como se fazem negócios. Neste sentido, compreender a cultura empresarial dos sinofalantes implica compreender a cultura do povo, nomeadamente a forte ligação ao núcleo familiar e o respeito pela hierarquia, a lealdade e a fidelidade, assim como a obediência e procura da harmonia nas relações com o outro, aspetos bastante visíveis nos negócios geridos por chineses em Portugal, como restaurantes e lojas, em que os funcionários são, na sua totalidade, ou quase sempre, chineses.

Uma vez que o relacionamento pessoal é de extrema importância na condução das negociações, os negócios das empresas chinesas, contrariamente às portuguesas, são realizados no contexto familiar, num ambiente em que o valor de confiança se encontra assegurado. Apenas numa fase seguinte os negócios se estendem ao grupo de amigos, o que justifica por que as relações sociais são tão importantes para os sinofalantes: «*The Chinese are cautious in business matters and expect a strong relationship to be built before they close a deal*» (Morrison 2006, p. 95). Na verdade, a formalização de negócios fora do seio familiar implica previamente a oferta de presentes e convites para jantar.

Também o modo como os contratos são entendidos difere entre ambas as culturas empresariais. Os chineses não consideram os contratos firmados como definitivos, mas um manifesto de intenções, passível de alterações, ao contrário do que é prática corrente em Portugal. De acordo com Morrison (ibidem), «*foreign executives (…) have a reputation for impatience, and the Chinese will drag out negotiations well beyond your deadlines just to gain an advantage. They may try to renegotiate everything on the final day of your visit, and they may continue to try for a better deal even after the contract is signed*». Ora, um modo tão díspar de entender um contrato pode, sem dúvida, criar sérios constrangimentos nas relações negociais, sobretudo se se desconhecerem ou forem mal interpretadas as bases legais subjacentes.

Em suma, os empresários necessitam compreender e adaptar-se às perspetivas distintas das culturas empresariais chinesa e lusófona para garantir o sucesso dos seus negócios. Em termos de política de língua, as estratégias a desenvolver passam por um maior investimento na estruturação e contextualização da informação cultural nos

programas e materiais didáticos dirigidos a aprendentes sinofalantes de PLE, devendo o PFE contemplar a cultura empresarial das economias chinesa, portuguesa e lusófona, segundo os interesses dos empresários chineses.

5. Terminologia e Ensino de Língua para Fins Específicos: uma solução estratégica para o ensino de PLE

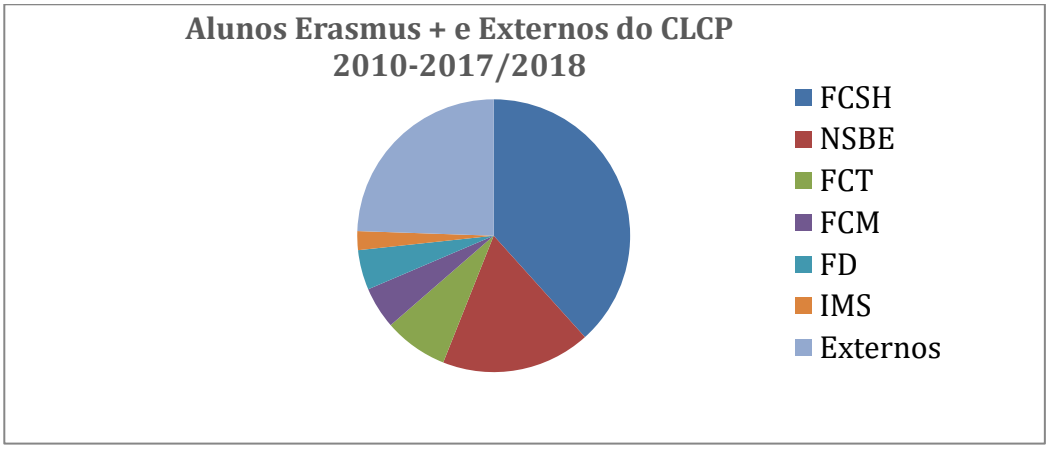
No seguimento das discussões em torno do ensino-aprendizagem de língua estrangeira no mundo globalizado, a grande questão que se coloca é: como ultrapassar as barreiras linguísticas e culturais entre falantes nativos e estrangeiros, em termos sociais, mas também académicos e profissionais?

Como vimos, falar a língua oficial do país de acolhimento não é suficiente se não possuirmos o conhecimento cultural adequado acerca de uma comunidade, ou se não dominarmos devidamente os protocolos profissionais. Neste sentido, as áreas da terminologia e da lexicografia de especialidade podem ajudar a esbater tais barreiras, mediante a aplicação das suas teorias e metodologias de tratamento do conhecimento especializado e dos textos de especialidade, contribuindo ainda para a elaboração de materiais de ensino para fins específicos.Como afirmamFernández, Flórez de la Colina e Peters (2011, p. 29), «*a bilingual, interdisciplinary approach to terminology has a crucial place in the teaching of specialized language to professional students in any field*». Também para os autores, a terminografia desempenha um papel primordial no contexto do ensino de língua, que não se esgota por aí: «*bilingualized terminography is a productive response to the challenges of translation, as well as meeting new educational needs in the European Union. These needs involve understanding and using scientific concepts in a multilingual context, which is the rationale for teaching Terminology and Terminography*» (idem, p. 30) em qualquer domínio de especialidade.

Passaremos, agora, a caracterizar o contexto dos estudantes estrangeiros de PLE, universitários e profissionais a residir em Portugal, considerando o público aprendente de PLE que frequenta os cursos de língua estrangeira da Universidade Nova de Lisboa, ministrados na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH-

NOVA), detendo-nos sobre as áreas de especialização dos alunos e respetivos níveis de proficiência.

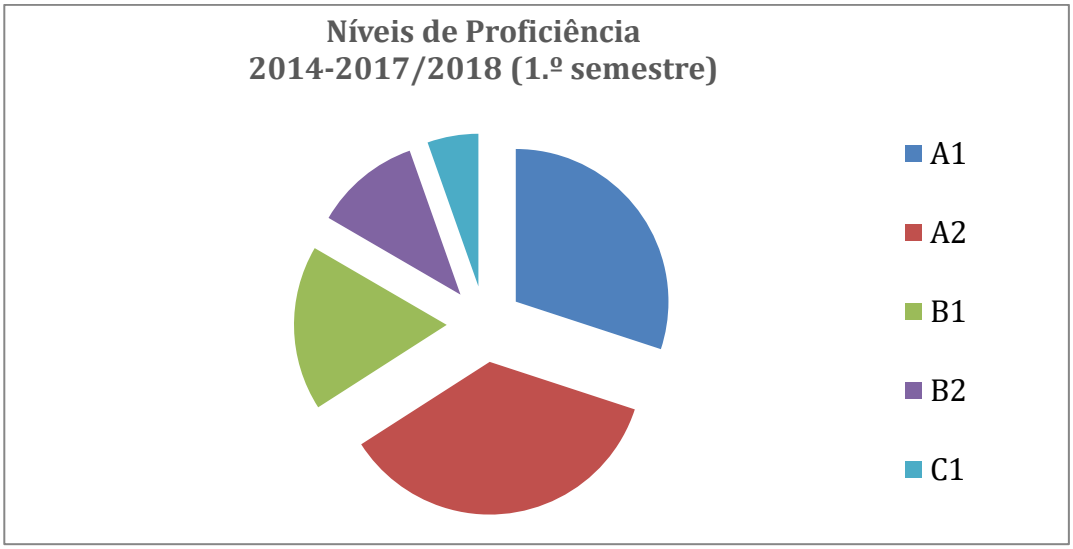
Todos os semestres, um elevado número de alunos ao abrigo do protocolo Erasmus + participa nos cursos de PLE, mas a percentagem de estudantes não-bolseiros (designados como externos) é também bastante significativa. Estes alunos são, maioritariamente, oriundos das várias unidades orgânicas[537] que constituem a NOVA. Ora, vejamos:



Como é possível observar, a maior percentagem de alunos do Curso de Língua e Cultura Portuguesas para Estrangeiros (CLCP) concentra-se nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, seguida pelas áreas da Economia, Finanças e Gestão. Considerando a maior variedade de cursos no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, estes dados não nos permitem delimitar os domínios privilegiados de especialização dos alunos, tornando-se a área da Economia e Finanças o domínio de especialização mais evidente entre os alunos estrangeiros a estudar PLE. A reforçar a área das Ciências Económicas, acresce o facto de os cursos de Mestrado oferecerem cursos intensivos de língua portuguesa aos alunos estrangeiros, que integram o respetivo currículo académico, os quais não se encontram aqui contabilizados por serem essas aulas realizadas na NSBE.

[537] Além da já mencionada FCSH, a NOVA é constituída pela NSBE – *NOVA School of Business and Economics*, anteriormente Faculdade de Economia; FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia; FCM – Faculdade de Ciências Médicas ou NMS – *NOVA Medical School*; FD – Faculdade de Direito; IMS – *NOVA Information Management School*, anterior ISEGI – Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação. Integra ainda o Instituto de Higiene e Medicina Tropical (IHMT), o Instituto de Tecnologia Química e Biológica António Xavier (ITQB) e a Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP).

Observemos, em seguida, a distribuição de alunos do CLCP pelos diferentes níveis de proficiência linguística em contexto multilingue e multicultural.



Existe uma maior procura pelos níveis A1 (Nível de Iniciação – Breakthrough) e A2 (Nível Elementar – Waystage), diminuindo o número de alunos a frequentar os cursos de PLE da NOVA à medida que o nível de proficiência aumenta, motivo pelo qual o curso de nível C2 (Nível de Mestria – Mastery) não se encontra atualmente em funcionamento.

O ensino de PLE do CLCP é orientado para o ensino de língua corrente, sendo a língua para fins específicos trabalhada em complementaridade com os conteúdos programáticos de cada nível, sempre que possível. O desafio reside no facto de os grupos serem muito heterogéneos em termos de áreas de especialização, não possibilitando a orientação dos conteúdos para um domínio específico. No que respeita aos cursos de PLE na NSBE, dirigidos a alunos de Mestrado em Economia, Finanças e Gestão, trata-se de cursos de 30 horas, limitados aos níveis A1 e A2. Nestes casos, o desafio da inclusão do PFE nas aulas de língua não se prende com a especialização dos alunos, mas com a curta duração dos cursos. Considerando ainda o facto de haver alunos que frequentam apenas um dos níveis (A1 ou A2), tal situação não permite investir numa progressão de conteúdos de PFE de um nível de proficiência para outro.

Desafios aparte, o ensino de PLE deverá ser definido em função das necessidades profissionais e/ou académicas dos aprendentes de um domínio específico do

conhecimento. Neste sentido, é meu intuito conceber um produto que venha responder às necessidades específicas dos aprendentes estrangeiros, nomeadamente a criação de um dicionário terminológico para o ensino-aprendizagem de Português para Fins Específicos, a partir da reflexão teórica e análise da representatividade do PFE em documentos orientadores, manuais e programas curriculares de PLE e da aplicação das teorias e metodologias de trabalho da Terminologia e da Lexicografia de Especialidade. O domínio a privilegiar será a Economia & Finanças, considerando as principais necessidades de estudantes, empresários e investidores estrangeiros.

Interligar língua e sociedade através da ciência é o principal propósito deste recurso linguístico. Como objetivos específicos, pretende-se:

i. desenvolver a literacia científica em português;
ii. incentivar o uso do PFE em contexto académico e profissional, para que o português se torne cada vez mais uma opção linguística;
iii. contribuir para a aquisição mais eficaz de terminologia especializada;
iv. expandir as competências plurilingues, em particular, as competências de oralidade e escrita.

Ir de encontro às necessidades particulares dos aprendentes,promovendo as oportunidades de mobilidade profissional e de negociação empresarial é o propósito último deste produto, enquanto suporte ao ensino-aprendizagem de PFE.

6. Conclusões

O ensino-aprendizagem de língua estrangeira não pode ser entendido do mesmo modo que o era antes do advento da época da tecnologia. Novas questões foram introduzidas nas discussões em torno desta problemática, tais como o impacto da globalização no ensino de língua, os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo no contexto das políticas linguísticas e ainda a comunicação, a competência e a gestão interculturais, bem como as necessidades específicas dos aprendentes adultos de PLE, subjacentes ao seu contexto profissional ou académico.

Apesar do reconhecimento da importância das línguas para fins específicos, esta abordagem não é desenvolvida nos documentos orientadores para ensino de língua

estrangeira e, especificamente, de PLE. O panorama parece começar a mudar quando nos situamos no contexto do mercado editorial, com novas publicações de PLE para fins específicos a verem a luz do dia, particularmente através do grupo Lidel.

A inclusão do PFE no processo de ensino-aprendizagem em contextos académicos e profissionais contribui para a projeção internacional da língua, promovendo, por outro lado, a integração linguística, social e profissional dos aprendentes. Além disso, os elementos lexiculturais, isto é,«*la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même*» (Galisson, 1995, p. 6), são determinantes para o sucesso do ensino-aprendizagem de língua estrangeira e devem estar presentes nos manuais de PLE, bem como nos recursos linguísticos orientados para o ensino de língua. A integração da língua para fins específicos no ensino de língua estrangeira vem ainda dar resposta à necessidade de orientação estratégica da comunicação multilingue reconhecida pela CE.

Por fim, o ensino de PFE justifica-se numa época em que cada vez mais estudantes e profissionais estrangeiros das mais variadas áreas de especialização procuram Portugal para estudar, trabalhar ou, simplesmente, para residir e fazer negócios.

Referências Bibliográficas:

Alcina, A. (2011). Teaching and learning terminology. New strategies and methods. InAlcina, A. (Ed.), *Teaching and Learning Terminology. New Strategies and Methods* (pp. 1-10). Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

Fernández, T., Flórez de la Colina, M. A. & Peters, P. (2011). Terminology and terminography for architecture and building construction (pp. 11-36). In Alcina, A. (Ed.), *Teaching and Learning Terminology. New Strategies and Methods*. Amsterdão/Filadélfia: John Benjamins Publishing Company.

Broek, S., & Ende, I. (2013). *A Aplicação do Quadro Europeu Comum De Referência para as Línguas nos Sistemas Educativos Europeus*. Bruxelas: Parlamento Europeu.

Campos, A., & Vicente, I. (2016). Invasão chinesa. In *Jornal Expresso*. Disponível em http://expresso.sapo.pt/economia/2016-11-26-Invasao-chinesa (acedido em 12-11-2017).

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões. Um Novo Quadro Estratégico para o Multilinguismo*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Direção de Serviços de Língua e Cultura (2017). *Referencial Camões de Português Língua Estrangeira*. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.

Duarte Martins, S., & Lino, T. (2016). Das Novas Políticas Linguísticas à Aquisição de Competências Plurilingues Profissionais. In Atas da Conferência *Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*.Macau: Universidade de Macau (submetido).

Duarte Martins, S. (2014). L'impact de la globalisation dans la création de sigles et acronymes. In Oliveira, I. (Ed.), *Terminologie, Traduction et Rédaction Technique : des Ponts entre le Français et le Portugais* (pp. 247-265). Limoges : Éditions Lambert-Lucas.

Finuras, P. (2003). *Gestão Intercultural: Pessoas e Carreiras na Era da Globalização*. Lisboa: Edições Sílabo.

Galisson, R. (1995). *Lexiculture et enseignement*, *Études de Linguistique Apliquée*.Volume 97. Paris: Didier Erudition.

Gollin-Kies, S., Hall, D. R., & Moore, S. H. (2015). *Language for Specific Purposes*. Hampshire e Nova Iorque: Palgrave Macmillan.

Grosso, M. J. (coord.), Soares, A., Sousa, F. de, & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Documento Orientador*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).

Hofstede, G. (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*.Nova Iorque: McGraw-Hill.

Morrison, T., &Conaway, W. A. (2006). *Kiss, Bow, or Shake Hands* (1.ª ed. 1995). Avon: Adams Media.

Pires, S. S. (2013). *Gestão Intercultural e Cultura Organizacional: O Caso do Volkswagen Bank em Portugal*.Relatório de estágio de mestrado em Línguas Estrangeiras Aplicadas. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas. Obtido a partir de http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14728/1/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio%20COM%20CAPA.pdf

Porcher, L. (2003). Le plurilinguisme: des politiques linguistiques, des politiques culturelles, des politiques éducatives. In Carton, F., & Riley, P., *Le Françaisdans le Monde. Recherches et Applications: VersuneCompétencePlurilingue* (pp. 88-95). Paris: CLE International.

NORMAS PLURICÊNTRICAS E ENSINO DE PLE – APROXIMAÇÃO AO CASO DO PROCESSO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO DE PLE NA GALIZA

Xurxo FERNÁNDEZ CARBALLIDO
USC, Universidade de Santiago de Compostela. Centro de Línguas Modernas. xurxo.fernandez@usc.es Santiago de Compostela, Galiza, Espanha.

Resumo:

A língua portuguesa como língua estrangeira é apresentada como uma língua falada por mais de 200 milhões de pessoas e língua oficial em vários países dos cinco continentes. A promoção da língua portuguesa no estrangeiro também está ligada ao conceito de Lusofonia. Face a esta projeção da unidade da língua, constatamos que os próprios sistemas académicos, as gramáticas, os materiais e métodos de aprendizagem, os certificados internacionais de português (CAPLE / CELPE-BRAS), e os docentes oferecem uma visão da língua portuguesa baseada em dois modelos pluricêntricos: o brasileiro e o português.

Assim sendo, a existência de duas normas linguísticas autónomas da língua portuguesa também é transladada à prática académica da língua portuguesa como língua estrangeira.

Em definitivo, este trabalho não se centra em questões de política linguística mas alveja ser um contributo para a reflexão sobre a melhor aproximação a esta contradição: apresentar a língua portuguesa como global mas oferecer simplesmente uma variedade linguística e cultural. Fá-lo-emos desde a perspetiva galega, espaço geográfico de dobradiça entre o mundo hispânico e o lusófono, para oferecer algumas possibilidades que alicercem a realidade plural mas interligada da língua portuguesa.

Palavras-chave:

português língua estrangeira; normas pluricêntricas; ensino do português língua estrangeira na Galiza.

Introdução

O ensino do português como língua estrangeira varia na sua promoção segundo o espaço geográfico e político onde se desenvolva. A Galiza, é o território que se situa no noroeste da Península Ibérica, que forma parte do Estado espanhol e que faz fronteira com o norte de Portugal, na raia húmida com o rio Minho e com a região portuguesa de Trás-os-Montes, na raia seca.

Politicamente, a Galiza é hoje uma comunidade autónoma e definida como uma nacionalidade histórica pela Constituição espanhola de 1978. Através do seu Estatuto de Autonomia de 1981, o galego, como língua própria da Galiza, é oficial, junto com o espanhol. O galego e os seus falares, caraterizam-se pela sua proximidade com o português, que reforça a intercompreensão linguística com o conhecimento do espanhol. Neste quadro tão singular, a presença da língua portuguesa como língua de ensino tem umas peculiaridades específicas.

Por outro lado, a promoção da língua portuguesa internacionalmente tem um forte vínculo argumentativo com a existência da Lusofonia, embora seja um conceito controverso, mesmo dentro do espaço português (Alfredo Margarido, 2000, 2007, Critóvão, 2008), da CPLP, ou de vários territórios, países ou comunidades internacionais (Castilho, 2005), onde o português é falado, é oficial ou tem algum tipo de presença (Couto, 2009).

Apesar desta visão unificadora na promoção internacional da língua portuguesa, é fácil conferir como ao nível do ensino, a pluricentralidade é consubstancial à própria língua portuguesa, pelo menos nos seus dois grandes blocos: o português europeu e o português brasileiro. Como explica o professor Soares da Silva:

> Todavia, pluricentrismo e monocentrismo linguísticos são categorias não discretas: há línguas mais pluricênctricas do que outras, como por exemplo o inglês ou o português em comparação com o espanhol ou o francês; o pluricentrismo é só aproximadamente simétrico e mais frequentemente assimétrico, pelas inevitáveis diferenças de estatuto e poder económico, político ou cultural entre as variedades nacionais; e todas as línguas são, até certo ponto, pluricêntricas, na medida em que contêm variação dialetal e diferentes normas locais. O pluricentrismo é, pois, um caso especial de variação intralinguística, marcada por questões de identidade e poder nacionais. (Silva, 2016, p. 67)

Por isso é tão fácil constatar este duplo discurso, quando não contraditório, pelo menos distorsionador: ao mesmo tempo que se promove o português como uma língua internacional é ensinado como uma língua pluricêntrica –evidentemente– mas sem qualquer tipo de ligação entre as duas principais normas.

No que diz respeito à pluricentralidade, embora já exista uma importante bibliografia, entre a mais recente, (Silva *et al*., 2011), (Batoréo, 2016), (Muhr, R. *et al*, 2016), (Teixeira, 2016), etc., a sua perpetiva mais sociológica ou linguística, não colmata as necessidades específicas do âmbito educativo do PLNM, em todas as suas possíveis subdivisões: PLE, PL2, PLH.

Por isso, achamos, pode ser de interesse para os leitores, especialistas e, sobretudo, docentes de PLNM, as práticas desenvolvidas neste território da velha Gallaecia, o espaço físico onde nasceu a língua galego-portuguesa.

A pluricentralidade no processo de ensino e aprendizagem de PLE

A produção científica sobre a pluricentralidade no espaço da língua portuguesa obedece a interesses e perspetivas muito diversas: da dialetologia à sociolinguística, da didática da língua materna à análise de erros. Pelo contrário, os trabalhos específicos sobre as abordagens da pluricentralidade no ensino e aprendizagem de PLE são, no mínimo, insuficientes. Como refere a professora Hanna J. Batoréo:

> Se nos centrarmos no caso do PLNM do ponto de vista do pluricentrismo do Português, a pergunta que se coloca em primeiro lugar é a de que tipo de gramáticas da Língua Portuguesa dispomos, a fim de podermos ensinar um idioma que – por ser pluricêntrico – não é "pertença" de nenhum povo em particular e cuja diversidade constitui um factor de riqueza, mas também de dificuldade acrescida para um falante não-nativo. (Batoréo, 2016, p. 97).

E podemos estender a reflexão sobre as gramáticas à própria norma, pois esta é a primeira questão que se coloca ao promover a língua portuguesa no estrangeiro: que português ensinar? Ou seja, que norma autónoma do português se vai ensinar e que padrão linguístico vão aprender os alunos no estrangeiro?

A primeira resposta que se pode dar à pergunta, pelo menos, na situação atual do PLE, é que a norma utilizada vai depender diretamente do próprio professor, segundo a nacionalidade do docente, portuguesa ou brasileira.

A segunda possibilidade é que a norma da língua portuguesa dependa da formação do docente, sobretudo no caso de docentes alófonos, ou seja, docentes de PLE de outras nacionalidades ou de outras línguas maternas, que trabalham a norma da língua portuguesa em que se formaram. O papel destes docentes não lusófonos, no sentido de não ser o português a sua língua materna, não deve ser negligenciado, pois a promoção da língua portuguesa e a sua projeção internacional vai depender, e muito, do número de professores internacionais que lecionam português, como é o caso, aliás, do inglês ou do espanhol, por exemplo.

A terceira possibilidade é que se tenha em consideração os interesses dos formandos. Quer dizer, que na mesma turma o professor dê explicações sobre o PE ou o PB, segundo os interesses ou necessidades dos alunos. Também existe a possibilidade de que o estudante escolha turmas separadas segundo queira conhecer PE ou PB, como acontece nalgumas universidades europeias.

Qualquer destas duas possibilidades é complexa, porque ter número suficiente de estudantes para ter duas turmas diferenciadas entre PE e PB é muito difícil para a realidade dos interessados de PLE. Também é difícil que as instituições académicas possam contratar dois docentes, para PE e PB, com o rigor necessário para estas situações e, sobretudo, por motivos económicos. Também para o professor de PLE pode ser difícil estar a trabalhar na mesma turma necessidades diferentes –fonéticas, léxicas, semânticas, sintáticas, pragmáticas, culturais, etc.– ao mesmo tempo, embora possa ser possível, segundo o número de alunos por turma.

Em qualquer caso, é fácil constatar nesta primeira aproximação, que os interesses dos linguistas –gramáticos, dialetólogos, terminólogos, lexicógrafos, etc. – são muito diferentes às necessidades dos docentes de PLE. Por um lado, temos que angariar estudantes para as aulas e com esse objetivo a Lusofonia ou a presença internacional da língua portuguesa é fundamental, mas, por outro lado, as dinâmicas de aula acabam por estar reduzidas a uma das normas autónomas e pluricêntricas da língua portuguesa.

Segundo a atitude geral do docente de PLE face à pluricentralidade das normas do português, é possível estabelecer, embora possam existir diversos matizes, três atitudes fortes:

- O docente português de PLE e a pluricentralidade. Regra geral o docente português de PLE oferece uma visão da projeção da língua portuguesa, da cultura portuguesa e da portugalidade através da Lusofonia, e os materiais editados em Portugal, assim o demonstram (Fernández Carballido, 2014). Outra vertente sobre a pluricentralidade é o debate sociológico à volta do Acordo Ortográfico (Carvalho & Cabecinhas, 2014), mas este tema não é de interesse para este artigo, embora seja simbólico para a compreensão completa sobre a ligação entre a pluricentralidade da língua portuguesa, a promoção internacional do português e a prática docente em sala de aulas do PLE.
- O docente brasileiro de PLE e a pluricentralidade. No Brasil o debate sobre a pluricentralidade está muito ligado à norma do português no próprio Brasil, na didática do português do Brasil como língua materna, nas análises sociológicas e nas consequências pedagógicas na própria sociedade brasileira. As gramáticas e trabalhos de Mário Perini, Marcos Bagno, Ataliba de Castilho ou Maria de Helena Moura Neves centram-se nestas questões. Já na promoção internacional da língua portuguesa, os docentes e os materiais gerais de PLE editados no Brasil mostram uma perspetiva intrassistémica brasileira, ou seja, centram a dinâmina de ensino e aprendizagem na norma brasileira, mas também a promoção da própria língua reduzida ao contexto brasileiro.
- O docente estrangeiro de PLE e a pluricentralidade. Diferente parace ser a posição dos docentes de PLE estrangeiros, cuja visão variará segundo a sua formação, as experiências linguísticas e a tradição académica em que se insere a sua atividade profissional. Regra geral, a sua atitude é uma praxis profissional diferenciada segundo a norma pluricêntrica escolhida, PE ou PB, mas com uma perspetiva sobre a língua portuguesa exógena aos debates essencialistas sobre a Lusofonia ou às relações simbólicas dentro do espaço da língua portuguesa (Parvaux, 2005).

Chegamos assim à conclusão de que o debate sobre a pluricentralidade não é apenas teórico, mas que incide diretamente na prática docente. Ao mesmo tempo, o papel do formando é importante, seja este jovem ou adulto, em contexto de PLE ou PLNM, mesmo se poderia alargar aos contextos em que a língua é lecionada como PLH com comunidades lusófonas de diferentes territórios. Quer dizer, qual seria a abordagem

de um docente de norma PB e a recepção dos alunos –e também das famílias em caso de menores– de origem portuguesa, angolana, cabo-verdiana, etc. ou vice-versa?
Entre adultos estre processo de reconhecimento, que não conhecimento, é muito ativo, e em diferentes planos. Fundamentalmente porque o conhecimento direto de falantes nativos –a comunicação é um dos objetivos principais das aulas de PLE–, a leitura de textos, a audição de produtos culturais ou as possíveis viagens, constatam essas dinâmicas pluricêntricas consubstanciais da língua portuguesa.
Por isso, mais do que tentar ocultar ou disfarçar o caráter pluricêntrico da português, o debate deve estar centrado em qual pode ser a melhor abordagem no processo de ensino, aprendizagem e avaliação de PLE.

Abordagens da pluricentralidade no ensino, aprendizagem e avaliação de PLE

Ligado às atitudes dos docentes, temos a questão das possíveis abordagens da pluricentralidade no ensino, aprendizagem e avaliação de PLE em sala de aula, que derivam, como já foi referido, da formação académica dos docentes, dos materiais disponíveis, do contexto e da própria tradição académica em que se desenvolve o processo educativo.
Quatro são, segundo o repertório analisado, as possíveis abordagens, apesar do seu diferente grau de aplicação ou de se situarem em planos conceptuais diferentes: Abordagem publicitária; Abordagem negativa; Abordagem como diferença; Sem abordagem.
a) Na abordagem publicitária a Lusofonia é apresentada como uma das principais razões para estudar PLE. A Lusofonia é apresentada como uma questão consubstancial à própria língua portuguesa com slogans ou palavras de ordem como: língua internacional, língua de quatro continentes, língua de 250 milhões de habitantes, etc.
A promoção da língua portuguesa no estrangeiro, sobretudo desde Portugal, está diretamente relacionada com o espaço lusófono. Uma simples pesquisa à publicidade internacional constata esta abordagem publicitária, qualquer universidade, escola de línguas ou centro de ensino promove o português através da uniformidade da língua portuguesa dentro da diversidade de nações que constituem este espaço.

b) A abordagem negativa encara a pluricentralidade da língua portuguesa como modelos de PLE totalmente independentes, principalmente PE e PB, pois os modelos africanos de português ainda não têm a suficiente presença internacional. Assim, as duas normas, os dois padrões, os dois modelos devem ser ensinados, aprendidos e avaliados como sendo totalmente independentes.

Outro princípio didático desta abordagem é que não se podem trabalhar ao mesmo tempo as duas normas do português, pois os formandos misturariam as normas e isto deve ser avaliado negativamente.

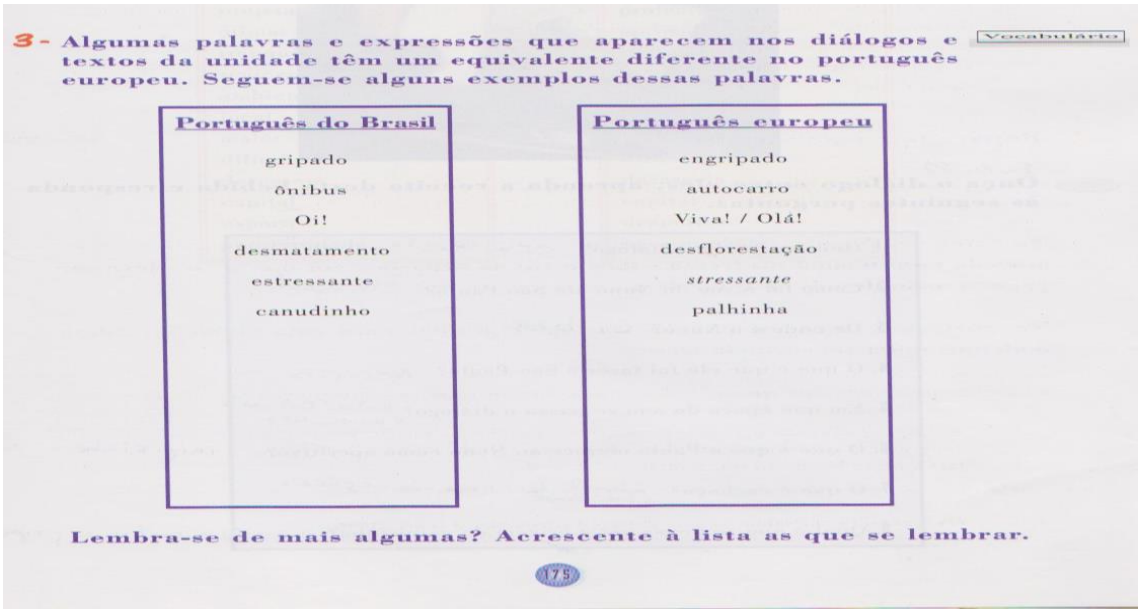
Esta abordagem pode derivar de o docente apenas conhecer um modelo de PLE e só o docente de PB poderia falar do PB. O mesmo acontece com o docente PE, apenas ele poderia trabalhar a norma do PE. Esta dicotomia taxativa acentua-se quando se trabalham cada uma das normas: os estudantes devem ser corrigidos em cada uma das normas, mesmo se já têm conhecimentos prévios de uma delas: (Chamo-me / Me chamo); (autocarro / ônibus), (estou a falar / estou falando), etc.

c) A abordagem como diferença é outra das possibilidades utilizadas nas aulas de PLE. É uma abordagem quase geral nos materiais didáticos publicados em Portugal e, pelo contrário, não documentada nos manuais publicados no Brasil. Também é habitual esta estratégia nas publicações didáticas em Espanha, especialmente nos nívies avançados.

É uma abordagem alicerçada nas diferenças entre as duas normas pluricêntricas (PE/PB) e nas comparações, tendo como base ou referência o PE, pois como foi dito são manuais que apenas fazem menção à norma brasileira nos breves capítulos em que se dedica espaço às outras variedades do português.

O esquema é bastante repetitivo e recorrente: audição sobre o Brasil, às vezes em PB mas também se documentam em PE, um texto sobre o Brasil ou do Brasil, embora também se documentem textos adaptados ou de PE a tratar com uma perspetiva distanciada sobre o Brasil, e exercícios de comparação onde se trabalham as principais diferenças fonéticas, léxicas, morfológicas e sintáticas. As questões sociolinguísticas, culturais, interculturais ou pragmáticas têm menos presença.

Na imagem temos uma tarefa clássica segundo esta abordagem como diferença, atirado de um dos manuais mais vendidos em Espanha, obra de referência para o ensino de PLE, *Português XXI-3*.



3 - Algumas palavras e expressões que aparecem nos diálogos e textos da unidade têm um equivalente diferente no português europeu. Seguem-se alguns exemplos dessas palavras.

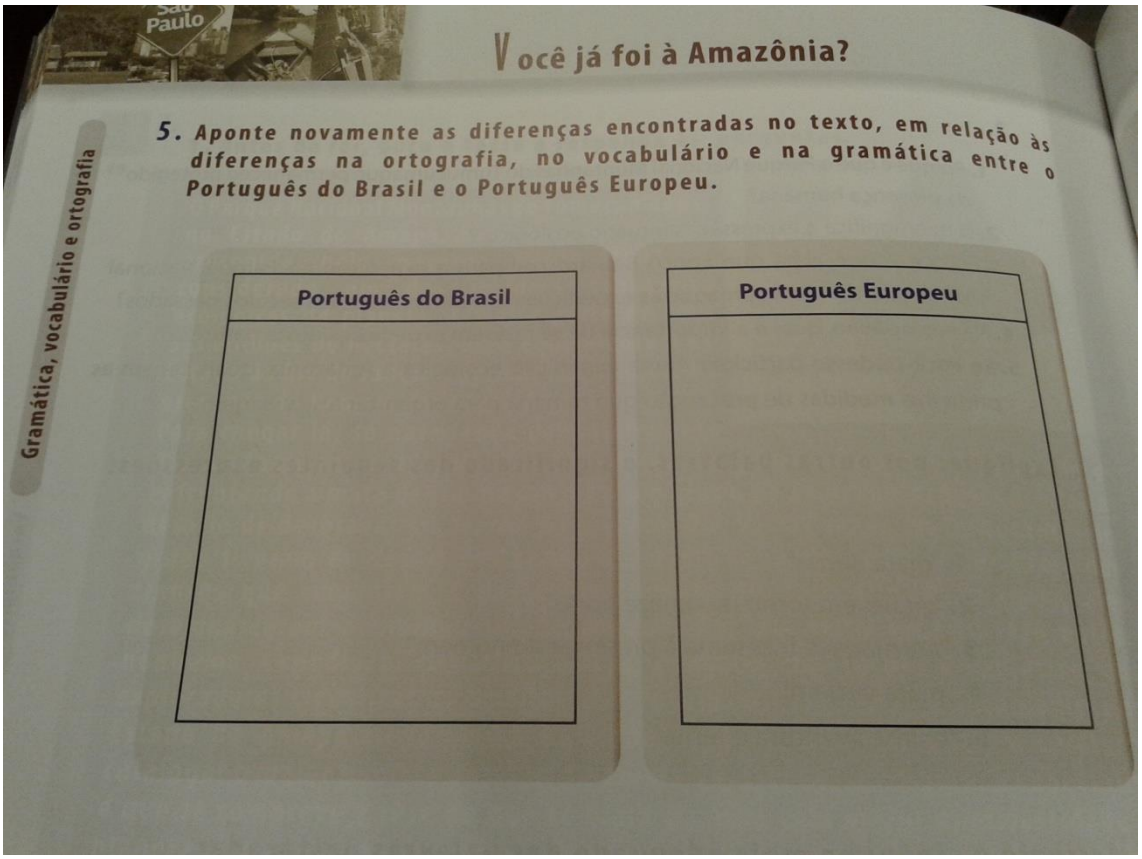
Vocabulário

Português do Brasil	Português europeu
gripado	engripado
ônibus	autocarro
Oi!	Viva! / Olá!
desmatamento	desflorestação
estressante	*stressante*
canudinho	palhinha

Lembra-se de mais algumas? Acrescente à lista as que se lembrar.

175

Obra que mantém o mesmo esquema depois da implementação do AO, o que evidencia que a pluricentralidade normativa da língua portuguesa vai para além do ortográfico.



Você já foi à Amazônia?

Gramática, vocabulário e ortografia

5. Aponte novamente as diferenças encontradas no texto, em relação às diferenças na ortografia, no vocabulário e na gramática entre o Português do Brasil e o Português Europeu.

Português do Brasil	Português Europeu

Evidentemente a crítica é construtiva, porque não se está a pôr em causa a valia do manual ou da abordagem, mas sim a utilidade deste tipo de tarefas. Estas tarefas são reconhecíveis para o falante português ou brasileiro mas totalmente abstratas e confusas para os formandos estrangeiros, pois não frequentam um curso de línguas

para fazer comparatística entre normas. Para além do facto de que para os aprendentes estrangeiros é quase impossível –quando não irrelevante– saber se uma palavra qualquer pertence a uma ou a outra norma.

Em geral, este tipo de abordagem parte da ideia de uma predisposição para interpretar as aulas de línguas estrangeiras como um conhecimento geral e absoluto da língua, em todas as suas variedades –geográficas, sociais, geracionais e culturais–, mas o certo, como já foi explicado, é que o conhecimento do formando vai ser realmente útil em contexto comunicativo.

Assim, interpretamos que o mais interessante não é a abordagem como diferença, mas o reconhecimento das normas através de um processo geral de conhecimento linguístico. Um conhecimento e reconhecimento equiparável ao que acontece em todas as línguas faladas em espaços políticos e geográficos muito diferentes, nomeadamente, inglês, espanhol, português e francês.

d) Mesmo a risco de poder ser considerada uma *contradictio in terminis*, a quarta posição forte considerada neste estudo é a abordagem sem abordagem. Ou seja, o docente considera que é o formando, o estudante, como falante, o que deve descobrir a pluricentralidade da língua portuguesa, mas fora do processo de ensino.

Algumas das justificações pedagógicas para esta prática didática derivam-se da abordagem como diferença ou mesmo da abordagem negativa, pois considera-se que só o docente brasileiro / português pode trabalhar cada uma das normas pluricêntricas e só se deve trabalhar a pluricentralidade em níveis avançados, para salvaguardar a autonomia das normas e evitar as possíveis confusões dos aprendentes. Porém, em distinção com as outras duas abordagens, o docente, assim como os materiais oferecidos e a metodologia empregada afastam qualquer tipo de apresentação, tarefa ou menção às normas pluricêntricas da língua portuguesa.

Esta abordagem sem abordagem é especialmente utilizada por docentes brasileiros e, no geral, por docentes inseridos em tradições académicas que apresentem as variantes da língua portuguesa como o suficientemente afastadas e autónomas como para serem encaradas como sendo PE e PB línguas diferentes ou sem interesse para os estudantes no conhecimento das outras variantes da língua portuguesa.

O caso galego

As análises sobre o desenvolvimento de PLE devem ser circunscritas a uma realidade cultural, política e linguística concreta, embora os seus processos e conclusões possam ser de ajuda ou interesse noutros lugares. O caso galego é especial e dificilmente comparável, mas, achamos, também pode oferecer pontos de vista de interesse. Como já foi referido a proximidade linguística é máxima e o debate sobre as normas linguísticas, do galego e do espanhol, é um debate que ultrapassa o meramente académico.

A proximidade geográfica e cultural com Portugal não impece uma presença da cultura brasileira bastante significativa, através dos seus emigrantes, mas também de produtos culturais, como a música, o cinema ou a literatura.

Outrossim, os professores de PLE na Galiza são de várias origens, embora sejam maioria os galegos, mas, seja por própria formação ou pelo ambiente académico galego, acabam por projetar uma imagem pluricêntrica da língua portuguesa, quer na sua abordagem publicitária, quer na sua abordagem como diferença.

Um ponto no que se apresenta uma diferenciação significativa é na visão que se aplica à tradição lusófona com a perpetiva da tradição hispana sobre o pluricentrismo da língua espanhola, que no caso galego, também se insere sobre a própria visão que docentes e formandos tenham sobre a língua galega e o seu grau de autonomia em relação à língua espanhola e à língua portuguesa.

Certamente este ponto pode ser, se calhar, de difícil compreensão para os leitores afastados da realidade linguística galega, porém, e em termos gerais, muitas vezes os estudantes galegos aplicam ao espaço lusófono a visão própria da hispanofonia, mesmo existindo no âmbito hispano um intenso debate sobre a pluricentralidade do espanhol (Zimmermann: 2006).

Assim, muitos dos plantejamentos à volta da institucionalização linguística na Galiza a respeito do português partem desta visão hispana, por exemplo:

- a inexistência de uma “Real” Academia da Língua Portuguesa;
- a unificação ortográfica;
- uma gramática única para toda a língua portuguesa;
- um dicionário único para toda a língua portuguesa;

- a inexistência de uma norma de referência para toda a língua portuguesa;
- as intertraduções ou adaptações de livros em Portugal ou no Brasil;
- as traduções diferenciadas em Portugal e no Brasil de obras estrangeiras;
- o âmbito nacional português do Instituto Camões ou a falta de concretização do Instituto Machado de Assis face à atuação panhispânica do Instituto Cervantes;
- a falta de reconhecimento mútuo dos diplomas de PLE do Instituto Camões e o CELPE-BRAS face aos diplomas panhispanos do Instituto Cervantes.

Estes são apenas algumas das perguntas e observações que os docentes, e também os formandos com alguma formação, fazem quando reflexionam sobre a pluricentralidade da língua portuguesa. Evidentemente, algumas têm uma abordagem de tipo didático outras de tipo glotopolítico, mas a questão é pertinente, pois para os formandos galegos, como de qualquer outra origem, é difícil fugir à perspetiva que tenhamos da(s) nossa(s) própria(s) língua(s).

Talvez por essa visão alargada do conceito de língua dos formandos e dos docentes, uma das caraterísticas essenciais da abordagem didática galega em PLE é que a pluricentralidade é apresentada em todos os níveis, em todas as competências, mas potenciando uma presença naturalizada da variação.

Neste sentido, o caso galego, achamos, pode ser de interesse para os outros contextos. Primeiro, porque qualquer análise sobre a pluricentralidade das normas do português em PLE deve estar circunscrito a uma realidade concreta e o caso galego é quase único, pela proximidade linguística e cultural. Segundo, porque o debate sobre a norma, escrita e oral, na Galiza tem uma relevância muito forte no processo de normalização e normativização da língua galega.

Junto à naturalidade, na Galiza o PLE é apresentado com autenticidade, ou seja, são apresentadas os normas linguísticas inseridas em sociedades concretas e, consequentemente, diferentes. Por isso, a importância de trabalhar materiais didáticos que traduzam comunidades linguísticas e sociais autónomas e não tanto procurar comparações entre as respetivas normas.

Assim, a pluricentralidade no processo de ensino e aprendizagem na Galiza vai estar condicionada por aspetos tais como:

- Visão do docente sobre a pluricentralidade linguística do português no processo de ensino. Evidentemente, dentro das programações didáticas gerais, a visão, o interesse e a formação do docente é muito importante.

- Processo de reconhecimento do estudante. Achamos que a passividade do formando deve ser bem considerada no processo de aprendizagem, o reconhecimento de normas linguísticas para um estudante cuja língua materna não é o português não é simples, pelo que o desfrute e o apreveitamento dos produtos culturais diversos deveria estar por cima do reconhecimento teórico das normas pluricêntricas da língua portuguesa.
- Questões de natureza epistemológica. Sem dúvida, esta é uma questão fundamental: qual a melhor metodologia para reconhecer as normas pluricêntricas da língua portuguesa? Não temos uma fórmula mágica e única, a variação de materiais, de métodos e a exposição à língua parecem ser ferramentas muito úteis para atingir os nossos objetivos.
- Dúvidas do docente e transmissão das dúvidas dos formandos. Os docentes temos dúvidas, podemos e devemos transmiti-las aos alunos. O professor não conhece toda a língua, nenhum professor domina todas as variedades geográficas, etárias, sociais, culturais ou históricas, por esse motivo o docente tem uma função muito importante como introdutor a realidades diversas que o formando poderá percorrer –ou não– como estudante ou como cidadão.
- Aproximação contextualizada –galega– a uma realidade diversa. A visão que os docentes e os formandos têm da língua portuguesa é a de uma realidade diversa mas contextualizada no caso concreto da Galiza. Esta aproximação talvez não tenha a mesma utilidade em Barcelona, Madrid ou Santiago de Chile. Por isso, a produção de materiais próprios, aproveitando ou não as orientações de manuais didáticos, é uma ferramenta que dá muita autonomia aos docentes e permite uma abordagem individualizada por turma ou segundo os interesses dos formandos.

Conclusões

A prioridade geral do ensino de PLE no sistema educativo galego deveria ser procurar e provocar prazer nos estudantes através de produtos culturais diversos: música, cinema, literatura, internet, etc. sem condicioná-los ao (re)conhecimento(s) avaliativo

das norma(s), para isto é preciso não ter pânico às possíveis confusões entre normas, ou seja, não reduzir o ensino à avaliação das normas pluricêntricas do português.

Neste breve artigo tentamos fazer uma breve apresentação da abordagem maioritária entre os docentes de PLE na Galiza sobre a pluricentralidade da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem. Algumas das ideias centrais sobre esta questão são:

i. Se a Lusofonia é abrangente, não limitar o seu conhecimento a um determinado nível. Ou seja, tentar ultrapassar o conceito da unidade específica do PE ou PB, tentando aproveitar qualquer oportunidade para apresentar conteúdos adaptados a cada um dos níveis sobre o português do Brasil, pois o PE é normalmente a norma de referência no contexto galego.
ii. Não isolar os conteúdos lusófonos em unidades específicas mas transversalmente. Algumas das ferramentas para ultrapassar este isolacionismo temático é introduzir músicas, vídeos, documentários, filmes, textos, etc. em cada um dos contextos que o docente considerar interessante no processo de ensino e aprendizagem.
iii. Respeitar e não disfarçar as dificuldades, mesmo as tensões, e os choques linguísticos e culturais dentro do espaço lusófono. Uma rápida e simples pesquisa pela internet vai-nos oferecer uma grande quantidade de documentos para poder levar às aulas nos que se podem trabalhar os encontros e desencontros culturais e linguísticos que existem entre as diversas comunidades lusófonas.
iv. Ultrapassar simbolismos e factos históricos descontextualizados. É preciso diferenciar a simbologia interna de cada um dos países de língua oficial portuguesa e a perspetiva que possa ser interessante para um estudante estrangeiro de PLE. Neste sentido, não é fácil priorizar o que possa ser transcendental e o que seja irrelevante para a comunidade autóctone e os interesses para um estrangeiro. Porém, o simbolismo histórico apenas interessa a um grupo muito reduzido de formandos em PLE, pelo que uma visão aberta e positiva da pluricentralidade parece ser uma abordagem mais positiva. Como já foi referido, não devemos fugir aos debates sobre os processos descolonizadores, o desacordo sobre o AO, ou aos estereótipos interlusófonos, mas isto não deveria ocultar as oportunidades que uma língua pluricêntrica como a portuguesa oferece aos nossos estudantes.
v. Construir materiais supranacionais, materiais lusófonos. Achamos que esta é uma das questões fundamentais. A disponibilidade de docentes de PLE na Galiza de várias

origens e formações diversas faz com que os materiais didáticos tenham quase sempre uma perspetiva pluricêntrica que enriquece a formação dos estudantes, futuros utilizadores da língua portuguesa em qualquer espaço ou condição.

Na Galiza, a abordagem pluricêntrica da língua portuguesa em contexto educativo tem uma longa tradição, com o objetivo de aumentar a consciência linguística lusófona dos estudantes. Esta estratégia alicerça-se em potenciar a competência compreensiva e comunicativa nas diferentes variedades do português, e colocar o que une a língua por cima das diferenças, pelo que achamos que pode ser um exemplo de interesse para outros espaços geográficos. Em definitivo, achamos que no processo de internacionalização da língua portuguesa a pluricentralidade é uma questão incontornável, pelo que o conhecimento de diversas práticas educativas pode ser de interesse para outros formadores, professores ou especialistas em PLE.

Referências Bibliográficas:

Batoréo, Hanna J. (2016). Gramáticas de costas voltadas: Que futuro para o ensino do Português como língua pluricêntrica a falantes não-nativos (PLNM)? In B. Hlibowicka-Weglarz & J. Wisniewska & E. Jablonka (eds.). *Língua Portuguesa: Unidade e Diversidade*, (Volume I: 93-108). Lublin: Editora da Universidade Marie Curie-Sklodowska.

Carvalho, M. & Cabecinhas, R. & Magalhães, L. (2014). (Des)Acordo Ortográfico em foco: representações sociais de estudantes brasileiros e portugueses. In M. de Lemos Martins & R. Cabecinhas & L. Macedo & I. Macedo (eds.) *Interfaces da Lusofonia*. (pp. 152 - 166). Braga: Universidade do Minho.

Castilho, A. T. de (2005) Língua portuguesa e política lingüística: o ponto de vista brasileiro. In VV.AA. *A língua portuguesa: presente e futuro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Couto, Mia (2009[2]). Luso-Afonias – A Lusofonia entre Viagens e Crimes. In *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. Lisboa: Caminho.

Cristóvão, F. (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Lisboa: Almedina.

Fernández Carballido, X. (2014). A presença da Lusofonia nos manuais de Português Língua Estrangeira (PLE). In M. de Lemos Martins & R. Cabecinhas & L. Macedo & I. Macedo (eds.) *Interfaces da Lusofonia*. (pp. 21-40). Braga: Universidade do Minho.

Margarido, A. (2000). *A Lusofonia e os Lusófonos: Novos Mitos Portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Muhr, R. & Duarte, E. & Mendes, A. & Amóros Negre, C. & Thomas, Juan A. (eds.) (2016). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part II: The Pluricentricity of Portuguese and Spanish. New Concepts and Descriptions*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Parvaux, S. (2005). Convergência e divergência no espaço da língua portuguesa. In VV.AA. (2005) *A língua portuguesa: presente e futuro*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, Augusto Soares da & Torres, A. & Gonçalves, M. (orgs) (2011). *Línguas pluricêntricas. Variação Linguística e Dimensões sociocognitivas.* Braga: Aletheia.

Silva, A. S. da (2016). O português como língua pluricêntrica: indicadores linguísticos e sociais e novos métodos de investigação. In J. Teixeira (org.). *Português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades.* Braga: Universidade do Minho.

Tavares, A. (2005). *Português XXI-3*. Lisboa: Lidel.

Tavares, A. (2015). *Português XXI-3*. Nova edição Lisboa: Lidel.

Teixeira, J. (org.) (2016). *Português como língua num mundo global. Problemas e potencialidades.* Braga: Universidade do Minho.

Zimmermann, K. (2006). La selección de una variedad nacional como variedad principal para la enseñanza del español como lengua extranjera: problemas de la política lingüística de lenguas extranjeras y de la política lingüística exterior en el mundo hispánico. In R. Terborg & L. García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Vol. 2. (pp. 565-590). México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

SIMPÓSIO

18

ENSINO DE LEITURA E ESCRITA EM AMBIENTE DIGITAL

Carmen PIMENTEL

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,Instituto Multidisciplinar, Departamento de Letras

carmenpimentel.ufrrj@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Toma-se por base que ensinar a ler, no sentido amplo do letramento, não se esgota nas séries iniciais do ensino. Para isso, busca em produções textuais de jovens publicadas na internet o disparador motivacional para a leitura de livros de literatura. Tais produções escritas emergem da internet aproveitando os recursos do ambiente digital, em especial a publicação, a divulgação e a participação do leitor por meio de comentários e críticas. Vem-se analisando a escrita de jovens, publicada em ambiente virtual, conhecida como *fanfiction*: sequências, paródias e versões alternativas de aventuras novas e velhas, com os heróis favoritos desses jovens, extraídos das literaturas clássica e contemporânea. A *fanfiction* mostra-se como uma possibilidade rica para o trabalho de produção textual, levando à reflexão sobre a língua, e de desenvolvimento do hábito de leitura literária, uma vez que para se produzir uma nova *fanfiction* para uma história pré-existente é necessário conhecer a fundo seus personagens e suas tramas, o estilo do autor. A *fanfiction* torna-se, portanto, forte aliada do professor na (re)significação do trabalho com leitura e escrita na escola. Compactua-se, assim, com a teoria da enunciação de Bakhtin (2002, 2011), para quem o dialogismo se estabelece na relação de sentidos entre enunciados; e com Marcuschi (2005), Chartier (2002) e Paiva (2008) que apontam para novos caminhos de leitura e escrita no uso da internet: a hiperleitura. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, já tendo passado pelas etapas de construção do embasamento teórico e do acompanhamento e análise de *fanfictions*. A etapa em desenvolvimento é de oficinas de produção de *fanfictions* com alunos de 8º e 9º anos do ensino Fundamental de escolas públicas da Baixada Fluminense – RJ.

Palavras-chave:

leitura; escrita; internet; fanfiction; ensino

O hábito da leitura

Pensar em hábito nos remete aos afazeres rotineiros: escovar dentes, tomar banho, ter horário para estudos, usar o mesmo tipo de condução para ir ao trabalho sempre à mesma hora, enfim, rever situações do dia a dia que se repetem e que foram construídas ao longo de nossa formação. O hábito da leitura não fica atrás. Desenvolver o costume de ler todo dia também requer disciplina e paciência para que tal hábito também possa fazer parte do cotidiano de cada um.

Para Demo (1998, p.31), "o hábito da leitura deve ser impulsionado com sistematicidade persistente, sobretudo diante da concorrência dos meios modernos de comunicação e informática". Persistência e sistematicidade são ações diárias e recorrentes que devem ser incluídas na formação da pessoa desde sua infância. De fato, preocupamo-nos com os horários do aleitamento, do sono da tarde e da noite; mais tarde com os momentos de fazer o dever de casa ou ir para a natação, balé, judô. Mas, há a preocupação com a rotina em relação à leitura?

Deixaremos as questões relacionadas com a informática e o mundo digital para outro momento. Agora trataremos do hábito da leitura de livros físicos (os de papel).

Fator primordial na constituição do hábito da leitura é a presença de um mediador. Mediadores de leitura são pessoas apaixonadas por livros, por histórias, pelo ato de ler. São aquelas que nos apresentam os livros desde nossa infância e nos ajudam a compreender como a leitura nos leva a dar sentido a nossas vidas.

A mediação de leitura é um processo de relacionamento entre dois ou mais sujeitos – agentes da leitura e leitores – intermediado pelo livro. Essa relação se estabelece de duas maneiras:

- Relação de troca, de aprendizado recíproco, de ampliação da percepção individual, de compartilhamento, de sentimentos variados. Às vezes, só conseguimos ler um livro de terror, por exemplo, se tivermos alguém junto, lendo junto, ajudando a enfrentar os medos e emoções que nos esperam nas páginas da história;
- Relação de afetividade, em que o livro estabelece essa relação afetiva entre as pessoas envolvidas no ato da leitura (adulto-criança, adulto-adulto, criança-criança),

voltada para a qualidade de vida, pois a experiência da leitura envolve afetividade, estética, fruição, humanização, tudo proporcionado pelo livro – este, sim, o verdadeiro mediador das relações. Ou seja, é em torno do livro que se cria a atmosfera afetiva.
O gosto pela leitura pode ser transmitido pela família, por gerações. O contato com os livros desde pequenos faz com que as crianças se sintam atraídas, curiosas por seu conteúdo. As leituras orais, que envolvem gestos de ternura, tons de voz, emoção e dramatização, são tradicionalmente um momento de mediação que atrai o outro para os livros. Para Petit (2008, p. 19), "frequentemente torna-se um leitor porque se viu um parente, um adulto querido mergulhado em livros, distante, inacessível".

A mãe, um amigo, um bibliotecário, um contador de histórias, um professor, qualquer um pode ser um mediador de leitura que ofereça meios de acesso aos livros e desperte a paixão de ler. Para a autora, "tudo o que podem fazer os passadores de livros é introduzir as crianças e os adultos a uma maior familiaridade, a um maior bem-estar na aproximação dos textos escritos".

Nesse contexto, inclui-se a escola que, muitas vezes, coloca no aluno a culpa pela falta do hábito da leitura. Isso não quer dizer que todos que estão em contato com livros e com mediadores de leitura se tornam leitores. Mas o direito ao acesso aos livros deve ser garantido e, na maioria das vezes, é somente na escola que isso acontece (ou deveria). Para Demo,

> o maior problema não está no aluno, mas na escola que não tem biblioteca e outros apoios dessa ordem, e no professor que também não lê; a leitura sistemática tem dupla finalidade: estar a par do conhecimento disponível, participar do fluxo cultural constante, informar-se de modo permanente, e alimentar o processo de formulação própria, de argumentar e contra-argumentar, de questionar e reconstruir; não deixa de ser um tipo de analfabetismo a falta habitual de leitura instigadora nas pessoas, que se contentam em ver televisão e ler as revistas que de novo repetem a televisão. (Demo, 1998, p. 31)

Para começar, temos que contar com algumas realidades construídas pela escola para afastar os dois problemas apontados no texto: ter biblioteca e possuir uma estratégia de ação para ela, que se coadune com a proposta de educar pela pesquisa. Além disso, os funcionários devem ler, os professores e alunos devem ler (estamos falando de leitura em geral, não apenas literária), porque a escola transpira leitura em seus murais, comunicados, boletins, professores, direção. Ou seja, já existe um ambiente

fecundo. Talvez só esteja faltando explorar mais esse solo, sistematizar e ampliar uma prática de incentivo à leitura.

Continuando nesse raciocínio, Colomer (2007) nos aponta para a "prática da leitura compartilhada". Compartilhar o entusiasmo, a construção dos significados, as relações que os livros estabelecem entre os diversos conhecimentos que ali se encontram, é um caminho fecundo para desenvolver a compreensão de como os jovens leitores interpretam os textos que leem. Fugindo do tradicional questionário de interpretação de textos em que o professor determina o que devem os alunos compreender das leituras que fazem, a leitura compartilhada percorre caminho inverso: os leitores trocam ideias sobre suas leituras e constroem o seu entendimento sobre elas.

Exemplo clássico para esse tipo de prática – a leitura compartilhada – está na coleção Harry Potter, em que os leitores mirins mergulharam com apropriação e independente das indicações de professores. A partir da leitura dos livros que compõem a saga do bruxinho, os leitores compartilharam (e ainda compartilham!) suas impressões a respeito da trama, dos personagens, dos desfechos, enfim, praticaram a tal interpretação de textos sem interferência externa. Eles próprios tornaram-se mediadores da leitura para seus amigos, mostrando a importância decisiva da motivação da leitura. Alguns, ainda, seguiram o caminho da escrita, complementando as aventuras de Harry em textos publicados na internet (em forma de *fanfictions*[538]). E por que a escola não aproveita isso para repensar suas práticas relativas ao trabalho com leitura e escrita?

Projetos com livros de literatura

Compactuando com Demo (1998), nos damos conta do quanto é viável e de quanto estamos próximos de atingir o objetivo de implementar projetos de leitura, no que tange à estratégia didática que facilita o questionamento reconstrutivo.

Partindo-se de tudo que foi dito anteriormente, podemos considerar que o trabalho com livros de literatura infantil e juvenil em sala de aula deve ser estimulado desde o

[538] *Fanfictions* são textos produzidos por fãs que procuram complementar as histórias lidas com trechos ou capítulos de que sentiram falta. Por exemplo, o que vem antes ou depois da saga.

início da formação do leitor. O estímulo à leitura acontece desde o simples contato físico com o livro (e aí podem-se incluir, também, os livros feitos para bebês) até o ato da leitura em si.

Na escola, onde esse contato tende a ser mais incisivo, mais cotidiano, o livro deve estar presente a todo momento para servir de disparador para o desenvolvimento de projetos transdisciplinares – que envolvam as mais variadas disciplinas escolares, indo além do trabalho exclusivo com a língua. Por isso o projeto com um livro de literatura deve ser bem planejado para servir de incentivo à leitura e também de estímulo ao trabalho coletivo – a leitura compartilhada.

O ponto inicial para o desenvolvimento dos projetos com livros parte tanto do professor como dos alunos. Um livro adotado por toda a turma e sugerido pelo professor constitui-se num ótimo iniciador de projetos. A leitura livre de livros, escolhidos pelos próprios jovens leitores, buscando trabalhar diferentes aspectos do texto, também pode levar a muitas atividades.

Uma delas é a reescritura coletiva das narrativas que poderá encontrar novas formas de entendimento do texto. Tal atividade permite que se trabalhe com o eixo da paráfrase (dizer a mensagem com outras palavras) e da paródia (subverter o sentido original do texto pelo humor), atividade que vai exigir mudanças de ordem estrutural do texto, contribuindo para novo enfoque de aspectos gramaticais.

Entretanto, o trabalho com um livro de literatura não se limita a somente esse tipo de atividade. Cada livro propicia uma abordagem diferente e fornece pistas para os mais variados tipos de atividades.

Antes de mergulhar na confecção de propostas de trabalhos para livros literários, o professor deve ter em mente que uma das principais funções desse tipo de livro é proporcionar a fruição. Muitas vezes as atividades que nos propomos a fazer com os alunos levam justamente ao extremo oposto. Principalmente em se tratando de alunos de séries mais adiantadas (segundo segmento do Ensino Fundamental, por exemplo, ou até mesmo do Médio). Na maioria das vezes, a leitura do livro é obrigatória, e a "tarefa" não passa de um simples teste.

Não é a isso que nos propomos; pelo contrário. O que se prioriza aqui é a leitura aprofundada de um livro inteiro permeada de atividades lúdicas com o objetivo de

estimular a leitura e o envolvimento com o livro por parte dos alunos. Assim, a preocupação com alguns aspectos teóricos e metodológicos se faz necessária:

- Como o trabalho com uma tipologia variada de textos pode embasar o trabalho com a linguagem – oral e escrita – em sua dimensão discursiva, isto é, sem desvinculá-la de seu caráter comunicacional, considerando sempre o processo de interlocução e as condições de produção e recepção dos textos?
- Como se deve aproveitar a riqueza de variação de tipos de textos para trabalhar na escola com livros de literatura, fugindo das tradicionais perguntas que só se preocupam com a estrutura formal dos textos?
- Como incentivar a formação do gosto pela leitura sem desconsiderar o valor estético das obras literárias?
- De que forma os textos de diferentes linguagens podem contribuir para desenvolver a capacidade de leitura e produção escrita da criança?

Para Colomer (2007, p. 108), a escola deveria "dedicar mais atenção à leitura de obras integrais, a aumentar a conexão entre leitura e escrita, e a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada 'textos' para aceitar que o tipo de livros lidos determina o leitor que se forma". E ainda, a ajudar os leitores na tarefa árdua de ler, pois ler é uma atividade que necessita de tempo, concentração, habilidades específicas relativas à língua, individualidade e isolamento, rotina, esforço.

Chegamos, então, à ideia dos projetos literários que visam à leitura compartilhada, à troca de experiências, à construção conjunta de saberes, à compreensão aprofundada do texto lido, ao confronto de diferentes pontos de vista. Trazemos, então, o papel da internet nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com uma modalidade que cresce e se populariza entre os jovens: a *fanfiction*.

Com foco nos novos processos de leitura e escrita proporcionados pelas mídias e pela cultura digital, buscamos responder se a escrita de *fanfiction* pode ser uma ferramenta viável no estímulo à leitura e à escrita.

O projeto teve início no segundo semestre de 2015 e conta com membros dos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar, *Campus* de Nova Iguaçu.

O que é *fanfiction*?

As *fanfictions* são textos escritos por fãs, que se inspiram em um ou mais enredos originais. Os criadores destes textos são chamados de *ficwriters*, ou *fanfiqueiros*, embora o termo *ficwriters* seja mais comum. Essa iniciativa veio da necessidade de extensão do contato entre a ficção e o apreciador, na tentativa de ir além do material disponibilizado pelos autores originais. Através dessas histórias, espectadores comuns podem manifestar opiniões e impressões sobre as obras originais, recriá-las e/ou complementá-las, e compartilhar com outras pessoas de mesmo interesse. Essa nova forma de envolvimento dos espectadores se tornou um complemento à forma de apreciação das obras, sendo uma atividade prazerosa em seu período de lazer.

A produção de fãs começou a se popularizar na década de 1990, de acordo com o crescimento do uso da internet, que incentivou uma participação mais ativa das pessoas a respeito das obras que apreciam, começando a dar fim às hierarquias e fronteiras estabelecidas entre produtores e consumidores de conteúdo. Mesmo as crianças e adolescentes com condições financeiras baixas, que não possuem facilidade de acesso aos aparatos digitais, sempre estão em busca de espaços virtuais para interação.

Existem *fanfictions* baseadas nas mais diversas obras, das mais populares até as menos conhecidas, mas, obviamente, existe um número maior de *fanfics* (abreviação para a palavra *fanfiction*) que são baseadas em obras mais conhecidas: obras da literatura, cinema, música e afins. Também existem *fanfics* inspiradas na vida de ídolos e artistas. Embora as *fanfictions* sejam conhecidas entre participantes de *fandoms* (grupos de fãs), são praticamente desconhecidas e desvalorizadas fora do ciberespaço.

Espectador crítico

É notável a importância da participação interativa entre produtores e consumidores de obras artísticas no meio digital, devido às ferramentas disponíveis na internet. Antes estes espectadores agiam de forma passiva: apenas recebiam o que era oferecido e não podiam fazer nada a respeito, sendo mais manipuláveis. Agora são espectadores ativos: desenvolvem seu senso crítico, expressam suas opiniões e contribuem para a construção de sua própria cultura com a ajuda do ciberespaço, na

insistência em serem participantes plenos. Estudiosos, profissionais e pesquisadores da área da comunicação inquietam-se quanto aos novos tipos de consumidor midiático. Segundo Magnoni e Miranda (2013, p.105), "a intervenção criativa dos fãs é uma forma quase instintiva de reagir à intensa privatização da produção cultural, que ocorreu com o predomínio da comunicação de massa".

A própria mídia comercial incentiva a participação *online* em seus conteúdos, seja em votações, promoções e outras formas de interação. Segundo Jenkins,

> O poder da participação vem não de destruir a cultura comercial, mas de reescrevê-la, modificá-la, corrigi-la, expandi-la, adicionando maior diversidade de pontos de vista. [...] A participação torna-se um importante direito político [...] e às vezes a criatividade alternativa chega a lugares que ninguém da indústria da mídia poderia imaginar. (Jenkins, apud Magnoni e Miranda, 2013, p. 108)

Indo além de eliminar um concorrente de um *reality show*, por exemplo, a cultura participativa permite o desenvolvimento da habilidade de tomar decisões e aumentar a consciência social do indivíduo.

Publicações de fãs para fãs e sites de *fanfictions*

Antes da expansão da internet, muitas vezes, a única fonte de informação para os fãs sobre as obras era através de revistas amadoras, chamadas *fanzines* (uma abreviação para *fanatic magazine*). Estas eram distribuídas gratuitamente ou a preço de custo, e seus organizadores não obtinham lucro algum neste trabalho. Seu foco era a divulgação de informações e criação de espaços para debates. Embora o modelo de *fanzine* atual tenha surgido no século XX, e fosse inicialmente relacionado à ficção científica, já existiam algumas publicações amadoras de fãs no século anterior. No Brasil, foi popularizado no fim dos anos 60, relacionado ao movimento *punk*. Com a popularização da internet, muitas *fanzines* se tornaram revistas eletrônicas, reduzindo gastos e ampliando o seu público.

O início das publicações de *fanfictions* foi nos anos 1960, através do *fanzine* norte-americano *Spocknalia*, embora no século XVII também fosse comum a utilização de personagens ficcionais em novas estórias, diferentes das obras originais, até que as

leis de direitos autorais impediram tais publicações. Com isso, nenhuma *fanfiction* pode ser publicada para ser comercializada, a menos que o *ficwriter* tenha a permissão do autor da obra original, que é formalmente chamada de *cânone*.

Uma das primeiras publicações online de *fanfiction* brasileiras foi feita em 1997, no site *Exodus FanFictions*, existente até os dias atuais. Um dos sites mais populares sobre o assunto atende pelo URL *fanfiction.net*, que foi criado aproximadamente em 1998, e possui diversas categorias de *fanfictions*. Já no Brasil, o *fanfiction.com.br* é bastante popular. Com a expansão da Internet, os *fandoms* têm rompido barreiras geográficas e linguísticas, crescendo assim o número de publicações de *fanfictions*. Um exemplo disso é o site *fanfiction.net* conter publicações em mais de 30 idiomas diversos.

Os sites que "abrigam" as *fanfictions* possuem estrutura organizada da melhor forma possível para a leitura. Todo o processo é de fãs para fãs, de maneira que facilite a interação e a troca entre si, recebendo *feedback* de seus espectadores e colaborando uns com os outros. O *feedback* é de extrema importância para os *ficwriters*, tendendo a ser colaborativo de modo crítico e incentivador. Na maioria das vezes, é deste *feedback* que vem o aprimoramento de sua produção e escrita. Um exemplo destacável disso foi a obra *Cinquenta Tons de Cinza*, de E. L. James, que a princípio era uma *fanfiction* inspirada em *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Ao ver que sua criação estava ganhando notoriedade, a autora decidiu modificar a obra, tornando-a original, e publicou a obra de forma independente, sendo disputada pelas editoras. Se não fosse pelo incentivo dos leitores da sua *fanfic*, James provavelmente não teria publicado sua obra.

Destaca-se a grande presença de mulheres em todas as funções de organização do site. Devido à instabilidade dos sites brasileiros dedicados às *fanfictions*, os autores dessas obras preferem publicar seu material em sites internacionalmente conhecidos, além de, claro, serem sites mais populares, atraindo mais leitores para suas obras. Em alguns casos, o *ficwriter* é tão profissional em sua produção quanto à estrutura da obra original, que chega a fazer com que o leitor desatento confunda as obras.

O aprendizado através da leitura e da escrita

Estudos realizados afirmam a eficácia do aprendizado da escrita e participação social através das *fanfictions*. Além da prática de leitura e desenvolvimento de habilidades linguísticas, o indivíduo ganha confiança em si mesmo ao se ver como autor e ao receber reconhecimento por isso, estando mais motivado a escrever e ler. Os alunos estão cada vez mais conectados ao ciberespaço, onde a leitura e participação são essenciais.

Estes alunos não aprendem exclusivamente nas escolas, e, com sua inserção no ciberespaço, seu aprendizado fora da escola se torna ainda mais intenso. Ainda assim, boa parte dos professores desconsidera o conhecimento que seus alunos trazem de fora na sala de aula, assim como desconsidera suas vivências, seu cotidiano, suas atividades em seu tempo de lazer, interesses e desejos. Com isso, tais professores se apegam à teoria de que a nova geração quase não cultiva hábitos de leitura e escrita. Para Magnoni (2013, p. 119), só será possível a real inclusão das diferentes camadas sociais na era digital se os meios informacionais e os sistemas de ensino forem conectados entre si, e não agindo em vias diferentes, ignorando a existência um do outro. Mas, para isto ocorrer, é necessária uma mudança de postura da parte dos educadores em relação a seus alunos de forma geral.

O Dialogismo de Bakhtin

Um exemplo prático que relaciona o conceito de dialogismo bakhtiniano ao conceito de *fanfiction* está presente no modo como obras clássicas da literatura, que se entende por aquelas que se popularizam por sua escrita, pela atemporalidade e pela universalidade, inspiram a criação de outras obras se tornando “pais” de discursos com a mesma temática, pois, segundo Bakhtin, todos os enunciados são dialógicos e há uma relação de sentido entre eles:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (Bakhtin, *apud* Fiorin, 2008, p. 26)

Ou seja, historicamente, qualquer discurso reproduzido interage com outro realizado anteriormente por outra pessoa. Além disso, qualquer discurso reproduzido acaba sendo produto de influência de outros discursos. É um diálogo constante.

Outro conceito bakhtiniano que se aplica à produção de *fanfictions* é a estilização. Nesse conceito, imita-se o estilo de um autor, sem a intenção de negar que o está imitando: "as vozes são convergentes na direção do sentido, apresentando a mesma condição significante" (Fiorin, 2008, p. 43).

O Dialogismo e os Clássicos

Produzir um discurso completamente novo, como diz Bakhtin, só foi possível para Adão, o que nos leva a pensar sobre os clássicos. Os clássicos são obras que se popularizam por sua escrita, atemporalidade, universalidade e demais características, e se tornam, de certa maneira, uma espécie de base para o tema do qual tratam. Já que são referenciais em sua temática e trazem com elas a admiração de seus fãs, acabam influenciando a produção de outros discursos dialógicos aos que pregam.

É como o exemplo dado em Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, que é um referencial no tema das distopias, sendo percebidos traços da obra em títulos contemporâneos. Isso faz com que seja atribuída às comunidades de fãs, com sua capacidade de difusão dos discursos os quais admiram a capacidade de propagação, discussão e elaboração de novos conteúdos a partir desses discursos.

Pierre Lévy e a Cibercultura

O conceito de cibercultura é essencial para nossa pesquisa, porque apresenta o ambiente onde as *fanfictions* se tornaram mais acessíveis e conhecidas, e também explica um pouco mais sobre as relações nos espaços virtuais, justificando a evolução deste fenômeno.

O ciberespaço corresponde a um desejo de comunicação recíproca e de inteligência coletiva, que se tornariam mais fortes ali mesmo. É resultado de uma série de evoluções entre os meios de comunicação: passando pelo correio, que teve diversas funções até que se tornasse um meio de comunicação aberto ao público em geral, revolucionando a comunicação pessoal e liberdade de expressão, obtendo um significado humano; o telefone; o rádio; a TV; e, finalmente, os computadores.

O movimento social californiano *Computers for the People*, até então utópico, buscava o acesso a computadores por indivíduos comuns, e não apenas para informatas. Nos anos 1970, esta demanda passou a ser atendida pela indústria: o preço de computadores já era acessível a pessoas físicas, podendo ser utilizados sem especificação técnica. Isso transformou completamente o significado social da informática, que até então apenas era usada em bancos, empresas, fábricas e afins. Já o crescimento da comunicação através da informática foi iniciado no final dos anos 1980, por um movimento de jovens metropolitanos cultos, que exploraram e construíram um espaço de encontro, compartilhamento e invenção coletiva. Com isso, entende-se que o uso informal de computadores e a comunicação através da informática não foram previstos por um governo ou multinacional poderosa. Na verdade, foi uma demanda de várias pessoas que foi atendida. Ou seja, não há apenas um "revolucionário" nessa história, e sim vários. Segundo Lévy (1999, p. 126): "A Internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional". Desde então, dentro dessa nova cultura, cada ser humano pode participar e contribuir, assim como Bakhtin se referiu à carnavalização, de acordo com Fiorin (2006, p. 92): "Não tem palco, não tem ribalta, não tem atores, não tem espectadores. Todos participam dele ativamente. Por isso, não é uma festa que se presencia, mas que se vive".

As publicações de *fanfictions* tiveram uma evolução gradual que pode ser comparada a essa evolução dos meios de comunicação: vindo do papel, publicadas em revistas de fãs para fãs, foi necessário que fossem publicadas em um meio que exigisse menos custo, e também fosse mais acessível às massas, com a mesma necessidade de autonomia.

Para Lévy (1999, p. 127), três princípios guiaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência coletiva. Estes princípios se complementam entre si, sendo impossível a existência de um sem o outro.

A interconexão e as comunidades virtuais

O horizonte técnico da cibercultura seria a interconexão, a comunicação universal, em que cada computador do planeta, aparelho ou máquina, possuísse um endereço na Internet e pudesse receber informações de todos os outros dispositivos e também responder a eles, de preferência, sem fio. Ou seja, todo o espaço se tornaria um canal interativo. Como diria Lévy (1999, p. 127), "a interconexão tece um universal por contato", formando comunidades virtuais.

As comunidades virtuais são um processo de cooperação ou troca, independente das proximidades geográficas ou filiações institucionais, construído sobre as afinidades de interesses e conhecimentos. Longe de serem frias, as relações virtuais não excluem as emoções fortes. Tanto a responsabilidade individual quanto a opinião pública e seu julgamento estão presentes no ciberespaço. Assim como no cotidiano fora do ciberespaço, a convivência raramente transcorre sem conflitos. Por isso, os participantes de comunidades virtuais desenvolvem uma moral social: existe um conjunto de regras para participar daquele espaço que repreendem o desrespeito, por exemplo, sendo sujeitos a expulsão. Esses conjuntos de regras também desencorajam a irresponsabilidade ligada ao anonimato. Com exceção desse conjunto de éticas, os participantes são encorajados a terem total liberdade de expressão, opostos a

qualquer forma de censura. O que mais prevalece nas comunidades virtuais é a *reciprocidade*, ou seja, tanto se aprende quanto se ensina.

Afinidades, alianças e amizades também podem se desenvolver neste ambiente, sem perder o sentido *humano*, assim como manipulações e enganações também são possíveis, como em qualquer outro ambiente.

Também é um erro pensar que um novo dispositivo de comunicação pode substituir completamente um antigo, enquanto na verdade, este se torna um complemento. Os encontros no ciberespaço não substituem os encontros físicos: as cartas de amor não impedem os amantes de se beijarem, assim como as pessoas que mais se comunicam através do telefone são as que mais encontram outras pessoas. Bakhtin também retrata isso em sua definição de dialogismo:

> (As) relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. (Bakhtin, *apud* Fiorin, 2008, pp. 18-19)

Antes, aqueles que eram dispersos pelo planeta, algumas vezes isolados, agora possuem um lugar de encontro e troca, onde constroem laços livres, independente de limites territoriais. Ou seja, o estereótipo de uma pessoa presa em frente ao computador é um mito. Os usuários da Internet possivelmente viajam mais do que a média da população, e, com isso, a comunicação e o transporte crescem juntos.

A inteligência coletiva

Não podemos esquecer do último princípio-guia para o crescimento inicial do ciberespaço segundo Lévy: a inteligência coletiva. Não há dúvidas de que o ciberespaço é indispensável para se atingir a inteligência coletiva, já que esta é sua finalidade. O ideal da inteligência coletiva é defendido por diversos gurus, comentaristas e filósofos que discutem a cibercultura. Com muitos questionamentos sendo feitos, a inteligência

coletiva constitui um campo de problemas, mais do que uma solução. Nessa linha de pensamento, Lévy problematiza:

> Cada um entre nós se torna uma espécie de neurônio ou megacérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentido? (Lévy, 1999, p.131)

O movimento social e cultural promovido pelo ciberespaço não foca um conteúdo particular, e sim uma forma de comunicação interativa e autônoma em diversos conteúdos. Lévy, (1999, p. 132) caracteriza a cibercultura como "o universal sem totalidade", já que, segundo ele, o acesso às comunidades virtuais e seus produtos é dado a qualquer pessoa, de qualquer lugar, tanto por empresas quanto por escolas, tanto às regiões geográficas quanto às associações internacionais, enfim, comunidades mais diversas são organizadas neste espaço.

O autor aponta um forte indício de que a totalização não ocorrerá: sendo um meio de comunicação de todos com todos, as fontes sempre serão heterogêneas, assim, as linhas de fuga irão multiplicar-se, levando a que certos grupos se tornem mais dispersos uns dos outros, dificultando a tão sonhada totalização.

Fase atual da pesquisa

A pesquisa se realiza na forma qualitativa, de análise de textos teóricos que embasam a busca por compreensão do fenômeno *fanfiction*.

Após a primeira fase de discussão dos textos dos teóricos-base da pesquisa, além de autores que complementem, de alguma forma, a pesquisa com temas similares, o grupo de estudos produziu um conjunto de resumos expandidos sobre dialogismo e outros conceitos de Bakhtin, relacionando com o conceito de *fanfiction*.

Partimos, então, para a segunda fase da pesquisa: análise de *fanfictions* do ponto de vista da narrativa e da literariedade, também observando como os comentários feitos

pelos leitores nas publicações podem ajudar na construção dessas histórias, uma vez que esse tipo de escrita proporciona o contato direto do escritor com o leitor.

A análise das *fanfictions* busca observar a relação entre a produção dos *ficwriters* e a obra canônica em que se basearam no tocante aos personagens e suas características, no ambiente, na época, no enredo, no ponto de vista narrativo, no estilo. Quanto aos comentários, a análise se dá nos aspectos argumentativos e críticos sobre a história lida.

Oficinas em escolas

A etapa seguinte, após a análise e discussão das ideias-base, foi a elaboração de uma oficina de produção de *fanfictions*, inicialmente destinada a escolas públicas no entorno da universidade (Nova Iguaçu), baseadas em obras de autores da literatura brasileira. O objetivo é levar para a sala de aula a possibilidade de produção textual em ambiente virtual como resultado de leitura de literatura, atingindo dois pontos: o incentivo à leitura literária e a produção textual publicada na internet. Partimos de um questionário feito aos participantes sobre o tipo de leitura que costumam ler, de qual dessas leituras mais gostou, qual mais instigou sua curiosidade. Em seguida, a explicação do conceito de *fanfiction*. A etapa posterior foi provocar uma escrita que pudesse simbolizar seu papel de fã em relação à leitura escolhida: complemento do texto-base, outro final, histórias paralelas de personagens, possíveis situações anteriores às da história-base, entre outras possibilidades.

Houve muito envolvimento por parte dos estudantes (turma de 9º ano de uma escola pública de Nova Iguaçu). A ideia de ter seu texto publicado em um site, para que outras pessoas possam ler e comentar, mostrou-se muito atraente para eles. O projeto ainda está em fase de desenvolvimento. Procede-se, no momento, às análises dos textos produzidos para observar sua narratividade, a estilização, o diálogo com o texto-base. Pretende-se expandir a oficina para outras turmas de outras escolas, com o objetivo de incentivar a leitura e a produção textual em jovens estudantes da rede pública de ensino.

Referências bibliográficas:

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global.

Demo, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. 3 ed. Campinas: Associados.

Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.

Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Magnoní, A. F. e Miranda, G. V. (2013). *Novas formas de comunicação no século XXI: o fenômeno da cultura participativa*. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 12, n. 23, jan-jun 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2226/1511/>. Acesso em 22 de setembro de 2015.

NYAH! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/544793/Prongs>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

Petit, M. (2008). "Construir" leitores? In: *Formação de leitores e construção da cidadania: memória e presença do PROLER*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional.

A SEMIÓTICA, AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E O ENSINO DA LÍNGUA

Darcilia SIMÕES
UERJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. darcilia.simoes@pq.cnpq.br. Rio de Janeiro,Brasil.

Maria Suzett BIEMBENGUT SANTADE
FIMI — Faculdades Integradas Maria Imaculada; FMPFM – Faculdade Municipal Professor Franco Montoro.
suzett.santade@gmail.com. Mogi-Guaçu, São Paulo, Brasil.

Resumo

Discussão das habilidades necessárias para aquisição de línguas, segundo a teoria das inteligências múltiplas (GARDNER, 1998) associadas à multimodalidade. Considerações acerca das inteligências múltiplas e as metodologias para ensino da leitura e da escrita. Serão consideradas as seguintes inteligências: a) espacial (de localização no tempo e no espaço); lógicas (facilidade de cálculo e previsão, rapidez de raciocínio e produção de conclusão); musicais (habilidade de percepção sonora, com que se distingue não só um latido e um tiro, como também percepção dos fonemas das línguas); intrapessoais (quanto ao autoconhecimento); interpessoais (facilidade de interação com os pares). Iconicidade da língua (SIMÕES, 2009) e da imagem (KRESS, VAN LEEUWEN, 2006; 2001). A relevância da pintura, da música, da dramatização, do desenho e da leitura oral expressiva na aquisição de línguas.

Palavras-chave:

Inteligências múltiplas; Multimodalidade; Ensino de línguas.

Palavras iniciais

A inovação precisa alcançar as salas de aula. Não basta usar projetor multimídia, tablet ou smartphones, a coadjuvância no plano tático deve considerar contribuições científicas, sobretudo as que estudam a cognição. É patente a relevância das pesquisas que analisam o potencial cognitivo dos sujeitos e estabelecem o cruzamento dessas capacidades com outras descobertas que julgamos relevantes. Dentre essas contribuições, destacamos a teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1994; 1995), que vem atender a um novo modelo de comunicação. A proliferação tecnológica tem instigado a promoção de novas composições textuais, sendo estas constituídas por elementos advindos das múltiplas formas da linguagem (escrita, oral e visual).

Embora questionada por pedagogos e psicólogos, entre outros cientistas, as inteligências múltiplas existem e, observada a história da divisão dos saberes em disciplinas, infere-se que já se supunha (mesmo inconscientemente até certa altura) a existência de competências e habilidades distintas, as quais estariam situadas em regiões diferentes do cérebro. A prevalência de uma perspectiva lógica na discussão dos processos de aprendizagem deixa de fora a constituição biológica do ser humano. Essa constituição ressalta os sentidos biofisiológicos com os quais o homem interage com o mundo. A percepção sensorial — tato, paladar, olfato, audição e visão — atua na construção das aprendizagens mediadas por corpo e mente. Portanto, não é possível discutir processos de aprendizagem de modo monofocal, ou seja, exclusivamente observado na dimensão lógico-linguística.

O processamento mental não opera em conformidade com a produção industrial, que parece ter norteado a criação dos currículos. Esta ótica parece enquadrar o trabalho em sala de aula na mesma perspectiva das linhas de produção: uma sucessão de estímulos lógicos deveria produzir aprendizagens equivalentes em todos os sujeitos. Uma das características da linha de produção é que "o tempo gasto numa determinada operação não varie muito de empregado para empregado", e essa visão aplicada ao processo de aprendizagem coloca os alunos numa posição de igualdade impossível entre os seres em geral, e entre os humanos, em especial (Viali, s.d., p. 24). Muito cedo se viu que isso não passava de uma ilusão, todavia, esse modelo curricular ainda prevalece. Na elaboração de linhas de produção, a lógica deve prevalecer em prol da automação e a consequente rapidez. No entanto, as reações humanas não são

uniformes, por isso os esquemas lógicos produzem respostas diferenciadas e geram inquietação no ambiente escolar: professores e alunos nervosos e mesmo frustrados por não atingirem um sucesso padronizado previamente e classificado como ideal de aprendizagem. Ora, se trabalhamos com seres humanos, indivíduos e individuais, como pretender respostas uniformes aos estímulos oferecidos?

Nesse ponto entra a teoria das inteligências múltiplas que já explicavam desde sempre a questão da inclinação individual para essa ou aquela área ou subárea de conhecimento. Mesmo os gêmeos idênticos, univitelinos, não apresentam ou desenvolvem comportamentos idênticos. Embora resultem da fecundação de um óvulo por um espermatozoide, que posteriormente se divide, o material genético é idêntico. Com o passar dos anos, os gêmeos univitelinos vão sofrendo influência do meio ambiente, das modulações genéticas e vão-se tornando algo diferentes.

Outras pesquisas sobre desenvolvimento cognitivo e neuropsicologia sugerem que as habilidades cognitivas são bem mais diferenciadas e mais específicas do que se acreditava (Gardner, I985). Cientistas atestam que o sistema nervoso humano não é um órgão com propósito único, tampouco é infinitamente plástico. Atualmente já há quem afirme que o sistema nervoso é altamente diferenciado e que diferentes centros neurais processam diferentes tipos de informação (Gardner, 1987).

Um estudioso psicólogo da Universidade de Harvard, Howard Gardner, contrapôs-se à visão tradicional da inteligência, a qual enfatiza as habilidades linguística e lógico-matemática. Gardner, inicialmente, afirmou que um indivíduo normal é capaz de operar em sete diferentes áreas intelectuais, podendo estas serem até independentes. Parte da ideia de que não existem habilidades gerais, e põe em xeque os testes de inteligência, que com papel e lápis afirmam poder avaliar diferentes atuações valorizadas em culturas diversas. Resumindo, Gardner define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

A partir das premissas — inexistência de habilidades gerais, testes que nivelam os indivíduos por padrão único e a noção de inteligência como capacidade de solução de problemas e criação de produtos indispensáveis — Gardner (1985) formula a teoria das inteligências múltiplas, como uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, com que os indivíduos atuariam em qualquer área. Discorda da noção piagetiana de que todos os aspectos da simbolização partem de uma

mesma função semiótica e busca meios de comprovar que a resposta individual pode ser melhor em dado sistema semiótico, enquanto em outro o desempenho se mostra menos eficiente, ou mesmo precário. Para Gardner, as habilidades humanas seriam organizadas verticalmente (em oposição ao pensamento tradicional sobre inteligência), e que podem existir formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em áreas ou domínios distintos. Acredita na possibilidade de semelhanças entre as áreas, sem, contudo, existir uma relação direta entre elas.

A imagem ganhou espaço indiscutivelmente importante, nas práticas de comunicação cotidiana da sociedade contemporânea. Os textos passaram a trazer consigo não apenas a linguagem verbal, mas também um amplo contingente de recursos visuais e sonoros (estes em dispositivos específicos). Assim sendo, há um infinito contingente de elementos imagéticos, visuais e sonoros, que podem ser empregados na composição textual para produzir determinados efeitos de sentido. A seleção das cores, o tipo de letra, o tamanho e a orientação da página (retrato ou paisagem), as texturas etc. tudo isso comunica, pois revela as características e os propósitos comunicativos do autor.

Nessa perspectiva, percebemos e vimos testando a articulação entre as múltiplas inteligências e a multimodalidade. Segundo Vieira (2004; 2007) e Ormundo (2007), a mudança da linguagem frente às tecnologias e à globalização é tratada como reconfiguração e implica operação com sistemas multissemióticos. Assim sendo, o advento da comunicação eletrônica em múltiplas formas e dispositivos gera o novo sistema/esquema multimodal. A exploração articulada entre as múltiplas inteligências e a multimodalidade como coadjuvante didático-pedagógico, é o que tentaremos esclarecer adiante.

Inteligências múltiplas e multimodalidade

O aprendizado da leitura e da escrita é a motivação primeira para a ida à escola. Os sujeitos chegam à escola já capazes de se comunicar verbalmente, portanto, a aprendizagem da língua na escola, inicialmente se volta à aquisição do código escrito, para que se torne possível desenvolver competências para a leitura do código verbal. Entretanto, essa aprendizagem não se resume à memorização de símbolos gráficos

(grafemas ou letras) e respectivos valores fonológicos; é necessário desenvolverem-se outras capacidades que emolduram a aquisição do código escrito, independentemente da variedade linguística considerada.

A escrita no padrão ocidental se realiza de cima para baixo e da esquerda para a direita. Portanto, a aprendizagem desse código e de seu funcionamento implica a mobilização das seguintes inteligências: (a) *linguística* (capacidade de comunicação oral, escrita, gestual, etc.); (b) *espacial* (de localização no tempo e no espaço); (c) *musical* (para a discriminação dos sons, em especial os fonemas da língua); (d) *intrapessoais* (que permite identificar-se como falante) e (e) *interpessoais* (que possibilita a interlocução com os pares e o reconhecimento de diferentes falas, ou variedades linguísticas).

Observe-se que, inicialmente, Gardner aventou a existência de sete inteligências, porém, em seus recentes escritos, já descreve oito.

Simões (2009), comprovou que a aprendizagem do código escrito pode ser interpretada como aquisição/desenvolvimento de habilidades de discriminação visual, imagética, por meio da qual, os sujeitos aprendem a identificar as formas da língua da mesma maneira como identificam figuras em geral. Chamamos então ao texto um excerto presente em Simões (2009, p. 24)

A semiologia seria, desde então, aquele trabalho que recolhe o impuro da língua, o refugo da linguística, a corrupção imediata da mensagem: nada menos do que os desejos, os temores, as caras, as intimidações, as aproximações, as ternuras, os protestos, as desculpas, as agressões, as músicas de que é feita a língua ativa. (Barthes, *Aula*, p. 32)

O pensador francês, embora se tenha dedicado às lucubrações semiológicas, portanto mais atinentes à língua, não deixou de fora os elementos extra- e paralinguísticos envolvidos no processo da comunicação. É possível, portanto, enfatizar que a aprendizagem da escrita requer a mobilização de várias inteligências, por ser naturalmente uma aprendizagem multimodal.

Atualmente, ensinar a ler e escrever conta com a presença dos sistemas de comunicação eletrônica, os quais interferem no modo de organizar a informação e, de certa forma, reconfigura a linguagem, segundo Poster (2000).

Imagem na sensibilidade da língua

A palavra 'sensibilidade', vem do Latim '*sensualis*', "o que se sente, o que apresenta sensibilidade", de '*sensus*', "sentido, capacidade de percepção"; "*sensibilitas.atis*" [s.f. capacidade de perceber sensações físicas; tendência natural para reagir aos estímulos físicos; disposição para sentir ou para se emocionar diante de algo ou alguém].

Na história da gramática, sabemos que os filósofos se preocupavam com a contextualização dos significados da palavra. A significação da palavra multiplica-se em vários conceitos, os quais podem ser denotativos ou conotativos de acordo com o contexto trabalhado. Há uma geografia sociolinguística em que as palavras apresentam significados distintos em um mesmo país e até numa mesma região, dependendo do grau de instrução, idade, raça, sexo, profissão, ofício, entre outros.

O mesmo fenômeno acontece na imagem, pois cada leitor-visual percebe-a e a interpreta de múltiplas maneiras. Segundo Almeida Jr. (1989, p. 95) "o *significante* do signo icônico situa-se no plano da expressão e é de natureza material (linhas, pontos, contornos, cores, etc.), enquanto que o *significado* ou a pluralidade de *significados* possíveis (*polissemia*) situa-se no plano lógico do conteúdo, sendo de natureza conceitual e cultural".

Observe-se como um simples aperto de mão (signo tátil-visual) pode produzir interpretações bem diferentes nos interlocutores.

Ilustração 1 – Diferentes interpretações de um mesmo signo

A interação feita em sala de aula entre a *informação gramatical* e o *desenho* é simplesmente um estímulo à percepção, para que a aprendizagem do aluno escoe numa metodologia sutil, sem distanciá-lo do conteúdo programático necessário no avanço escolar. O aluno deve sentir-se e à sua voz na participação de uma atividade oral. Ao escrever o texto, deve refletir sobre esta produção, pois cada palavra reproduz graficamente seu pensamento. A palavra articulada quebra o silêncio do pensamento. Ao ler ou falar, as imagens projetadas na tela mental (Calvino, 1990, p. 99) de cada indivíduo objetivam as palavras. O discurso surge da/na prática, e na/da vivência de cada ser, e a compreensão das palavras é a chave para o sucesso da interlocução (oral ou escrita).

A multimodalidade é um conceito que envolve a movimentação de conteúdos por dois ou mais modos de ação. Assim sendo, a multimodalidade é o caminho mais apropriado para a mobilização das múltiplas inteligências, uma vez que as particularidades de cada uma exigem que o conteúdo transite por canais específicos. Para exemplificar, pensemos num conceito como *transitividade*. A gramática, tradicionalmente, apresenta essa função como sendo um processo pelo qual a ação verbal pode concentrar-se no verbo ou requerer funções adjacentes que a completem.

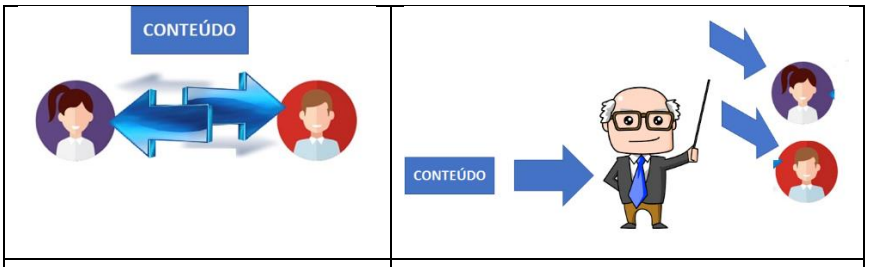
Exemplo: Passear é a princípio intransitivo, pois a ação está completa no significado da ação expressa por esse verbo. Todavia, visar já traz uma dificuldade, pois pode funcionar como transitivo direto ou indireto. Vejamos: “O gerente visava (punha visto em) os cheques”. Este é um caso de transitividade direta. Já em “O ladrão visava (desejava) aos cheques”, tem-se um caso de transitividade indireta, uma vez que a ação verbal se completa no substantivo tendo antes de passar pela preposição.

Vamos ao esquema.

O gerente visava		**os cheques**
		objeto direto
O ladrão visava	a	os cheques
	conector	objeto indireto

Ilustração 2. Esquematização da predicação verbal

Representação, por imagem.



Transitivo direto	Transitivo indireto

Ilustração 3. Trânsito de conteúdo

Observe-se que a representação pictorial (por imagem) se mostra recurso eficiente, uma vez que opera no plano das operações concretas, simplificando o entendimento de relações às vezes de alta complexidade.

Kress e Van Leuween (2006, p. 114) afirmam que os interlocutores são pessoas reais que produzem o sentido das imagens no contexto de instituições sociais que, de diferentes graus e formas indiferentes, regulam o que pode ser "dito" com imagens, como deve ser dito e como deve ser interpretado. Em alguns casos, a interação é direta e imediata.

Armstrong (2001, p. 93 e ss.) discute, dentre outras coisas, a organização da sala de aula como uma das variáveis a contribuir para o desenvolvimento das inteligências múltiplas (IM). Destaca a importância de estimular a movimentação discente e a realização de atividades em que manipulem, construam, tateiem de modo a tirar proveito da inteligência corporal-cinestésica. Estudos que comprovam que o corpo fala (v. Weil; Tompakow, 2015), atestam a importância do corpo como instrumento de comunicação e de aprendizagem. Veja-se a ilustração.

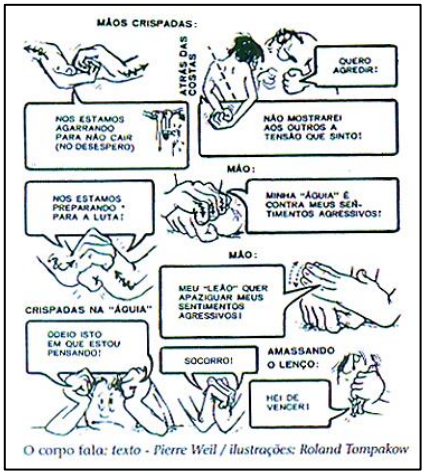


Ilustração 4. *O corpo fala* (Weil e Tompakov).

A sala de aula deve criar um ambiente que estimule à participação e confiança, a partir do que as relações interpessoais serão desenvolvidas, e a autoconfiança emergirá a partir do autoconhecimento, descoberta esta possibilitada pelas interações. (*Cf*. Armstrong, 2001, p. 94)

A necessidade de transformação da metodologia nos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa levou-nos a buscar na arte do desenho a percepção da língua e, de alguma forma, a reconhecer os inúmeros aspectos implicados. Assim, é relevante pensar, por exemplo, nos conceitos gramaticais, principalmente nas séries intermediárias do ensino fundamental, nas quais são muitas vezes apresentados de forma fragmentada, quando poderiam contar com o suporte de inúmeros recursos como o som e a imagem. Ao associar objetos sonoros e objetos visuais durante a explanação dos conteúdos, atende-se ao processo de amadurecimento mental dos sujeitos, ao mesmo tempo que explora "outras antenas captadoras", que são os sentidos biológicos. Estes, situados em áreas distintas do corpo humano, são dispositivos que viabilizam a incorporação de aprendizagens a partir da experimentação. Ademais, por que centrar todo o processo de aprendizagem da língua nas operações lógico-linguísticas se há outras inteligências disponíveis para esse trabalho; e essas inteligências em geral estão articuladas com os sentidos: tato, olfato, paladar, visão e audição. Treinando-se esses sentidos, consequentemente estarão sendo desenvolvidas competências e habilidades de múltiplas inteligências.

Cremos que a aquisição do desenho e do desenho da palavra não necessita, em princípio, da formalidade de regras, pois a arte é signo. Na imaginação dos aprendizes em sala de aula, o ícone é o signo da criatividade e está ligado à faculdade de visualizar os mecanismos e relações gramaticais, de forma esquemática, por meio do desenho; e dessa forma sentir a vida em linguagem. No entanto, evocada a primeiridade na teoria dos signos de Peirce, o ícone puro não teria existência se não houvesse a mediação da linguagem. Portanto, o signo não depende exclusivamente de uma lei, de uma convenção, mas está disponível aos efeitos dos atos perceptivos sem as amarras da arbitrariedade (*Cf*. Santaella, 1998; Lisboa, 2014). Em seguida, vamos articular a percepção, no painel das múltiplas inteligências, como estratégia didático-pedagógica.

Algumas estratégias para o ensino da leitura e da escrita

Apesar das mudanças pelas quais o ensino de Língua Portuguesa tem passado, principalmente no trabalho de leitura e produção de texto, os estudantes ainda estão chegando ao terceiro grau com grandes dificuldades de compreensão e de produção textual. O texto jornalístico (com seus dados empíricos), o texto científico (com sua nomenclatura sofisticada) e o texto literário (com suas bases metafóricas), indistintamente, apresentam-se como verdadeiros enigmas a serem decifrados pelos graduandos. Assim sendo, a preocupação docente tem-se voltado para o desenvolvimento da leitura, uma vez que esta depende de hábitos, que deveriam ter sido adquiridos logo nos primeiros anos escolares, graças à mediação dos professores. (*Cf*. Infante, 1998).

Infelizmente, a carga horária destinada às disciplinas tem contribuído para que as sessões de leitura sejam corridas, por conseguinte, a interpretação fragmentada, e a prática não se desenvolve, uma vez que os estudantes só leem durante as aulas. Esse cenário resulta em um trabalho reduzido com a leitura, e os alunos constroem estratégias para se desvencilharem das atividades que implicam leitura, assim: "Quem leu o texto tal? Pode me contar o que se passa no texto? Me dá o resumo" etc.

Como a importância da leitura é um fato, logo no primeiro ano do curso superior, organiza-se o conteúdo programático com objetivos claros sobre o desenvolvimento da leitura e da produção de textos. A articulação entre leitura e produção textual é um caminho produtivo, uma vez que passam a ser atividades interdependentes, uma alimenta a outra. Pela leitura (que pode contar com recursos multimodais), o aluno amplia seu repertório e memoriza estruturas que serão empregadas no texto a produzir.

Os recursos multimodais são eficientes por estimularem o trabalho de vários sentidos (como visão, audição e tato, por exemplo) a partir dos quais as múltiplas inteligências são acionadas. Para ilustrar: se o texto de trabalho é uma notícia de jornal, pode-se buscar uma crônica ou conto que se assemelhe no tema; assim como é possível assistir a um curta-metragem de publicidade ou um documentário. Esses expedientes excitam a imaginação e facilitam o arquivamento de informações que se traduzem em palavras, expressões ou sentenças.

Após algumas sessões de redação a partir de estímulos como os apresentados no parágrafo anterior, estaria construída a base aperceptiva necessária para a proposição de redação espontânea, deixando assim o estudante dar asas à imaginação. Posteriormente, apresenta-se o texto técnico-científico (preferencialmente relacionado à área em que se insere o curso de graduação em questão), conduzindo a leitura discente pelas trilhas do jargão específico, apontando-lhe as diferenças vocabulares em relação aos textos jornalísticos e literários já trabalhados. A formalidade do texto acadêmico pode ser minimizada quando trabalhada de acordo com os interesses imediatos do curso ou dos alunos. Por exemplo, em um Curso de Economia, trazer texto que fale do panorama socioeconômico do país pode ser estímulo eficiente; da mesma forma, a leitura de uma bula de remédio se mostrará apropriada em um Curso de Medicina; um relatório de perícia fonética pode dar bons resultados num Curso de Letras ou de Direito. Dessa forma vão sendo buscados textos que possam corresponder aos interesses dos estudantes, o que facilita o trabalho docente na preparação do aluno para a elaboração de textos suficientemente objetivos, quando da feitura de relatórios de estágio, artigos para os eventos científicos, e assim por diante.

O trabalho com os textos da área de cada curso pode levar o aluno a entender o perfil profissional de cada área a partir das justificativas, dos objetivos, dos conceitos, das bases metodológicas que caracterizam a área. Nesse texto, é possível propor a identificação dos substantivos de cada parágrafo, para, em seguida, realizar uma leitura telegráfica a partir dos substantivos assinalados que, em geral, são suficientes para sumarizar o texto.

Vejamos um exemplo.

Ilustração 5: Pôster elaborado em sala de aula pelo graduando Carlos Alberto Theo Pivati (Psicologia, 2015)[539].

As perguntas são destacadas pelo jogo de cores: O quê? Por quê? Para quê? Como? (Granatic, 2001). As quatro perguntas respondidas nas cores em destaque.

Feito o pôster, o aluno aprende identificar as ideias principais de um texto. Para continuar o treino e estimular a inventividade, propomos a produção de textos sobre temas prosaicos, por exemplo, *"vamos escrever sobre o tema 'cadeira".* Antes da produção da narrativa, o aluno elabora uma apresentação de oito a dez slides em Power Point, contendo: capa, página de rosto, introdução, justificativa, objetivos, metodologia, conclusão, referências, contatos. O assunto escolhido segue repetido em cada slide (se possível em forma de cabeçalho ou rodapé), sendo respeitadas as questões: *O quê? Por quê? Para quê? Como?*

A apresentação dos eslaides à classe é feita em 15 minutos, em média, reservando-se cinco minutos para perguntas. A segunda etapa dessa tarefa é pesquisar sobre um

539 Pôster enviado à classe Psicologia (turma 2015) da Faculdade Municipal Prof. Franco Montoro, Campus de Mogi Guaçu-SP. Este trabalho completo foi lido, resumido e apresentado em sala de aula por exposição feita em *Power Point* pelo graduando. Avaliado pela Profª Drª Maria Suzett Biembengut Santade, na Disciplina "Leitura e Produção de Textos I".

assunto decorrente da apresentação e, produzir novo pôster (então em tamanho A3), orientando-se pelas mesmas perguntas.

À medida que as etapas de produção vão sendo desenvolvidas, verifica-se não só o crescimento do aluno, como também se destacam suas habilidades na escolha de ilustrações, cores, disposição dos objetos no pôster etc.

Para auxiliar a produção, convida-se um aluno para mostrar (com ajuda de um projetor multimídia) o pôster em elaboração à classe, momento em que o professor vai indicando o que está correto e o que pode ser alterado e/ou melhorado. Nesta oportunidade, o docente vai disciplinando a linguagem oral e postural do aluno, em benefício de um melhor aproveitamento de sua exposição.

O passo mais avançado do primeiro semestre é preparar o estudante para a elaboração de um artigo seguindo a mesma temática do pôster e da apresentação oral. Então, são apresentadas as normas da ABNT para elaboração de artigos e de trabalhos acadêmicos (*Cf*. ABNT - Normas de elaboração de texto acadêmico - NBR 14724 de 2011[540]).

Com o artigo elaborado em 10 páginas no máximo, seguindo as orientações básicas, é feita então a revisão linguística. A correção ortográfica e gramatical é indispensável para assegurar a credibilidade do trabalho que, depois de revisto, é encaminhado para a equipe técnica da instituição que o disponibilizará em Revista online no site da IES.

Durante a elaboração de trabalho acadêmico, é aperfeiçoado o ensino da redação. Parte-se da estrutura básica: introdução, desenvolvimento e conclusão e explica-se cada um desses capítulos do futuro artigo. A introdução abrigará os conceitos, definições, etimologias de palavra (quando for o caso); apresenta o objetivo do texto, que funcionaria como um convite ao leitor. No desenvolvimento, reparte-se o tema em tópicos que (dependendo da complexidade) poderão ser desenvolvidos e um ou mais parágrafos, ou mesmo em capítulos. Os parágrafos são microtextos do texto maior. Depois do desenvolvimento que é praticamente o recheio da redação, faz-se a conclusão e esta é deve ser um apanhado das ideias abordadas ao fechar a redação (Biembengut Santade, 2011). Também, não se deve esquecer que ao redigir, deve-se estruturar o texto em percentuais de linhas. Por exemplo, usualmente, a introdução

[540] Consideramos como "norma de 2017" aquela que se encontra em vigor nesse ano, ou seja, NBR 14724 de 2011. http://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas-062759/ Acesso em 21.08.2017

terá mais linhas do que a conclusão. Suponha-se que a redação tenha 100 linhas, a introdução deve ter em torno de 10 a 15 linhas. Já à conclusão bastará o máximo de 10 linhas. Dessa forma, restam 85 linhas para o desenvolvimento que devem ser distribuídas de forma equilibrada na divisão dos parágrafos, ou de capítulos. Por exemplo, se o desenvolvimento se subdividir em três parágrafos, serão distribuídas de 25 a 30 linhas, mais ou menos, em cada parágrafo. Vejamos a estruturação em porcentagem:

Introdução	**10%**
Desenvolvimento – 1º parágrafo *Desenvolvimento – 2º parágrafo* *Desenvolvimento – 2º parágrafo*	85%
Conclusão	5%

Ilustração 6: Esboço básico para redação (Biembengut Santade)

Quando se tratar de texto maior, como o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que é um texto monográfico e deve ter em torno de 25 a 50 páginas, o esquema se modifica, assim:

Introdução (justificativa, objetivos geral e específicos, questões de pesquisa ou hipóteses de trabalho)	**10%**
Desenvolvimento – 1º capítulo – revisão de literatura sobre a teoria eleita *Desenvolvimento – 2º capítulo – exposição do material que constituirá o córpus de testagem* *Desenvolvimento – 2º capítulo – descrição da testagem propriamente dita*	85%
Conclusão – relato dos resultados obtidos.	5%

Ilustração 7: Esboço ampliado para textos monográficos (Simões)

Esse esquema também se aplica às dissertações e teses. Convém observar que à medida que o texto vai ganhando profundidade em função do gênero, sua estruturação também vai ganhando em complexidade. Os capítulos de uma dissertação ou tese vão abrigar muitos parágrafos; estes deverão ser suficientemente longos para abrigar uma ideia e suficiente curtos para favorecer a compreensão (*Cf*. Garcia, 2007, p. 219 e ss.).

Múltiplas inteligências, multimodalidade e prática pedagógica

Perguntando-se o que há de novo nessa proposta? Lembrando o ensinamento de Lavoisier de que nada se perde, nada se cria e tudo se transforma, chamamos a atenção dos docentes para o fato de que o trabalho com apoio multimodal é mais rentável, porque mais estimulante.

A questão da interpretação também pode ser auxiliada por imagens e sons, por exemplo. Por limitação técnica não representaremos sons, mas podemos fazê-lo por imagens. Observe-se que o canto do pássaro se transforma quando interpretado pelo homem. Essas imagens podem dar uma ideia do que acontece quando um texto é lido por outrem.

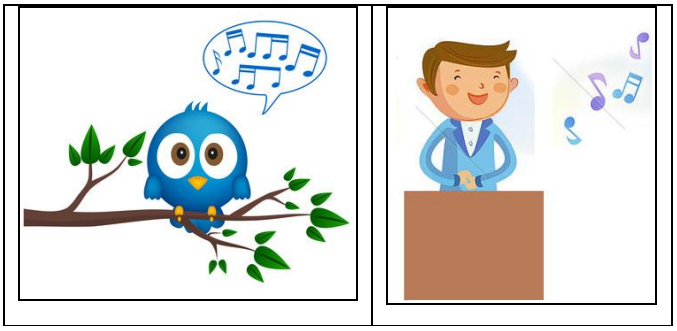


Ilustração 8. Alteração de conteúdo pela mudança da fonte

A ilustração 4 também se aplica ao conteúdo da ilustração 3, pois quando um conteúdo atravessa canais diferentes, sofre alterações.

Retomando as inteligências múltiplas mais exploradas, veremos que é possível aplicá-las também na disposição dos elementos em um texto:

a) Espacial: é importante traduzir no texto as noções de tempo e espaço, por meio dos verbos e advérbios.

b) Lógicas: um texto compreensível deve apresentar suas ideias por meio de encadeamento lógico, o que é facilitado quando usadas adequadamente as marcações espaciais e temporais.

c) Musicais: o texto escrito é feito para ser lido. Mesmo durante sua produção, ecoa na mente do produtor. Assim sendo, a busca de eufonia (som agradável ao ouvido) e o cuidado para evitar a cacofonia (som desagradável) são componentes musicais do texto e da leitura.

As inteligências intra e interpessoais se realizarão no próprio processo de interlocução. Um sujeito produz um texto que o representa em suas ideias e ideologias (componente intrapessoal), mas busca uma forma coesa e coerente para facilitar a compreensão pelo interlocutor (componente interpessoal).

Trabalhar com multimodalidade, por meio de equipamentos multimídia, facilita o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, porque os torna dinâmicos, por conseguinte, atrativos; logo, o estudante ver-se-á estimulado a participar das atividades e realizar tarefas cujo produto represente sua evolução quanto ao conteúdo. Consequentemente, essa atitude multimodal contribuirá para o desenvolvimento das múltiplas inteligências, por meio das quais o aluno atingirá o seu desenvolvimento integral, tornando-se então capaz de uma leitura de mundo mais eficiente, ao mesmo tempo que aperfeiçoa sua competência expressional, em particular, na produção de textos.

Referências Bibliográficas:

Almeida JR., J. B. (1989). *Ter olhos de ver: subsídios metodológicos e semióticos para a leitura da imagem*. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: FE-UNICAMP.

Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas em sala de aula*. 2 ed. TRad. Mª Adriana Veríssimo Veronese. Prefácio de Howard Gardner. Porto Alegre: Artmed.

Barthes, R. (1978). *Aula. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Biembengut Santade, M. S. (2011). *Gramaticalidade de Pé-no-Chão*. Curitiba: Appris.

Calvino, I. (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. Reimp. São Paulo: Companhia das Letras.

Garcia, O. M. (2007). *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York: Basic Books Inc.

Gardner, H. (1987). *The mind's new science*. New York: Basic Books Inc.

Granatic, B. (2001). *Técnicas Básicas de Redação*. 4. ed. São Paulo: Scipione.

Infante, U. (1998). *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2 nd. London: Routledge.

Lisboa, F. (s.d.). *A Semiótica de Charles Sanders* Peirce: Ensaio Preliminar. Fonte: http://home.kqnet.pt/id010313/html/8.html Acesso em: 15dez14

Ormundo, J. d. (2007). *A reconfiguração da linguagem na globalização: investigação da linguagem on-line*. (Tese de Doutorado em Linguística). Brasília: UNB.

Poster, M. (2000). *A segunda era dos media* [The Second Media Age]. Trad. Maria J. Taborda e Alexandra Figueiredo. Oeiras/Portugal: Celta.

Santanella, L. (1998). *A percepção: uma teoria semiótica*. 2 ed. São Paulo: Experimento.

SIimões, D. (2009). *Semiótica & Ensino - uma Proposta*. Alfabetização pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Viali, L. (s/d.). *Material Didático*. Fonte: Série: Estatística Básica: <http://www.pucrs.br/famat/viali/graduacao/engenharias/material/apostilas/Apostila_4.pdf> Acesso: 17 junho 2017.

Vieira, J. A. (2004). *O papel das práticas de letramento mediadas na reconfiguração da linguagem e na constituição do sujeito*. (inédito).

Vieira, J. A. (2007). Texto multissemiótico. In J. A. Vieira, H. Rocha, J. Aquino, & C. Bom Marou, *Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal*. (Vols. p. 1-30). Porto-Alegre: Editora Vozes.

Vieira, J., & Silvestre, C. (2015). *Introdução à multimodalidade. Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional. Análise de Discurso Crítica. Semiótica Social*. Brasília/DF: CEPADIC.

Weil, P., & Tompakow, R. (2015). *A linguagem silenciosa da comunicação não-verba*l. 74 ed. Petrópolis: Vozes.

PARA O ENSINO EFICAZ DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO SUPERIOR

Darcilia SIMÕES
UERJ — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. darcilia.simoes@pq.cnpq.br. Rio de Janeiro, Brasil.

Maria Suzett BIEMBENGUT SANTADE
FIMI — Faculdades Integradas Maria Imaculada; FMPFM – Faculdade Municipal Professor Franco Montoro.
suzett.santade@gmail.com. Mogi-Guaçu, São Paulo, Brasil

Resumo

Este estudo objetiva aprimorar algumas etapas do ensino de redação e produção de texto a estudantes do Ensino Superior de diferentes cursos de uma IES no interior do Estado de São Paulo, Brasil. Para tanto, nas bases metodológicas, buscam-se, a princípio, textos ficcionais e científicos para que os alunos possam (1) compreender palavras da morfologia variável nos processos de concordância verbo e nome e (2) fazer as correlações gramaticais entre narrativas subjetivas e objetivas. Nesta etapa, buscam-se as palavras acessórias àquelas subjacentes à camada semântico-lexical-conceptual. Como os cursos apresentam na grade curricular somente dois ciclos semestrais da disciplina Comunicação e Expressão com uma carga-horária restrita, seguem-se, respectivamente, quatro etapas de construção textual, assim: (i) temática e estrutura; (ii) coesão e coerência textuais; (iii) vocabulário e nova ortografia; (iv) aplicações gramaticais. Os resultados redacionais demonstram-se positivos no decorrer dos semestres pelos alunos no aprimoramento da leitura e produção de texto da área estudada. Todo o trabalho ancora-se na multimídia e nos recursos tecnológicos para a produção das atividades no laboratório de informática da IES, proporcionando o desenvolvimento do corpo discente em sua prática escrita integrada ao desempenho oral em evento acadêmico interno.

Palavras-chave:

Ensino; Léxico; Semântica; Leitura e Produção textual.

Preliminares

Considerando a relevância do desenvolvimento da competência para a expressão verbal, é indiscutível a necessidade de renovação das práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. Em especial, observa-se que essa disciplina atende cursos distintos, não apenas do Curso de Letras, por isso a ampliação dos meios e modos de experimentação de processos, técnicas e aquisição de instruções léxico-semântico-gramaticais para a produção de textos eficientes.

Busca-se dissuadir os estudantes da ideia de que a língua portuguesa é muito difícil, em particular quando se trata de produção textual. Qualquer língua será mais fácil ou mais difícil, dependendo apenas do interesse com que se buscam as instruções na língua objeto. Como professoras de língua portuguesa, vimos desenvolvendo estratégias que de fato possibilitem o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à leitura e à produção de textos. Inserimos aqui a leitura, uma vez que não é possível pensar no desenvolvimento da produção textual sem considerar a competência leitora, pois esta é intimamente relacionada àquela. Pois é na leitura que se torna possível ampliar o repertório e assimilar/memorizar estruturas que serão utilizadas nos futuros textos a produzir.

Atuando em IES do interior do Estado de São Paulo, novos fatores devem ser observados, além da variedade linguística e dos cursos em que são ministradas as aulas de língua portuguesa. Não é novidade para nosso leitor que as cidades do interior apresentam cenários bem distintos das metrópoles, um tanto decorrentes da própria constituição geofísica, um tanto derivados das perspectivas socioculturais diferenciadas que caracterizam o povo naquelas cidades. Veja-se esta informação:

> Com uma força econômica superior a de países como o Chile, o interior paulista tem atraído cada vez mais empresas da capital e de outros estados que buscam custos menores, espaço para crescer e um sistema logístico que favoreça o escoamento da produção, sem os congestionamentos crônicos da cidade de São Paulo. Fortalecido com essa migração de empresas, o interior viu sua participação no Produto Interno Bruto (PIB) paulista crescer 3,7 pontos porcentuais no curto período de quatro anos. Hoje, a região já responde por praticamente metade da soma de todas as riquezas produzidas no estado de São Paulo. (In: Interior de São Paulo, Wikipédia .)

Embora, diferentemente das metrópoles, que são bombardeadas por mil estímulos de consumo de toda ordem, as cidades do interior se caracterizam ainda pela presença de comportamentos mais gregários, por meio dos quais valorizam o encontro, seja por meio das religiões, seja por meio dos eventos sociais, como sessões religiosas, casamentos, nascimentos, batizados, formaturas etc. Todavia, há algo que vem aproximando todos os sujeitos independentemente de sua posição geográfica ou sociocultural: a tecnologia. Nem os indígenas estão fora da febre digital. Veja o excerto:

> A Oca Digital, espaço reservado para cursos de ferramentas digitais na vila dos Jogos, fica lotada o dia inteiro. São índios de todo o país que querem aprender mais sobre tecnologia nas aulas ministradas pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac Tocantins). E quem não usa uns dos 30 computadores da oca aproveita o wifi gratuito a fim de enviar informações para a aldeia e para o mundo sobre o que se passa nos jogos. (In: Aldeia conectada: índios aderem às redes sociais)

Disto isso, cremos já termos situado a atenção de nosso leitor sobre a relevância da comunicação digital e sua relação com o ensino da língua, em especial, o ensino da leitura e da produção textual.

Estratégias digitais

Ainda que a comunicação digital, indiscutivelmente, tenha aproximado os sujeitos, a leitura e a produção textual, verifica-se ainda grandes dificuldades de expressão por parte desses mesmos sujeitos quando em situações formais de comunicação. Mesmo que os docentes tentem criar ambientes descontraídos, a sala de aula ainda é uma instância pública (*Cf*. Geraldi, 2002), por isso, o estudante ainda se mostra tímido e, em consequência, manifesta dificuldades expressionais. O mesmo estudante que se mostra eloquente quando conta casos ou anedotas para seu círculo de amigos, em classe mostra-se inibido.

Sabe-se que a descontração em classe, quando estimulada pelo docente, quase sempre traz vestígios de formalidade. Por mais que o professor se esforce para criar ambiente relaxado, os alunos desconfiam de que isso possa ser uma “armadilha”. No entanto, lançando mão dos dispositivos de comunicação digital (smartfones, tabletes etc.) a

informalidade surge espontaneamente. Cabe ao professor aproveitar-se disso para criar ambientes de aprendizagem. É comum o uso de smartfones e tabletes pelos alunos para leitura de textos, para verificação de gabaritos de exercícios, ou mesmo para exemplificação de fatos ou fenômenos citados em sala. Embora as telas desses aparelhos sejam pequenas, os jovens operam com grande desembaraço nesses ambientes. Nesse caso, o professor pode "entrar no jogo" e começar a propor atividades que usem a pesquisa digital como estratégia didática.

Aquisição de vocabulário: experiências semânticas

Atividades de leitura precisam ser implementada na rotina da sala de aula, para que o aluno desenvolva habilidades necessárias ao enfrentamento de textos mais longos que as postagens no Facebook, WhatsApp, Twitter etc. Em geral, o aluno reclama de textos com mais de uma página (A4), porque alega não conseguir reter a informação até o final do texto, ou seja, terminada a leitura, nem lembra do tema do texto.

O que fazer? Uma das possibilidades é buscar previamente textos úteis aos objetivos que se pretende alcançar e propor à classe que os localizem em seus equipamentos. Uma vez localizado um texto inicial, propõe-se a leitura em voz alta (dando oportunidade a mais de um aluno) e, ao fim de cada parágrafo (ou grupo de parágrafos afins), identificar com os alunos a ideia em desenvolvimento, ou tópico do(s) parágrafo(s) em questão.

Para orientar a descoberta de um tópico, cumpre apontar palavras ou expressões que funcionam como âncoras textuais, isto é, são signos verbais que se encadeiam na construção/desenvolvimento de um tema ou tópico no interior dos textos.

Em outra oportunidade, Simões (2007) disse que:

> Temos buscado ler semioticamente a seleção lexical e a estruturação sintática, entrando assim na iconicidade diagramática no plano gramatical. Entendemos que o vocabulário ativado no texto (saindo do paradigmático para o sintagmático) organiza-se em pistas icônicas (representativas, fundadas na similaridade, de fundo analógico) e indiciais (indutoras, fundadas na contiguidade, consecutivas). Explicamos a estruturação sintática como o arranjo

> das peças icônicas e indiciais de cuja combinação formar-se-ão as imagens semântico-pragmáticas que subsidiarão a leitura e a compreensão.

Simões e Oliveira (2009), ainda acrescentam que, no ensino do léxico:

> Quando se trata de seleção lexical, opera-se com dois níveis de iconicidade diagramática: 1) a paradigmática (escolha no léxico da língua); 2) a sintagmática (escolha para combinação sintática nos enunciados). A partir desse estudo, pode-se ganhar tempo na leitura e compreensão dos textos. A iconicidade diagramática sintagmática, operando no eixo semântico-pragmático, (...), fica responsável pela clareza do texto em relação ao seu leitor potencial. Em outras palavras: o enunciador elege palavras que possam ser compreendidas por quem ele imagina que venha a ser o leitor do texto.

A partir desses dois excertos, supomos que fique clara a orientação semiótica no plano vocabular. O docente deve praticar com a classe a identificação das âncoras textuais, a partir das quais não apenas tema e tópico serão reiterados, mas também as relações sintáticas tornar-se-ão aparentes, legíveis e compreensíveis. O que se observa é a eficácia emergente da organização verbo-visual constituída por signos que mapeiam a leitura e permitem o envolvimento do leitor na constituição do sentido do texto.
Na trilha vocabular, é possível verificar os recortes isotópicos (temas e subtemas) presentes nos textos.

Demonstrando a relação lexical (vocabular):

CANÇÃO DO EXÍLIO	NOVA CANÇÃO DO EXÍLIO	JOGOS FLORAIS I	NOVA CANÇÃO DO EXÍLIO
Em cismar, sozinho, à noite, Mais prazer eu encontro lá; Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá". (Fragmento. Gonçalves Dias, 1843)	Um sabiá na palmeira, longe. Estas aves cantam um outro canto. O céu cintila sobre flores úmidas. Vozes na mata, e o maior amor. Só, na noite, seria feliz: Um sabiá, na palmeira, longe.	Minha terra tem palmeiras onde canta o tico-tico. Enquanto isso o sabiá vive comendo o meu fubá. Ficou moderno o Brasil ficou moderno o milagre: a água já	Meu país tinha palmeiras, Lá cantava o Sabiá; Que hoje quase não canta Porque poucos deles há. (.....) Ao deitar, todas as noites, A lembrar ponho-me cá; Daquelas lindas palmeiras, Do canto do Sabiá.

	(Fragmento. Carlos Drummond de Andrade, 1945)	não vira vinho, vira direto vinagre. (Cacaso, 2002)	(Fragmento. Miriam Panighel Carvalho[541], 2008)

Painel 1 de várias canções de exílio. [Grifamos as palavras em discussão]

Oswald de Andrade não abriu mão de versejar nesse tema.

> CANTO DE REGRESSO À PÁTRIA
> Oswald de Andrade
> Minha terra tem palmares
> Onde gorjeia o mar
> Os passarinhos daqui
> Não cantam como os de lá
> Minha terra tem mais rosas
> E quase tem mais amores
> Minha terra tem mais ouro
> Minha terra tem mais terra
> Ouro terra amor e rosas
> Eu quero tudo de lá
> Não permita Deus que eu morra
> Sem que volte pra São Paulo
> Sem que eu veja a rua XV
> E o progresso de São Paulo.

A opção de Oswald foi pôr em xeque sua cidade, a São Paulo dos Modernistas. A estrutura de seu poema engana o leitor ao começar com "Minha terra tem palmares", pois a troca de *palmeiras* por *palmares* já muda a referência, desloca de uma alusão ao cenário do país, para o cenário de lutas dos escravos. Afasta-se do bucolismo do *sabiá* (espécie), ao substitui-lo por *passarinhos*, em que o plural se associa à noção de classe (aves) e ordem (passeriformes) aumentando a extensão semântica do verso. Sabiá não caracteriza todo o país, por ser típico de algumas regiões e ser cantado em prosa e verso até hoje; mas passarinhos os há em qualquer lugar do Brasil e passam a representar o que outro poeta denominou "povo ignaro". O adjetivo *ignaro* (Falto de

[541] http://www.recantodasletras.com.br/poesias/918426 Acesso em 19.06.2017.

instrução; ignorante, bronco, rude. [*Aurélio*, *s.u.*]) qualificando o povo, no contexto do poema de Oswald, como uma classe ignorante, disponível para a manipulação político-ideológica.

Observe-se que, ao longo dos anos, o tema do exílio se mantém vivo. Navegando pela internet, é possível encontrar versões atualíssimas da proposta de Gonçalves Dias. Todavia, há marcas lexicais que se mantém, mostrando que elas são as âncoras que prendem esses textos ao tema *exílio*. Os itens léxicos predominantes são: *terra, palmeiras e sabiá*.

Se reuníssemos outras canções do exílio, pautadas exclusivamente na paródia, certamente os itens léxicos seriam outros, a começar pela de Murilo Mendes.

CANÇÃO DO EXÍLIO	NOVA CANÇÃO DO EXÍLIO	OUTRA CANÇÃO DO EXÍLIO
Minha terra tem macieiras da Califórnia onde cantam gaturamos de Veneza. Os poetas da minha terra são pretos que vivem em torres de ametista, os sargentos do exército são monistas, cubistas, os filósofos são polacos vendendo a prestações. A gente não pode dormir com os oradores e os pernilongos. (Fragmento. Murilo Mendes, 1930[542])	Minha terra tem Palmeiras, Corintians, Inter e Fla, mas pelo que se viu na Argentina não jogam mais futebol por lá. (.....) Nossos bosques têm mais vida porque nas cidades se morre, quando não é assaltante ou vizinho é um motorista de porre. (.....) Nossos bancos têm mais juros Nossos corruptos mais favores nossos pobres mais desgraça nossa vida mais amores. (.....)	Minha terra tem Palmeiras, Corinthians e outros times de copas exuberantes que ocultam muitos crimes. As aves que aqui revoam são corvos do nunca mais, a povoar nossa noite com duros olhos de açoite que os anos esquecem jamais. Em cismar sozinho, ao relento, sob um céu poluído, sem estrelas, nenhum prazer tenho eu cá; porque me lembro do tempo em que livre na campina pulsava meu coração, voava, como livre sabiá; ciscando nas capoeiras, cantando nos matagais, onde hoje a morte tem mais flores, nossa vida mais terrores, noturnos, de mil suores fatais.

[542] Ano da produção.

	Minha terra tem palmeiras onde cantava o sabiá. Grande questão só há uma: a Júlia fica com o Cacá? Mas não permita Deus que eu morra sem que eu volte para lá. (Fragmento, Luís Fernando Veríssimo)	(.....) (Fragmento. Eduardo Alves da Costa, 1985)

Painel 2 de várias canções de exílio. [Grifamos expressões comuns]

Como se pode ver, a reverência contida em "Minha terra tem palmeiras" está presente nas três paródias da Canção do Exílio. São versões que atualizam a temática. Murilo Mendes descreve um Brasil nada poético, afastando-se muito do eu lírico de Gonçalves Dias. Veríssimo e Costa, tomam o futebol como ponto de partida, mas entram a descrever mazelas da sociedade nacional que assombram os leitores.

Palavras e expressões como *macieiras, gaturamos, torres de ametistas, monistas, cubistas e filósofos* contrastam com *pretos, sargentos, polacos, gente e pernilongos*; as primeiras evocando cenários longínquos e exóticos, as segundas trazendo referências à população sofrida (pretos e polacos) e alguns sofrimentos (sargentos = cumpridor de ordens, pernilongos = falta de saneamento básico). Muitos outros comentários seriam possíveis, mas o limite de uma comunicação leva-nos a deixar para outro momento.

Voltando ao texto clássico, temos a expressão "Em cismar sozinho à noite" (G. Dias), que é revisitada por Costa em seu verso" Em cismar sozinho, ao relento". Enquanto o romântico tem a noite como uma fuga para os seus sonhos, o pós-moderno substitui *noite* por *relento*, retratando a solidão e o abandono de um novo exílio de uma sociedade cheia de problemas, que está só, em meio à multidão.

Abordando as correlações gramaticais entre narrativas subjetivas e objetivas, podemos utilizar esses mesmos fragmentos de poema, onde é possível perceber pontos de vista bem marcados.

Murilo Mendes se inclui na narrativa poética quando diz "Minha terra tem", contudo, em seguida, (mesmo mantendo o pronome possessivo *minha*) enumera outros sujeitos dessa terra a que se refere: *poetas, sargentos do exército, filósofos, polacos*. Estes são

apresentados como algo de fora, matéria de seu relato; e o índice disso é o verbo *ser* na terceira pessoa do plural: *são*. No entanto, parece voltar a se incluir na expressão *a gente*, que supostamente corresponderia a *nós*; mas essa hipótese é negada pelo verbo em terceira pessoa do singular na locução *não pode dormir*. Dessa forma, é possível indicar relatos subjetivos e objetivos pelas marcações gramaticais. Estes últimos por formas que apontam para fora, como eles e ele, mesmo não estando expressos; os primeiros, por incluir o narrador no seu discurso: minha (em Murilo Mendes), a reiteração de nosso, nossos, nossa em Veríssimo). E em "As aves que aqui revoam" (Eduardo Costa), vemos a junção de dois pontos de vista: as aves (relato objetivo) que aqui revoam (relato subjetivo, uma vez que o pronome adverbial aqui se refere à primeira pessoa, no caso, o eu lírico.

Tentando evoluir para a conclusão, veja-se que temática e estrutura, coesão e coerência textuais, vocabulário e aplicações gramaticais estão demonstradas nessas poucas análises, que propõem passeios pelo mundo digital, em busca de semelhanças e diferenças entre ideias e formas de dizer. Como? Basta que se eleja um tema e vá à WEB (*World Wide Web*) buscar textos sobre o tema eleito. Então será possível encontrar textos distintos sobre um mesmo tema, em gêneros distintos e com tratamento diferenciado por parte de seus autores.

Questões semântico-estilísticas, também podem mostrar-se interessantes se tratadas de modo adequado. Letras de música (que também estão disponíveis na Internet) podem se tornar excelente córpus de trabalho. Veja-se a demonstração a seguir.

As relações, bem como as contradições, podem ser representadas por meio de antíteses literárias (relação criada no interior do texto), tais as que podemos verificar em "O Quereres", de Caetano Veloso (In SImões *et al*, 2008):

Onde queres revólver sou coqueiro,	revólver	X	coqueiro
onde queres dinheiro sou paixão	dinheiro		paixão
Onde queres descanso sou desejo,	descanso		desejo
(.....)			
Onde queres família sou maluco,	família		maluco
E onde queres romântico, burguês	romântico		burguês
Onde queres Leblon sou Pernambuco,	Leblon		Pernambuco
e onde queres eunuco, garanhão	eunuco		garanhão

Observe-se que diferentemente de pares como alto/baixo, gordo/magro; preto/branco, os pares destacados da letra-de-música, só se opõem no contexto da letra e precisam ser analisados em conjunto, para que se percebam as antíteses resultantes.

Procuramos explorar categorias morfossintáticas ao longo do texto Timoneiro.

TIMONEIRO (Paulinho da Viola / Hermínio Bello de Carvalho)	
Não sou eu quem me navega	Timoneiro nunca fui
Quem me navega é o mar	Que eu não sou de velejar
Não sou eu quem me navega	O leme da minha vida
Quem me navega é o mar	Deus é quem faz governar
É ele quem me carrega	E quando alguém me pergunta
Como nem fosse levar	Como se faz pra nadar
É ele quem me carrega	Explico que eu não navego
Como nem fosse levar	Quem me navega é o mar
E quanto mais remo mais rezo	Não sou eu quem me navega (etc.)
Pra nunca mais se acabar	A rede do meu destino
Essa viagem que faz	Parece a de um pescador
O mar em torno do mar	Quando retorna vazia
Meu velho um dia falou	Vem carregada de dor
Com seu jeito de avisar:	Vivo num redemoinho
– Olha, o mar não tem cabelos	Deus bem sabe o que ele faz
Que a gente possa agarrar	A onda que me carrega
Não sou eu quem me navega (etc.)	Ela mesma é quem me traz

A associação entre a vida e o mar é resultado de um repertório de termos cujas famílias ideológicas se referem a *mar* e a *movimento*: 1. Substantivos: *timoneiro, mar, viagem, leme, rede, pescador, redemoinho, onda*. 2. Verbos (em forma finita): *navega, carrega, remo, navego, retorna, traz*. 3. Verbos (no infinitivo): *levar, velejar, governar, nadar* 4. Na evolução do poema musical, encontramos palavras ligadas ao devir fatal da vida: *rezo, Deus, destino*.

Costurando todos esses semas (menor porção semântica de uma forma), encontramos um roteiro existencial trágico: a evolução das ideias, *vida, movimento, destino, condução e aceitação do destino*, enfim uma síntese dialética da condição humana que, ao mesmo tempo tem de se pôr à frente de suas ações e aceitar a sua pequenez diante

do universo. Uma outra abordagem do léxico pode ser feita pela distribuição das palavras mais importantes nas estrofes. Assim, no refrão temos: *eu, navega, navega, mar, eu, navega, navega, mar, ele, carrega, levar, ele, carrega, levar*. Essa disposição de semas, com a reiteração de verbos de movimento seguidos da palavra *mar*, em intervalos que delimitam o ritmo do refrão, traz-nos um retrato do próprio movimento das ondas do mar, em outras palavras: apresenta um caráter icônico de um dos objetos da poesia, o mar.

Muitas outras análises podem ser feitas de modo a municiar o aluno não só com o enriquecimento de seu repertório, mas também com elementos que podem orientar sua observação no plano mórfico, sintático, semântico e estilístico. Dessa forma, o estudante poderá produzir textos mais completos e mais eficientes.

Propostas de atividades

Atualmente é impossível imaginar as aulas do Ensino Básico e, principalmente, do Ensino Superior sem os recursos didáticos tecnológicos. Assim, seguem algumas propostas de atividades segundo Biembengut Santade e Moraes (2015):

As propostas de atividades a serem apresentadas não devem representar soluções únicas e definitivas para todas as sociedades escolares. A realidade é que cada grupo formado por um educador (como mediador no processo de aprendizagem) e seus alunos é singular e apresenta suas necessidades próprias. As sugestões a seguir apontam possíveis direções a serem adotadas no processo de desenvolvimento do conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando os recursos computacionais disponíveis nas escolas. Os resultados práticos obtidos na vivência de cada grupo indicarão com maior objetividade quais atividades serão mais adequadas e produtivas àquela sociedade.

As primeiras seis propostas exigem do professor um conhecimento básico do processador de textos, de navegação na Internet e do uso de redes sociais. Seguem-se as propostas:

Proposta 1: Leitura de reportagens em portais de noticiários. O processo de leitura e navegação em sites de notícias pode representar um grande diferencial na vida dos

alunos, pois grande parte dos alunos das escolas públicas não possui famílias que cultuam a leitura de jornais e o hábito da leitura em geral. A leitura de sites com este teor agrega informação de mundo, desenvolve a interpretação de um conteúdo lido além de introduzir o aluno à leitura de textos que respeitam a norma padrão da Língua Portuguesa.

Figura 1 – Alguns sites de notícias da Internet[543].

Proposta 2: Reescrita de notícia em um processador de textos. O ato de reescrever um texto obtido por meio da leitura exige um grande domínio do material estudado e reflete a capacidade de interpretar informações que o aluno possui, exibe parte do seu campo léxico e sua competência de escrita. O processador de textos pode auxiliar o aluno de várias formas na produção de seu texto: a indicação de possíveis erros ortográficos permite que o aluno corrija seus erros de forma rápida, executando a tarefa de forma autônoma (para ele, pois realiza a tarefa sem o auxílio do professor), a indicação de possível erro de concordância e as sugestões de correção que o próprio programa disponibiliza e o dicionário com a indicação de sinônimos pode agregar mais palavras ao léxico do aluno.

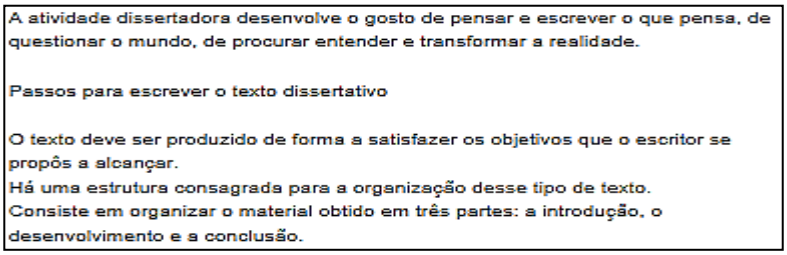
Reescrita de notícia de jornal: Ataques cibernéticos na Coreia do Sul

Hackers atacaram sites do governo da Coreia do Sul. Vários sites ficaram fechados. Nos ataques foi deixada a assinatura do grupo Anonymous. Também elogios ao norte-coreano Kim Jong-Un. O grupo Anonymous negou a participação nos ataques e invadiu vários sites norte-coreanos importantes.

543 Fonte: Montagem elaborada pelas autoras utilizando *print screen* dos sites O Estadão, G1 e Terra. <http://www.estadao.com.br/> Acesso em: <25.junho.2013>), G1 (Disponível em: < http://g1.globo.com> Acesso em: <25.junho.2013>) e Terra Notícias (Disponível em: <http://noticias.terra.com.br> Acesso em: <25.junho.2013>).

Figura 2 – Reescrita de notícia[544].

Proposta 3: Pesquisa e leitura de diferentes gêneros textuais. A realização de uma pesquisa exige que o aluno saia da condição de receptor passivo para agente no processo de sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades de busca, leitura e o induz a inferir hipóteses sobre o assunto que estuda. A curiosidade e o interesse dos alunos pelo tema em estudo podem ser muito mais expressivos quando realizam este tipo de estudo. O exemplo citado para a atividade (gêneros textuais) pode ser muito produtivo: o professor pode desenvolver um projeto composto por várias etapas, no qual esta proposta será a primeira etapa, depois pode ocorrer a produção de textos de diferentes gêneros textuais ou o estudo aprofundado sobre um autor ou produção textual em uma época específica.


A atividade dissertadora desenvolve o gosto de pensar e escrever o que pensa, de questionar o mundo, de procurar entender e transformar a realidade.

Passos para escrever o texto dissertativo

O texto deve ser produzido de forma a satisfazer os objetivos que o escritor se propôs a alcançar.
Há uma estrutura consagrada para a organização desse tipo de texto.
Consiste em organizar o material obtido em três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão.

Figura 3 – Excerto extraído da internet, do site Brasil Escola[545].

Proposta 4: Produção de textos informais por meio da comunicação em redes sociais de relacionamento. A produção de texto escrito é uma tarefa que pode ser desgastante para alunos com maior dificuldade e ser desestimulante para alunos com conhecimentos mais avançados nesse campo. A espontaneidade na produção de um texto informal permite que cada aluno expresse claramente seus limites de conhecimento e forma geral de comunicação. As palavras concatenadas, escritas de forma resumida ou até mesmo da forma incorreta quando seguem padrões e convenções de linguagem de grupos da *Internet* não devem taxadas como um erro grave. Cabe ao professor compreender os limites entre a dificuldade do aluno e a

544 Fonte: Exemplo, utilizando o *software* BrOffice Writer, elaborado por Biembengut Santade; MORAES, L. A.
545 Fonte: Excerto extraído do texto 'Dissertação' de Marina Cabral, disponível no site Brasil Escola. <http://www.brasilescola.com/redacao/dissertacao.htm>. Acesso em: <25.junho.2013>.

prática da comunicação na *Web*, utilizando como ferramenta de trabalho estes textos mais simples, mas com características pessoais mais marcantes de seus autores.

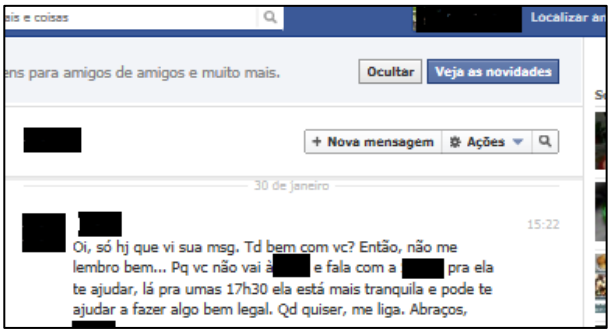


Figura 4 – Imagem recuperada de mensagem enviada por uma rede social de relacionamento[546].

Proposta 5: Reescrita de textos informais extraídos de redes sociais de relacionamento para a língua padrão. A proposta cinco pode ser uma nova etapa à proposta quatro. Novamente é possível estender a ideia de um projeto para a atividade sugerida: (a) primeiro os alunos podem se comunicar entre si, os textos iniciais serão salvos (previamente analisados pelo professor), (b) depois cada autor será desafiado a reescrever cada texto assumindo diferentes interlocutores ou diretamente receberá a tarefa de reescrever essa comunicação informal para a escrita formal, respeitando os limites da língua padrão. A produção final do aluno também será fonte de análise pelo professor e ainda poderá apresentar variados erros.

Reescrita de mensagem:

Bom dia!

Somente hoje li a mensagem que você enviou-me. Está tudo bem com você?

Figura 5 – Reescrita de texto extraído de rede social de relacionamento para a língua padrão.[547]

[546] Fonte: Adaptação elaborada por Biembengut Santade; Moraes, L. A.
[547] Fonte: Exemplo de atividade elaborado pelas autoras, utilizando o *software* BrOffice Writer.

Observe-se que a reescrita ainda não está adequada à linguagem requerida na proposta, carecendo, portanto, de outras práticas semelhantes.

Proposta 6: Acesso a portais e páginas Web com conteúdo referente à disciplina de Língua Portuguesa. Não é nenhuma novidade que na Internet existem muitos materiais de qualidade que podem auxiliar o indivíduo que busca ampliar seus conhecimentos. Há diversos sites com orientações diversificadas: alguns trazem textos mais formais, outros expõem em uma linguagem mais popular, outros apresentam atividades práticas e jogos. Qualquer usuário pode encontrar páginas de seu interesse, basta saber buscar o que quer.

Figura 6 – Exemplos de páginas para o estudo da Língua Portuguesa[548].

O professor que possui maiores experiências e conhecimentos mais aprofundados na área da computação pode produzir seu próprio material e usufruir de atividades personalizadas. No campo da produção de atividades surge a tradicional criação de programas (podem ser centros de atividades, jogos e aplicativos em geral) e a ferramenta de uso mais atual que é a criação de *blogs* (nos quais podem existir diferentes níveis de interação). Seguem-se duas propostas exemplificadas:

Proposta 7: Um professor com nível de conhecimento mais avançado em recursos computacionais pode construir um *software* para uso em suas aulas com o conteúdo e com o nível de dificuldade que deseja. A produção e a aplicação de um programa específico para suas aulas permitem que o professor observe os resultados na prática

[548] Montagem elaborada pelas autoras utilizando os sites: InfoEscola. <http://www.infoescola.com/portugues> Acesso em 25.junho.2013) e Só Português (Disponível em: < http://www.soportugues.com.br/index2.php> Acesso e 25.junho.2013)

(e até tenha em mão relatórios de desempenho produzidos no próprio *software*) e possa, após algumas análises, executar alterações e construir versões mais eficientes.

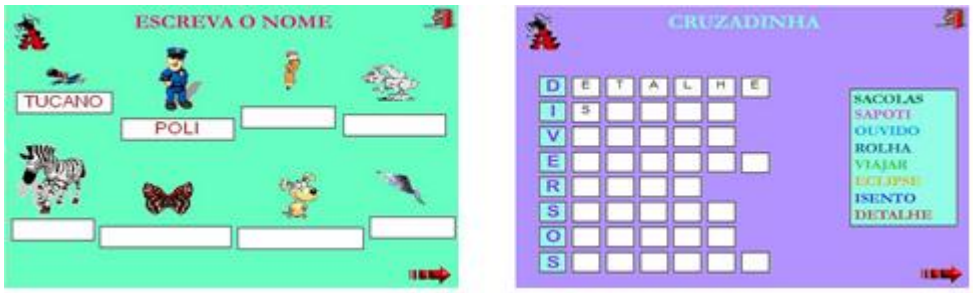


Figura 7 – Exemplo de programa de atividades de alfabetização escolar[549].

Proposta 8: Outro instrumento poderoso para professores com conhecimento mais avançado nos recursos computacionais é a produção de um *blog.* O *blog* comporta atividades nas quais o professor pode interagir mais com seus alunos. Há diversas ferramentas disponíveis na *Internet* que possibilitam a produção de um *blog*.

Figura 8 – *Blog* do professor Givanildo José de Oliveira, no qual há a realização de atividades *on-line* como 'tarefa para estudos em casa'[550].

Conclusão

Este artigo traz apenas umas amostras do que se pode realizar em aulas de português por meio da exploração de recursos digitais, em especial dos sites da internet. Importante lembrar que, independentemente da classe social do alunado do Ensino

549 Fonte: Imagens obtidas por *print screen* do protótipo ADLAM, desenvolvido pela autora Luiza no ano de 2007.
550 Fonte: *Blog* do professor de Geografia Givanildo José de Oliveira. <http://professorgivanildo.webnode.com.br>. Acesso em 26.junho.2013.

Superior, frequentemente todos têm pelo menos um smartfones, logo, há uma garantia de acesso aos objetos da internet. Ademais, a competência dos alunos no manuseio desse dispositivo eletrônico, em especial no sistema de buscas, em geral, é muito maior que a dos professores.

Cumpre observar que há dois grupos de atividades então demonstradas: umas com trabalhos eminentemente verbais e outras com imagens de sites e redes sociais. Essa dupla proposta vem atender a situações em que o acesso à WEB não seja tão fácil, portanto, o docente pode trazer materiais de pesquisa prévia para serem utilizados durante a aula.

Considerando que os alunos já estão antecipadamente preparados para o uso de equipamentos digitais, as atividades aqui propostas são de fácil realização e de sucesso garantido.

Referências Bibliográficas:

Biembengut Santade, M. S., & Moraes, L. A. (2013). *Ensino da língua em tecnologia de laboratório*. Anais do Congresso Internacional da ABRALIN. Natal/RN: UFRN.

Cacaso. (2002). *Lero-lero*. Rio de Janeiro: 7Letras. p. 157.

Costa, E. A. (1985). *No caminho, com Maiakóvski*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Geraldi, J. W. (2002). *Linguagem e Ensino. Exercícios de militância e divulgação*. 4 reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; ALB.

Mendes, M. (1959). *Poemas.* Rio de Janeiro: José Olympio.

Simões, D. (2007). *Iconicidade e Verossimilhança*. Semiótica aplicada ao texto. Rio de Janeiro: Dialogarts.

_____. (2008). Âncoras textuais: *iconicidade a serviço da leitura e da produção de textos*. Fonte: Academia EDU: https://www.academia.edu/7743552/%C3%82NCORAS_TEXTUAIS_ICONICIDADE_A_SERVI%C3%87O

_____. (2009). Semiótica & Ensino - uma Proposta. Alfabetização pela imagem. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Simões, D. *et al* (2008). *Português se aprende cantando*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Simões, D., & Biembengut Santade, M. S. (2006). *Produção de base pictorial na aprendizagem da língua*. XXI Encontro Nacional da ANPOLL. Comunicação. São Paulo: PUC-SP.

Simões, D., & Oliveira, R. R. (2009). A leitura interpretativa: pelos caminhos dos signos. *REVELLI*_Revista de Educação, Linguagem e Literatura, v. 1, n. 2.

Veríssimo, L. F. (1978). *Nova canção do exílio. Poesia numa hora dessas*? Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 52-56.

PROJETO ENEM NA PALMA DA MÃO: AVALIAÇÃO DAS VÍDEO AULAS NO ENSINO PRESENCIAL[551]

Denise LINO DE ARAÚJO

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino.

deniselinoaraujo@gmail.com. Campina Grande, Brasil.

Jaine de Sousa BARBOSA

UFPB – Universidade Federal da Paraíba. Aluna de Programa de Pós-graduação em Letras.

jaine.barbosa_@outlook.com. João Pessoa, Brasil.

Emily Thaís Barbosa NEVES UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. Aluna da Licenciatura em Letras. emilythaisok@hotmail.com. Campina Grande, Brasil

[551] A apresentação deste trabalho no SIMELP só foi possível graças ao apoio da Pró-reitoria de Pesquisa da UFCG, a qual agradecemos.

Resumo

Materiais didáticos alternativos para o ensino de língua materna como vídeo aulas, chats, filmes e aplicativos têm sido experimentados pelas instâncias de formação docente. Todavia, nas escolas públicas brasileiras, observa-se escassa presença desses materiais, que são mais usados por professores recém-formados. Essa realidade tem sido influenciada também pela realização do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) que toma a leitura como arquicompetência e se utiliza muito de fontes midiáticas e multimodais. Tendo em vista intervir nesse contexto, o projeto de ensino ENEM na PALMA da MÃO teve como objetivo roteirizar e gravar vídeo aulas sobre quatro temas abordados no ENEM – leitura multimodal, produção de texto do gênero dissertação escolar, norma padrão e variação linguística – a partir dos quais foram gerados módulos de ensino que subsidiam as vídeos aulas. Esta comunicação apresenta análise do progresso na aprendizagem de leitura multimodal de alunos do 2º ano do ensino médio a partir de video aulas e do módulo I do referido projeto. Do ponto de vista metodológico, a análise se caracteriza como exploratória sobre um estudo de caso por que analisa uma primeira aplicação do material didático citado a partir da experiência realizada com uma única turma, aferida a partir dos resultados de três instrumentos de diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos relativo à leitura multimodal, no formato questões objetivas e aplicados no decurso da experiência. Para tal, partiu-se da hipótese de que ensino sistematizado produz aprendizagem efetiva. O escopo teórico deste trabalho é da Transposição Didática, o ensino explícito e a leitura multimodal. Os resultados demonstram progresso dos alunos para leitura multimodal de gêneros impressos prestigiados pelo ENEM, conforme esperado pela hipótese formulada.

Palavras-chave:

Material Didático; Ensino Médio; Português Língua Materna; ENEM.

Introdução

A adoção de materiais alternativos ao livro didático no ensino de língua portuguesa como língua materna nas escolas brasileiras, tanto nas unidades públicas quanto nas particulares, já não é mais uma novidade. Numa rápida retrospectiva, podemos relacionar que, desde a década de 80 do século XX, encontram-se experiências bem-sucedidas com uso de gibis, de textos da imprensa, dos meios de comunicação de um modo geral; há também as que resultam das usadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, mais recentemente, as produzidas com auxílio das redes sociais. A entrada em campo da internet 2.0 é também um marco, dada a possibilidade de usuários poderem postar conteúdos produzidos fora das instituições escolares, laborais, políticas ou religiosas, da mesma forma que o acesso a internet (não apenas na escola mas em vários outros espaços sociais - lares, bibliotecas, restaurantes, etc.), contribuiu de forma decisiva para a consulta desses materiais. A publicação que relata, sugere e analisa usos didáticos dessas referências é bem vasta em português brasileiro (Rojo; Moura, 2012; Araújo; Leffa, 2016 etc.).

Esse conjunto de experiências acabou sendo mais valorizado com a recente visibilidade (de 2009 até os nossos dias) que o novo Exame Nacional de Ensino Médio (doravante ENEM) ganhou como principal processo seletivo para o ensino superior e como principal exame aferidor da qualidade da educação ofertada a Nível Médio no Brasil. É importante dizer que o novo ENEM ainda é uma prova escrita, impressa em preto e branco, realizada de modo presencial, cujas questões, nas quatro áreas em que se organiza, se utilizam recorrentemente de fontes retiradas da imprensa, da mídia digital e das redes sociais, além das tradicionais e, não menos importantes, referências escolares, literárias e acadêmicas.

Não sem sentido e sem que fosse uma coincidência fortuita, na mesma época em que o ENEM se tornou o mais importante processo seletivo para as universidades públicas federais[552], a Web 2.0, a popularização dos serviços de internet de banda larga, bem como a educação a distância (EAD) se tornaram muito populares no Brasil e influenciaram de modo decisivo as formas de ensinar e de aprender.

[552] Inicialmente para estas de forma obrigatória e posteriormente para a grande maioria das estaduais e das particulares, substituindo os antigos vestibulares no Brasil.

Por outro lado, são inúmeras as plataformas digitais utilizadas como veículo de informação, conhecimento e aprendizado. Elas se mostram como um "novo professor" ou como um novo lugar para ensinar, que junta à exposição oral uma gama de recursos gráficos e visuais.

Tendo como referência esse cenário, que já não é mais novo, embora ainda apresente muitos desafios e nem de longe esteja completamente explorado, organizamos o projeto de ensino ENEM na Palma da Mão (Lino de Araújo, 2016), juntamente com um extenso grupo de colaboradores, com o objetivo de gerar conteúdo para a rede mundial de computadores, tanto no formato de videoaula quanto no formato de material didático e, com isso, pretendemos auxiliar candidatos a estudar para o exame citado.

Em face da nossa especialidade, foram geradas 17 videoaulas, das quais 13 estão publicados no YouTube, em canal homônimo do Projeto, <https://goo.gl/iJX4gM>, com videoaulas sobre os seguintes temas: (1) Leitura Multimodal, (2) Variação Linguística, (3) Concordância Verbal e Nominal e (4) Produção Textual[553]. Para cada um desses temas, há também um módulo didático, em formato PDF, composto por exemplos, exposições e atividades, disponibilizado na rede através de link no mesmo canal <https://goo.gl/5NFkJQ>. Tanto as videoaulas quanto os módulos foram elaborados por licenciandos em Letras durante seu estágio supervisionado para o Ensino Médio, tendo em vista alunos de uma dada escola pública da cidade, tomados como sujeitos de referência no processo de elaboração. Produzido o material, restava, então, testá-lo. Para isso, optamos por apresentá-lo numa outra escola pública da cidade.

Este trabalho, portanto, apresenta a análise dos resultados sobre o desempenho de alunos de 2º ano de Ensino Médio de uma escola pública quanto à leitura multimodal, com base em duas videoaulas e no módulo I do ENEM na Palma da Mão (Barbosa, 2017; Lino de Araújo *et al*., 2016), a partir da experiência conduzida por Neves (2017). Para isto, este texto está organizado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. A segunda expõe os fundamentos teóricos sobre o ensino explícito, concepção na qual se ancora o Projeto em tela. A terceira, dividida em duas subseções, apresenta o

[553] As videoaulas associam-se aos módulos, de modo que um fortalece e requer a leitura do outro.

material usado no Projeto e relata brevemente a experiência de ensino com esse material. A quarta analisa essa experiência, e a quinta, e última, apresenta as considerações finais. As referências encerram este texto.

A leitura multimodal como objeto de transposição didática e ensino explícito

A sentença que imortalizou o educador Paulo Freire é o grande mote para a pesquisa em leitura em qualquer das vertentes que se queira seguir. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1991, p. 9) sem dúvida, assim como precede e orienta a leitura multimodal.

Pensar a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos não apenas é uma concepção limitada, no que diz respeito à sua constituição, como é limitada no que diz respeito aos chamados aspectos multimodais da língua falada e da língua escrita, que precisam ser percebidos e lidos/interpretados. Elementos como gestos, cores, placas, *layout*, fotografia, pintura, desenhos, gráficos, rabiscos, traços, sons, jogo de sombra e luz fazem parte da composição textual-discursiva e são de fundamental relevância para a construção de sentidos e para a interação nos vários suportes em que a linguagem se manifesta.

A sociedade contemporânea é um celeiro de textos multimodais, uma vez que os novos aparelhos tecnológicos, como *notebooks*, *smartphones*, entre outros, interligam aspetos imagéticos, sonoros, tipográficos, ilustrativos, tonalidades e modalidade(s) linguística(s) etc. Esse fato é percebido, principalmente, em textos produzidos pela grande mídia, cujos portais agregam funcionalidades nas quais, quase sempre, mais de um modo de escrever ou de falar é mobilizado. A propaganda impressa, por exemplo, raramente é elaborada usando apenas textos escritos; ela recorre a imagens, tipografia variada, cores, e, na versão oral, sons acompanham, apoiam, precedem e sucedem o texto verbal.

Os textos multimodais revelam que nenhum modo semiótico impera sobre o outro, pois cada um tem seu papel na (e para) a construção de sentidos. A multimodalidade é, então, um aporte teórico que reconhece a interação entre os "modos de fazer

sentido" que são usados concomitantemente ao código linguístico falado ou escrito. De acordo com Dionísio et *al* (2014, p. 42), "o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais."

Para essa mesma autora (2005), a multimodalidade é inerente a qualquer produção "ao conceber os gêneros textuais como multimodais não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também, a própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador". (Dionísio, 2005, p. 136).

Nesse sentido, a multimodalidade deixa de ser uma opção do produtor para ser um requisito do objeto da interação posta entre dois ou mais interactantes.

Cabe aqui lembrar que, neste trabalho, quando nos referimos a texto, temos em mente também o conceito de gênero textual/discursivo como matriz de qualquer manifestação de interação linguística igualmente afetada/composta pelos vários modos semióticos que implicitam outros modos de ler e requerem outras práticas de letramento. Quanto a essa relação, adotamos a tese de Dionísio (2010, pp.164-165), segundo a qual "as alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, consequentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Consequentemente, se os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.) que se integram na construção do sentido, o conceito de letramento também precisa ir além do meramente alfabético. Precisamos falar em multiletramento!"

Considerando a perspectiva aplicada de nosso trabalho, uma razão prática para o estudo da multimodalidade está relacionada ao caráter formativo da escola, que hoje já não lida somente com a plataforma impressa. Plataformas digitais, educacionais ou

não, são usadas para o ensino, da educação infantil ao ensino superior. Considerando, também, que a multimodalidade é constitutiva dos gêneros, esta deve ser objeto de estudo sistemático nos diversos níveis de ensino, com foco e gradação diferentes, conforme a concepção de ensino explícito exposta mais adiante.

Dionísio *et al*. (201, p. 41) afirmam que "trazer para o espaço escolar uma diversidade de gêneros textuais em que ocorra uma combinação de recursos semióticos significa promover o desenvolvimento cognitivo de nossos aprendizes. (Significa também um enorme desafio, quando levamos em consideração a nossa formação docente, a rapidez dos avanços tecnológicos e a familiaridade dos nossos alunos com as mídias digitais em seu cotidiano fora da escola)."

De acordo com Rocha (2007), "o estudo da multimodalidade pode ter consequências positivas nas aulas de português, pois leva em conta os usos e as funções do gênero discursivo em uma situação concreta".

Por fim, cabe dizer que o conceito de multimodalidade, a concepção de leitura e as práticas de letramento a ele associadas, em nossa opinião, devem fazer parte do currículo escolar. Em outras palavras, tais práticas precisam ser ensinadas e (re)significadas. Foi nessa direção que o Projeto de ENEM na Palma da Mão se inspirou considerando, para isso, a necessidade de transposição didática à luz dos princípios do ensino explícito, conforme descrito a seguir.

Para analisar as transformações adaptativas do saber, Chevallard (1991) propõe um modelo teórico capaz de entender a dinâmica dos sistemas de ensino, chamado "Transposição Didática" (doravante TD), que diz respeito ao processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar. No âmbito desse processo de transformação, Petitjean (2008) descreve dois movimentos de transformação que são a TD externa (TDE) e a TD interna (TDI). A primeira diz respeito ao trabalho dos agentes da noosfera, particularmente, os agentes dos sistemas educacionais encarregados de redigir programas, currículos, manuais didáticos e toda sorte de documentos parametrizadores do ensino; ou seja, atores sociais engajados numa comunidade científica ou alçados a posição de agentes de poder que compartilham referências de linguagem, teorias, métodos e os reúnem em documentos que os validem (*cf*. Fávero; Tauchen; Schwantes, 2012). A segunda diz

respeito ao trabalho do professor em sala de aula. Destacamos que, em função da autonomia do Professor(a), das próprias características do ensino como trabalho localmente situado, essa TD interna nem sempre está relacionada ao que prescreve a TD externa. Admite-se também quena própria TDI há uma constitutiva (des)articulação entre o planejamento, a execução e a aprendizagem propriamente dita.

Em ambos os casos, temos a organização de um percurso formativo ou, de forma mais ampla, temos um dado currículo. Desde a virada sociológica nos estudos sobre a linguagem (Bagno, 2002; Rangel, 2003) e o surgimento do paradigma emergente na educação (Moraes, 1997) o aluno é visto como um ator crítico-reflexivo capaz não apenas de opinar sobre seu processo de formação, mas também de conduzi-lo. Todavia, o papel do professor não foi relativizado e cada vez mais sua atuação como um gestor de conteúdos e de relações interpessoais tem sido estudada por vários autores, entre eles Gauthier (2014). Para os limites deste trabalho, destacamos sua atuação na gestão de conteúdo, ou seja, como um agente da TDI que faz a (re)elaboração de currículo.

Porém, o exercício desse papel extrapola a atuação do Professor, pois não é mais exercido apenas por ele. Considerando a diversidade de plataformas digitais usadas para a educação, no âmbito de processos formativos na EAD, e em outros contextos, como o YouTube, cuja finalidade inicial não é o ensino, admitimos que o sistema didático previsto por Chevallard (1991) ampliou-se e, inclui, presentemente, também esse outro lugar de ensino e de aprendizagem em cujo bojo igualmente se faz transposição didática externa e interna.

Em nossa opinião, a primeira se realiza quando as plataformas, os canais, *blogs* ou qualquer novo espaço de digital de interação organiza um dado "percurso formativo" para ensino, definindo, por exemplo, temas, conteúdo, objetos de ensino, hierarquia entre eles etc. A segunda se realiza quando aulas são roteirizadas, gravadas e postadas videoaulas nessas plataformas.

Neste trabalho, vamos nos restringir a relatar um processo de TDI com base na concepção de ensino explícito que norteou a organização das videoaulas e dos módulos.

O ensino explícito (EE) é definido por Gauthier (s/d) como "um processo de aprendizagem conduzido pelo professor, que procede do simples para o complexo e, geralmente, ocorre em três etapas: modelagem, prática dirigida e prática independente".

Segundo esse autor e seus colaboradores (2014), no Ensino Explícito o professor evita a sobrecarga de memória de curto prazo. Assim, ele decompõe o conhecimento em partes menores para que o aluno o assimile em unidades hierarquizadas, em sequências que vão do mais simples ao que é mais complexo e fornecem um embasamento adequado para a compreensão. O autor ainda pontua que "[E]sse ensino também é qualificado de "explícito" porque se trata de uma maneira direta de ensinar, que descreve com exatidão os elementos que se deve levar em conta para preparar sistematicamente o que será ensinado (o *design* e planejamento das aulas) e delimita as estratégias que se deve instaurar para garantir uma interação eficaz com os alunos, no intuito de facilitar o aprendizado de conteúdos ou habilidades, bem como as estratégias de consolidação e automatização dos saberes adquiridos". (Gauthier *et al*, 2014, p. 65).

Para que se entenda o fundamento teórico-metodológico aqui exposto, é importante lembrar que o EE é uma forma de organizar a TD interna, segundo a qual o professor busca "[de] modo intencional, apoiar o aprendizado dos alunos através de uma série de ações em três grandes momentos: 1) a preparação e o planejamento; 2) o ensino propriamento dito; 3) o acompanhamento e a consolidação. [...] Globalmente, tal estratégia pedagógica implica nas ações de dizer, mostrar e guiar. Dizer, para os alunos, no sentido de explicitar os objetivos da aula. Mostrar, no sentido de a tarefa a realizar se tornar explícita para os alunos executando-a diante deles. E Guiar, no sentido de, através de perguntas, explicitar o raciocínio implícito na situação prática."

O ENEM na Palma da Mão foi elaborado à luz dessas concepções. Após o estudo das provas aplicadas nos anos de 2013 a 2015, a equipe elaboradora constatou que, em todas as disciplinas, uma habilidade bastante requerida era a da leitura de imagens.

Os princípios do EE (do simples para o complexo) e suas estratégias (dizer, mostrar e guiar) foram adotadas pelo Projeto e se apresentam tanto nas videoaulas quanto nos módulos. As aulas foram roteirizadas em quatro momentos: entrada, cabeça, corpo e

encerramento. No primeiro, o professor se apresenta, pois cada uma dessas aulas foi conduzida por um(a) licenciando(a) em formação que ficou encarregado(a) de estudar, roteirizar e apresentar o tema na videoaula. No segundo, ele apresenta o tema da aula – "Na aula de hoje vamos estudar X" — ou seja, nesses dois momentos indissociados cumpre-se a estratégia 'dizer'. No terceiro momento, temos a exposição propriamente dita, apoiada pela apresentação de exemplos, imagens, boxes, frases em destaque, entre outros recursos. Com isso, cumpre-se a estratégia 'mostrar' e 'guiar' ao mesmo tempo. Por fim, no quarto momento, encerra-se a aula, remetendo o usuário/candidato/aluno a acessar o módulo relativo àquela temática, a fim de que ele possa fixar o conhecimento.

Os módulos seguem o mesmo princípio: partir do exemplo para o conceito. Alguns exemplos são usados tanto nas videoaulas quanto nos módulos. Pensou-se, nesse caso, na estratégia de repetição, a fim de que, tendo elementos comuns num e noutro suporte – videoaula e módulo –, o aluno/usuário se sentisse "guiado". Isto se revela no uso situações reais de fala e de escrita, coletadas em publicações diversas. A análise desses usos obedece a um escalonamento do fácil para o difícil, guiada por perguntas que levam ao raciocínio indutivo. É, assim, por exemplo, que no módulo I – Leitura Multimodal – há as seções *Descrevendo, Analisando e Interpretando* para todos os gêneros textuais focalizados na publicação – charge, tira, anúncio publicitário, panfletos, mapas, gráficos e tabelas.

Quanto às etapas de prática dirigida e prática independente, cabe dizer que essas aparecem nas seções *Interpretando* e *Fixando Conhecimentos* do Módulo I. A primeira, ainda dentro do processo de orientação para leitura multimodal, é destinada a apoiar o processo de compreensão dos usuários. A segunda, elaborada nos moldes da prova do ENEM, visa a checar a aprendizagem e, diferentemente da primeira, deve ser realizada pelo aluno/usuário do módulo sem a mediação do professor. Para fins de verificação, há uma chave de respostas ao final do módulo. Em outras palavras, aposta-se no autodidatismo do aluno, mas isto não exclui a discussão sobre as respostas.

Esses são os princípios e etapas teórico-metodológicos que fundamentaram o Projeto de Ensino ENEM na Palma da Mão e que guiaram sua aplicação posteriormente, conforme será relatado na quarta parte deste texto.

A experiência com ENEM na Palma da Mão

Nesta seção, apresentamos o material usado no Projeto e relatamos brevemente a experiência de ensino com esse material.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o Projeto mencionado foi elaborado à luz do conceito de transposição didática e das orientações sobre leitura multimodal, organizados segundo os princípios do ensino explícito. Do ponto de vista metodológico, foi pensado para alunos que estudam por meio de plataformas digitais, quer façam isto por iniciativa própria (era o mais esperado), quer façam isto a partir da indicação de um professor. Um dos objetivos do Projeto era servir de ferramenta que contribuísse para uma introdução ou revisão do assunto.

No Módulo I, o aluno/usuário encontrará a abordagem de alguns gêneros recorrentes nas provas do ENEM, como charge, tirinha, propagandas, gráficos, tabelas e mapas, cuja constituição multimodal visa a levar o leitor a crítica, diversão ou informação. As seções desse material didático, seguindo o princípio 'mostrar' da teoria sobre ensino explícito contemplam, sempre, a apresentação do gênero, descrição e exemplificação e, por fim, um conjunto de questões nos moldes do ENEM.

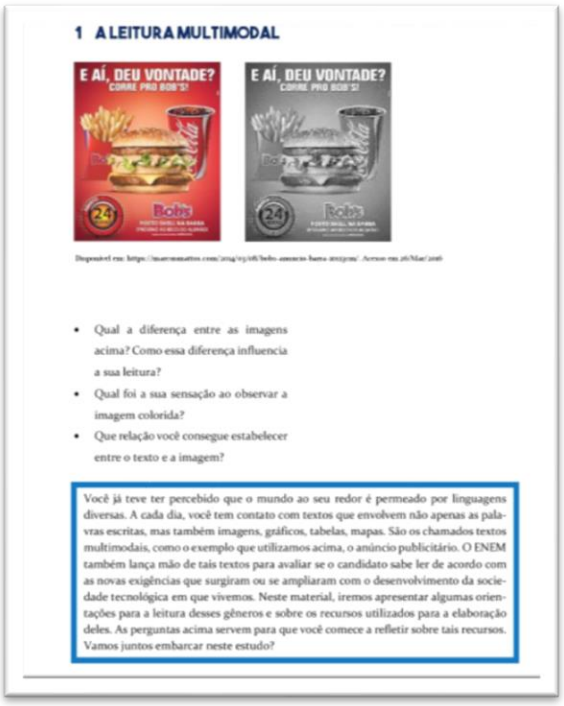
A fim de 'guiar' o aluno/usuário na aprendizagem da leitura sobre os aspectos não verbais de textos impressos, o referido módulo está subdividido nas seções: *A leitura multimodal; Para entender o que é leitura multimodal; Descrevendo a tirinha; A crítica social; O humor; Descrevendo a charge; Descrevendo o anúncio; Descrevendo mapas, gráficos e tabelas; Mapas: Representando dados geográficos; Gráficos: Relacionando dados em várias direções; Tabelas: organizando e expondo informações* e, por fim, a seção *Fixando Conhecimentos*. Para efeito de ilustração, nos deteremos aqui nos tópicos *A leitura multimodal* e *Descrevendo o anúncio.*

Inicialmente, conceituamos a leitura multimodal, explicando que esta é um modo de ler que ultrapassa os limites do código linguístico e passa a considerar também os diferentes recursos tipográficos e de cores como produtores de sentido do texto, visto que nos restringimos a gêneros que circulam de forma impressa. Para isso, o trabalho de TD preocupou-se, sobremaneira, com a linguagem, a fim de não tornar o texto

técnico, para que o aluno/usuário não ficasse impedido de ler/compreender o material sem a ajuda de um professor.

Assim, como se poderá observar, o estudo da multimodalidade começou por questionamentos que envolvem o olhar para o elemento visual cor, conforme mostrado a seguir:

Figura1 – Leitura Multimodal



1 A LEITURA MULTIMODAL

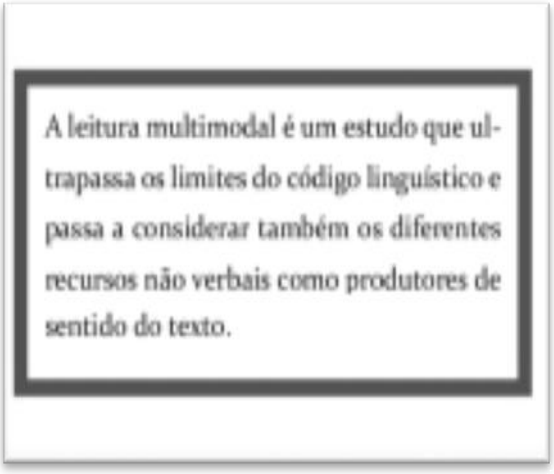
- Qual a diferença entre as imagens acima? Como essa diferença influencia a sua leitura?
- Qual foi a sua sensação ao observar a imagem colorida?
- Que relação você consegue estabelecer entre o texto e a imagem?

Você já teve ter percebido que o mundo ao seu redor é permeado por linguagens diversas. A cada dia, você tem contato com textos que envolvem não apenas as palavras escritas, mas também imagens, gráficos, tabelas, mapas. São os chamados textos multimodais, como o exemplo que utilizamos acima, o anúncio publicitário. O ENEM também lança mão de tais textos para avaliar se o candidato sabe ler de acordo com as novas exigências que surgiram ou se ampliaram com o desenvolvimento da sociedade tecnológica em que vivemos. Neste material, iremos apresentar algumas orientações para a leitura desses gêneros e sobre os recursos utilizados para a elaboração deles. As perguntas acima servem para que você comece a refletir sobre tais recursos. Vamos juntos embarcar neste estudo?

Fonte: Lino de Araújo *et al* (2016, p. 4)

Neste material, o ponto de partida é bastante objetivo e fácil de ser analisado: observar o efeito da mudança de cor num anúncio conhecido do público alvo. As perguntas apresentadas servem de roteiro para o início de um questionamento/observação que se amplia na seção seguinte – Para entender o que é leitura multimodal – que é concluída como o seguinte box em destaque:

Figura 2 – Definição de Leitura Multimodal

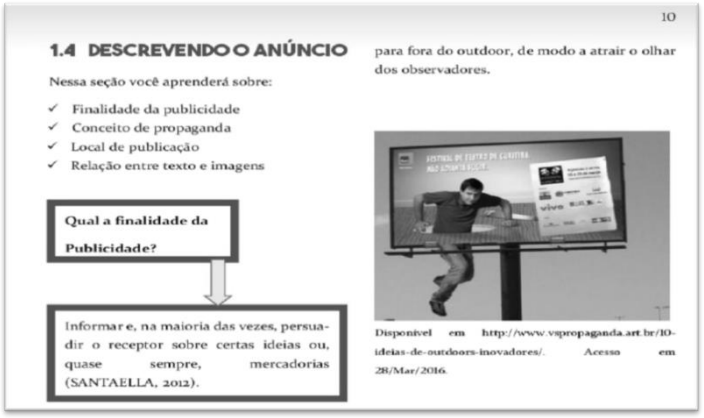


Fonte: Lino de Araújo *et al* (2016, p. 4)

Na sequência, as seções tratam dos gêneros escolhidos para demonstrar aspectos da leitura multimodal. Neste artigo, vamos descrever apenas a orientação para a leitura dos anúncios publicitários. Como se pode observar no módulo, o anúncio foi tomado como um gênero textual/discursivo e seu estudo foi subdividido em campanhas publicitárias e propagandas. Esse estudo, assim como o dos demais gêneros, foi organizado nas seções *Descrevendo, Analisando e Interpretanto.* A primeira contém textos explicativos e atende aos princípios do 'dizer' e 'mostrar' e as demais, sobretudo a última, atendem ao princípio do 'guiar', pois nela encontram-se as atividades para serem realizadas pelos alunos/usuários.

Para começar o estudo do gênero em tela, utilizamos um anúncio, conforme a figura abaixo:

Figura 3 – Introdução ao estudo do anúncio



10

1.4 DESCREVENDO O ANÚNCIO

Nessa seção você aprenderá sobre:

- ✓ Finalidade da publicidade
- ✓ Conceito de propaganda
- ✓ Local de publicação
- ✓ Relação entre texto e imagens

Qual a finalidade da Publicidade?

Informar e, na maioria das vezes, persuadir o receptor sobre certas ideias ou, quase sempre, mercadorias (SANTAELLA, 2012).

para fora do outdoor, de modo a atrair o olhar dos observadores.

Disponível em http://www.vspropaganda.art.br/10-ideias-de-outdoors-inovadores/. Acesso em 28/Mar/2016.

Fonte: Lino de Araújo *et al* (2016, p. 7)

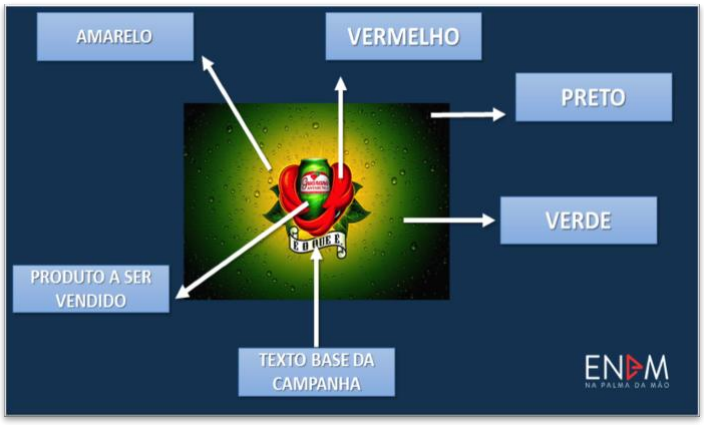
Observe-se, pela imagem, que esta seção visa a instigar o aluno a perceber de modo analítico o texto do anúncio. Para isso, tanto no módulo quanto na videoaula correspondente e na apresentação da leitura desse gênero, o enfoque foi para posicionamento de elementos gráficos e cores. Vejamos a seguir a reprodução de um dos slides usados nesse momento da videoaula e que tem relação com a seção do módulo descrita.

Figura 4 – Slide usado na videoaula de leitura multimodal do ENEM na Palma da Mão

Fonte: Barbosa (2016, videoaula)

Essa imagem surge no vídeo, logo após serem expostas a finalidade da publicidade e o conceito de propaganda. À medida que os slides apareciam na sequência do vídeo, a narrativa do professor explicava a melhor forma de compreender a imagem exibida, destacando a necessidade de serem observadas as partes importantes de cada uma. Em seguida, foi realizada análise mais aprofundada sobre publicidade do Guaraná Antártica, abaixo reproduzida, cujo foco recaiu sobre a função das cores. O amarelo, vermelho, preto, verde e o texto da campanha exercem importantes funções, seja para atração do olhar ao centro da imagem onde está o fruto, representado pela cor vermelha, seja pelos detalhes das gotículas de água na extremidade da imagem, que vai atraindo o leitor para o verde, que pode representar não só a cor do recipiente em que a bebida é envasada, mas principalmente o lugar de onde ele vem. Vejamos:

Figura 5 – Slide usado na vídeo aula de leitura multimodal do ENEM na Palma da Mão



Fonte: Barbosa (2016 videoaula)

Ao atentar para cada detalhe, o objetivo da videoaula era fazer com que o aluno/usuário lesse e compreendesse os sentidos desse tipo de texto, percebendo que as cores intensificam a identidade da marca e despertam os sentidos do consumidor. Esses, por sua vez, são aguçados levando-o ao desejo de adquirir o produto, pois este é o principal objetivo da propaganda: a persuasão. Cada cor é utilizada com uma finalidade específica, seja para atrair o olhar do receptor ou para fazê-lo inferir mais sobre o produto através de outras associações, como o verde que faz referência à cor

da floresta Amazônica, de onde originariamente é retirado o fruto com que se produz a bebida apresentada, ou a imagem como um todo que faz lembrar a bandeira do Brasil, numa referência a um produto genuinamente brasileiro. Em suma, há uma relação metonímica entre o fruto nativo e a bebida, passando-se a representação de que ela é "nativa".

Descrição seguida de análise é o procedimento padrão para os gêneros focalizados no Módulo e na videoaula. Feito isto, na sequência, passa-se para as etapas de prática dirigida e prática independente tanto num quanto noutro material. Na primeira, prevalece a demonstração de como a leitura multimodal aparece em questões do ENEM e, na segunda, tem-se um conjunto de questões similares às do ENEM para serem respondidas pelo aluno sem a monitoração do docente, a fim de que, ele mesmo, consultando a chave de correção, colocada no final, avalie se aprendeu e o quê.

Seguindo esse percurso, esperava-se no âmbito do Projeto ENEM na Palma da Mão contribuir para revisão ou apresentação do tema para alunos/usuários. Cabe destacar que o material disponibilizado – videoaula e módulo – não substitui nem o professor nem livros didáticos; por sua vez, visam a contribuir para a ampliação de produção de materiais que didatizem o tema e sejam de fácil acesso.

A aplicação do Projeto ENEM na Palma da Mão realizou-se numa escola estadual diferente da que serviu de base para a sua elaboração, a fim de que pudesse ser testado com isenção e sem endogenia.

A experiência desenvolveu-se a cargo de uma estagiária do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras, que não participou da equipe elaboradora do Projeto, acompanhada por dois licenciandos do 4º período do mesmo curso em que atuavam como colaboradores/observadores/aprendizes. Esses três sujeitos observaram aulas por três semanas e ocuparam o lugar da Professora durante quatro semanas, usando as quatro aulas semanais de Língua Portuguesa. Nesse período, a docente permaneceu em sala acompanhando a regência.

Um questionário foi aplicado com os alunos antes do início das aulas sobre o seu perfil socioeconômico e sobre práticas de letramento que, entre outros, inquiria sobre o uso de *smarhphones, tablets,* acesso a internet, e hábitos de leitura. O resultado indicou práticas de leitura de impressos muito restritas às experiências escolares e, no caso de

alguns alunos, a experiências em instituições religiosas. Quanto ao uso de internet, os dados levavam a crer que os alunos "navegavam" de forma constante na rede mundial de computadores. Todavia, os alunos alegaram, unanimemente, que não tinham tanto acesso à internet em casa, que o Laboratório da Escola apresentava limitações de uso no mesmo turno a que assistiam aula e que era muito difícil voltar à escola no contraturno para fazer qualquer outra atividade, entre elas usar o Laboratório de Informática. Diante dessa dificuldade, o planejamento inicial foi reorganizado passando a ser um ensino presencial com apoio de TDIC's. Assim, a experiência que seria para avaliar o uso das videoaulas passou a avaliar o impacto no ensino presencial de material elaborado para as plataformas multimodais.

O roteiro didático das aulas para o ensino explícito ficou assim organizado: (1) procedimentos de rotina (cumprimentos, chamada, retomada ou revisão da aula anterior), (2) exposição da videoaula, com duração aproximada de 10 minutos, reapresentação da videoaula quando solicitada pelos alunos, elucidação de dúvidas sobre a exposição da videoaula e (3) realização dos exercícios do Módulo de Leitura Multimodal (Lino de Araújo *et al*, 2016) relativos à aula exibida. Esses eram projetados em *data show*, uma vez que os alunos igualmente alegaram falta de acesso à internet nos *smartphones* e, portanto, não poderiam "baixar" os arquivos em PDF. Apenas uma parte inicial desses exercícios deveria ser realizada no encontro 1, ocorrido às terças-feiras, que priorizava exibição, reexibição e discussão da videoaula. A grande parte dos exercícios previstos no Módulo deveria ser realizada no encontro 2, ocorrido às sextas-feiras.

O início do trabalho da estagiária deu-se com a (re)explicação aos alunos da proposta do Projeto em pauta, já adaptado para fazer parte de projeto de ensino presencial em função da discussão sobre as respostas ao questionário na semana prévia ao início da experiência. A estagiária buscou fazer desse primeiro encontro um momento de maior interação entre si e os discentes. Para tanto, sugeriu a realização de breve roda de conversa, na qual todos poderiam se expressar, mediante relatos orais curtos, sobre o seu contato com o ENEM, suas experiências com os gêneros multimodais presentes na prova e quais as expectativas para a realização do exame no ano 2017. Depois das narrativas de alguns alunos, a estagiária apresentou exemplos de textos multimodais utilizados nas provas do ENEM – a charge, a tirinha, o anúncio

publicitário, a propaganda, os gráficos, mapas e as tabelas –, tendo em vista distingui-los. Essa apresentação objetivava sondar a experiência de leitura multimodal dos alunos. Em seguida, a fim de documentar essa sondagem, a estagiária aplicou um exercício com oito questões de leitura multimodal retiradas de edições anteriores desse exame.

A sistematização do trabalho começou no segundo encontro da primeira semana de aula, quando, já de posse dos resultados da sondagem, sabia-se que os alunos tinham pouca autonomia para ler simultaneamente recursos verbais e visuais que levam o leitor a criticar, rir, informar-se, divertir-se etc. Assim, nas duas aulas desse segundo encontro, a estagiária organizou o tempo e conseguiu apresentar a videoaula 1, que discorre sobre tiras e charges. Em seguida, conjuntamente com os alunos, fez a leitura de exemplos que estavam no Módulo de referência. Quanto ao manuseio desse material, a abordagem pautou-se pela sequência: leitura, análise do texto com foco para cores, tipografia, posicionamento na página, relação verbal e não verbal, inferência de características comuns a outros textos do mesmo gênero e realização de exercícios. Ao final, a fim de verificar a influência daquela aula na leitura dos alunos, propôs uma prática independente, que foi a leitura da proposta de redação do ENEM do ano de 2011 – Viver em Rede no século XXI: os limites entre o público e o privado –, que tinha como um dos textos motivadores uma tira, reapresentada no material que estava sendo utilizado. O objetivo era levá-los a realizar um exercício de leitura multimodal em material próprio da realidade de alunos de ensino médio e testar se aspectos destacados na exposição dialogada já apareceriam na leitura realizada pelos alunos.

Na segunda semana, o foco era a leitura de anúncio e panfletos publicitários. Para isso, o roteiro inicialmente previsto foi aplicado, começando o primeiro encontro da semana com a exibição da videoaula 2, seguida da realização dos exercícios sobre esse tema que estavam no módulo. O segundo encontro dessa semana foi reservado para conclusão das atividades escritas sobre esses dois gêneros, muito recorrentes no ENEM e cuja descoberta para os alunos foi o quanto deixavam de ler informações subliminares em exemplares com quais se deparavam constantemente.

Na terceira semana, o foco de leitura voltou-se para os mapas, gráficos e tabelas. Desta vez, o roteiro das aulas fixou-se no módulo, explorando os exemplos lá apresentados e realizando com supervisão e de modo coletivo os exercícios propostos. Como

esperado, esses gêneros se mostram mais difíceis para os alunos. Inicialmente, apresentaram pouca proficiência na leitura de dados percentuais, e, posteriormente, uma proficiência mais ampliada em alguns tipos de gráficos e tabelas.

A quarta semana de aula foi dedicada à avaliação, tendo em vista sistematizar o que fora ensinado, tendo como horizonte de expectativa a diferença desvelada pelos estudos de transposição didática relativa à (des)articulação entre o que é proposto para ser ensinado, o que de fato é ensinado e o que é efetivamente aprendido. Assim, o primeiro encontro da semana foi dedicado à realização do exercício que está na seção *Fixando Conhecimentos*, no módulo 1 – Leitura Multimodal. Composto por 8 questões, sendo 6 de múltipla escolha no modelo ENEM. A dinâmica de realização seguiu o roteiro de leitura das questões em voz alta, discussão do escopo do comando, indicação das respostas pelos alunos e, na sequência, comentário socializador da resposta correta. Como se pode observar, trata-se de uma prática monitorada e não de uma prática independente. Para efeito de comparação com os resultados da sondagem, os licenciandos que acompanhavam a estagiária anotaram as primeiras respostas dos alunos, uma vez que, ao final, todos ficaram com as repostas certas.

Por fim, para encerrar essa experiênciae a docência retornar à professora da escola, no último encontro foi aplicado um exercício de diagnóstico final, com 6 questões, que foi respondido ao longo de todo o encontro, sem a interferência da estagiária ou dos licenciandos.

O êxito da experiência ora descrita pode ser resumido na frase "o negócio vai entrando na cabeça da gente", proferida por um dos alunos, durante a correção coletiva do segundo exercício de múltipla escolha, quando percebeu que acertava várias questões[554].

Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo descrever e analisar uma experiência de ensino explícito de leitura multimodal a partir do material fornecido pelo Projeto ENEM na Palma da Mão.

[554] Para ver os resultados dos simulados e mais detalhes dessa experiência, consulte Lino de Araújo, D. Barbosa, J. S. e Neves, E. T. Projeto "Enem na Palma da Mão": sistematização de ensino (e aprendizagem) de leitura multimodal. In.: Quaresma, Francisco. Simões, Darcília (Org). *Contribuições de Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018.

A descrição e os resultados apresentados nos fazem perceber uma experiência exitosa de ensino presencial com utilização de videoaulas, as quais cumpriram a função de expor o conteúdo. Assim, o trabalho da estagiária, consistia em exemplificar e reiterar os pontos apresentados na exposição construída para uma situação de ensino a distância. Quanto ao objetivo de avaliar o impacto no ensino presencial de material elaborado para as plataformas multimodais, consideramos que, dentre os limites da experiência aqui relatada, esse material foi bem recebido a partir da mediação estabelecida. Não foram registradas observações negativas sobre o material em PDF ou sobre as videoaulas.

Destacamos, a partir da observação e de notas tomadas pela estagiária, que contribuía para o sucesso da experiência o fato de as videoaulas serem subsidiadas por módulo didático, ampliando os tópicos apresentados. Durante uma das sessões de avaliação da experiência, a equipe trouxe à tona como relevante o fato de o material ser "casado", ou seja, de as videoaulas e os módulos se complementarem, dado que por si só os módulos se parecem com livros didáticos e não se mostravam exatamente como uma novidade para os alunos, conforme as anotações dos licenciandos que acompanhavam a estagiária. Assim como, as videoaulas sozinhas, sem os módulos, lembrariam os filmes muito usados na escola para exemplificar a exposição oral do professor. Essa indissociabilidade, fortalecida pelo roteiro de aula adotado, acabou levando os alunos a se interessarem pelo que inicialmente rejeitaram: assistir às aulas fora da sala e comentarem-na com a estagiária e com os licenciandos que a acompanhavam.

Comentários espontâneos, a partir da terceira semana de aula, levam-nos a concluir que talvez o argumento de que não tinham acesso a internet fosse, na verdade, um "fake" dos alunos, i.e, um falso perfil no sentido que parecem ter sido desafiados a fazer algo para o qual não estavam preparados: estudar sozinhos. Os resultados dos simulados, de fato, indiciam que inicialmente os alunos demonstram um desempenho fraco em leitura multimodal. Se tivessem assistido às aulas sozinhos para comentá-las depois com a estagiária, talvez seu desempenho nos simulados não tivesse melhorado tanto. Assim, ao final desta análise, a equipe considera ter sido muito importante a observação dos alunos para que fosse invertido o sistema de aulas inicialmente planejado. Como resultado colateral da experiência, a equipe acredita que os alunos

estão mais bem preparados para começar a experimentar um modelo de estudo no qual sejam protagonistas.

Os resultados da experiência de ensino indicam igualmente a importância do ensino explícito e do acompanhamento desse processo. No caso em pauta, os resultados dos simulados apontam para uma proficiência que se amplia progressivamente. Creditamos esses resultados ao material didático utilizado, ao planejamento (re)configurado para uso desse material; admitimos, é claro, a possível (des)articulação entre planejamento, execução e aprendizagem como parte constitutiva de qualquer projeto de transposição didática, inclusive deste.

Por fim, cabe dizer que os resultados alcançados em pouco tempo, em condições afetadas pela sobreposição de funções – estágio, testagem de material didático, experiência de ensino –, nos levam a pensar que muitos dos resultados ruins na proficiência em leitura e nos demais eixos do ensino de língua materna parecem resultar da ausência de uma condição necessária ao ensino: planejamento e sistematização. Quando esta se faz presente, a frase de um dos alunos resume o sucesso da empreitada: “o negócio vai entrando na cabeça da gente”.

Referências Bibliográficas:

Araújo, J.; Leffa, V. (2016). *Redes Sociais e ensino de línguas*. São Paulo: Parábola.

Bagno, M. (2002) A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In Bagno, M. et. al. (Org.). *Língua materna*: letramento, variação & ensino. (2nd ed., pp. 13-85) São Paulo: Parábola.

Barbosa, J. *Vídeo aula 2 – ENEM na Palma da Mão*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=lkwQk6Tn0es>. Acesso em: 18 out. 2017.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Dionísio, A. P. (2005) Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDCZKA, B.; BRITO K. S. (Org.). *Gêneros Textuais reflexões de ensino*. (2nd ed., pp. 35-72). Rio de Janeiro: Lucerna.

Dionísio, A. P.; Vasconcelos, L. J.; Souza, M. M. de (2014). *Multimodalidades Leituras*: Funcionamento Cognitivo, Recursos Semióticos, Convenções Visuais. Recife: Pipa Comunicação.

Dionísio, A.; Vasconcelos, L. (2010). ***Genres and Multimedia Learning: some theoretical and methodological reflections on pedagogical application*.** Manuscrito. Recife.

Fávero, A. A.; Tauchen, G.; Schwantes, L. (2012). Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. (pp. 13-85). *Roteiro*, v. 37, p. 325-342.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Gauthier, C. et *al* (2014). *Ensino explícito e desempenho dos alunos*: a gestão dos aprendizados. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis, RJ : Vozes.

_____. Fator professor, ensino explícito e formação dos professores**.** Brasil XVII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Disponível em: <http://www.uece.br/eventos/xviiendipe/>. Acesso em: 18 out. 2017.

Gonçalves, J. *Vídeo aula 1 - ENEM na Palma da Mão***.** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=IxGhbX0U3I0>. Acesso em: 18 out. 2017.

Lino de Araújo, D. (2016). *Projeto de ensino ENEM na Palma da Mão.* Campina Grande. Projeto de Ensino – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

Lino de Araújo, D.; Barbosa, J., Gonçalves, J.; Araújo, R. (2016). *ENEM na palma da mão*: estudar para aprender e passar no exame. – Campina Grande: UAL. Módulo I – Leitura Multimodal.

Marenco, A. R. (2010). *Produção Multimodal no LDP*: Análise Dos Enunciados das Questões de Produção em Duas Coleções do Ensino Fundamental**.** 96f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

Moraes, M. C (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

Neves, E. T. B. (2017). *Aplicando a série "ENEM na Palma da Mão: estudar para aprender e para passar no exame".* Campina Grande. Relatório de Estágio – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande.

Rangel, E. (2003). Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: Bezerra, M. A.; Dionísio, Â. P. (Org.). *Livro didático de português*: múltiplos olhares. (pp 13-20). Rio de Janeiro: Lucerna.

Rocha, H. da (2007). Repensando o ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal. In: Vieira, J. A. *et al* (Org.). *Reflexões sobre a Língua Portuguesa*: uma abordagem multimodal. (pp 58-79). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Rojo, R.; Moura, E. (2012). *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola.

POR UMA EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA: CRENÇAS E ATITUDES DE ALUNOS E PROFESSORES FLUMINENSES

Edila Vianna da SILVA; Gabriela Barreto de OLIVEIRA

UFF, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, pgletras@vm.uff.br, Niterói, Brasil.

Resumo

Existe um conjunto de atitudes e sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (Calvet, 2002, p. 65). Consequentemente, formam-se preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como prestigiadas ou como "as que devem ser evitadas". Essa forma de pensar constitui um entrave ao ensino/aprendizagem de português como língua materna, uma vez que desmotiva os alunos detentores de falares considerados inadequados à comunicação. Por mais que a sociolinguística procure desmitificar essa posição, as conclusões dos estudos sociolinguísticos não têm chegado às salas de aula. Partindo desses pressupostos, objetiva-se investigar as crenças dos alunos e professores do Ensino Fundamental de Quissamã (município do estado do Rio de Janeiro) em relação à variedade do português que empregam, bem como sua avaliação dos dialetos da região. Pretende-se, com este estudo, oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no sentido de anular falsas crenças e extinguir o preconceito que cerca o ensino de português como língua materna. Os dados para análise foram recolhidos na escola CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira, que conta com 1152 alunos aos quais – bem como a seus professores – foram aplicados questionários sobre suas crenças e características socioculturais. A análise das respostas aos inquéritos não foi ainda concluída, mas até agora os resultados mostram que os alunos creem que a norma-padrão é a única boa possibilidade de expressão, que existem modos de falar "mais bonitos do que outros", além de manifestarem preconceito em relação à sua linguagem e à de seus colegas.

Palavras-chave:

Variação Linguística; Crenças Linguísticas; Ensino

Introdução

A relação entre o falante e sua língua nunca é neutra. Existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (Calvet, 2002, p. 65). Em consequência, formam-se preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como prestigiadas ou como "as que devem ser evitadas". Essa forma de pensar constitui um entrave ao ensino/aprendizagem de português como língua materna, uma vez que desmotiva os alunos detentores de falares considerados inadequados à comunicação.

Por mais que a Sociolinguística procure desmitificar essa posição, as conclusões dos estudos sociolinguísticos não têm chegado às salas de aula. Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa investigou as crenças dos alunos e professores do Ensino Fundamental de Quissamã (município do estado do Rio de Janeiro) em relação à variedade do português que empregam, bem como sua avaliação em relação aos dialetos da região. Pretende-se, dessa forma, oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no sentido de anular falsas crenças e extinguir o preconceito que cerca o ensino de português como língua materna.

Os dados para análise foram recolhidos na escola CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira, que conta com 1152 alunos – é a maior escola da região – utentes, em sua maioria, de variedades linguísticas não prestigiadas na sociedade e que, de acordo com avaliações internas, obtinham quase sempre notas abaixo da média em Português.

Para execução da pesquisa, no início do ano letivo, aplicaram-se a alunos e professores do CIEP dois tipos de questionários sobre suas crenças e características socioculturais. A análise das respostas aos inquéritos não foi ainda concluída, mas até agora os resultados mostram-se similares aos dos trabalhos de Barbosa e Cuba (2015) e Cyranka (2007), como se demonstra a seguir. Os alunos creem que a norma-padrão é a única boa possibilidade de expressão, que existem modos de falar "mais bonitos do que outros", além de manifestarem preconceito em relação à sua linguagem e à de seus colegas.

1. Pressupostos Teórico

A pesquisa tem como suporte os princípios da Sociolinguística, especialmente, da Sociolinguística Educacional (Bortoni-

Ricardo, 2004), pois considera a língua como um conjunto de variedades, conceito que deve basear o ensino de Português, e tem seus procedimentos de investigação calcados na pesquisa-ação, definida por Tripp como "toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (2005, p. 443).

1.1. Sociolinguística

Labov (2008, p. 216), ao definir o objeto de estudo da Sociolinguística, afirma que este campo de estudo está preocupado "com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo". Assim, a língua seria um sistema composto por múltiplos subsistemas, estes determinados por vários fatores e pelos vários usos que os falantes nativos podem fazer de sua língua, comunicando-se uns com os outros no seu cotidiano.

Por isso, para o melhor estudo da variação linguística, é preciso compreender, primeiramente, o conceito de língua, a sua função no momento da comunicação, além de se verificarem os diferentes usos que um falante faz de sua língua, noções fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Preti (1987, p. 01), uma língua é "um sistema de signos convencionais que faculta aos membros de uma comunidade a possibilidade de comunicação". Todas as línguas encontram-se permanentemente debaixo da pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Esse fenômeno ocorre por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de modo que as línguas exibem inovações, mas se mantêm coesas, ou seja, de um lado agem forças no sentido da variação e possivelmente da mudança; do outro, agem outras forças, contrárias, no sentido da convergência, fundamental para a manutenção da comunidade linguística. Dessa

forma, as línguas vão ser sempre, ao mesmo tempo, fixas e heterogêneas, isto é, apresentam uma unidade em meio à heterogeneidade.

A variação é, assim, a consequência da operação dessas forças, quando se põem à disposição dos falantes múltiplas possibilidades de uso do sistema linguístico. Em todas as línguas, ocorre variação nos diversos níveis linguísticos: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical ou estilístico-pragmático. Acerca da unidade na diversidade que caracteriza os sistemas linguísticos, Camara pondera que

> Essa variação real é compensada por uma invariabilidade imanente, que faz de cada realização, a rigor diferente de qualquer outra, a apresentação de uma invariante que é o seu padrão. Assim sob a variação incessante dos discursos há a invariabilidade de um modelo, a que essa variação se refere, e cujo sistema constitui a língua, no sentido em que Saussure a opunha ao discurso. Cada elemento padronizado da língua tem suas variantes; há assim as variantes do fonema, do morfema, do semantema e dos padrões frasais (1968, p. 383).

As formas em variação recebem o nome de "variantes linguísticas", que Tarallo (1986, p. 08) define como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.”

As variações de uma língua podem ser estudadas em duas dimensões: num período de tempo específico — uma análise sincrônica — ou na evolução de um momento a outro da sua história — uma análise diacrônica. Assim um estudo sincrônico diz respeito ao exame, num dado espaço de tempo, da estrutura de um sistema linguístico. Já um estudo diacrônico analisa as mudanças pelas quais uma língua passa ao longo do tempo.

Segundo Preti (1987, p. 11), as variedades sincrônicas, aquelas que ocorrem num mesmo plano temporal, se dividiriam em três grupos, conforme o fator que as motiva: o aspecto geográfico, o sociocultural e o estilístico.

Preti (1987, p. 33) ainda distingue três níveis de fala: o formal, o comum e o coloquial. No nível formal, a expressão se dá com grande cuidado, através de estruturas e termos ponderados a cada passo do enunciado, que se deve conformar às regras pertinentes; são os atos comunicativos oficiais, congressos científicos, conferências, contratos comerciais e documentos do Direito público ou privado que integram este nível. No outro extremo, fica o nível coloquial, em que a comunicação flui descontraidamente,

sem restrições de cunho social; os exemplares mais autênticos desse nível são as conversas entre familiares ou entre amigos. Em posição intermediária, está o nível comum, em que se verifica uma expressão com certo formalismo, mas exercida de maneira mais relaxada que no nível formal, embora sem a espontaneidade própria do nível coloquial; ocorre, por exemplo, quando vizinhos se avistam e trocam cumprimentos através de fórmulas consagradas como *bom dia*, *como vai*, entre outras.

1.2 Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa

A Teoria de Crenças e Atitudes (Santos, 1996 e Cyranka, 2007) constitui uma das bases norteadoras do trabalho por sua importância no campo da Sociolinguística, uma vez que, por meio dos estudos de crenças e atitudes, é possível conhecer mais profundamente assuntos como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico. Além disso, as atitudes influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala e, interesse maior deste trabalho, no ensino de línguas, em especial, o de língua materna.

1.2.1. A crença de uma língua pura

No Brasil, sempre existiram iniciativas políticas de preservação da língua portuguesa, fortemente marcadas pela repressão, em sua maioria. Um exemplo disso é o "Diretório dos Índios", por meio do qual o Marquês de Pombal, em 1757, instituiu o português como única língua do Brasil em detrimento das línguas indígenas, faladas em todo o território nacional antes da colonização portuguesa. Outro exemplo (este bem mais recente) é a proibição do ensino e do uso do alemão e do italiano no governo do Presidente Getúlio Vargas. Durante a ditadura de Vargas, os imigrantes e seus descendentes sofriam punições, muitas vezes físicas, se fossem flagrados em utilização da língua alemã e da língua italiana.

Analisando mais profundamente essas atitudes opressivas, verificamos que a pureza do idioma português reside na obsessão política de se criar uma sociedade linguisticamente homogênea, que, na verdade, nunca existiu. A própria formação da língua portuguesa é heterogênea, pois além de sua base no latim vulgar, manifesta também contribuições celtas, fenícias, bárbaras, árabes com acréscimos posteriores de origem africana e tupi, o que é causa da diversificação da língua falada no Brasil.

Vale ressaltar que todas as línguas do mundo apresentam variação linguística, consequência do processo natural de adaptação da língua aos costumes do povo e ao espaço geográfico no qual ela se insere. A variação sociocultural gera a variação linguística, processo que não se pode parar.

A propósito, em relação ao Brasil, Paul Teyssier, em *Histoire de la Langue Portugaise*, relata que, no final do século XVIII, o brasileiro já aparece no teatro português como um personagem com peculiaridades em sua fala. Acrescenta ainda que, quando o Marquês de Pombal decretou a obrigatoriedade da língua portuguesa no Brasil, os brasileiros já haviam adotado palavras de origem africana e indígena em seu linguajar. Após a independência, o Brasil acolheu muitos imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos, o que contribuiu ainda mais para a miscigenação linguística brasileira.

A distância geográfica e histórica entre Brasil e Portugal deu origem ao distanciamento entre os usos da língua portuguesa nos dois países, principalmente, no que diz respeito à pronúncia e ao vocabulário, que acompanhou a evolução econômica, social e cultural de cada país. Por isso, fala-se, atualmente, em português brasileiro e português europeu como duas formas distintas da mesma língua e, até mesmo, como duas línguas diferentes. Contudo é um equívoco pensar que o português de Portugal seria "melhor" que o português do Brasil, porque os portugueses são mais desenvolvidos socioeconomicamente. Portugal é um país de "Primeiro Mundo", mas a sua linguagem sofre – como é natural – influências de outros idiomas, principalmente do inglês, assim como acontece no Brasil. Nas ruas de Portugal, por exemplo, podem ver-se placas de trânsito com o termo *stop*, da língua inglesa, no lugar de *pare*, da língua portuguesa.

Apesar dessa constatação, entre leigos e até entre alguns estudiosos, são comuns declarações que fazem a projeção de um Brasil monolíngue, com gramática imutável e

fiel representante do português europeu. Inúmeras pesquisas sociolinguísticas comprovam que o português brasileiro é bem diferente daquele falado em Portugal, mas a variação é tratada como "erro" e o povo brasileiro é apontado como "culpado" por aquilo que consideram deturpação da língua portuguesa.

Deve-se esclarecer que a norma culta se estabeleceu como modelo a ser seguido porque, social e culturalmente, representa o uso de uma elite intelectual e não porque são mais legítimas e puras as construções que se produzem de acordo com essa norma. Santos (1996, p. 4) assinala que

> [...] a descrição tradicional seguiu o caminho oposto e que servia a seus fins: procurou estabelecer uma norma e, assim, obter uma descrição aproveitável no ensino da língua. Apresentou então como homogêneo um quadro que, na verdade, é fortemente heterogêneo. Reduzia o objeto em causa, mas tornava a descrição menos problemática.

A "pureza da língua", o mito do "monolinguismo" no Brasil, entre outras crenças apontadas acima, acabam influenciando o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Oliveira (2013) afirma que os brasileiros, de forma geral, pensam que "aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos". O mais grave, porém, é que essas crenças podem induzir a um ensino de língua materna no qual apenas uma forma idealizada da língua merece ser estudada. De acordo com Santos (1996, p. 8):

> O trabalho de "fixação" de uma variedade da língua acaba de levar a um compromisso com uma visão estática da língua e a consequentes assunções de crenças que ligam a *mudança linguística* a conceitos negativos avaliados pela escola. Essas crenças se tornam mais intensas quando maior é a pressão, inevitável, das forças que levam a língua, mesmo uma variedade "fixada" da língua, a mudar.

1.2.2. Crenças e atitudes na escola

Santos (1996, p. 8) afirma que *crença* seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Já *atitude* seria uma disposição, propósito ou manifestação de intenção.

> Tomando-se *atitude* como manifestação expressa de opinião ou sentimentos, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam *atitudes* que manifestam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas *crenças* em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Cyranka (2014, p. 133), ao tratar do tema atitudes e crenças em sala de aula, destacou o importante papel da avaliação das variantes ressaltando que a avaliação linguística é um dos itens que merece ter destaque nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, visto que ela desencadeia um processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação à sua própria língua, ao seu dialeto e à variedade usada por seu interlocutor na construção das atitudes linguísticas.

Assim, pode-se considerar que a avaliação linguística é o fenômeno social que leva os próprios falantes, mesmo que de forma inconsciente, a formular juízo de valor sobre as formas variantes de sua língua, sobre a variedade que utilizam e sobre a alheia. Esta ocorre em todas as línguas, dando lugar a variedades mais prestigiadas do que outras.

Dessa forma, é importante que a escola propicie aos alunos a construção de crenças e atitudes positivas sobre a língua. Isso facilitará o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, como afirma Cyranka (2014, p. 133).

É necessário, em função desses argumentos, que os educadores adotem a denominada "pedagogia da variação", pois, como afirma Cyranka (2014, p. 152), pouco adianta que o livro didático ofereça ao professor um roteiro a ser seguido se ele não tiver convicção

fundamentada nos estudos linguísticos, de modo que consiga transitar pela teoria e dela extrair as bases de suas práticas de sala de aula.

O estudo que ora se desenvolve caminha nessa direção, pois pretende oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no que se refere ao ensino de língua portuguesa como língua materna. Cabe aqui a afirmação de Santos (1996, p. 4) que, em sua pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas na escola, estabelece:

> As questões aqui levantadas interessam de perto aos professores da língua materna e são endereçadas também aos que atuam nas classes elementares. O professor de língua materna tem uma tarefa dupla: desenvolver análise crítica do seu objeto de trabalho, coerente com o estado atual dos estudos linguísticos, e simultaneamente estar apto e preparado pedagogicamente para dividir seu conhecimento e reflexões, sem tornar esse campo do saber um espaço árido e difícil.

Por conseguinte, a investigação das crenças dos professores de língua materna em relação à variação e à aprendizagem linguística auxilia os próprios docentes a compreender melhor as suas atitudes em sala de aula no que se refere às variedades linguísticas de seus alunos. Destaque-se que, para os professores desenvolverem crenças positivas e adotarem atitudes igualmente positivas em relação às variedades de seus alunos, é fundamental que estejam alicerçados numa reflexão teórica sobre a língua. Nessa perspectiva,

> entende-se que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem por objetivo o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização. (Callou, 2013, p. 14)

Com isso, espera-se que os professores consigam ser sensíveis à questão do distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos e, a partir disso, busquem encontrar soluções novas baseadas no que propõem as teorias linguísticas. É preciso também que reconheçam que os seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social.

A esse respeito Santos (1996, p. 18) explica:

> Sabe-se que a escola surgiu colocada a serviço dos interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade complexa. Um dos interesses desses grupos é assegurar a manutenção de sua identidade e uma das marcas de seu *status* é a variedade que usam da língua. A escola recebe a missão de "fixar" e de transmitir essa variedade, ou seja, preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. Isto faz com que a escola assuma compromissos que vão determinar suas crenças e atitudes em relação à língua.

Consequentemente, é importante destacar que os professores, especialmente os de língua portuguesa, precisam fundamentar suas atividades didáticas na pedagogia da variação linguística, libertando-se de qualquer tipo de preconceito em relação às variantes empregadas por seus alunos.

2. Procedimentos metodológicos

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, em que se pretende analisar o conhecimento dos discentes sobre a variação e o modo como os professores a exploram didaticamente em sala de aula, bem como as crenças que norteiam o seu fazer, considerou-se mais adequada a metodologia que se denomina de pesquisa-ação, definida por Tripp (2005, p. 445), como "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos".

Trata-se de uma pesquisa realizada em sala de aula, desenvolvida com base em um modelo qualitativo, associada ao interpretativismo, isto é, pretende interpretar os significados culturais das atitudes de alunos e professores. Permite, dessa forma, não só conhecer a realidade escolar de uma determinada sociedade, no caso Quissamã -RJ, mas também propõe ações relacionadas à prática docente, pois busca-se a melhoria do processo ensino/aprendizagem de língua materna.

2.1. Coleta de dados

Conforme já se informou na introdução deste artigo, para a recolha de dados, foram aplicados a alunos e professores questionários de natureza social e linguística, com base nos modelos de Santos (1996) e Cyranka (2007), com a finalidade de analisar-se os julgamentos subjetivos dos informantes quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores

Inicialmente realizou-se um estudo-piloto com duas turmas do nono ano, a 904 e a 907 – uma investigação em pequena escala, portanto – que se pretendia estender a todos os alunos do 9º ano. O instrumento de pesquisa adotado, nesse primeiro momento, foi um questionário com 30 perguntas fechadas, que buscavam perceber as relações compreendidas entre as crenças e atitudes dos alunos em relação à variedade linguística que empregam, isto é, os significados que atribuem às suas ações diante da língua.

A primeira aplicação permitiu eliminar itens mal elaborados ou sem sentido (Caleffe; Moreira, 2008, p. 127), tornando o questionário mais objetivo para facilitar a obtenção das informações pretendidas.

As questões propostas aos alunos versavam sobre variação, sobre o dialeto utilizado em comunidades e aquele que é ensinado na escola, as percepções sobre a variedade que falam e a importância que eles creditam ao ensino formal de língua portuguesa.

Procurou-se evidenciar o lugar que algumas crenças tão arraigadas na instituição escolar exercem no processo ensino-aprendizagem, investigando-se até que ponto as opiniões dos alunos sobre a Língua Portuguesa, principalmente em relação a variantes linguísticas, podem influenciar no aprendizado de sua língua materna.

Posteriormente, aplicou-se aos docentes da escola já referida um questionário com vinte e cinco (25) perguntas com o objetivo de avaliar suas crenças e percepções em relação ao processo ensino-aprendizagem e como elas poderiam estar impactando de forma positiva ou negativa o ensino da língua.

Vale ressaltar que as perguntas feitas aos professores – questões abertas e questões fechadas – eram semelhantes às perguntas dirigidas aos alunos. Constatou-se, adiante, a necessidade da aplicação de um questionário aos membros da equipe pedagógica da

unidade escolar para aprimorar a análise, já que se intenciona, na sequência do trabalho, comparar os resultados para uma possível triangulação dos dados, uma vez que

> A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos autores em uma ação. (Bortoni-Ricardo, 2008, p .61).

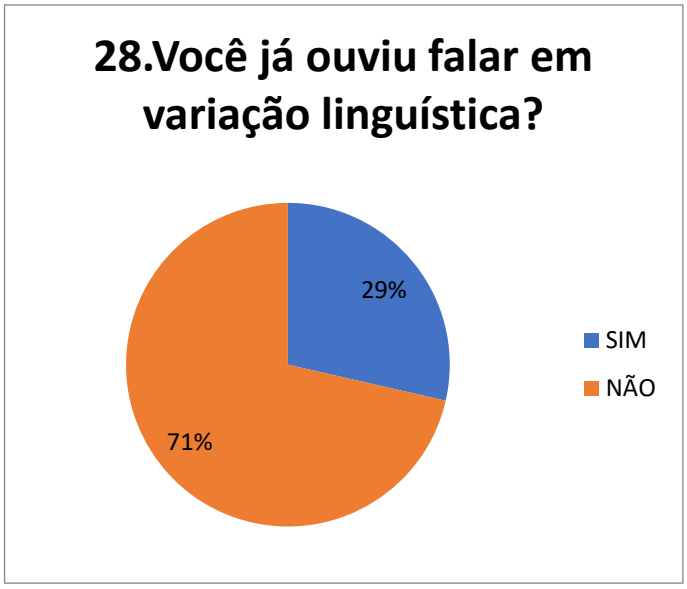
Até o momento, foi possível apenas analisar a perspectiva do professor e do aluno – embora se objetive contemplar, na continuação da pesquisa, as perspectivas dos diversos atores envolvidos: alunos, professores e equipe pedagógica. Comparando os aspectos em que eles se assemelham e em que se distanciam, haverá bases suficientes para uma interpretação mais segura dos dados no que diz respeito ao trabalho com a variação em sala de aula.

2.2. Análise parcial dos dados

Os resultados obtidos na aplicação do primeiro e do segundo questionários, embora sejam parciais, já indicam um caminho a seguir para construção de um projeto que contemple uma educação verdadeiramente linguística.

Segue a tabulação de alguns desses dados obtidos com a análise das respostas a itens dos questionários aplicados aos alunos e aos professores. Uma vez que não seria possível apresentar todos os resultados, destacaram-se, por meio de gráficos, os conteúdos considerados mais significativos para a pesquisa.

Contemplando a conscientização de docentes e discentes sobre a variação, a questão 28, no questionário do aluno, e 20, no do professor, procuram determinar se os alunos captam distinções no uso linguístico dos falantes e se esse tema é explorado de alguma forma em sala de aula.



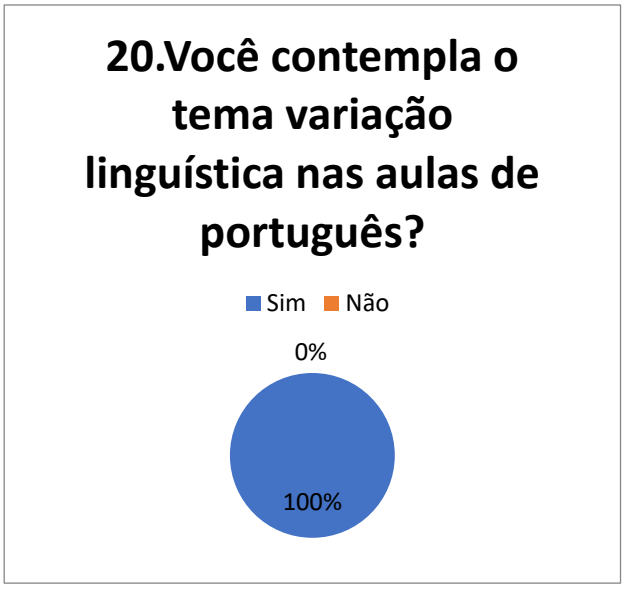


Gráfico 28. Você já ouviu falar em variação linguística? (ALUNO)

Gráfico 20: Você contempla o tema variação linguística nas aulas de português? (PROFESSOR)

A observação atenta dos gráficos revela uma clara contradição. Os professores são unânimes em declarar que tratam do assunto em sala, mas a maioria de seus alunos, concluintes do Ensino Fundamental, afirma o contrário. O fato de que 71% dos que responderam ao questionário tenham informado que nunca ouviram falar em variação linguística talvez seja consequência da constatação feita por Oliveira (2014, p. 54) em sua pesquisa com professores:

> Pela análise dos questionários, pode-se perceber que a variação está presente em sala de aula, mas ainda é tratada, por parte dos professores (59%), de forma estanque, vista apenas em alguns bimestres de determinados anos de escolaridade, respondendo, assim, a uma das indagações iniciais desse trabalho.

Apesar de os PCN orientarem, desde 1998, que "o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa" (Brasil, 1998, p. 82), a análise dos questionários indica que o tema não é muito presente nas aulas de português.

Uma das causas do tratamento dado à variação linguística (VL) deve-se, provavelmente, à própria forma como o assunto é tratado nos currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), por exemplo, elaborou, em 2010, as orientações curriculares e posteriormente, em 2011, estabeleceu o Currículo Mínimo (CM) para cada disciplina do ensino fundamental, para indicar de forma objetiva, os itens que não podem faltar em cada disciplina, em cada ano de escolaridade, no processo de ensino-aprendizagem. Constata-se que, no CM, a VL é abordada de forma descontinuada**,** já que os conceitos ligados à variação são explorados apenas no 1º, 2º e 4º bimestres do 6º ano. Nos programas dos outros anos, o tema não é abordado, situação confirmada pelas propostas curriculares de Quissamã, localidade em que se localiza a escola objeto desta pesquisa.

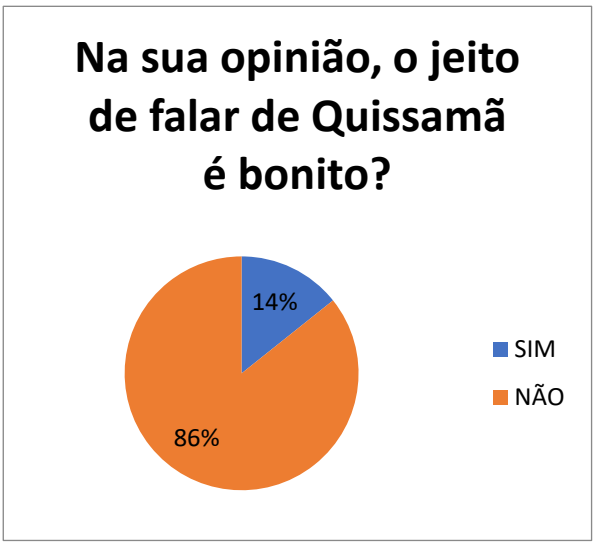
Percebe-se ainda que predomina na sociedade (e também na escola) o mito de que o povo brasileiro fala uma língua homogênea, mas o mais grave em tal atitude é fortalecer o ensino de língua materna com a crença de que apenas uma forma idealizada da língua merece ser estudada e as outras desprezadas, conforme salienta Santos (1996, p. 18):

> ... a defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo.

Abordando outro ponto de interesse da pesquisa, as questões de números 16 e 22 do questionário dos alunos focalizam o modo como avaliam o seu modo de falar. Examinado as respostas dadas, constata-se uma certa contradição entre elas e uma imagem negativa da variedade linguística que dominam, pois pelas respostas à questão 22, associam o falar rural de Quissamã a algo inadequado, incorreto, feio. Pelas respostas à questão 16, os alunos não se consideram falantes do dialeto de Quissamã, apesar de a maioria (57%) ter vivido toda a sua vida na cidade.

Gráfico 16. Você tem orgulho do seu jeito de falar?

Gráfico 22. Na sua opinião, o jeito de falar de Quissamã é bonito?



Algo semelhante ocorreu com os resultados de pesquisas de Trudgill, que formulou a seguinte conclusão:

> Podemos dizer que as mulheres, em inúmeros casos, se autodefinem como usuárias das variantes mais prestigiosas sem realmente o serem, sem dúvida porque gostariam de utilizá-las ou pensam que deveriam fazê-lo, passando então a crer que realmente o fazem. Isso quer dizer que os falantes se veem como quem utiliza a forma a que aspiram e que para eles tem conotações favoráveis em comparação à forma que realmente usam (Trudgill, 1974, p. 97).

Confrontando as observações dos alunos com a resposta à questão número 15 dos professores, representada no gráfico seguinte, é corroborada a dedução de que realmente grande parte dos alunos não tem orgulho da variedade do português que emprega.

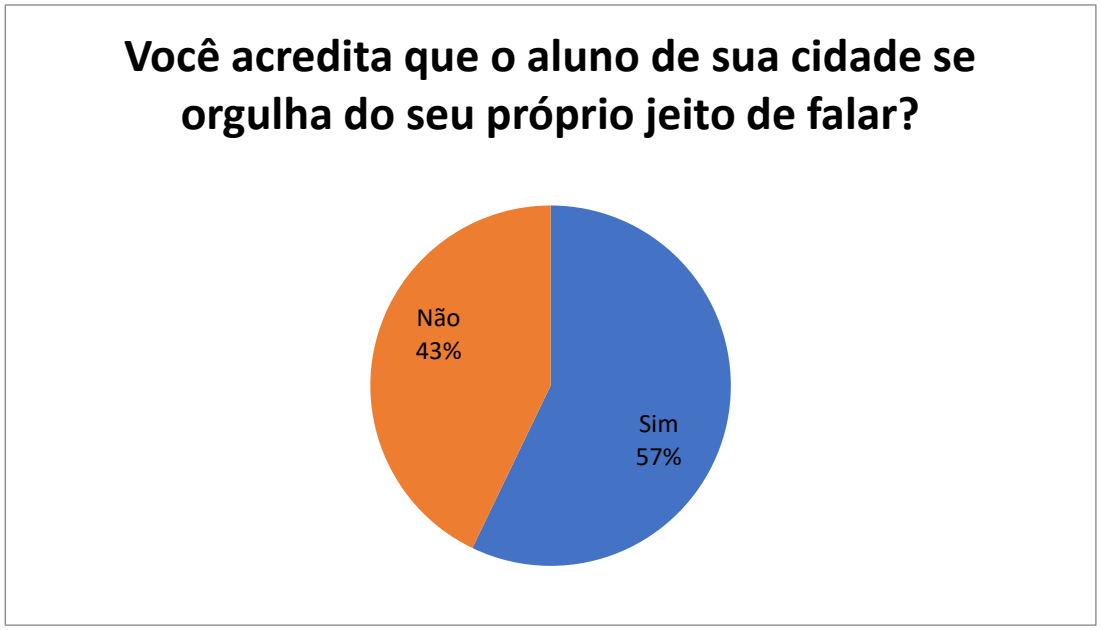


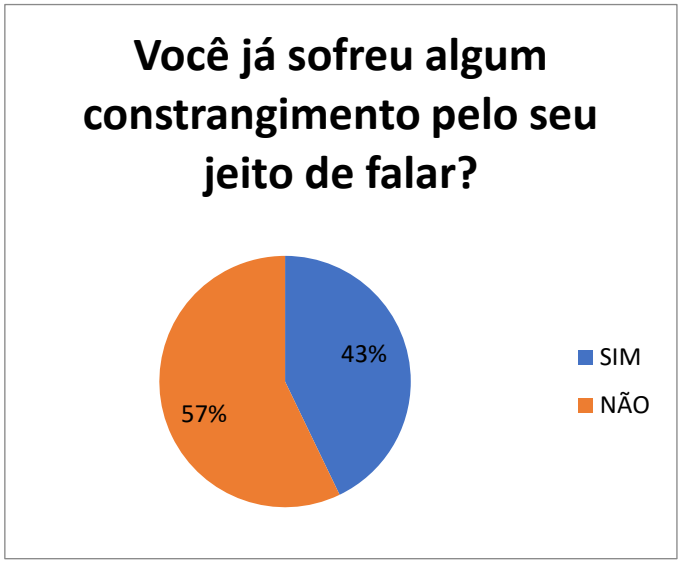
Gráfico 15: Você acredita que o aluno de sua cidade se orgulha do seu próprio jeito de falar?

Segundo as observações dos professores, 43% dos alunos não valorizam seu próprio falar e os alunos situados próximos à capital valorizam mais sua variedade linguística enquanto os das redes localizadas no interior do estado a depreciam.

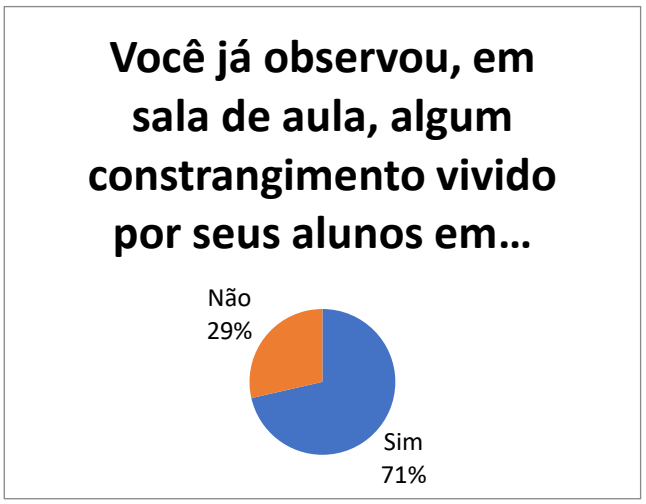
Os dados indicam, então, que, na sala de aula de língua portuguesa, é imprescindível tratar da noção de *contínuos linguísticos* (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 51), em especial o rural-urbano, e igualmente incrementar "hábitos de reflexão e conscientização linguística que reforcem imagens positivas sobre determinados usos, principalmente os rurais e os de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, no combate ao preconceito linguístico e social." (Soares, 2014, p. 110)

Em relação especificamente ao preconceito linguístico, as questões 24 e 29, que docentes e discentes responderam, fornecem valiosa informação.

Gráfico 29. Você já sofreu algum constrangimento pelo seu jeito de falar?



24.Você já observou, em sala de aula, algum constrangimento vivido por seus alunos em função das variedades linguísticas usadas por eles?



O resultado desse item chamou a atenção, pois 71% dos professores já observaram casos de constrangimento vivenciados por seus alunos em virtude das variedades linguísticas de que se utilizam, embora, de acordo com os jovens, menos da metade viveu essa experiência de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico vincula-se, essencialmente, à língua falada. Os indivíduos que só falam dialetos desprestigiados são discriminados e estigmatizados; escutam as pessoas dizendo que eles "não sabem falar direito", quando, na verdade, apenas não dominam as variedades cultas e/ou as regras da gramática normativa. Cabe à escola trazer para sala de aula uma pedagogia da variação linguística que "sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística." (Faraco, 2008, p. 182).

3. Considerações Finais

Com base nos dados coligidos das respostas aos questionários aplicados a alunos e professores, foi observada a existência de crenças prejudiciais ao ensino por parte dos dois grupos pesquisados no que se refere à variação linguística, sobretudo, equívocos associados ao emprego de variedades de menor prestígio social, julgadas de forma negativa e preconceituosa.

Considerando-se que as notas das avaliações de Português, de grande parte dos alunos, têm ficado abaixo da média estabelecida, propõe-se, para ampliar suas possibilidades linguísticas, uma Pedagogia da Variação, em que se considera fundamental explorar os aspectos da variabilidade da língua na aula de Português. É necessário, igualmente, conscientizar os alunos de que não há na linguagem "o certo" e "o errado", mas variantes do uso linguístico que se associam às diversas situações de comunicação que o falante vivencia. É muito importante também que se esclareça e se desmitifique o preconceito linguístico, além de se "reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa".

Referências Bibliográficas:

Barbosa, Juliana Bertucci; Cuba, Daiana Lombardi de (2015). *Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba.* TODAS AS LETRAS Y, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2015

Bortoni-Ricardo, Stella Maris (2004). *Educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola.

––––––. (2008) *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.* São Paulo: Parábola.

Brasil (1998). Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa. Brasília, DF.

Moreira, H. e Caleffe, L. G. (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Callou, Dinah (2013). Gramática, variação e normas. In: Vieira, Silvia Rodrigues & Brandão, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de Gramática*: *descrição e uso*. São Paulo: Contexto.

Calvet, Louis-Jean (2002). *Sociolinguística:* uma introdução crítica. São Paulo: Parábola.

Camara JR, Joaquim Mattoso (1968). *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor.

Cyranka, Lúcia Furtado de Mendonça (2007). *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG).* Tese de Doutorado apresentada à Coordenação de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Claudia Nívia Roncarati de Souza. Niterói –RJ.

_____. (2014). Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: Martins, Marco Antonio; Vieira, Silvia Rodrigues; Tavares, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística.* São Paulo: Contexto.

Faraco, Carlos Alberto (2008). *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial.

Labov, William (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola.

Moreira, Herivelto; Caleffe, Luiz Gonzaga (2008). *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina.

Oliveira, Gilvan Müller de (2010). *Monolinguismo e preconceito linguístico.* Disponível em www.ipol.org.br. Consultado em 20 de dez. 2016.

Oliveira, Gabriela B. (2014). *Variação linguística na sala de aula:* Encontros e Desencontros. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

Preti, Dino (1987). *Sociolinguística: os níveis da fala.* 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional.

Santos, Emmanoel (1996). *Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia.

SEEDUC (2012). *Currículo Mínimo Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: SEEDUC.

Soares, Gilvan M. (2014). *Variação linguística e o ensino de língua portuguesa*: crenças e atitudes. Dissertação de Mestrado. Montes Claros, MG: Universidade Estadual de Montes Claros, 282 p.

Tarallo, Fernando (1986). *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática.

Teyssier, Paul (2007). *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.

Trudgill, Peter (1974). *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tripp, David (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v, 31, n. 3, pp. 443-466

REESCRITA E TEXTOS CATALISADORES: ESTRUTURA, ESTRATÉGIAS E SEGMENTOS TRANSVERSAIS

Luís Filipe BARBEIRO

IPLeiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.

barbeiro@ipleiria.pt. Leiria, Portugal.

Resumo

A reescrita tem sido adotada enquanto estratégia de desenvolvimento da competência de escrita, quer em língua materna, quer em língua não materna. Entre a escrita inicial e a reescrita, com vista ao desenvolvimento da aprendizagem linguística e textual, o processo didático pode intervir introduzindo elementos catalisadores, ou seja, promotores dessa aprendizagem.

Nesta comunicação, apresenta-se um estudo que tem como objetivo caracterizar versões iniciais e versões resultantes de reescrita, produzidas por estudantes chineses aprendentes de língua portuguesa. Entre a produção inicial e a reescrita, o elemento catalisador consistiu no trabalho sobre um texto do mesmo género, o qual serviu de base à explicitação de características estruturais, à observação de estratégias discursivas e à apreensão de construções linguísticas. A análise procedeu ao confronto entre as duas versões, tendo por base a extensão textual, a identificação de alterações estruturais, a reutilização de construções linguísticas encontradas no texto trabalhado e a presença de incorreções. Os resultados revelam alterações, na reescrita, no domínio estrutural, sobretudo no nível correspondente a unidades textuais intermédias. Revelam também a retoma de estratégias discursivas encontradas no texto catalisador, por meio da reutilização de construções, ou mesmo de segmentos que podem ser transversais dentro do género.

A consciência destes reflexos aponta para o potencial do texto catalisador, desencadeado por meio da evidenciação dos seus recursos.

Palavras-chave:

escrita; reescrita; género textual; pedagogia genológica

Introdução

Para o desenvolvimento da escrita, é importante integrar no processo pedagógico a prática frequente da escrita, mas também estratégias que promovam, apoiem e potenciem esse desenvolvimento. Entre as atividades que podem contribuir para o desenvolvimento da escrita, encontra-se a reescrita. Esta pode ser levada à prática segundo diferentes modalidades, as quais, enquanto instrumentos, ferramentas ou dispositivos pedagógicos, terão reflexos específicos nos resultados alcançados. Importa, por conseguinte, investigar as potencialidades próprias dessas diferentes modalidades, a fim de disponibilizar um conjunto diversificado de modalidades e aprofundar o conhecimento do que cada modalidade potencia na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita.

O foco deste texto é observar a natureza e alcance das alterações realizadas por meio de reescrita de textos próprios, por parte de estudantes chineses, aprendentes de Português, enquanto língua estrangeira, após a aplicação de estratégias de observação da organização estrutural e dos recursos linguísticos e discursivos adotados em textos do mesmo género. Estas estratégias podem relacionar-se com as propostas da pedagogia genológica, de acordo com a perspetiva da Escola de Sydney (Rose & Martin, 2012; Rose, 2010), e também com as propostas da Escola de Genebra respeitantes ao desenvolvimento de sequências didáticas (Dolz, Noverraz, & Schnewly, 2001; Pereira & Cardoso, 2013). Em ambas as escolas, a modelação por meio de textos do mesmo género assume um papel relevante na aprendizagem da escrita.

Modalidades de reescrita

A atividade de reescrita pode ancorar-se quer no processo, quer num produto de escrita (Barbeiro, 2016), correspondendo a dois pontos de partida e a duas modalidades diferentes. No primeiro caso, quando ancorada no processo de escrita, surge associada a uma revisão substancial do texto e tem como objetivo o melhoramento de uma versão anterior. De algum modo, corresponde a um prolongamento do processo: em vez de se dar por terminado o texto, na versão já

existente, procede-se à sua reformulação ou reescrita para alcançar melhorias assinaladas pela revisão, que não se restringem necessariamente a correções formais e superficiais. Essa revisão pode ser realizada pelo próprio ou por outros, designadamente pelo professor. Quando abre para novos rumos e possibilidades, substancialmente diferentes das adotadas na versão anterior, desencadeia a reescrita. O diagrama apresentado na Figura 1 representa esta modalidade.

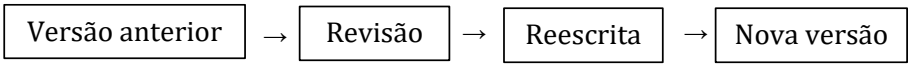


Figura 1. Modalidade de reescrita ancorada no processo de escrita

No segundo caso, o ponto de partida é constituído por um produto escrito autónomo, geralmente produzido por um outro autor. O objetivo da reescrita consiste em criar um novo texto, seguindo uma estratégia de modelação, ou seja, aplicando os recursos encontrados no texto de partida num novo (con)texto. Do ponto de vista pedagógico, a apropriação de recursos surge em relevo. A Figura 2 apresenta o diagrama correspondente a esta modalidade.

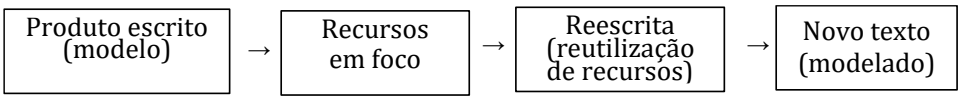


Figura 2. Modalidade de reescrita ancorada num produto escrito

São ainda possíveis outras modalidades no trabalho de reescrita. Por exemplo, do ponto de vista criativo, a reescrita pode proceder à transformação de um produto escrito (dando-lhe novas facetas, adequando-o a novos públicos, utilizando novos recursos de linguagem, etc.). Neste caso, o objetivo consiste em recriar.

Para a proposta didática em foco neste texto, as duas modalidades de reescrita representadas nas Figuras 1 e 2 constituem as abordagens mais relevantes. Na verdade, essa proposta didática resulta da conjugação das duas modalidades anteriores, tal como é representado na Figura 3.

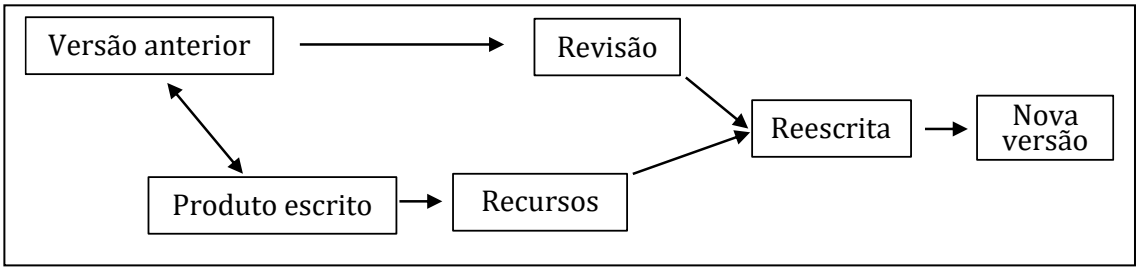


Figura 3. Conjugação das modalidades de reescrita ancoradas no processo e num produto escrito

Nesta modalidade, o ponto de partida continua a ser uma versão do texto anteriormente produzida, mas a reescrita, para além dos resultados da revisão dessa versão, é alimentada também pelos contributos oriundos da observação e análise dos recursos estruturais e linguísticos de outro(s) texto(s) do mesmo género. O objetivo consiste em que este(s) textos(s) funcionem como catalisadores, ou seja, aceleradores da aprendizagem por meio da apropriação de recursos que são mostrados em funcionamento num texto, o qual pode ser tomado como exemplo do género ou "texto mentor" (Pereira & Cardoso, 2013), para a adoção de novas soluções na reescrita.

A atribuição de um papel a textos modelares, mentores, ou catalisadores (como aqui os designamos), encontra-se, tal como referimos anteriormente, nas propostas de sequências didáticas propostas pela Escola de Genebra (Dolz, Neverraz & Schneuly, 2001) também das atividades propostas pelos pedagogos da Escola de Sydney (Martin & Rose, 2007; Rose & Martin, 2012; Rose, 2010).

No caso da Escola de Genebra, o trabalho com as sequências didáticas desenvolve-se segundo quatro fases, que aqui retomamos, segundo a explicitação de Pereira e Cardoso (2013): 1. apresentação inicial da situação de comunicação, com o estabelecimento da relação com o género em causa; 2. produção inicial de um texto do género, com objetivos de diagnóstico; 3. desenvolvimento de módulos de ensino-aprendizagem, focados nas características do género e nas dificuldades reveladas pelos alunos – estes módulos podem incluir o trabalho com os textos mentores; 4. a produção final, "o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, fazendo uma análise da sua produção inicial, apoiada em instrumentos (…) reguladores" e aplicando essas aprendizagens na reescrita do texto inicial e na produção de novos textos.

Nas propostas da Escola de Sydney, com relevo para o programa *Reading to Learn* (Rose, 2010, Rose & Martin, 2012), os textos modelares ou catalisadores e as atividades de reescrita encontram-se também nos percursos didáticos propostos. O programa desenvolve-se em três níveis ou ciclos de atividades:

— Ciclo externo – o nível mais geral, que inclui as atividades de Preparação para a Leitura, Construção Conjunta (de um texto do mesmo género, apoiada no modelo que foi objeto de desconstrução, designadamente quanto à sua estrutura e recursos linguístico-textuais marcantes), para se atingir a Construção Autónoma por parte do aluno, na produção de textos desse género;

— Ciclo intermédio – é neste nível que se encontra a referência à reescrita tomada de um modo específico focada na reutilização de recursos encontrados no texto (no caso das histórias); este nível incide sobre unidades como parágrafos ou conjuntos de parágrafos dotados de alguma unidade; a atividade de entrada para o trabalho deste ciclo é constituída pela Leitura Detalhada; nesta atividade são realçadas as estruturas léxico-gramaticais de que o texto se serve para construir o significado; essas unidades são objeto de reescrita, reutilizando os recursos encontrados, em novas produções; a reescrita é realizada primeiramente em conjunto na turma, sob condução do professor (Reescrita Conjunta) e depois individualmente (Reescrita Individual);

— Ciclo interno – este terceiro nível incide sobre unidades mais específicas, como a frase ou mesmo a palavra; integra atividades dedicadas à compreensão da organização das frases, a Construção de Frases, à Ortografia e à Escrita de Frases.

Relembre-se que todo este trabalho é realizado sobre um texto escolhido tendo em conta os recursos linguístico-textuais que apresenta. As atividades são realizadas para colocar em evidência perante o aluno, para o tornar consciente desses recursos, colocados em relação como outros recursos da língua, e para o tornar também consciente da possibilidade de integração nos seus textos desses recursos.

Esta evidenciação torna-se crucial para os alunos, levando-os a "ler com olhos de escrever", na formulação de Pereira e Cardoso (2011). No caso dos alunos aprendentes de uma língua não materna, os textos tornam-se, assim, fontes inesgotáveis de recursos, devendo o professor guiá-los no processo da sua apreensão e da sua reutilização. Mesmo entre os alunos de língua materna, há muitos que não

desenvolvem essa capacidade, no nível desejado, ou porque não tiveram contacto suficiente com textos dos géneros em causa, ou porque necessitam de serem guiados para procederem a essa apropriação de recursos a partir dos textos. Como expressam Pereira e Cardoso (2013, p. 44), pode encontrar-se aqui um fator de diferenciação quanto ao sucesso alcançado: "esta forma de ler é, talvez, aquela que os designados 'bons alunos' vão pondo em prática sozinhos e intuitivamente, conseguindo interiorizar 'ideias' e 'formas de escrita adstritas a diferentes géneros."

Descrição do estudo

Corpus

O estudo incidiu sobre um *corpus* de 138 textos produzidos por estudantes chineses que se encontram a estudar Português, em Portugal. Os textos foram produzidos no início do terceiro ano do seu estudo de Português, correspondente também ao terceiro da sua licenciatura na área do Português. Este terceiro ano é realizado numa escola de ensino superior portuguesa. O conjunto dos textos corresponde a duas versões realizadas por cada estudante: uma produção inicial e a versão resultante da reescrita.

A tarefa conducente à produção do texto escrito consistiu num relato no qual os estudantes deveriam contar a sua vinda para Portugal, para estudar durante o ano letivo em causa. O *corpus* recolheu produções de três anos letivos.

A produção inicial foi escrita pouco tempo após a chegada a Portugal, nos primeiros dias do ano letivo. Seguiu-se um período de aproximadamente três semanas, em que no âmbito de uma unidade curricular, com duas aulas semanais, se procedeu ao estudo do género relato, tendo por base um texto catalisador, representante do género. Esse texto consistiu no relato "Moçambique, falei de ti a toda a gente! (1) – É agora ou nunca!", apresentado em apêndice. No trabalho realizado com base neste texto, foram evidenciadas as características estruturais do género e os recursos linguísticos de que o texto se serve para envolver o leitor.

Para a evidenciação das características estruturais, seguiu-se a proposta da pedagogia baseada em géneros ou pedagogia genológica, que considera a organização em Etapas

e Fases (Martin & Rose, 2008; Rose, 2010; Rose & Martin, 2012). As Etapas correspondem a grandes unidades estruturais, que são definidoras do próprio género. No caso do Relato, constituem essas Etapas caracterizadoras: a Orientação e a Série de Eventos. No final, podemos encontrar, com caráter não obrigatório, uma etapa correspondente à Reorientação. Cada etapa desenvolve-se por meio de fases, cuja ocorrência e combinação é mais variável. No caso das histórias, categoria de géneros textuais em que se integra o Relato, podemos encontrar etapas descritivas, que contextualizam e descrevem (correspondentes a apresentação de cenários ou situações e a descrições) a fases de ação, que fazem avançar a sequência de acontecimentos (correspondentes à apresentação de episódios, de problemas e de soluções) e a fases avaliativas, que avaliam o que está a acontecer (correspondentes a reações, comentários e reflexões). A tomada de consciência do papel que as Fases desempenham para o desenvolvimento do texto e para envolver o leitor, por meio da apresentação de sequências textuais que aprofundam e ampliam o relato para além da indicação dos acontecimentos que marcam a progressão temporal, constituiu um aspeto marcante do trabalho sobre o texto catalisador.

Uma outra vertente consistiu na identificação e explicitação do funcionamento e do valor semântico de recursos linguísticos presentes ao longo do texto, correspondentes a escolhas que se pretendia que os alunos passassem a dominar, pelo seu nível de elaboração.

No final desse período de trabalho com base no texto catalisador, os estudantes foram chamados a analisar os seus textos (produções iniciais) em função da estrutura de Etapas e Fases, ensinada explicitamente, no âmbito das características do género, e a realizar a reescrita da produção inicial.

Análise

A análise cujos resultados são apresentados neste texto estabelece a comparação entre as produções iniciais e as versões correspondentes à reescrita. Numa vertente quantitativa, a comparação tomou como base os indicadores correspondentes à extensão textual (medida pelo número de palavras e pelo número de orações) e ao número de incorreções. Foram ainda calculados o rácio de palavras por oração, para

observar se eventuais diferenças ocorrem sobretudo no interior da oração ou envolvem o acréscimo ou diminuição de orações, e o rácio de incorreções por palavra. Para apreensão da significância estatística de eventuais contrastes, foi aplicado o teste *t* para amostradas emparelhadas, calculado com recurso ao SPSS (versão 25).

Consideraram-se na análise das incorreções as relativas a aspetos gramaticais (considerando os domínios morfológico e sintático), à representação das palavras (designadamente a ortografia e incorreções de pontuação) e a aspetos discursivos (como os respeitantes ao léxico, ou à criação de referência, por exemplo, por meio da utilização dos artigos). Para a análise das incorreções, constituiu-se uma subamostra, tendo sido analisados os textos de 27 participantes, correspondentes a nove de cada ano letivo, selecionados aleatoriamente, em função da repartição por três níveis de resultados escolares (muito bom, bom e suficiente), no âmbito da turma na unidade curricular dedicada, de forma mais saliente, à aprendizagem da escrita.

No que diz respeito à estrutura textual, é ainda integrada na vertente de natureza quantitativa a comparação respeitante ao elemento discursivo de abertura textual, que, no texto catalisador, na etapa inicial de Orientação, não se resume à apresentação de elementos informativos contextualizadores, mas procura captar a atenção do leitor e envolvê-lo com recurso à exclamação e expressão do estado de espírito do protagonista ("Isto não é para mim! Como é que eu me vou desenrascar (…)? Não consigo!"), antes mesmo desses elementos contextualizadores. Para a análise do elemento de abertura, quanto ao seu nível de saliência para captar a atenção do leitor, foram considerados três níveis: elevado, médio e neutro, correspondendo este apenas à informação dos elementos contextualizadores.

Para além da estratégia de abertura, por meio de saliência verbal, procedeu-se ainda à identificação na versão reescrita de recursos linguísticos apreendidos no texto analisado e que se projetam no texto reescrito, no qual são reutilizados, adquirindo um caráter transversal. Já não está em causa uma comparação quantitativa entre versões, mas a comprovação no *corpus* de uma das potencialidades apresentadas pelo trabalho com textos catalisadores.

Resultados

Os valores correspondentes à extensão textual da produção inicial e da versão reescrita são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 1. Extensão textual

N.º médio de palavras		N.º médio de orações		Rácio Pal./Orac.	
Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita
217	319	35	51	6,2	6,3

Os resultados mostram um aumento substancial da extensão textual, em relação aos indicadores adotados. Os contrastes entre as duas versões são estatisticamente significativos (conforme revela o resultado do teste *t* (t_{68}=-10,074, p=,000, para o número de palavras e t_{68}=-9,185, p=,000, para o número de orações). Pelo contrário, o resultado do teste estatístico respeitante ao rácio de palavras por oração não se revela significativo (t_{68}=-0,994, p=,333). O aumento da extensão textual não decorre primordialmente da ampliação das orações por meio da integração de novas palavras, mas decorre sobretudo da integração de novas orações.

Em relação à estrutura, a consideração de novas etapas previamente ausentes, para ir ao encontro das características do género, poderia explicar a junção de novas orações. Contudo, não é a esse nível macroestrutural que as transformações se tornam mais evidentes, como se pode observar na Tabela 2. De um modo geral, os textos, quer na versão inicial quer na reescrita, apresentam uma estrutura tripartida correspondente às etapas de Orientação, Série de Eventos e Apreciação/Reorientação (sendo esta última considerada facultativa na estrutura típica do relato, conforme referido anteriormente). Esta estrutura ajusta-se, em larga medida, à macroestrutura frequentemente tomada como referência de introdução, desenvolvimento conclusão e pode considerar-se presente na quase totalidade dos textos analisados.

A Orientação, ainda que podendo apresentar-se mais ou menos desenvolvida, está amplamente presente logo na versão inicial. Os casos de afastamento mais notórios em relação à estrutura do relato dizem respeito à etapa Série de Eventos e correspondem a um afastamento em relação ao próprio género. Em vez da

apresentação de uma sequência de eventos, são apresentados pontos de vista pessoais, em relação a Portugal e aos portugueses, em relação à cidade e à escola em que os estudantes se encontram, sem que essas perspetivas ou posições sejam entrelaçadas com o desenrolar da sequência de eventos. Na versão reescrita, esse afastamento deixa de ocorrer. Apesar de ser uma etapa facultativa, a Reorientação/Apreciação também está amplamente presente, reforçando a sua presença na reescrita. A presença forte desde a versão inicial pode dever-se ao facto de essa presença se ajustar à macroestrutura tripartida de introdução, desenvolvimento, conclusão. O reforço encontrado na reescrita, apesar de ter sido apresentada explicitamente como uma etapa facultativa, pode estar relacionado com a sua presença no texto catalisador.

Tabela 2. Presença das etapas estruturais

Etapas	Prod. Inicial	Reescrita
Orientação	65 (94%)	69 (100%)
Série de eventos	49 (71%)	69 (100%)
(Reorientação/Apreciação)	55 (80%)	67 (97%)

O incremento da extensão textual, manifestando-se através da inclusão de novas orações, fica a dever-se não ao nível das etapas do género, mas ao nível estrutural mais específico da consideração das fases. A escrita dos estudantes passou a deter-se em maior grau nos eventos, por exemplo, uma visita ao castelo ou ao museu, uma viagem a outra cidade, uma ida ao supermercado, a ocorrência de um problema de comunicação, etc., e que anteriormente eram sumariamente referidos como já tendo acontecido e que, na reescrita, constituem oportunidade para o desenvolvimento de *fases* como descrições, cenários, episódios, problemas, reações, soluções e reflexões, tal como também foi observado no texto catalisador. Encontra-se, assim, um movimento de especificação em relação aos eventos que são relatados, acompanhado da expressão de posições e sentimentos por parte dos sujeitos escreventes.

Para além disso, emergem também elementos discursivos que estiveram em foco na observação do texto catalisador, como foi o caso do elemento inicial, pela sua saliência, orientada para chamar a atenção do leitor. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados respeitantes à comparação dos inícios dos textos, quanto a essa saliência, face à

simples apresentação dos elementos informativos contextualizadores, na etapa de Orientação.

Tabela 3. Saliência do elemento inicial

Grau de saliência	Prod. inicial	Reescrita
Elevado	4 (6%)	26 (36%)
Médio	8 (12%)	15 (22%)
Neutro	57 (83%)	28 (41%)

O grau de saliência do elemento inicial é claramente superior na versão reescrita. Nesta versão, mais de metade dos textos afastam-se do que seria a simples apresentação dos elementos informativos respeitantes à vinda para Portugal.

Entre os exemplos, na reescrita, de investimento na saliência verbal do elemento que inicia o texto encontram-se os que adotam a forma de exclamação, tal como acontece com o texto catalisador ("Isto não é para mim!"): "O meu sonho tornou-se na realidade!", "Golo!" (S06), "Bem-vindo à aventura!", "Uau! Estou em Portugal, agora!", etc. Noutros casos, recorre-se a reflexões assentes em provérbios ("Como diz o provérbio português, 'os gostos não se discutem'") ou em fraseologias ("Foi amor à primeira vista quando vi Leiria."). Estes exemplos contrastam com a simples indicação dos elementos contextualizadores da vinda para Portugal, que são predominantes na versão inicial ("No dia 13 de Setembro, apanhei o avião com os meus colegas para Portugal."; "Vim para Portugal de avião no dia 14 com os colegas da nossa turma."; "Estou em Leiria, [há] quase uma semana"). Entre os dois níveis, encontramos um nível intermédio que também não se limita a apresentar os elementos contextualizadores externos, mas frequentemente se foca nos sentimentos de quem relata ("É [Foi] alegre e excitado que cheguei ao [a] Portugal para estudar.") ou na seleção de um aspeto específico para iniciar o relato ("Quando o avião aterrou no aeroporto de Lisboa, eu vi pela janelinha uma lua estranha…") — mesmo sem uma formulação linguística tão afastada da apresentação dos elementos contextualizadores externos habituais, observamos também nestes casos a procura de uma elaboração ou abordagem específica.

Encontramos igualmente a transposição do elemento inicial do texto catalisador ("isto não é para mim!"), que, deste modo, adquire um caráter transversal. Num dos textos, ele é mesmo reutilizado igualmente na abertura do texto. Em dois outros casos, é integrado no texto para expressar o estado de espírito sentido ("Sentando[-me] na [numa] cadeira da praça central, vi aos [observei as] edificações antigos[as] e pensei que isto era nada similar para mim, sem nada habituado [ao que eu estava habituado]. 'Isto não é para mim!'").

A transposição de elementos do texto catalisador alarga-se a outras formulações e a outros sujeitos. A observação das unidades ou expressões transpostas e reutilizadas no contexto do novo texto dos estudantes revela o texto catalisador como fonte para a apropriação de recursos também ao nível da formulação linguística: "Como me posso desenrascar? Não é possível!"; "… nem tão pouco me apetecia ir em frente"; "do meu destino separava[m]-me quase um dia de voo"; "Quando mais custam, mais valem a pena."; "Como costumo dizer, …"; "No dia 13 de Setembro, embarcava rumo a Portugal."; "O futuro parece estável e promissor."; etc.

O aumento da extensão textual traz consigo o confronto com a escrita de novas unidades linguísticas. Um aspeto em foco na reescrita, tendo em conta a sua ligação à revisão, consiste em observar o número de incorreções. A Tabela 4 apresenta os resultados relativos a este indicador, possibilitando igualmente a comparação da versão inicial com a versão resultante da reescrita.

Tabela 4. Incorreções

N.º médio de incorreções		Rácio Inc./Palavra	
Prod. inicial	Reescrita	Prod. inicial	Reescrita
23,5	23,3	0,11	0,08

Observa-se que o número médio de incorreções da versão reescrita se mantém próximo do que existia na produção original. Considerando a amostra em causa, a diferença entre a média de incorreções entre as duas versões não é significativa (t_{26}=-0,082, p=,936). Contudo, como observámos na Tabela 1, o número de palavras da versão reescrita é superior, pelo que as diferenças entre as duas versões passam a ser

significativas, quando se considera o rácio de incorreções em relação ao número de palavras (t_{26}=3,646, p=,001).

Discussão

A revisão dos textos por parte dos alunos limita-se frequentemente, designadamente nos textos escritos em língua não materna (mas não só), à limpeza de incorreções detetadas por eles próprios ou assinaladas por outros (Horning & Becker, 2006). A revisão que dê origem a uma reescrita transformadora e transformada em instrumento de aprendizagem, ao serviço do alargamento significativo de recursos linguísticos necessita de ser alimentada pelo acesso a esses recursos. A orientação e acompanhamento dados pelo professor podem ser um contributo importante ao indicarem rumos para a reescrita. No entanto, exigem um trabalho próximo, em relação a cada aluno, e recursivo, para ir moldando os resultados segundo o esperado. No estudo apresentado neste texto, procurou-se atribuir a um texto catalisador o papel de proporcionar o acesso a recursos linguístico-textuais que o aluno poderá apreender e integrar no seu texto, por meio da reescrita.

Este acesso pode ser feito desde início, como é a proposta da Escola de Sidney, que parte da leitura de textos modelares para a aprendizagem da escrita (Gouveia, 2014). Contudo, também pode ser feito por meio da reescrita, como aqui se analisou. Neste caso, pretende-se que o aluno ganhe consciência do modo como abordou inicialmente a tarefa, por confronto com as características do texto modelar e por confronto com a nova versão resultante da transformação que esse texto motivou no processo de reescrita.

Os resultados apresentados indicam a existência de alterações significativas entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita. Essas diferenças revelam-se, desde logo, na extensão textual. O indicador correspondente ao número médio de palavras apresenta um incremento significativo de 47%. Este aumento não é feito primordialmente no interior das orações, mas resulta do acréscimo de novas frases. De facto, o número de orações apresenta um incremento semelhante, 46%, também ele significativo. Por seu turno, o rácio correspondente ao número de palavras por

oração mantém-se muito próximo entre a produção inicial e a versão resultante da reescrita (6,2 *vs*. 6,3).

A introdução de novas palavras e orações, que é um resultado significativo que emerge nas reescritas produzidas por meio da atividade que serviu de base ao estudo, traz consigo o risco de novas incorreções. Na verdade, o indicador correspondente ao número total de incorreções mantém-se, *grosso modo*, entre as duas versões. Tal não significa que não tivesse existido uma melhoria no campo das incorreções. Contudo, como a reescrita não se limitou à reparação do que já havia sido escrito e se estendeu a elementos antes inexplorados, estes trouxeram consigo novas incorreções, mesmo que incorreções anteriores tenham sido corrigidas. No cômputo geral, existe uma progressão positiva, pois o indicador relativo ao número de incorreções por palavra mostra uma progressão favorável. Os seus valores (0,11 *vs*. 0,08, ou seja, 11 e 8 por cada cem palavras) mostram que continua a existir margem de progressão. Para que esta progressão possa concretizar-se, estes resultados apontam para a necessidade de prolongar o processo: a dimensão de revisão torna-se, de novo, necessária, quando a reescrita traz uma alteração substancial do texto anteriormente produzido.

O que subjaz ao acréscimo do número de palavras e de orações é a descoberta, desencadeada pelo texto catalisador, da possibilidade de desenvolver ou aprofundar o relato, por meio da inclusão de *fases* características das histórias (Rose, 2010; Rose & Martin, 2012), que correspondem à apresentação de descrições, cenários, episódios, problemas, soluções, reações, comentários, reflexões. Embora esse aspeto não tenha estado diretamente em foco na análise, por meio de indicadores quantitativos específicos, as versões iniciais caracterizavam-se, em larga medida, por apresentarem movimentos narrativos amplos, pautados pelos eventos mais marcantes do relato da vinda para Portugal, acompanhados pela justificação ou apresentação da finalidade dessa vinda e primeiras impressões genéricas sobre a estada. Essas versões correspondem, assim, a um "relato resumido" contendo a referência temporal aos acontecimentos associados à vinda, enquadrada nos seus objetivos, na apreciação inicial da estada e na apresentação de expectativas ou de intenções quanto ao que se quer fazer durante a estada.

A reescrita trouxe, na sequência da análise do texto catalisador, um movimento de especificação, traduzido nas *fases* ou sequências já referidas. Assim, passou a haver

lugar para a inclusão de episódios, problemas e soluções, que emergiram do decurso temporal entre os dias de partida e os dias em que se encontram. Esses episódios e problemas são mais frequentemente acompanhados de reações, o mesmo acontecendo em relação às paisagens encontradas. Relevantes também passaram a ser as reflexões pessoais que, de modo semelhante ao texto catalisador, passaram a dar a perspetiva dos sujeitos perante a vida e os acontecimentos que emergem nos relatos.

Em combinação com as transformações estruturais operadas pela presença de novas *fases* (por meio, designadamente, da inserção de episódios, problemas, reações e reflexões), surge a adoção de estratégias discursivas, cuja presença era saliente no texto catalisador. No caso do texto em causa, a observação e tomada de consciência da estratégia de abertura do texto, no âmbito da etapa de Orientação, teve reflexos na reescrita, conduzindo a um investimento da parte de um número significativo de estudantes, no sentido de conferirem saliência, de atraírem a atenção do leitor, por meio dos elementos iniciais dos seus textos.

O ensino explícito das características estruturais de um género permite dar um passo no sentido do domínio desse género. Contudo, essa estrutura (ou esqueleto textual) necessita de ser preenchida. O objetivo não é apenas o preenchimento padronizado das estruturas do género, com a informação tipificada para cada ponto da estrutura, mas o domínio da linguagem segundo eixos de criatividade. Para alcançar esse objetivo, a observação do que é feito noutros textos, selecionados para evidenciar as estratégias discursivas que seguiram, pode desempenhar um papel fundamental pelo seu efeito catalisador, potenciando a retoma dessas estratégias ou de outras, recriadas pelo sujeito a partir delas, em novos textos. O ponto de chegada observado nas versões reescritas analisadas não é uniforme: o grau de saliência verbal alcançado é ainda variável. Atuar a este nível exige recursos linguísticos que muitos alunos de língua não materna ainda não encontram ao seu alcance. Contudo, os resultados mostram que o movimento foi iniciado por parte de um número alargado de estudantes. O desenvolvimento da atitude de "ler com olhos de escrever" (Pereira & Cardoso, 2013) potenciará a descoberta e conquista desses recursos em novos textos.

A "catálise" e transformação operada não se limitou a revelar dispositivos estruturais e discursivos, suscetíveis de serem preenchidos em novas instâncias (Martin & Rose, 2007, Christie, 2013, Halliday, 2014) segundo os requisitos de um novo texto, também

ele uma instanciação do género (neste caso, o relato). Revelou ainda a possibilidade de transposição de segmentos entre textos, ou seja, termos e expressões que podem ser reutilizados em novos textos, por paralelismo entre as situações. O texto catalisador funciona, assim, também como uma fonte de recursos lexicais ou lexicalizados e de recursos discursivos para o estabelecimento de relações, apreendidos em contexto. No caso da aprendizagem de uma língua não materna, esta é uma dimensão relevante. O paralelismo criado entre o texto catalisador e a reescrita por parte dos aprendentes possibilita esse movimento de apropriação-reutilização.

O trabalho com instâncias constituídas pelos textos catalisadores selecionados permite tomar consciência da variabilidade dentro do próprio género, ou seja, da maneira como cada texto se relaciona com o género e com outros textos do mesmo género. Deste modo, sendo importante o ensino explícito das características do género, os textos resultantes da aplicação direta e mecanicista dessas características podem resultar redutores, quanto à aprendizagem, por apenas darem a acesso a um padrão estereotipado. A seleção de textos catalisadores pode ser feita pela sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura e características canónicas. O alargamento do trabalho a textos que, integrados no género, apresentam soluções específicas de utilização dos recursos, alarga as possibilidades de escolha (O'Donnell, 2013) para a construção dos textos por parte dos aprendentes. É o caso do texto catalisador utilizado neste estudo, o qual, na etapa de Orientação, em vez da apresentação imediata dos elementos informativos requeridos para a compreensão do texto, começa colocando o foco da atenção do leitor na expressão do estado psicológico do protagonista. É na procura de compreensão desse estado, que justifique as expressões "É agora ou nunca!" e "Isto não é para mim!", que o leitor é conduzido, sendo-lhe dados os elementos informativos para essa compreensão. Esta saliência construída verbalmente perante o leitor revela mecanismos suscetíveis de serem retomados na (re)escrita dos alunos.

A seleção de textos catalisadores pode, por conseguinte, ser feita em função da sua maior ou menor proximidade em relação à estrutura canónica ou prototípica do género. O alargamento de recursos implica a necessidade de alargar também o contacto e o trabalho com uma pluralidade de soluções, transformadas em escolhas.

Considerações finais

Um novo olhar sobre um texto próprio, desencadeador da sua reescrita, pode advir do facto de ter decorrido algum tempo sobre o momento em que se escreveu, do olhar de alguém externo, seja o olhar do professor ou de um outro leitor crítico, e pode advir também da leitura e observação/análise do modo como outros textos encontraram soluções para tarefas de escrita semelhantes. A introdução destes textos no processo de aprendizagem, em geral, e no processo de reescrita, em particular, torna-os catalisadores da apreensão de recursos estruturais, discursivos e linguísticos.

O estudo realizado mostrou o potencial destes textos para modelarem aspetos estruturais (designadamente nos níveis que desdobram as grandes partes), aspetos discursivos (ligados a estratégias de captar a atenção do leitor), mas também para proporcionarem a descoberta de recursos linguísticos (que são mostrados em funcionamento nesses textos). A reescrita faz-se por ativação combinada dos recursos linguísticos já dominados anteriormente pelos escreventes com os recursos mostrados no texto catalisador. Os diferentes níveis de desenvolvimento podem ter reflexos na qualidade textual do novo produto, mas a introdução desse texto, simultaneamente orientador e disponibilizador/evidenciador de recursos, apresenta o potencial de desencadear um movimento alargado no sentido de apreensão dos recursos evidenciados.

A reescrita segundo novos rumos ou segundo aprofundamentos apontados pelos textos catalisadores evidencia a necessidade de novos ciclos de revisão, não apenas para confirmar a adequação da reescrita aos objetivos textuais, mas também para assegurar a correção dos novos recursos utilizados – o que é particularmente relevante no caso dos escreventes aprendentes de uma língua não materna.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de considerar no ensino dos géneros textuais não apenas a sua organização estrutural em grandes etapas, mas também o desenvolvimento destas etapas em níveis estruturais mais específicos. O facto de a organização em *etapas* determinadas fazer parte da caracterização dos géneros (Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012) torna esta dimensão mais facilmente ensinável por meio da explicitação dessa estrutura de etapas. Em

contrapartida, o facto de no nível estrutural correspondente às *fases*, o seu número, presença ou distribuição não ser fixada numa estrutura canónica e ser mais variável faz emergir o papel da observação da sua presença em textos que instanciem o género — que aqui designámos como catalisadores, pelo potencial que apresentam para a aprendizagem.

Referências bibliográficas:

Barbeiro, L. (2016). Paráfrase e reescrita no percurso para a autonomia: Que patamar de proximidade textual? In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Org.). *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 74-83). Braga: CIEd, Univ. do Minho.

Christie, F. (2013). Genres and Genre Theory: A Response to Michael Rosen, *Changing English: Studies in Culture and Education*, 20(1), 11-22.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001*). S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Corome: De Boeck.

Gouveia, C. (2014). A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In W. R. Silva, J. S. dos Santos, & M. A. Melo (Eds.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico* (pp. 203-231). São Paulo: Pontes.

Halliday, M. A. K (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar,* 4th ed., London & New York: Routledge.

Horning, A., & Becker, A. (Eds.) (2006). *Revision: History, Theory, and Practice.* Indicana : Parlor Press.

Martin, J. R., & Rose, D. (2007). Interacting with Text: the role of dialogue in learning to read and write, *Foreign Studies Journal*, 4 (5), 66-80.

Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre Relations: Mapping Culture.* London: Equinox.

O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text

evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring Choice* (p. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press.

Pereira, L. Á., & Cardoso, I. (2013). A sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coord.). *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 33-65). Aveiro: UA Ed.

Rose, D. (2012). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap. Teacher training books and DVDs.* Sydney: Reading to Learn, http://www.readingtolearn.com.au.

Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

Apêndice

Moçambique, falei de ti a toda a gente!

É agora ou nunca!

"Isto não é para mim! Como é que me vou desenrascar no estrangeiro durante tanto tempo e sem tudo aquilo a que estou habituado? Não consigo!", pensava eu. Ainda que sempre me tenha considerado uma pessoa ativa, envolvido em associações de jovens e estudantes, entusiasmado com a vida e com as pessoas, um mês e meio em África sempre representou muito mais preocupações do que mais-valias. Entretanto, terminei o secundário, ingressei no ensino superior em Engenharia Informática, continuei com o mestrado e o próximo passo seria arranjar emprego. Tudo parecia estável e promissor. Estava demasiado confortável. Mas repetia, convencido: "Isto não é para mim!". E voltava-me de novo para o computador, para o trabalho que ia absorvendo os meus dias, numa tentativa não me deixar desassossegar por ideias tão inquietantes.

Surpreendentemente, a vida dá-nos a volta quando sente que precisamos de a voltar a ela... Assim que terminei a minha primeira longa viagem, um inter-rail que durou 40 dias e que me levou até aos limites da Europa, assisti a um testemunho de missão que disparou o gatilho e que me deu a ideia para a próxima viagem. "É agora ou nunca! As

minhas últimas férias de estudante... Não vou desperdiçar uma oportunidade destas!" Falei com amigos e procurei na Internet associações ou organizações que promovessem missões internacionais de trabalho voluntário. Foi então que encontrei o GASNova - Grupo de Ação Social, com projetos em Portugal, Moçambique e Cabo Verde. Não me permiti hesitações e fui à reunião seguinte. Fiquei fascinado com as experiências de voluntariado anteriores e tomei consciência de que, mais do que nunca, queria ser um dos voluntários em África no Verão que se seguia. Seguiram-se várias reuniões semanais, encontros, fins de semana de grupo e voluntariado pontual, tudo com intuito de não só de nos formar como voluntários, mas também de criar estratégias de angariação de fundos para o financiamento dos projetos.

Uns curtos 10 meses depois, a 31 de Julho de 2010, embarcava rumo a Moçambique. Do meu destino separavam-me 12 horas de voo, pouco tempo quando comparado a todas as outras horas sem fim que haviam passado esperando e esboçando aquele momento em pensamento. Estava ansioso! Na mesma altura, todos os meus amigos se preparavam para realizar grandes viagens, viagens de sonho, e eu ali, de partida para o incerto, para o desconhecido, à mercê de uma infinidade de imprevistos. À última da hora, nem tão pouco me apetecia partir. Receava não me adaptar. Revejo agora nos meus sentimentos uma ansiedade e incerteza característica das grandes decisões, que, como costumo dizer, quanto mais custam, mais valem a pena. Neste caso, valeu mesmo.

Eu, as duas Joanas, a Cláudia e a Rebeca. Éramos cinco jovens, prestes a realizar um sonho e, mais do que isso, dispostos a dar tudo para superar aquele desafio. Nenhum de nós se conhecia antes de pertencer ao GASNova, e ali estávamos, juntos para o que desse e viesse. Aterrámos em Maputo depois da meia-noite. Na madrugada seguinte, apanhámos o derradeiro voo até à Cidade da Beira. A chegada foi de euforia e emoção. Recordo que, na recolha das bagagens, encontrámos um placard publicitário com a inscrição: "O nosso destino é estarmos juntos!". E tudo fez sentido, pois um dos slogans do GASNova é "Estamos Juntos!" e tínhamos passado o último ano a repeti-lo. Mais tarde, viemos a concluir que o slogan que repetíamos ainda em casa tinha sido inspirado nessa saudação africana - em vez de um "Adeus!", em Moçambique diz-se: "Estamos Juntos!"

Chegados a Moçambique, a primeira semana foi dedicada a restabelecer contactos com as entidades com as quais iríamos cooperar. Começamos por uma visita ao Centro de Acolhimento dos Santos Inocentes, no final da tarde do primeiro dia. As crianças que lá encontrámos eram expressão óbvia de uma enorme carência tanto afetiva como económica. A primeira sensação foi de que tudo estava desgovernado e fora de controlo. Ainda que não nos conhecessem, agarravam-nos numa ânsia de encontrar um porto de abrigo, uma mão em que pudessem amparar a sua mão calejada, um colo onde sentar ou simplesmente encostar a cabeça. Sempre sorrindo, eufóricas com o encontro e perguntando repetidamente se não nos iríamos esquecer dos seus nomes, repetiam: "Tira postal", concorrendo por um lugar numa fotografia. Foi ainda nesse dia que conheci o Simplício, um adolescente de 18 anos, que minutos após me ter

conhecido, me falou do que seria a nossa despedida. Replicou que quando abalássemos nunca mais nos voltaríamos a ver. Ainda assim, foi com felicidade que me disse que iria viver o mês e meio que se avizinhava como se fossem as últimas semanas da sua vida.

Com aquelas simples palavras, o miúdo que acabara de conhecer, fez-me sentir, ainda no meu primeiro dia naquele mundo desconhecido, a importância da minha presença e responsabilidade que carregava comigo por lá estar. Naquela noite, levei para os sonhos a noção de que tudo aquilo era uma nova realidade e de que tudo era agora também diferente do que havia vivido e conhecido nos 22 anos que tinha. "Estou em África!".

Pedro Afonso

In

http://visao.sapo.pt/visaoviagens/diariosdeviagem/moambique/mocambique-falei-de-ti-a-toda-a-gente-1=f596855

LÍNGUA PORTUGUESA E PLURILINGUISMO: INTERCOMPREENSÃO NAS AULAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Talita Yosioka COLLACIO

Instituto de Estudos Brasileiros, SP – Universidade de São Paulo

talitayc@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar alguns resultados referentes à aplicação de atividades plurilíngues realizadas nas aulas de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II da Educação de Jovens e Adultos integrada à formação inicial e continuada (EJA-FIC) do município de Santo André, SP, Brasil. A metodologia empregada na realização desta proposta é a Intercompreensão em Línguas Românicas (Araújo e Sá et al., 2010), que parte dos conhecimentos linguísticos do falante nativo para a atividade comunicativa em línguas românicas desconhecidas. Para a elaboração das atividades, colocou-se também em destaque a questão do letramento, isto é, os usos e as práticas socioculturais que envolvem a linguagem (Rojo, 2009). O principal objetivo das atividades foi chamar a atenção dos alunos falantes de variantes estigmatizadas do português brasileiro, através das atividades plurilíngues, para seus saberes linguísticos. Por meio da sequência de atividades propostas, os alunos observaram que as variantes da língua portuguesa que dominam lhes dá acesso a conhecimentos plurilíngues e interculturais que vão além da decodificação lexical de um texto. Os resultados da pesquisa apontam para a satisfatoriedade da metodologia não apenas no processo de letramento em português brasileiro, mas também na educação em línguas, visada pela metodologia em questão, e na elevação da autoestima dos alunos da EJA-FIC através da valorização dos conhecimentos adquiridos fora do ambiente formal de ensino-aprendizagem, passo fundamental para a autonomia e emancipação dos sujeitos (Freire, 2009).

Palavras-chave:

EJA-FIC; Intercompreensão; Plurilinguismo; Letramento.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem sofrendo diversas mudanças ao longo do tempo. Se, no início do século XX, ensinava-se a norma padrão do idioma em escolas acessíveis apenas aos membros das elites, com a democratização do acesso à escola pública nas últimas décadas do século XX, preocupou-se em se adequarem os temas e as metodologias abordadas no ensino da referida disciplina à população cada vez mais heterogênea que passou a frequentar o ambiente escolar. Modifica-se, também, o objetivo do ensino de língua materna (LM): se antes era a memorização das regras da gramática normativa, vistas como fundamentais para "o bem falar e escrever", agora está em foco o letramento, que, em última instância, é a comunicação nas diversas "línguas portuguesas" (Rojo, 2006). Emergem, portanto, novas concepções de texto, gramática, leitura e produção de texto: privilegia-se no contexto de produção do texto, a gramática em uso, a leitura de textos de diferentes gêneros discursivos e a produção textual em que os saberes do interlocutor são levados em consideração.

Embora a importância do uso do idioma em situações concretas de interação já esteja presente nos documentos de referência para o ensino de LM e de línguas estrangeiras (LEs) no Brasil, como os PCNs (Brasil, 1998), a relação dos educandos com a disciplina Língua Portuguesa segue divergindo da relação de um falante nativo com sua língua materna. Crentes nos mitos que compõem a mitologia do preconceito linguístico (Bagno, 2013, p. 23), os alunos desvalorizam seus saberes linguísticos que, por vezes, não se adequam à norma culta da língua. Ainda que as teorias sociolinguísticas ressaltem que as regras ensinadas na escola, pertencentes à norma padrão, não são realizadas em nenhuma variante do português falado, é difícil desconstruir a noção de que existe um único modo correto falar e escrever, pois tais crenças são reiteradas insistentemente no nosso cotidiano, principalmente nas esferas avaliativa e midiática. Assim, por vezes, ocorrem conflitos e contradições relativos àquilo que a escola se propõe a ensinar e ao que o corpo discente espera/almeja aprender nas aulas da disciplina em questão, ainda que a expectativa seja, inúmeras vezes, cercada de temores e derrotismos *a priori*. Essa situação ocorre sobretudo na EJA, cujo público muitas vezes mantem-se "apegado" ao que entende por ensino de línguas, tendo como

referência as aulas de língua portuguesa de décadas anteriores, quando eram estudantes do ensino regular.

Logo, ao pensarem na disciplina em questão, os alunos criam a expectativa de que, num processo de escolarização satisfatório, todos devem se apropriar das regras necessárias para escreverem e falarem de acordo com a gramática normativa. Alia-se a isso a ideia corrente de que a língua portuguesa é difícil, também muito veiculada e que faz os alunos tomarem por "língua" apenas o conjunto das regras gramaticais difundidas nos bancos escolares.

Nessa querela, o letramento, isto é, os "usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, (...) recobrindo contextos sociais diversos" (Rojo, 2009, p. 11)[555], é, com frequência, relegado a segundo plano. A gramática normativa, calcada na memorização de regras aplicadas a orações e períodos descontextualizados, apresenta-se, com frequência, como porto seguro para professores, uma vez que é, ao mesmo tempo, mais técnica e mais consolidada do que a leitura e a interpretação de textos de diversos gêneros e também vai ao encontro daquilo que os alunos acreditam e muitas vezes esperam aprender nas aulas de LM.

A mera exposição de regras junto a exercícios de fixação, contudo, pouco contribui processo de ensino-aprendizagem, especialmente no âmbito da EJA, que apresenta a) módulos cuja duração é de apenas dois bimestres e b) perfis extremamente heterogêneos de educandos.

Assim, o aluno, que ao final do processo de escolarização deve ser "capaz de recriar ou refazer o ensinado" (Freire, 2009, p. 24), não se sente apto a fazer uso das modalidades oral e escrita da LM em seus mais variados contextos de circulação, principalmente no que diz respeito a seus usos formais, nem a realizar análises sintáticas satisfatórias, conforme expectativa inicial. A noção de que a língua portuguesa é difícil acaba, portanto, sendo sistematicamente reiterada neste ciclo, em que a gramática descontextualizada continua imperando.

Isso posto, esclarece-se que as aulas de Língua Portuguesa da EJA, diante dessa gama de expectativas e propostas, devem ter o propósito de

[555] De acordo com a autora, participar de situações de letramento não implica, necessariamente, que o sujeito seja alfabetizado. Para ampliar a discussão, ver a referência.

> incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseie em valores e crenças democráticas e procure fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão (Gadotti, 2011, p. 40).

Deste modo, apresentamos uma experiência de ensino plural de LM, com base no plurilinguismo e com vistas a estabelecer uma educação humana, democrática e que tenha o *outro* como parte fundamental da construção social do *eu*.

Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é expor uma sequência de atividades aplicadas aos alunos de uma unidade escolar da prefeitura de Santo André, SP. Os aprendentes em questão participavam de uma turma da Educação de Jovens e Adultos atrelada à Formação Inicial e Continuada (EJA-FIC) na área de Administração.

O objetivo das atividades era a discussão da origem dos nomes dos dias da semana em português e a diferença em relação aos nomes dos dias da semana nas outras línguas da mesma família. Para tanto, apenas o conhecimento da LM é requerido para a interpretação de enunciados escritos em línguas estrangeiras desconhecidas.

Por meio das atividades, os aprendentes deveriam observar que as diferentes variantes do português adquiridas por eles prestavam-se à compreensão dos enunciados em línguas estrangeiras, independentemente do grau de escolarização do falante. Assim, concluir-se-ia que, a partir de qualquer variante do português, podem ser construídos novos saberes linguísticos, inclusive em outras línguas, sem que seja necessária a memorização de regras gramaticais em nenhuma das línguas em questão, tampouco na LM. Parte-se, nessa perspectiva, dos conhecimentos de falante nativo e de um sujeito inserido numa cultura letrada (embora este não seja pré-requisito da Intercompreensão).

Nosso objetivo último é fazer com que o aprendizado de línguas estrangeiras seja recebido não apenas por meio da perspectiva econômica, como acontece atualmente

com as línguas inglesa e chinesa, por exemplo, mas que também se considerem suas dimensões "identitária, social, cultural e política" (Sá, 2013, p. 84).

Metodologia

As atividades e as análises a seguir fundamentam-se na Intercompreensão em Línguas Românicas, metodologia que deu seus primeiros passos na Europa, entre as décadas de 1970 e de 1990, e que vem ganhando espaço nos últimos anos, principalmente por estar em concordância com o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas. No Brasil, também vem se destacando na última década, o que se pode observar por meio dos crescentes eventos dedicados a divulgar as pesquisas na área, além de artigos, teses e dissertações, eventos etc. A Intercompreensão se destaca por ser, além de uma metodologia de ensino de línguas, uma política de educação plurilíngue e intercultural no âmbito das inovações da educação em línguas (materna e estrangeira).

Entende-se por plurilinguismo "a capacidade de intrínseca de todo falante para empregar e aprender mais de uma língua e um valor educativo, a base para a tolerância linguística, ou seja, para a aceitação positiva da diversidade" (Carola & Albuquerque-Costa, 2014, p. 102). Assim, o plurilinguismo é mais do que o desenvolvimento das competências em diversos idiomas, é o desenvolvimento dessas competências para que se estabeleça uma educação democrática, que considere positivamente as diferenças culturais, sem que haja hierarquização e/ou concorrência entre as línguas. Para Sá, uma "educação para o plurilinguismo e pelo plurilinguismo" (2013, p. 81) tem o plurilinguismo como meio para a realização das propostas de ensino-aprendizagem e também como finalidade deste processo.

Referindo-nos mais especificamente à Intercompreensão, esta diz respeito ao desenvolvimento de uma ou mais competências em uma ou mais línguas para a comunicação, que vai desde a produção e compreensão de enunciados em LE até a interação numa dimensão mais ampla. O principal objetivo desta metodologia é valorizar a diversidade linguística e sociocultural que, em última instância, é a valorização do outro e a democratização linguística, como vemos a seguir:

> em termos globais, uma abordagem didática que parta do conceito de intercompreensão pode definir-se (...) como aquela que tenta transmitir uma visão positiva da diversidade linguística e cultural e pretende levar os aprendentes a reorganizar e transferir o seu conhecimento linguístico e cultural e as suas capacidades linguístico-comunicativas, de forma a desenvolver uma competência comunicativa, que se quer plurilíngue (Andrade, 2003, p. 16).

O objetivo das atividades que têm como base esta metodologia é "a recepção (sobretudo escrita) em línguas vizinhas (românicas), procurando compreender (e mobilizar, alargar e facilitar) as estratégias de acesso ao sentido dos textos nessas línguas" (Sá, 2013, p. 88).

Assim, as propostas da Intercompreensão em línguas românicas, germânicas, eslavas, dentre outras, distanciam-se de possíveis imperialismos linguísticos (Doyé, 2005, p. 8) e abrem-se as possibilidades para que se diminuam a hierarquização e as desigualdades linguísticas e o preconceito contra línguas minoritárias. No mesmo sentido, repensa-se o processo de ensino-aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa enquanto integrante do quadro curricular desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, em que a norma padrão, por meio do ensino da gramática normativa, torna-se o centro das aulas em detrimento de inúmeras variantes do idioma, dos gêneros que circulam na modalidade oral e em ambientes não formais, dos letramentos.

Participaram das atividades plurilíngues aproximadamente vinte jovens e adultos cursistas do 4º termo, equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental, de uma unidade escolar do município de Santo André, no estado de São Paulo, Brasil. A maioria estava plenamente alfabetizada, mas um dado importante acerca desse grupo é que grande parte dos alunos era oriunda de diferentes estados do Nordeste brasileiro e relatava episódios de preconceito linguístico, que lhes afetavam grandemente a autoestima. Deslocados de seus lugares de origem, não apenas quanto ao espaço que ocupam geográfica e socioeconomicamente, como também à cultura e à variante linguística que empregavam e partilhavam, a língua era apenas mais um fator de exclusão, principalmente em relação ao mercado de trabalho e ao acesso aos ambientes de maior letramento e prestígio social.

Além disso, os jovens carregavam consigo um histórico de insucesso, de abandono ou de falta de acesso ao ensino regular. Alguns sofreram uma ou mais reprovações por rendimento; outros eram reprovados por excesso de faltas; outros ainda abandonaram a escola ao migrarem do Nordeste para o Sudeste; e havia, ainda, um grupo de estudantes que vieram de regiões onde não havia a oferta de Ensino Fundamental II, tendo parado de estudar, assim, ao final do Ensino Fundamental I. Quanto aos adultos, as mulheres pararam de estudar após se casarem, muitas vezes ainda adolescentes, e os homens, ou haviam parado de estudar para trabalhar, ou porque, quando jovens, sentiam que não tinham afinidade com a escola. Todos eles, portanto, faziam muito mais uso da modalidade oral do que da modalidade escrita da língua portuguesa.

Assim, foram aplicadas três atividades correlacionadas, em que os alunos deveriam se apropriar de textos escritos em italiano, em francês e em espanhol. O tema comum entre eles era os dias da semana e os alunos deveriam a partir do conhecimento léxico-gramatical do português. Os exercícios mobilizaram as habilidades em leitura e interpretação de texto e também em lógica. O objetivo final da atividade era a reflexão acerca das semelhanças e das diferenças quanto ao vocabulário relativo ao tema no português e nos outros idiomas em questão.

As atividades eram formadas por:

a) um enigma, em que foram dados cinco enunciados em espanhol, a partir dos quais dever-se-ia descobrir a ordem dos dias da semana nessa língua;

b) texto "*Settimana*" (disponível na página *Federazione Galattica*, do *Facebook*), em italiano, cujo conteúdo destaca a origem dos nomes dos dias da semana no idioma e sua relação com os deuses da mitologia greco-romana;

c) um paralelo entre a atividade acima e os nomes e as características dos deuses em espanhol, a fim de se recuperar o conhecimento construído no exercício anterior;

d) leitura do primeiro parágrafo do texto "*Noms des jours de la semaine*" (disponível na *Wikipedia*, em francês), em que se comenta a origem dos nomes dos dias da semana e também das palavras "sábado" e "domingo";

e) sistematização dos nomes dos dias da semana nos três idiomas estrangeiros e paralelo com a língua portuguesa;

f) levantamento de hipóteses acerca dos motivos pelos quais as palavras empregadas nas outras três línguas românicas são similares, mas diferentes dos vocábulos da LM, compostos por um numeral ordinal ao qual se justapõe a palavra "feira".

É importante salientar que as orientações estavam todas na língua materna e a professora se manteve presente durante a realização das atividades, nas quais eram sempre solicitadas uma leitura silenciosa, em que o aluno destacaria as palavras conhecidas, e uma leitura coletiva, em que se socializavam com os colegas os significados sugeridos e aqueles que porventura se mantivessem desconhecidos.

Para elaborar a atividade, baseamo-nos no método *EuRom4* (Blanche-Benveniste, 1997), no qual quatro línguas românicas são empregadas para se resolver problemas ou tarefas e, posteriormente, para estabelecer a reflexão linguística. Além disso, atentamo-nos para o público-alvo, o tema da atividade, o nível de complexidade, as ilustrações e para o emprego de palavras transparentes, elementos fundamentais apontados no método acima.

Com base nisso, elaboramos uma atividade de nível básico, em que há tarefas em línguas românicas desconhecidas, formuladas majoritariamente com palavras transparentes, ou seja, cujo significado possa ser deduzido sem que ocorram falsos cognatos. A atividade é temática, isto é, o léxico se concentra num determinado campo semântico, e há imagens para contextualizar o tema a ser e tratado e trazer à memória as palavras da língua portuguesa que irão contribuir para "decifrar" os enunciados em línguas estrangeiras.

Assim, a atividade se inicia por exercícios de nível muito fácil, que se aprofundam à medida que o aluno vai adquirindo confiança naquilo que já sabe para, por fim, dar passos mais autônomos, no sentido de sugerir o significado de frases que estão em línguas com as quais teve nenhum ou mínimo contato. Desprivilegiamos o uso de falsos cognatos para, nesta fase introdutória, mostrar ao aluno que aquilo que ele supõe saber está, por vezes, correto. Também é importante destacar que o objetivo da atividade não é a tradução dos enunciados, mas a resolução de problemas que são

parte integrante das atividades propostas, para a qual é necessária a compreensão do enunciado em língua estrangeira.

Por fim, é mister informar que a escolha da ordem das atividades também não é aleatória: partiu-se, neste nível, da língua espanhola, seguida do italiano e, por fim, concluiu-se com o francês. A ordem formulada tem como objetivo partir da língua mais próxima do português para ir aprofundando o nível de complexidade, uma vez que, em outras experiências do grupo, observamos que a língua que mais gera dificuldades é o francês, ao passo que o espanhol é recebido com maior familiaridade.

Análises e discussões

Os alunos se mostraram bastante curiosos quando da realização das atividades propostas. As línguas estrangeiras causaram um estranhamento inicial que logo se transformou em ímpeto e motivação para descobrir os idiomas e o significado dos enunciados. Com frequência, ao se depararem com um novo conteúdo didático, os alunos se sentem receosos de não conseguirem assimilar o tema, gerando insegurança. Nessas atividades, ao contrário, os alunos estavam bastante motivados e envolvidos na leitura e na interpretação dos enunciados, nos exercícios de raciocínio lógico e na colaboração e compartilhamento de informações para a compreensão dos vocábulos. Havia ânsia por concluir rapidamente as atividades, checar os resultados com a professora e contatar os colegas para o compartilhamento de informações, envolvimento este que nem sempre se observa na resolução de exercícios de gramática ou nas atividades de leitura e interpretação de texto.

Carola e Albuquerque-Costa descrevem as estratégias de compreensão que devem ser mobilizadas no processo de ensino-aprendizagem calcado no plurilinguismo. A estratégia cognitiva baseia-se, por exemplo, nas transferências e inferências; a estratégia metacognitiva diz respeito à reflexão sobre a atividade linguística em curso; e a socioafetiva, às negociações de sentido na interação (2014, p. 106).

Durante a realização das atividades, os alunos utilizavam-se de algumas estratégias para a compreensão geral dos enunciados. A primeira delas foi a leitura das imagens que acompanhavam os textos escritos. Nos textos, procuravam palavras semelhantes às da língua portuguesa, isto é, os cognatos. Por fim, elencavam hipóteses acerca do tema do qual tratava o texto verbo-visual em questão. A realização desses passos para a leitura bem sucedida do

material em línguas estrangeiras era feita com a colaboração entre os alunos, acarretando a motivação de todos para tentar descobrir as palavras e os sentidos presentes nos enunciados e colaborar com aquele que porventura não tivesse se atentado ainda.

É importante destacar que, segundo as pesquisadoras acima, o processo de intercompreensão

> "é mais bem sucedido quando as línguas dos interlocutores são aparentadas ou próximas, como as que nascem de uma mesma raiz linguística, pois os indivíduos, mesmo desconhecendo a língua do *outro*, podem se apoiar em paridades de ordem lexical, sintática e/ou discursiva entre as línguas, reconhecendo palavras transparentes e construções semelhantes às da própria língua" (CAROLA & Albuquerque-Costa, 2014, p. 104-105).

Assim, conforme afirmamos anteriormente, nas atividades de nível básico preferiram-se os textos cujo vocabulário fosse transparente, a fim de que os alunos conseguissem se apropriar de grande parte do léxico e, ao fazê-lo, tivesse razão quanto ao significado das palavras. Além de ser um passo inicial para a motivação na realização das propostas, essa estratégia tem a intenção de se tentar descontruir a ideia de que as línguas são completamente diferentes e devemos "fechar a caixinha" de uma língua antes de aprender outra. Esta é, inclusive, uma das ideias revistas pela intercompreensão e suas práticas plurilíngues, isto é, a ideia de que se aprende uma língua a partir do zero (Carola & Albuquerque-Costa, 2014, p. 104).

Quanto à questão da motivação e da autoestima, atreladas ao que fora dito no parágrafo acima, faz-se necessário ressaltar que são importantíssimas no processo de construção de significados pela intercompreensão e, em igual medida, na Educação de Jovens e Adultos, que, conforme já afirmamos, é uma modalidade de ensino por onde passam estudantes diversas vezes marcados pelo fracasso escolar. Desta maneira, destacar que a língua portuguesa que dominam pode lhes dar acesso a outros universos, inclusive em LEs, e que eles são capazes de acessar esses universos, é mais do que finalidade das atividades plurilíngues, é também um dos grandes objetivos a se atingir na formação ética, educacional e cidadã desses sujeitos. De acordo com Carola & Albuquerque-Costa, o "aprender a aprender" mobiliza nos sujeitos a confiança em suas capacidades e novas maneiras de apreensão da linguagem (2014, p. 107). Nesse momento, é fundamental a atuação do professor-mediador, que, mais do que ensinar, deve motivar, dar assistência e incentivar a autonomia, identificando o estágio em que estão os alunos e elaborando estratégias para atingir o público e fazê-lo tomar parte na atividade proposta.

Ainda em relação à experiência, no que diz respeito à faixa etária, os jovens realizaram a atividade mais rapidamente e com maior índice de acertos do que os adultos, principalmente por terem compartilhado maior número de informações com os colegas e por não se sentirem inibidos frente ao erro[556] (FIGUEIREDO, 2004) ao pronunciarem as palavras em língua estrangeira com a finalidade de realizar as atividades de forma colaborativa. Os adultos se sentiram confortáveis em pronunciar apenas os enunciados em espanhol e, no caso do italiano, à medida que liam, realizavam traduções e/ou adaptações, por vezes sem pronunciar a palavra em LE. Apenas uma adulta quis pronunciar as palavras em francês, por ter estudado o idioma quando frequentara a escola em sua juventude. Os alunos recém-alfabetizados apresentaram dificuldades na leitura, mas, sempre que compreendiam, prontificavam-se a traduzir ou elaborar versões dos enunciados, principalmente em espanhol e em italiano.

Após a realização das atividades, discutiram-se as razões históricas das semelhanças entre esses idiomas e a expansão do Império Romano por grande parte da Europa, motivo pelo qual o latim se expandiu para tantas regiões, modificando-se e originando outras línguas, como as que são trabalhadas nas atividades plurilíngues acima. Além disso, o português, mais especificamente, seguindo os mesmos passos do latim, também se espalhou pelos cinco continentes, através dos colonizadores portugueses.

Citou-se, então, de modo análogo, o caso do Brasil: um vasto território povoado por pessoas de diferentes culturas que compartilham o mesmo idioma, que também se modifica conforme a região e seus falantes. O português brasileiro não é homogêneo, mas é compreensível para os falantes que partilham os conhecimentos linguísticos referentes a esta LM e são, portanto, fluentes e competentes neste idioma. Os alunos trouxeram exemplos da diferença entre expressões utilizadas em São Paulo e em suas regiões de origem, que podem ou não ser compreendidas em virtude do contexto, ponto a partir do qual o plurilinguismo e a riqueza das variedades linguísticas foram destacados.

Propusemos, por fim, o debate acerca da seguinte reflexão: “se não discriminamos quem fala outra língua, por que discriminamos quem não fala as variantes paulista ou

[556] Na perspectiva do autor, erro é sinônimo de desvio da regra e não tem uma conotação negativa ou pejorativa.

paulistana do português brasileiro?". O desprestígio do *outro* – geralmente possuidor de menor poder aquisitivo e morador de regiões menores – foi o ponto-chave levantado pelos alunos. Poder econômico e prestígio linguístico estão profundamente ligados, bem como o imperialismo econômico e a não valorização das diversidades linguístico-culturais (Doyé, 2005, p. 8).

Frequentemente os alunos desvalorizam sua língua e seu modo de falar, afirmando e acreditando que "não sabem português", por considerarem que a língua portuguesa se restringe aos aspectos gramaticais vistos na escola e à norma padrão do idioma. Por meio da intercompreensão, observa-se que a comunicação tem maior abrangência na comunicação do que os elementos gramaticais aprendidos na educação formal e é essa ideia que se objetiva transpor para o ensino de língua materna: o aluno "poliglota em sua própria língua", na célebre afirmação de Bechara, pode expandir essas competências para a compreensão de textos em línguas estrangeiras. As práticas de intercompreensão possibilitam, portanto, "um encontro situado entre sujeitos (...) que vivem em diferentes línguas (ou que, vivendo nas mesmas, não partilham as suas variedades e variantes, ou as línguas que há dentro de cada língua" (Sá, 2013, p. 90).

Considerações finais

Este trabalho expôs os resultados de uma sequência de atividades em que o conhecimento da língua materna é requerido para a interpretação de enunciados escritos em línguas estrangeiras desconhecidas. O objetivo foi mostrar ao aluno que, a partir da variante do português em que cada um é fluente, herdada pela comunidade linguística em que está inserido, podem ser construídos novos saberes linguísticos, inclusive em outras línguas, sem que seja necessária a memorização de regras gramaticais.

Através de sequências de atividades plurilíngues baseadas na metodologia da Intercompreensão em Línguas Românicas, mobilizaram-se as competências de falante e de leitor do português para a compreensão de enunciados em línguas estrangeiras, sem que fosse necessário recorrer à gramática nem ao ensino formal desses idiomas. Além disso, colocou-se em prática o discurso de que não há variantes do português

melhores ou piores – a língua varia conforme o tempo, o espaço e o grupo social que a emprega –, uma vez que todas as variantes presentes em sala davam subsídios aos seus falantes para a compreensão dos enunciados postos. A gramática em questão, aqui, é a que compartilham os falantes nativos de um mesmo idioma e, em grande medida, os falantes de línguas de mesma família, em vez da gramática normativa ministrada nos bancos escolares, mas nem sempre aprendida, em função de sua ampla descrição e pouca aplicação no cotidiano.

A primeira leitura a que recorreram os alunos prescindia, inclusive, do conhecimento alfabético. Leram-se, primeiro, as imagens e as formas dos textos para em seguida, iniciar-se a leitura das informações verbais propriamente ditas, o que corrobora a ideia de Rojo (2009, p.11) de que, mesmo que não sejam alfabetizados, os sujeitos participam de práticas de letramento diversas. Assim, de maneira semelhante, podem-se realizar leituras satisfatórias em língua materna ou em línguas estrangeiras sem a necessidade, necessariamente, de se conhecer ou de se ter aprendido formalmente a gramática de uma dada língua.

Nesse sentido, ler e compreender um texto é mais do que decodificar as palavras e seus significados um a um. “Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última” (Pietraroia, 2001).

Outro aspecto a se destacar é o fato de que, ao descobrir o significado de uma palavra em língua estrangeira, o aluno estabelece relações com seu próprio idioma e, ao compreender informações em diferentes idiomas a partir de sua língua materna, ocorre a valorização de seus saberes e, consequentemente, a elevação da autoestima (Freire, 2009), fundamental para esse público que julga que seus saberes não têm valor frente aos saberes aprendidos na educação formal.

O conhecimento linguístico internalizado do aluno, tantas vezes desvalorizado e estigmatizado, possibilita o acesso a outros idiomas da mesma família linguística. Assim, acreditamos ter contribuído para a elevação da autoestima do aluno da EJA e para a democratização da diversidade linguística intra e interlinguística, visto que todas as línguas, dialetos e variantes têm seu valor e importância e devem ser

prestigiados e valorizados, por serem parte integrante dos grupos socioculturais que os empregam e compartilham. A valorização do aluno ocorre, principalmente, através de seus repertórios linguístico e cultural e, por conseguinte, de suas habilidades, que são inúmeras, embora também sejam, por vezes, menosprezadas por eles mesmos. Como nos lembra o pedagogo Paulo Freire, "ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" (2009), mas, mais do que a valorização, a conscientização do valor que têm.

Ampliando-se esse conceito e expandindo-o para os limites da intercompreensão, retomamos uma afirmação de Sá, para quem a intercompreensão se alia a uma "formação que aposta na descoberta de si, dos outros e de novas possibilidades de aprender línguas num sentido humanista e social" (2013, p. 82).

A atividade também contribuiu para ampliar o leque de discussões no que diz respeito à "mitologia do preconceito linguístico" (Bagno, 2013). Um dos mitos aponta a crença de que o português é uma língua muito difícil, crença esta enraizada no pensamento dos educandos e da sociedade como um todo. Como o linguista afirma, "saber uma língua (...) significa conhecer intuitivamente e empregar com facilidade e naturalidade as regras básicas de funcionamento dela" (Bagno, 2013). Os alunos não apenas dominam as regras, como, a partir delas, estabelecem relações com outros idiomas de mesma origem. Ainda de acordo com Bagno, desenvolver no aluno as habilidades oral e escrita é mais importante do que elencar todas as regras e nomenclaturas da gramática normativa. Assim, a comparação linguística e cultural favorece uma educação em que tolerância e cooperação são fundamentais na comunicação e na socialização e, principalmente, na consciência linguística relativa à variante linguística da qual faz uso.

Encerro essa discussão com uma citação de Sá que considero fundamental no âmbito das discussões realizadas:

> o diálogo (intercultural) [deve ser] espaço de reconstrução individual, social e política e abertas ao desenvolvimento dos repertórios plurais dos indivíduos, valorizando múltiplas vias possíveis e pondo em causa discursos normativos, prescritivos, monolíticos e elitistas (Sá, 2013, p. 82).

Portanto, é necessário que as práticas plurilíngues sejam realizadas através de uma perspectiva da educação democrática para a educação em línguas e que se distancie

do ensino de línguas para o mercado de trabalho, incluindo-se a maior parte possível dos sujeitos, dando-lhes acesso a mais do que diferentes línguas: à diversidade de culturas presentes na sociedade em que eles estão inseridos e àqueles universos que podem acessar através de diferentes idiomas.

Referências bibliográficas:

Andrade, A. I. (2003). Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas. In A. I. ANDRADE, & C. M. SÁ (Orgs.), *A intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Araújo e Sá, M. H., Hidalgo, R., Melo-Pfeifer, S., Sere, A. & Vela, C. (Orgs.) (2010). *A intercompreensão em Línguas Românicas: conceitos, práticas, formação.* Aveiro: Oficina Digital.

Bagno, M. (2013). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.

Blanche-Benveniste, C. & VALLI, A. (1997). L'intercompréhension: Le cas des langues romanes. *Le Français dans le Monde*, n. spécial, Recherches et Applications.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, MEC/SEF.

Carola, C. & Albuquerque-Costa, H. (2014). Intercompreensão no ensino de línguas estrangeiras: formação plurilíngue para pré-universitários. *Revista Moara*. Universidade Federal do Pará, n. 42, jul.-dez. 2014, p. 99-116.

Doyé, P. (2005). *Intercomprehension – Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe. Disponível em <https://goo.gl/qIZBht>. Acesso em: 30 abr. 2017.

FIgueiredo, F. J. Q. (2004). *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas.* Goiânia, GO: Editora UFG .

Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Gadotti, M. (2011). Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: M. GADOTTI & J. E. ROMÃO (Orgs.), *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez.

Pietraroia, C. (2011). *Questões de leitura -Aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira*. São Paulo: Annablume.

Rojo, R. (2006). O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In L. C. TRAVAGLIA (Org.), *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia, MG: EDUFU.

_____. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Sá, M. H. A. (2013). A Intercompreensão em Didática de Línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional. *Lingvarvm Arena*, vol. 4, p. 79-116.

SIMPÓSIO

19

LÍNGUAS DE HERANÇA E LÍNGUAS APRENDIDAS NA ESCOLA EM UM CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE: PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Cleide Beatriz Tambosi PISETTA

FURB – Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação.

cleybeatriz@hotmail.com. Blumenau, Brasil.

Resumo

A colonização no Sul do Brasil no século XIX colaborou com a inserção de novos costumes, crenças e línguas dos imigrantes na constituição de cenários bi/multilíngues. Este trabalho visa apresentar dados parciais de uma pesquisa em um desses cenários, a partir das línguas que circulam em um município do Vale do Itajaí, SC, Brasil, também conhecido como "Vale dos Trentinos", colonizado por imigrantes italianos em 1875. A pesquisa de cunho qualitativo ocorre dentro do ambiente escolar, onde é possível ampliar sentidos relacionando as línguas dos imigrantes e as línguas aprendidas na escola, sob o ponto de vista de alunos do ensino médio. Como aporte teórico, usou-se a teoria do círculo bakhtiniano com relação à linguagem e a perspectiva da Linguística Aplicada relativa à escolarização em contextos plurilíngues e às políticas linguísticas. Como objetivo, pretende-se compreender sentidos construídos por alunos da educação básica, que convivem em um contexto bi/multilíngue, sobre as línguas que circulam neste local. A geração de dados ocorreu com o levantamento do perfil linguístico desses alunos a partir de um questionário semiaberto. Com a análise preliminar dos dados é possível observar relações entre o uso de línguas de imigração e línguas do currículo escolar. Percebeu-se o atual uso de línguas de herança no contexto pesquisado, como a língua italiana e a língua alemã. Os dados sinalizam que a aprendizagem de línguas na escola é importante para o desenvolvimento pessoal, além dos dados contribuírem para um estudo mais aprofundado dessas línguas, proporcionando maior compreensão da diversidade no cenário em questão. Por fim, é importante que as políticas públicas valorizem línguas consideradas minoritárias, quebrando o mito de que o Brasil é uma nação monolíngue.

Palavras-chave:

Línguas de Herança, Plurilinguismo, Ensino Médio, Vale do Itajaí – SC/Brasil.

Introdução

O Brasil é um país plurilíngue. Estima-se que há mais de 300 línguas faladas no país. De acordo com o último Censo Demográfico (2010), há 274 línguas indígenas. Além das línguas indígenas, há as línguas de sinais, como também 51 línguas de herança.

No século XIX, os imigrantes europeus vieram para o Brasil e se acomodaram em diversos estados. De acordo com Alvim (1999), o interesse em trazer imigrantes tinha por objetivo branquear a população bem como aumentar a agricultura e a exportação. Naquele momento, alguns países da Europa se encontravam em uma grande crise econômica devido ao crescimento demográfico e à substituição do trabalho manual por máquinas, deixando muitas pessoas sem trabalho. Diante da crise e da ausência de condições para o plantio, muitas famílias emigraram para o Brasil na expectativa de construir uma vida nova. Todo esse processo foi essencial para o cenário intercultural e plurilinguístico presente hoje no Brasil.

A respeito das línguas de herança, o presente artigo trata dessas línguas presentes no município de Rodeio, localizado no Médio Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina. O município pertencia à colônia de Blumenau e teve sua emancipação política em 1937. Também conhecido como o "Vale dos Trentinos", a região foi colonizada por italianos em 1875 (Bonatti & Lenzi, 2006) a partir de três levas de imigrantes que saíram de diferentes regiões do Tirol Italiano, em especial de Rovereto, Civezzano, Pergine, Fornace, Baselga di Piné, Levico e Vigolo Vattaro. Entre 1876 e 1878, a região também recebeu imigrantes vindos do Reino da Itália, Verona, Gênova e Lombardia (Adami, 2016).

O município de Rodeio é conhecido pelo grande número de imigrantes italianos, além de ter também descendentes de alemães, poloneses e outros grupos minoritários. Diante desse contexto, se torna relevante investigar as línguas de herança e as línguas aprendidas no contexto escolar. Na cidade, há uma escola municipal que oferta o ensino fundamental dos anos iniciais aos finais; e uma outra escola estadual oferta o ensino fundamental nos anos finais e o ensino médio.

Nos dias atuais, a língua italiana é ofertada no município para as escolas municipais e estaduais desde o ano de 2001, a partir de um projeto denominado Magister (Lorenzi, 2014). De acordo com Lorenzi (2014, p. 76), esse projeto foi "uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação que estabeleceu o MAGISTER, cuja meta foi oferecer formação para professores que já atuavam na educação básica ainda sem formação superior". A iniciativa foi necessária pela falta de professores com ensino superior em língua italiana na região.

Na rede municipal, há a carga horária semanal de uma aula para a língua italiana e de duas aulas para a língua inglesa. Quanto à rede estadual, o ensino de língua italiana foi retirado e, a partir de 2014, o ensino de língua espanhola passou a fazer parte da matriz curricular do ensino médio, e o estudante pode escolher entre cursar a língua espanhola ou a língua inglesa.

A partir do contexto apresentado, o objetivo deste artigo, que se refere a um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação em andamento (2016-2018), é compreender sentidos construídos por alunos da educação básica, que convivem em um contexto bi/multilíngue, sobre as línguas que circulam neste local. Serão discutidos pontos de vista dos alunos a respeito das línguas de herança e das línguas ensinadas na escola.
Assim, o presente artigo detalha o método utilizado, aprofunda os acordos teóricos, apresenta dados, bem como, apresenta as considerações finais deste estudo.

Procedimentos metodológicos

Os sujeitos da pesquisa são estudantes de duas turmas do 1º ano do ensino médio de uma escola estadual no período matutino, sendo que uma turma aprende na escola, além do português, o espanhol, e a outra turma optou pelo inglês. A escolha de alunos do primeiro ano se deve pelo fato de grande parte dos alunos terem tido recentemente contato com a língua italiana no ensino fundamental, que tem como línguas obrigatórias o inglês e o italiano. Já no ensino médio, durante as aulas, as turmas se dividem no horário das disciplinas de língua inglesa e de língua espanhola de acordo

com a escolha dos alunos no início do ano letivo. É importante destacar que alguns alunos dessas turmas vêm de comunidades onde os moradores são descendentes de alemães e, portanto, têm contato com a língua alemã em casa.

As duas turmas têm alunos entre 15 e 17 anos. A primeira delas tem 25 alunos e tem uma divisão entre língua inglesa e língua espanhola: alguns dos estudantes desta sala optaram pelo inglês e outros pelo espanhol. Quando chega o horário das aulas (que ocorrem no mesmo horário), os alunos do espanhol vão para outra sala. A segunda turma é um pouco maior, possui 30 alunos. Nessa turma, todos têm como língua obrigatória o inglês.

Para essa pesquisa, foi aplicado um questionário com perguntas fechadas e abertas para os alunos. Os sujeitos da pesquisa são 27 participantes[557], sendo 17 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No quadro a seguir, constam os dados gerais dos alunos. Todas as informações foram geradas a partir do questionário semiaberto.

QUADRO 1 - SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	**IDADE**
ANA	15
CAMILA	15
CHRISTINE	16
ESTEFÂNIA	15
FOX	16
GABRIELLE	16
GIOVANI	16
JULIANA	15
HEAD	16
HELEN	16
HENRIQUE	16
INGRID	16
JESSICA	15
LAURA	17
LOUISE	16
LOUISIANA	16
LUTHER	15
MANHATTAN	15
MARCELA	15
NATHY	15

[557] Os sujeitos escolheram seus próprios pseudônimos para preservar a identidade de cada um deles.

OHIO	16
PAULA	16
PAULINA	16
RICK	17
SOPHIE	17
THAINÁ	15
WESLLEY	16

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Neste estudo, pretendemos levantar o perfil linguístico dos alunos e depreender atitudes dos sujeitos com relação às línguas de herança e às línguas aprendidas na escola. De acordo com Cenoz (2009), ancorada em Baker (1992) e Ajzen (1988), as atitudes dos sujeitos se referem a uma construção hipotética usada para explicar a direção e a persistência diante do comportamento humano. Quando se trata de depreender atitudes dos sujeitos a respeito das línguas, são analisadas reações em relação a um idioma específico ou a um grupo linguístico específico. As atitudes geralmente têm uma disposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a determinado assunto (Cenoz, 2009; Baker, 1992; Ajzen, 1988).

Acordos teóricos

As línguas que o sujeito entra em contato a partir do contexto em que ele está inserido e com as quais ele se relaciona culturalmente com outros sujeitos são adquiridas por meio natural devido às interações e ao convívio com as pessoas. Conforme Bakhtin (2012), o contexto socio-histórico interfere nas atitudes dos sujeitos e também tem relação com as mudanças da língua e os novos contatos que são inseridos nesse contexto. Logo, toda língua tem sua evolução diante do contexto em que está inserida, e uma variedade por ser considerada dominante não pode anular a outra, mesmo diante de todas as crenças existentes.

Ao se referir às línguas de herança, estas acabam por ser desconsideradas pela maioria da população, trazendo à tona o mito do monolinguismo. As políticas instauradas durante as grandes guerras mundiais no Brasil acabaram por se tornar "eficaz[es] 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" (Cavalcanti, 1999, p. 387).

Fritzen (2012) descreve que a sociedade perpetua um conceito ideal de se falar uma língua, o que acaba resultando na marginalização de grupos minoritários. Para Cavalcanti (1999), as consideradas línguas de minorias referem-se às línguas que acabam por ter um *status* inferior com relação a outras línguas.

Quanto ao contexto bi/multilíngue, este é considerado complexo, assim como afirma Cavalcanti (1999), pois não há somente duas ou mais línguas presentes, mas também variedades dessas línguas. Dessa maneira, o contexto se torna multilíngue, pois ele entra em contato com diversas culturas, línguas e variedades. O autor Grosjean (1996), que já trabalhava com o mito do monolinguismo, amplia que o sujeito bi/multilíngue é aquele que tem a capacidade de trabalhar com as línguas que tem acesso diante das necessidades que vão surgindo.

A ideia de que só as línguas oficiais são as que dão conta de um bilinguismo/multilinguismo considerado aceito pela sociedade, acaba por deixar de lado a questão de que há falantes de línguas e/ou variedades que são faladas apenas no contexto da família. Diante de um contexto plurilíngue, acreditar que só as línguas de prestígio são as que dão conta de um bilinguismo considerado aceito pela sociedade deixa de lado o bilinguismo social, relacionado aos contextos de línguas minoritárias. Nesse sentido, Fritzen (2007, p. 73) afirma que "como as línguas minoritárias não desfrutam de prestígio, em geral não têm *status* de língua."

Diante de um cenário multilíngue, a escola deve oferecer espaço para trabalhar a comunicação juntamente com a leitura e a escrita de forma a reconhecer a diversidade textual existente na sociedade. Dentro do contexto escolar, convivem sujeitos que têm acesso a diferentes culturas e línguas.

Segundo Maher (2007), a escola brasileira nunca foi homogênea, pelo fato de nela existirem pessoas advindas de vários contextos, e, que, de acordo com as interações entre esses sujeitos, se torna cada vez mais heterogênea. Dito isso, implementar políticas linguísticas (Calvet, 2013; Rajagopalan, 2009) adequadas para a inclusão das

línguas consideradas minoritárias se faz necessário. Diante do exposto, segue-se para as análises de dados.

Línguas de herança e línguas aprendidas na escola: perfil linguístico e atitudes dos sujeitos diante das línguas presentes no contexto

A construção da identidade dos sujeitos parte das suas relações familiares e sociais. São construídas crenças, atitudes e opiniões de acordo com o contexto em que cada sujeito se encontra situado (Bakhtin, 2012). No cenário onde ocorreu a pesquisa, ficou marcada nas respostas do questionário a questão identitária dos alunos, bem como as atitudes deles a respeito das línguas de imigração e das línguas aprendidas na escola que circulam no local em que vivem.

O questionário revelou informações que identificaram o perfil linguístico dos alunos, bem como algumas atitudes demonstradas pelos sujeitos. Quando perguntados a respeito das línguas aprendidas com a família, os sujeitos marcaram interações em língua italiana e alemã com pessoas mais velhas, pais, avós e tios. Com pessoas próximas à idade dos sujeitos, como primos e irmãos, há o uso frequente da língua portuguesa. No quadro abaixo, dá-se ênfase para as línguas utilizadas em casa pelos sujeitos, descrevendo em números as respostas dos alunos que responderam ao questionário.

Quadro 2 – LÍNGUAS UTILIZADAS COM A FAMÍLIA

Pai	(4) Italiano	( ) Alemão	(26) Português	( ) Outra
Mãe	(4) Italiano	(2) Alemão	(27) Português	( ) Outra
Irmãos/Irmãs	(1) Italiano	( ) Alemão	(24) Português	( ) Outra
Avô/Avó Paternos	(3) Italiano	( ) Alemão	(25) Português	( ) Outra
Avô/Avó Maternos	(2) Italiano	(2) Alemão	(25) Português	( ) Outra

Tios/Tias	(2) Italiano	(2) Alemão	(26) Português	( ) Outra
Primos/Primas	(1) Italiano	( ) Alemão	(26) Português	(2) Inglês

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora

Ao perguntar em que língua eles se comunicam com as pessoas da família, a maioria se comunica em língua portuguesa e quem tem acesso à alguma língua de herança em casa conversa, com maior frequência, com pessoas mais velhas. Porém, apenas nove sujeitos afirmam conversar em alguma língua de imigração em casa.

Krieser (2015), ao pesquisar a respeito das representações da língua italiana falada no município de Rodeio, descreve que há possíveis causas para a perda ou a diminuição da utilização do italiano com os mais jovens. A primeira se refere ao fato de algumas pessoas acreditarem que é necessário a criança aprender português, pois é a língua em que ela vai se comunicar em sociedade no Brasil. Outro fator é a questão de a família considerar a língua de imigração somente um aspecto cultural, além de, por vezes, um dos pais não ser descendente de determinada língua de imigração.

É possível também que esses fatores ocorram inconscientemente e certamente há também outros motivos particulares que interferem nas decisões de algumas famílias de não passar adiante a língua de imigração como, por exemplo, os resquícios das leis que dificultaram o acesso às línguas dos imigrantes durante a Segunda Guerra Mundial e o Estado Novo, resultando numa considerável diminuição do uso dessas línguas (Altenhoffen, 2013).

No quadro a seguir, destacam-se os sujeitos e suas práticas de oralidade e escrita em diferentes línguas. No quadro há dados de 27 alunos que, conforme descrito na seção anterior, foram convidados a responder um questionário semiaberto.

QUADRO 3 – LÍNGUAS FALADAS E ESCRITAS PELOS SUJEITOS

SUJEITO	OUTRAS LÍNGUAS QUE FALA ALÉM DO PORTUGUÊS	PESSOAS COM QUEM SE COMUNICA	LÍNGUAS QUE APRENDEU NO CONTEXTO ESCOLAR	LÍNGUAS UTILIZADAS NA ESCRITA E EM QUE SITUAÇÕES ESCREVE ALÉM DO PORTUGUÊS
ANA	-----	Italiano – pai e mãe	Inglês e italiano	Inglês – na escola
CAMILA	-----	Italiano - Pai/tios/avós paternos; Alemão - Mãe/tios/avós maternos	Inglês e espanhol	-----
CHRISTINE	Inglês	Professores	Inglês	Na escola
ESTEFÂNIA	-----	----	Inglês e italiano	Inglês e italiano – na escola
FOX	Inglês	Primo e colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – na escola e na internet
GABRIELLE	Inglês, espanhol e italiano	Italiano – mãe e vizinhos; espanhol – professores	Inglês, italiano e espanhol	Inglês, italiano e espanhol – na escola
GIOVANI	Inglês	Professores e colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – na escola e na internet
JULIANA	-----	----	Inglês e italiano	-----
HEAD	Italiano	Avós paternos e maternos	Inglês e italiano	-----
HELEN	----	Italiano – pai, mãe, irmãos, tios e primos	Inglês, italiano e espanhol	Espanhol – na escola
HENRIQUE	-----	----	Inglês	Inglês – na escola
INGRID	-----	----	Inglês e espanhol	-----
JESSICA	Espanhol	Professores	Inglês, italiano e espanhol	Espanhol – na escola
LAURA	-----	Espanhol – Professores	Inglês e espanhol	Espanhol – na escola
LOUISE	-----	----	Inglês	Inglês – na escola
LOUISIANA	-----	----	Inglês e italiano	-----
LUTHER	Italiano	Pai, mãe, avós paternos e maternos	Inglês e italiano	-----

MANHATTAN	Inglês	Colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – em casa, na escola, na internet
MARCELA	Inglês	Professores	Inglês e italiano	Inglês – na escola
NATHY	-----	----	Inglês	Inglês – na escola
OHIO	Inglês	Colegas/amigos	Inglês e italiano	Inglês – em casa, na escola e na internet
PAULA	Alemão e inglês	Alemão – mãe, avós maternos e vizinhos; Inglês – primo e professores	Inglês e italiano	Alemão, inglês e italiano – em casa e na escola
PAULINA	-----	----	Inglês	-----
RICK	-----	----	Inglês e italiano	-----
SOPHIE	Italiano	Vizinhos	Inglês, espanhol e italiano	Espanhol e italiano – na escola
THAINÁ	-----	Alemão – tios	Inglês	Inglês – na escola e na internet
WESLLEY	-----	Inglês – colegas/amigos	Inglês e italiano	-----

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro demonstra que há uma grande diversidade de línguas com as quais os sujeitos têm contato. Quanto às línguas faladas além do português, o inglês é utilizado por oito estudantes; o espanhol por dois alunos; o italiano por quatro; e o alemão por um sujeito. É essencial chamar a atenção para a quantidade (15) de respostas negativas ao questionamento "Você fala outra(s) língua(s) além do português?". Porém, alguns desses 15 participantes, ao responderem à pergunta seguinte do questionário "Em que língua você se comunica com as pessoas de sua família?", contradisseram-se, afirmando falar outra língua com alguns membros da família.

Esse dado pode ser interpretado pelo fato de a língua de herança ser vista como desprestigiada, dando a ela um *status* de minoria perante outras línguas consideradas elitizadas. Considerando as línguas ensinadas na escola, todos os 27 alunos afirmaram que têm/tiveram inglês; 18 tiveram italiano, sete alunos têm/tiveram aulas de espanhol. Ao serem questionados a respeito das línguas utilizadas para escrever e em que situações escrevem, 14 alunos mencionaram escrever em inglês na escola; cinco alunos utilizam o inglês para escrever na internet, e três escrevem em inglês em casa.

Quanto ao italiano, quatro alunos escrevem na escola e 1 em casa. E quanto à língua espanhola, quatro alunos utilizam a língua escrita no contexto escolar. E, por fim, quanto à língua alemã, um sujeito escreve em casa e na escola. Um fator que merece destaque são os nove estudantes que dizem não escrever em nenhuma língua em casa, na escola e na internet. Neste ponto, pode-se compreender que, para os alunos, a cultura escrita pode estar relacionada com o domínio da língua considerada padrão, pois apesar de terem contato, eles não consideram o uso efetivo das línguas para a escrita.

"Falas de determinados grupos sociais minoritários, vistas como expressões corrompidas da língua, foram estigmatizadas e alvo de duras críticas. Esse fato revela, de alguma forma, o poder da escrita em detrimento da oralidade, uma vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica. As práticas de letramento de instituições reconhecidas socialmente, com frequência, são mais valorizadas que as práticas orais ocorridas na esfera familiar, por exemplo" (Fritzen e Ristau, 2013, pp. 260-261).

Pelo fato de convivermos em uma sociedade grafocêntrica, infere-se, a partir dos dados, que os participantes consideram necessário também ler e escrever para serem considerados bilíngues, pois assim eles teriam domínio completo da língua.

Diante do contexto estudado, quanto às línguas ensinadas na escola, predominantemente, devido às políticas linguísticas educacionais, a língua inglesa é aquela que prevalece quando se trata de língua ensinada na escola. Logo depois vem a língua italiana, obrigatória no ensino fundamental na rede municipal, na sequência, a língua espanhola optativa no ensino médio na escola em que ocorre esta pesquisa, e, por último, a língua alemã destacada por um sujeito, que é obrigatória em alguns municípios próximos à Rodeio devido à colonização alemã e às políticas linguísticas adotadas naqueles locais específicos.

Outro dado significativo revelado pelas respostas do questionário se refere a algo que ganha destaque atualmente: a aprendizagem de línguas por meio das tecnologias digitais. Os sujeitos afirmaram que o acesso a jogos e à internet facilita o contato com outras pessoas e outras atividades que, devido ao interesse pessoal, amplia a facilidade e os meios para poder se comunicar. O ato de escrever se volta majoritariamente para

as atividades exercidas na escola, e, em seguida, para as atividades desenvolvidas na internet de forma autônoma.

Trazendo mais para perto a questão da aprendizagem de línguas, grande parte dos sujeitos deixaram clara a importância de aprofundar línguas no contexto escolar, conforme excertos a seguir:

> Laura: *Isso contribui para o* ***desenvolvimento pessoal*** *do aluno, assim como pode trazer* ***benefícios futuros.*** (Excerto A)

> Marcela: *Acho importante que o aluno aprenda mais de uma língua na escola, pois além de* ***desenvolver o aluno****, ele aprende mais sobre* ***uma cultura****. E isso tudo algum* ***dia pode ajudá-lo em sua vida pessoal e profissional.*** (Excerto B)

> Helen: Pra conhecer os costumes **de outras culturas**, pra fazer intercâmbio. (Excerto C)

> Ana: Porque nos ajuda **para um futuro**, como viajar, estudar fora do seu país, empregos. (Excerto D)

Os excertos indicam que as alunas consideram muito relevante a aprendizagem de outras línguas na escola pelo fato de contribuir com seu desenvolvimento pessoal e profissional. Marcela associou o aprendizado de uma nova língua à importância de aprender uma nova cultura e interagir com ela.

De acordo com Maher (2007, p. 261), a cultura é *"um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos".* O acesso à cultura de outros contextos favorece a compreensão do contato social atual e das relações sociais que estão no entorno dos sujeitos. As alunas associaram benefícios futuros como maior qualidade de vida profissional e pessoal.

Os autores Schlatter e Garcez (2012) descrevem que a função da escola é oferecer aos alunos aulas para que eles possam conhecer, trazer para a realidade o que aprendem e agir crítica e criativamente em relação as línguas aprendidas. Aprender línguas é um processo social, e é crucial levar em consideração a experiência prévia de aprendizagem (Maclean, 2011).

Com isso, torna-se necessário rever políticas linguísticas diante da gama de informações a respeito das línguas que circulam em um mesmo local, bem como as línguas as quais os sujeitos têm acesso hoje por meio da internet. Pode-se dizer que o contato com línguas de herança e línguas aprendidas na escola são evidências claras de que o Brasil é um país plurilíngue.

Considerações finais

Diante dos resultados, os dados apontam que as línguas italiana e alemã ainda são utilizadas no contexto familiar dos sujeitos dessa pesquisa. Os próprios sujeitos também identificam a importância de aprender a língua de herança em suas respostas ao questionário aplicado. Os dados também indicam relações de poder existentes entre a língua de herança aprendida em casa e a língua aprendida na escola. Assim, os dados sugerem a importância de se efetivarem políticas linguísticas que considerem contextos de línguas minoritárias, inclusive pelo fato de que os alunos não podem continuar o aprendizado dessa língua no ensino médio no município em que vivem.

Precisa-se focar em políticas linguísticas que incentivem os sujeitos a manterem e reconhecerem as línguas de herança como parte do contexto e da história do município. Diante deste estudo, também foi possível verificar a importância da aprendizagem de línguas na escola para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. O estudo, dessa forma, contribui para a compreensão da diversidade linguística presente no município.

Destarte, considera-se imprescindível refletir a respeito das questões aqui abordadas, de modo que o presente estudo possa auxiliar pesquisas futuras relacionadas à

educação e à valorização da diversidade linguística do país, principalmente diante das políticas linguísticas que desmistifiquem a ideia de que o Brasil é um país monolíngue.

Referências bibliográficas:

Adami, L. (2016). El dialét de Rodeio. In Bonatti, M.; Altmayer, E. *O dialeto trentino no Brasil.* Blumenau: Nova Letra.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior.* Chicago: Dorsey Press.

Altenhofen, C. V. (2013). Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In Nicolaides, C. et al. (orgs). *Política e políticas linguísticas.* Campinas: Pontes Editores.

Alvim, Z. M. F. (1999). O Brasil italiano (1880-1920). In Fausto, B. *Fazer a América:* a imigração em massa para a América Latina. São Paulo: EDUSP.

Baker, C. (1992). *Attitude and Language.* Clevedon: Multilingual Matters.

Bakhtin, Mikhail. (2012). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 13.ed. – São Paulo: Hucitec.

Bonatti, M*;* Lenzi*,* M. (2006). *As Primeiras Famílias Trentinas de Rio dos Cedros.* Indaial: Ed Asselvi*.*

Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*. São Paulo, v. 15, número especial, p. 385-418.

Calvet, L. J. (2013). *Sociolinguística:* uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Parábola.

Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education.* Basque Educational Research from an International Perspective. Multilingual Matters.

Fritzen, M. P. (2007). "*Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben":* bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas.

_____. (2012). Ia na escola alemã e de um dia pro outro fechou. E nós não sabíamos falar o português: refletindo sobre as políticas linguísticas em contexto de língua minoritária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.1: 113-138.

_____, M. P. & Ristau, J. (2013). Muitas coisas eles falam errado porque tem essa mistura da língua alemã: vozes de professores sobre a educação em contextos de línguas de imigração. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, Vol. 10, No. 4, p. 259-270.

Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. An Introduction to Bilingualism. In Parasnis, I. (Ed.), *Cultural diversity and language diversity and the deaf experience.* Cambridge: Cambridge University Press.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). *Censo Demográfico 2010:* Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro.

Krieser, D. S., (2015). *"São nossas raízes, é mais uma Língua Nossa, a língua mãe":* Representações Sobre A Língua Italiana Em Um Contexto Intercultural. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

Lorenzi, E. M. B. (2014). *Políticas linguísticas para o ensino de línguas em um cenário de imigração italiana no Vale do Itajaí, SC.* Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

MacLean, K. (2011). Children for whom English is an additional language. In Knowles, G. *Supporting inclusive practice.* New York: Routledge.

Maher, T. M. A. (2003) Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In Kleiman, A.; Cavalcanti, M. C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. (p. 255-270.) Campinas: Mercado de Letras.

Rajagopalan, K. (2003). *Por uma linguística crítica:* linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola.

Rajagopalan, K. (2009). O inglês como língua internacional na prática docente. In: Lima, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.* (p. 39-46.) São Paulo: Parábola.

Schlatter, M.; Garcez, P. M. (2009). Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:* linguagens, códigos e suas tecnologias (v. 1, p.127-172). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A VARIEDADE DO PORTUGUÊS DE CONTATO FALADO PELOS TIKUNA

Ligiane Pessoa dos Santos BONIFÁCIO

Doutorado em Linguística na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro); Professora da UFAM (Universidade Federal do Amazonas); Bolsista da FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

ligiane@ufam.edu.br. Benjamin Constant, Brasil.

Resumo

Estre trabalho objetiva apresentar uma breve descrição da variedade do português que os Tikuna, especificamente, os professores da educação básica que moram em comunidades pertencentes ao município de São Paulo de Olivença, no Amazonas, vêm adquirindo. Para alcançar o objetivo, foram analisados dados de fala de vinte e dois professores Tikuna, partindo-se da seleção de fenômenos linguísticos que englobam aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos dessa variedade, investigando se esses falantes replicam os condicionamentos dessas variáveis conforme os falantes nativos do Português Brasileiro ou se há transferência de L1 para L2 nesse processo de aquisição da segunda língua. A análise tomou por base os pressupostos da Sociolinguística para observar a aquisição de L2 em contexto de contato linguístico (Weinreich (1953), Thomason & Kaufmann (1991) entre outros). Os resultados apontam que o contato com falantes nativos de PB tem culminado em uma variedade do português Tikuna que apresenta traços relacionados a universais de aquisição de L2, além de replicarem os condicionamentos de falantes nativos e de sofrerem interferência da L1 nos níveis estudados. O registro e a caracterização dessa variedade étnica têm a intenção de contribuir para a descrição do conjunto de variedades de português indígena falado na região norte do Brasil.

Palavras-chave:

Contato Linguístico, Aquisição de L2, Português Indígena Tikuna.

Introdução

Estima-se que, hoje, restam apenas cerca de 900 mil índios no Brasil, distribuídos em 305 etnias. Número muito menor que o existente no país quando se iniciou o processo de ocupação e colonização estrangeira, no século XVI. Desse quantitativo, aproximadamente 43 mil pertencem à etnia Tikuna, da qual nos ocupamos no presente trabalho. Considerando que essa etnia é bilíngue em formação, este estudo objetiva apresentar uma breve descrição da variedade do português que os Tikuna do Alto Solimões, especificamente, os professores da educação básica, vêm adquirindo. Esse processo de aquisição tem relação com o contato entre indígenas, em sua maioria falantes nativos de Língua Tikuna, e não indígenas, falantes nativos do Português Brasileiro (PB), majoritariamente.[558]

De acordo com Winford (2003), a mistura de línguas sempre ocasionou reação emocional forte e, frequentemente, tem sido considerada ridícula ou rejeitada. Ainda conforme o autor, há pessoas que tomam para si o papel de puristas da língua e têm concebido essa mistura como uma aberração da língua que consideram "correta". Linguistas e outros profissionais rejeitam esse posicionamento; por outro lado, há pessoas que provavelmente aceitariam a ideia de que línguas resultantes de contato linguístico são o resultado de aprendizagem ineficaz.

A mistura de línguas não é um processo resultante de um desvio, não é um fato isolado, tampouco caótico, ele é regido por regras que atingem todas as línguas de um modo ou de outro, em diferentes e variados graus e de forma criativa.

Quando falantes de línguas diferentes entram em contato, há uma tendência natural de eles procurarem meios de transpor as barreiras comunicativas com que se deparam, procurando um ajuste entre as diferentes formas de expressão. O contato pode ter uma ampla variedade de resultados. Em alguns casos, pode resultar apenas em um ligeiro empréstimo de vocabulário, enquanto outras situações de contato podem conduzir à criação de línguas inteiramente novas. Entre esses dois extremos, há uma grande variedade de possíveis resultados envolvendo variados graus de

[558] Cabe ressaltar que, por se encontrarem em uma região de fronteira, conforme evidenciaremos na seção 1, os falantes Tikuna também têm contato com falantes nativos de Espanhol.

influência de uma língua na outra. Nesse cenário, surge a presente investigação, que objetiva apresentar uma breve descrição da variedade do português que os Tikuna, especificamente, os professores da educação básica que moram em comunidades pertencentes ao município de São Paulo de Olivença, no Amazonas, apresentam.

Sendo assim, este artigo, que é um recorte da pesquisa de doutorado que estamos desenvolvendo, apresenta, sucintamente, fenômenos linguísticos que englobam aspectos fonológicos, gramaticais e discursivos da variedade do português Tikuna.

1. O Povo Tikuna

O povo Tikuna ocupa a região do alto Solimões há mais de dois mil anos, na fronteira do Brasil com o Peru e a Colômbia (cf. Garcés, 2005). Os Tikuna, que se autodenominam Magüta, formam a maior etnia indígena da Amazônia Brasileira, no que diz respeito a volume demográfico, tendo sua população estimada em 42.874 (quarenta e dois mil, oitocentos e setenta e quatro) índios Tikuna, que vivem em localidades pertencentes às terras indígenas localizadas nos municípios da mesorregião do Alto Solimões, quais sejam: Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá, Tonantins, Jutaí e Fonte Boa.

Datam de meados do século XVII os primeiros registros sobre os Tikuna, os quais foram feitos pelo padre jesuíta Christoval de Acuña, escrivão e observador da expedição de Pedro Teixeira (1637).

Ainda que Acuña tenha feito muitos registros sobre o povo Tikuna, as anotações e descrições mais detalhadas relacionadas a esse povo foram elaboradas pelo etnólogo alemão Curt Nimuendajú, que viveu junto aos Tikuna por um longo período, o que lhe possibilitou uma melhor descrição dos modos de vida desse povo quanto aos aspectos culturais, linguísticos e sociais.

Durante os primeiros dois séculos e meio de contato, as relações entre os Tikuna e os não-indígenas mantiveram-se sem maiores conflitos. No entanto, essas relações foram

profundamente alteradas no final do século XIX, com a expansão da empresa seringalista pela região do Alto Solimões.

Com a implantação da atividade extrativa intensiva nos seringais, a vida dos Tikuna foi profundamente afetada, pois tiveram que se sujeitar aos interesses comerciais dos patrões, que usaram mão de ferro para fazer valer seus interesses.

A exploração de seringais ocasionou a invasão do território Tikuna e a desestruturação das malocas clânicas. Sob pressão e para atender a estrutura de seringal, o povo Tikuna foi, em grande parte, reorganizando-se. O modo de produção tradicional foi substituído por novas formas vinculadas ao mercado da borracha, fato que culminou na dependência e submissão aos patrões.

Quando os Tikuna não atendiam às ordens dos patrões, eram-lhe impostas penalidades geralmente violentas. A esse respeito, Oliveira Filho (1988, p. 131) menciona que

> [...] diversos castigos corporais eram aplicados: uso de palmatória; surras com chicote de tripa de boi e depois salgar as suas feridas; colocar o índio recalcitrante no tronco; prendê-lo em um cubículo escuro, etc. As ameaças de morte, prisão em São Paulo de Olivença, expulsão da propriedade, confisco ou destruição dos bens do acusado, extensão aos seus familiares dos castigos previstos - todas essas eram técnicas comuns para promover a obediência dos índios. Em casos considerados pelos patrões como mais leves, o castigo consistia em submeter o acusado ao opróbrio público, raspando-lhe a cabeça e cobrindo-a de piche, fazendo-o desfilar algemado por diversos lugares; deixando-o acorrentado ou no pelourinho nas proximidades do barracão para ser visto por todos os fregueses.

Mesmo em seus períodos áureos, o Alto Solimões era uma região com uma produção de borracha considerada irrelevante, o que lhe conferia uma importância secundária no conjunto do mercado seringalista amazônico. Com poucas condições de importar grande massa de trabalhadores nordestinos, a empresa seringalista era mantida na região com a mão-de-obra indígena e com alguns poucos trabalhadores não-indígenas.

A atuação de vários atores sociais ao longo do século XX, tais como empresários seringalistas, madeireiros, comerciantes, o Estado e missionários de diferentes confissões religiosas, gerou diversas representações, propostas e ações direcionadas

para os índios. De um lado, foram-lhe impostas novas relações com o território que tradicionalmente ocupavam e, de outro lado, novas condutas, costumes e aprendizados

A partir disso, os Tikuna iniciaram uma busca ativa por aquilo que acreditavam representar uma melhoria nas suas vidas, o que resultou em adesão a religiões e a ideologias de integração à sociedade regional, à formação de grandes aldeamentos e à procura pelo acesso e pelo conhecimento do mundo dos não-indígenas, em que se pode situar o interesse pela escolarização.

No processo de relação com o colonizador e com outros agentes sociais, tais como alguns dos mencionados acima, houve a tentativa de subjugar as tradições culturais e linguísticas do povo Tikuna, impondo-lhes, também, a Língua Portuguesa, mas os Tikuna têm buscado (e conseguido), ao longo de sua história, manter vivas sua cultura e língua.

2. Contato Linguístico e Sociolinguística

Movimentos migratórios, invasões territoriais, relações exogâmicas e práticas comerciais se configuram como algumas circunstâncias históricas, políticas, culturais e sociais que podem propiciar contatos linguísticos, concebidos como um dos fatores externos de extrema relevância para os estudos sobre a realidade das línguas. Desse modo, estudos que compreendem o Contato Linguístico são um suporte para análises linguísticas que levam em consideração, também, as relações sociais, políticas e culturais que envolvem a dinamicidade das línguas. Considerando a relação existente entre estudos do Contato Linguístico e a Sociolinguística, adotamos, como basilares para a realização de nossa pesquisa, trabalhos como o de Winford (2003), Thomason e Kaufmann (1991), Thomason (2001), Weinreich (1953), entre outros.

Na visão de Winford (2003), os resultados possíveis de contato linguístico diferem segundo duas amplas categorias de fatores: os internos (ou linguísticos) e os externos (ou social e psicológico). Dentre os fatores linguísticos relevantes, o autor cita a natureza da relação entre as línguas em contato, especialmente o grau de similaridade tipológica entre elas. No entanto, cabe ressaltar que o grau de similaridade não é

decisivo nesse processo. Além disso, há uma variedade de outras restrições linguísticas que operam nessas situações de contato, algumas delas específicas a áreas particulares da estrutura linguística, por exemplo, o léxico, a fonologia, a morfologia; outras restrições, de um modo geral, não são específicas, mas de natureza universal.

Já no que diz respeito aos fatores sociais relevantes estão a duração e intensidade do contato entre os grupos, o tamanho destes grupos, o poder ou relações de prestígio e padrões de interação entre eles, bem como as funções que são estabelecidas para a comunicação intergrupal. Há, ainda, os fatores sociopolíticos, que atuam em ambos os níveis, individual e intergrupal. Tais fatores estariam relacionados às atitudes em relação às línguas e às motivações para usar uma ou outra.

Conforme Winford (2003), a maioria das línguas, se não todas, foram/são influenciadas em um ou outro tempo por contato com outras línguas. Como resultado disso, Thomason e Kaufmann (1991) defendem que a situação de contato linguístico suscita a possibilidade de mudanças, tanto na língua considerada dominante quanto na dominada, fato que caracteriza uma heterogeneidade linguística ocasionada por uma influência mútua entre os diferentes falantes, o que, consequentemente, pode levar a uma perda linguística para alguns falantes de uma determinada língua, geralmente os mais jovens. O contato linguístico, segundo os autores, pode causar, também, alterações, em parte, na identidade destes indivíduos. De acordo com estes últimos autores, a interferência linguística tem início no âmbito da fonética e da sintaxe e também pode abranger, em alguns casos, a morfologia.

Thomason e Kaufmann (1991), ao abordarem a questão da mudança linguística motivada pelo contato, defendem que o ponto de partida para a teoria da interferência linguística é a de que a história sociolinguística dos falantes, e não a estrutura da língua falada, é que se configura como o determinante primário do resultado linguístico do contato. De acordo com esses teóricos, considerações puramente linguísticas têm sua relevância, mas, em geral, são estritamente secundárias, tendo em vista que a interferência linguística é condicionada, em primeiro lugar, por fatores sociais, e não linguísticos. Tanto a direção da interferência como a extensão desta são socialmente determinadas.

Thomason (2001) enfatiza estudos de caso e as consequências do contato linguístico. Ao se debruçar sobre esse tema, a autora apresenta e sustenta a teoria de que os atores sociais são importantes e explanatórios para um estudo do contato linguístico. Ao apresentar os mecanismos que dizem respeito à mudança linguística induzida por contato linguístico, exemplificando com casos e consequências do contato, a autora tem a intenção de fazer entender os tipos de fatores gerais que devem ser considerados em qualquer análise de processos de mudança induzida por contato.

Conforme Weinreich (1953), o contato entre línguas ocorre quando estas são usadas de maneira alternada em situações comunicativas entre falantes de uma comunidade. Esses falantes são concebidos pelo autor como peças fundamentais no que diz respeito ao próprio processo de contato. Dessa forma, surge o Bilinguismo, visto como a prática de usar alternativamente duas línguas e a pessoa envolvida nessa prática é chamada de bilíngue.

Segundo Weinreich (1953), é interesse da Linguística investigar o fenômeno da interferência como um resultado de contato linguístico. O termo interferência implica o rearranjo de padrões que resultam da introdução de elementos estrangeiros nos domínios mais fortemente estruturados de uma língua, como o sistema fonêmico, a morfologia, a sintaxe, e algumas áreas do vocabulário, como parentesco, cor, tempo (divisões temporais) etc.

Apesar de divergirem em muitos pontos, os autores representativos que trouxemos à baila nessa seção convergem em um posicionamento: admitem que as mudanças na estrutura social se interrelacionam intimamente aos fatores linguísticos e cada autor apresenta um esforço no sentido de elaborar ou testar um arcabouço explanativo que possa abranger o contato entre línguas e variedades de línguas, bem como a mudança linguística.

3. Algumas considerações sobre a variedade do português de contato falado pelos Tikuna

Nesta seção, apresentamos o resultado de uma pesquisa, que se encontra em andamento, acerca de algumas características do português indígena Tikuna, com base

na fala de vinte e dois professores Tikuna. Assim, analisando a fala em português desses professores Tikuna, moradores de comunidades pertencentes ao município de São Paulo de Olivença, na região do alto Solimões, no Amazonas, estamos identificando fenômenos no âmbito da fonologia e no da interface desta com a morfossintaxe, buscando comparar os dados: 1. com traços da língua Tikuna (verificando-se aí casos de transferência da L1); 2. com traços do português falado por nativos de PB (verificando-se aí casos em que os falantes replicam elementos linguísticos conforme os falantes nativos do PB; 3. ou com universais de aquisição de L2 (verificando-se aí adaptações que falantes de uma língua nativa aplicam quando se encontram em um determinado estágio de aquisição de uma outra língua).

3.1. Nível Fonético-Fonológico

O inventário fonológico do Tikuna apresenta as obstruintes /p t k b d g ʧ ʤ/, o rótico /ɾ/, a semivogal /w/ e as nasais /m n ɲ ŋ/. Há, ainda, as vogais orais /a i e u o ɨ / e as nasais /ĩ ɨ̃ ã õ/ (Soares, 1986, 2000; Rodríguez, 2005). Há a ausência das sibilantes /s z ʃ ʒ / e das laterais, tanto a alveolar /l/ quanto a palatal / ʎ/. A respeito da ausência das sibilantes em Tikuna, já havia essa menção no texto de Curt Nimuendajú (1982, p.206), que se refere à Língua Tikuna como tendo “frequência de vogais guturais, [...] ausência de conjucção de consoantes e de todos os sibilantes (s, z, ch, j)”.

Conforme Soares (2001), a língua Tikuna possui um sistema tonal, apresentando oposição entre dois tons, um alto e um baixo e, ainda, um tom médio, que funciona como especificação default.

I) Tendência à inexistência de contraste fonológico no âmbito das consoantes contínuas coronais

O fato de, no inventário fonológico da Língua Tikuna, haver ausência de consoantes sibilantes, é uma possível explicação para que, nos dados de fala de nosso *corpus*, tenhamos identificado a tendência à inexistência de contraste, no âmbito das consoantes contínuas coronais, entre os valores positivo e negativo do traço subarticulatório [± anterior], conforme exemplificamos a seguir.

a) Anteriorização de consoantes contínuas coronais

ho[z]e ‘hoje’

lo[z]a ‘loja’

ma[z]istério ‘magistério’

[s]ama ‘chama’

[s]egar ‘chegar’

Ro[s]a ‘Rocha’

b) Posteriorização de consoantes contínuas coronais

portugue[ʒ]a ‘portuguesa’

pesqui[ʒ]a ‘pesquisa’

fa[ʒ]er ‘fazer’

ca[ʒ]a ‘casa’

[ʃ]étimo ‘sétimo’

[ʃ]ei[ø] ‘seis’

ter[ʃ]eiro ‘terceiro’

muni[ʃ]ípio ‘município’

II) Supressão de segmento consonantal em coda silábica

Conforme Soares (1986), a única consoante que pode ocupar a posição de coda em Língua Tikuna é a glotal /ʔ/, não sendo lícito às outras consoantes a ocupação de tal posição. É possível que, na tentativa de adaptar ao padrão da L1, alguns participantes do nosso estudo, falantes de Língua Portuguesa como L2, apagam o segmento consonantal quando em posição de coda, seja medial ou final.

a) Apagamento de segmento consonantal em posição de coda medial

exi[ø]te ‘existe’

empré[ø]timo ‘empréstimo’

me[ø]mo ‘mesmo’

ve[ø]gonha ‘vergonha’

info[ø]mática ‘informática’

ve[ø]melho ‘vermelho’

b) Apagamento de segmento consonantal em posição de coda final

professore[ø] ‘professores’

trabalhamo[ø] ‘trabalhamos’

às veze[ø] ‘às vezes’

orai[ø] ‘orais’

celulare[ø] ‘celulares’

ante[ø] ‘antes’

Embora seja comum no português brasileiro o apagamento das consoantes /s/ e /h/ quando posicionadas em coda silábica, tando medial quanto final, em determinados contextos, esse apagamento é menos previsível, a exemplo de alguns que ocorrem nos dados de nosso *corpus*. Esses apagamentos podem ser, pois, motivados pela restrição existente em Tikuna quanto à não realização fonética de consoantes em posição de coda silábica.

III) Rotacismo

A ausência de laterais, tanto a alveolar /l/quanto a palatal /ʎ/, e a presença do tepe/ɾ/ no sistema fonológico da Língua Tikuna podem ser possibilitadoras da produção de rotacismo por alguns dos falantes entrevistados, conforme exemplificamos abaixo.

c[ɾ]ã ‘clã’

esco[ɾ]a ‘escola

[ɾ]íngua ‘língua’

au[ɾ]a ‘aula’

Pau[ɾ]o ‘Paulo’

fa[ɾ]ar ‘falar’

Apesar de o rotacismo ser um fenômeno comum no português brasileiro, a motivação da ocorrência desse fenômeno no português falado pelos Tikuna pode ser outra. O falante pode utilizar elementos estruturais da língua nativa ao falar na língua alvo, no caso usa o fonema /ɾ/ na L2 por conta da ausência do fonema /l/ no inventário fonológico de sua L1.

3.2. Nível Morfossintático

Na Língua Tikuna, a indicação de número que expressa a quantidade "mais de um" é feita por meio da partícula *gü*, que se posiciona à direita do nome (*oregü* 'histórias'; *werigü* 'pássaros'; *yatügü* 'homens'; *aegacügü* 'governos'). Vejamos, a seguir, exemplos de como ocorre a flexão de número no interior do sintagma nominal em sentenças em Língua Portuguesa, produzidas pelos participantes de nosso estudo.

a) Marcação da flexão de número nas primeiras posições do sintagma nominal

Abaixo, evidenciamos trechos de fala, dos participantes Tikuna, em que há ocorrência da marcação de flexão de número nas primeiras posições do sintagma nominal.

Eu já conhecê **muitos coisa** já.

E eu tava trabalhando com **os meus aluno**.

Todus matéria que tão aí entrando aí no quinto ano.

No texto *Aspectos da Concordância de Número no Português do Brasil*, Scherre (1994) ilustra alguns exemplos de estruturas analisadas por ela em 1988 e obtidas por meio do banco de dados do Corpus Censo do grupo PEUL (Programa de Estudos sobre o Uso da Língua). A pesquisadora extraiu dessa amostra de português L1 todos os sintagmas nominais plurais passíveis de variação não prevista pela tradição gramatical brasileira. Dentre as estruturas analisadas por Scherre (1994), há aquelas, quanto à marcação de plural, parecidas com as produzidas pelos participantes de nosso estudo, conforme reproduzimos abaixo:

essas estradas nova

minhas duas filha

as mulheres ainda muito mais antiga

De acordo com Scherre (1994), Christino e Lima e Silva (2012), dentre tantos outros pesquisadores que realizam estudos acerca da concordância nominal, as variedades populares do português brasileiro manifestam a tendência a marcar expressamente o número plural no(s) primeiro(s) elemento(s) do sintagma nominal.

Apesar de, nos exemplos acima, a marca do número plural no interior do sintagma nominal em sentenças realizadas pelos Tikuna ocorrer expressamente no(s) primeiro(s) elemento(s) do sintagma nominal, tal como ocorre com falantes nativos de PB, não podemos deixar de mencionar que, nos exemplos acima, os falantes Tikuna não empregaram a marcação da flexão de gênero no sintagma nominal, distoando do emprego feito por falantes nativos de PB. A esse respeito, veja a subseção a seguir.

b) Ausência da marcação da flexão de gênero no sintagma nominal

Da mesma forma que a flexão de número, também não ocorre a flexão de gênero em Tikuna. Conforme Soares (2000), a indicação de feminino, bem como de masculino, se dá por meio das partículas *i, ya, a, ga* que antecedem o nome (ou o verbo, em caso de sintagma verbal, conforme veremos na próxima seção)[559]. Veja exemplos:

ya nuta '(a) pedra'

i bu'ü '(o) menino'

i ore '(a) história'

Como a distinção masculino e feminino em Tikuna é expressa por meio do tom, as marcas de gênero nominal da Língua Portuguesa podem não ter significação para os falantes Tikuna, que as usam de forma aleatória, sem manifestar a concordância determinante-determinado como é feita por um falante nativo, conforme expressamos abaixo.

Não entra também quando eu tava estudando lá **o língua** Tikuna

Alguns palavras que em língua Tikuna ainda eu não sei também.

[559] O que diferencia o gênero nas sentenças em Tikuna é o tom. "As palavras 'feminino' e 'masculino', usadas pelos falantes ao refletirem sobre sua língua, estão ligadas a distinções na altura da voz: 'feminino' indica uma altura de voz baixa; 'masculino' se refere à voz alta" (Soares200l, p. 135).

Eu queria pensar **na minha futuro**.

Uma professor dá aula pra nós. (Referente mesculino)

c) Variação na marca de concordância verbal no emprego da primeira pessoa do singular

Na Língua Tikuna, a flexão que marca o número e a pessoa ocorre na margem esquerda do verbo, diferente do padrão morfológico do português, em que o morfema indicador de número e pessoa se manifesta na margem direita do verbo. Veja alguns exemplos em Tikuna.

Yeguma tchi – üé

naquele tempo 1PS. embarcar

Naquele tempo eu embarquei

Reinaldo airu ni-ma'

Reinaldo cachorro 3PS. matar

Reinaldo matou o cachorro

A variação na concordância verbal no emprego da primeira pessoa do singular é feita por meio da flexão verbal de terceira pessoa do singular nos verbos. Tal variação ocorre na fala de alguns Tikuna, conforme ilustramos abaixo.

Aí **eu começou** de estudar aqui.

E **eu veio** para cá no sede.

Aí **eu respondeu** como professor.

Eu fez um processo seletivo de novo aí **passou**.

d) Não marcação/distinção de tempo na flexão verbal

Conforme Soares (2000, 2008), em Tikuna, uma categoria como Tempo, que integra teoricamente o nódulo Flexão, é um dêitico que tem por escopo toda a sentença. Isso quer dizer que, na língua Tikuna, o Tempo funciona como operador sentencial e se manifesta por meio de constituintes que se encontram no interior da sentença, mas não no verbo.

Tendo em vista que em Tikuna a marcação temporal não ocorre no verbo, e sim, em elementos como dêiticos ou partículas presentes no interior da sentença, que possuem escopo sobre a sentença, o falante, uma vez que usou um desses elementos, não flexiona o verbo para indicar o tempo, já expresso em outro constituinte da sentença.

E **em dois mil e onze** (eu) **começar trabalhando** como professor. (comecei a trabalhar)

Antes não **sei** agora **já consegui** pouco. (sabia)

Aí **termina** a nossa aula aqui só **dois mil e cinco**. (terminou)

Estruturas parecidas como as produzidas pelos participantes Tikuna são apresentadas por Souza e Amado (2011), em relação às estruturas em Português Timbira. De acordo com as autoras, a ausência de formas verbais flexionadas no passado é frequente em Português Timbira e a marcação de tempo é estabelecida pelos advérbios.

Em relação aos fenômenos morfossintáticos que apresentamos acima, podemos dizer que o fato de a marcação de gênero não ser manifesta expressamente e de não haver marcação/distinção de tempo na flexão verbal, na língua Tikuna, pode ser uma razão pela qual os falantes dessa língua tendem a ignorar a marcação de gênero no Português, bem como de não marcarem, de acordo com o previsto na tradição gramatical brasileira, a flexão do tempo no verbo. A esse respeito, a literatura voltada aos estudos de Aquisição de Segunda Língua também identifica esses fenômenos na fala de adultos que estão em diferentes estágios de aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, seja qual for a tipologia de sua língua materna.

Aquilo que por ora conseguimos identificar na estrutura do português falado por indígenas Tikuna é exemplo da estreita relação entre situações de contato linguístico e variação linguística. No que diz respeito ao tratamento e à interpretação dos dados, cabe destacar que as inter-relações das línguas (Thomason & Kaufmann, 1988; Thomason, 2001), assim como a heterogeneidade linguística estruturada (Weinreich, Labov e Herzog, 2006 [1968]), contribuíram para que compreendêssemos o processo de variação motivado por contato linguístico no universo delimitado do objeto da pesquisa.

Tal como Thomason (2001) aponta, por meio dos dados identificados em nossa pesquisa, percebemos que os falantes utilizam diferentes estratégias de aquisição de segunda língua. Uma delas é a manutenção de distinções e outros padrões de sua língua nativa (sua L1) ao produzirem sua versão da gramática da língua alvo (a L2), como por exemplo, apagamento de segmento consonantal em posição de coda medial e em posição de coda medial, uma vez que na Língua Tikuna consoantes não ocupam posição de coda.

Uma outra estratégia apontada por Thomason (2011) e que identificamos nas produções de fala dos participantes de nosso estudo é o fato de alguns deles ignorarem distinções, especialmente as distinções marcadas, as quais se encontram presentes de forma clara na língua alvo, mas incompreensíveis aos aprendizes que se encontram em estágios intermediários do processo de aquisição de uma segunda língua (que é o caso de alguns de nossos participantes). Como exemplo dessa estratégia, podemos apontar a ausência da marcação da flexão de gênero no sintagma nominal, que ilustramos acima.

Considerações Finais

Os resultados que evidenciamos nesse trabalho fazem parte de uma pesquisa, ainda em andamento, por meio da qual já pudemos identificar algumas características da variedade indígena do português, língua não-materna, falada por Tikunas bilíngues que moram em comunidades pertencentes ao município de São Paulo de Olivença, no Amazonas.

No nível fonético-fonológico, identificamos: a) tendência à inexistência de contraste fonológico no âmbito das consoantes contínuas coronais; tal tendência pode ser exemplo de que o falante ignora distinções da L2 por não tê-las na L1; b) supressão de segmento (com apagamento de segmento consonantal em posição de coda medial e em posição de coda final); essa supressão é exemplo de transferência de um padrão da L1 para estruturas da L2 e c) rotacismo, em que o falante utiliza elementos estruturais

da língua nativa ao falar na língua alvo, no caso usa o fonema /ɾ/ na L2 por conta da ausência do fonema /l/ no inventário fonológico de sua L1.

No nível morfossintático, detectamos: a) marcação da flexão de número nas primeiras posições do sintagma nominal; b) ausência da marcação da flexão de gênero no sintagma nominal pelo fato de o falante ignorar distinções da L2 por não tê-las na L1; c) variação na marca de concordância verbal no emprego da primeira pessoa do singular e d) não marcação/distinção de tempo na flexão verbal. Esses dois últimos fenômenos possivelmente ligados a universais de aquisição de segunda língua.

Ainda não formam um conjunto numeroso os trabalhos relacionados às variedades do português brasileiro empregadas por falantes indígenas. As pesquisas já realizadas, entretanto, apresentam importantes contribuições para o campo de investigações que buscam a inter-relação das mudanças vinculadas ao contato entre línguas. Além disso, a identificação e explicação de fenômenos linguísticos que se expressam nessas variedades indígenas permitem uma melhor caracterização da diversidade linguística do Brasil, o que, a nosso ver, é, também, uma forma de combater o preconceito linguístico, reforçado algumas vezes pela escola e, muitas vezes, pelos meios de comunicação de massa.

Os resultados obtidos possibilitaram o início do registro e da caracterização da variedade do Português Tikuna e, a partir da continuidade da pesquisa, esperamos contribuir para a descrição do português indígena falado na região norte do Brasil.

Referências bibliográficas:

Acuña, C. (1994). *Novo Descobrimento do Rio Amazonas*. Edição, tradução e introdução de Antônio R. Esteves. Uruguay: Oltaver S. A. Buenos Librosactivos. (Coleção Orellana, Volume 8).

Christino, B. P., Lima & Silva, M. (2012). Concordância verbal e nominal na escrita em Português Kaingang. *Papia,* 22(2): 415-428.

Garcés, C. L. L. (2005). Procesos de formación de fronteras en la región del Alto Amazonas/Solimões: la história de las relaciones interétnicas de los Ticuna. In

Roberto Cardoso de Oliveira & Stephen G. Baines (Org.). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora UnB. (Coleção Américas).

Nimuendajú, C. (1982). *Textos indigenistas*: relatórios, monografias, cartas/Curt Nimuendajú. São Paulo Ed. Loyola.

Oliveira Filho, J. P. (1988). *"O Nosso Governo": os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo, Marco Zero/MCT-CNPq, Brasília.

Rodríguez, M. E. M. (2005). Fonología y dialectología del Tikuna. *AMERINDIA*, n° 29/30, p. 97-115.

Scherre, M. M. P. (1994). Aspectos da concordância de número no português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa (RILP) — Norma e Variação do Português.* Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 12:37-49. dez.

Soares, M. L. C. F. (2000). *O supra-segmental em Tikuna e a teoria fonológica*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____. (2008). Língua/linguagem e tradução cultural: algumas considerações a partir do universo Ticuna. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 3, n. 1, p. 51-63, jan-abr.

_____. (2001). Subespecificação Tonal e Tom Default: O Caso Tikuna. In Cabral, A.S.A.; Rodrigues, A. D. (Orgs.) *Estudos Sobre Línguas Indígenas I*. Belém: Universidade Federal do Pará, p. 9-35.

_____. (1986). Alguns Processos Fonológicos em Tikuna. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), CAMPINAS, v. 10, p. 97-138.

Souza, J. C. & Amado, R.S. (2011). Português como Segunda Língua entre os índios timbira: elementos dificultadores na aquisição verbal. *Estudos Linguísticos*, 40 (2), p. 595-602.

Thomasom, S. G. (2001). *Language contact*: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

_____ & Kaufman, T. (1991). *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkley/Los Angeles: University of California Press.

Weinreich, U. (1953). *Languages in contact:* Finding and problems. New York: Linguistic Circle of New York.

_____, Labov, W. & Herzog, M. (2006 [1968]). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Winford, D. (2003). Introduction: The field of contact Linguistics" In *An introduction to contact linguistics.* Oxford: Blackwell, pp.1-28.

SIMPÓSIO

20

O RECURSO À TRADUÇÃO NAS AULAS DE PLE[560]

Joana CUNHA

Univ. Lille, CNRS

joana-cristina.rodrigueslobobaptistadacunha@univ-lille3.fr. Lille, France

[560] O presente trabalho é fruto de uma comunicação apresentada no VI Simelp (Cunha, 2017).

Resumo

A tradução, durante vários anos, representou um papel controverso no ensino de Línguas Estrangeiras (LE). Inicialmente negligenciada enquanto instrumento promotor de aprendizagem, devido ao facto que a maioria dos professores era – e é, ainda hoje – contra o seu uso nas aulas de LE. No entanto, esta perspetiva está agora em vias de mudar, pois, acredita-se cada vez mais que a tradução é, efetivamente, um utensílio fomentador de aprendizagens.

A presente investigação apresenta como finalidade reconhecer a tradução como uma ferramenta promotora de aprendizagens nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE). Para além disso, pretende-se também saber se professores e aprendentes utilizam a tradução na sua prática pedagógica e de que forma o fazem. Para tal, servimo-nos de três instrumentos de investigação: dois questionários, um destinado a professores de PLE, em que interrogamos 51 professores que trabalham em 22 países e outro destinado a aprendentes de PLE, no qual questionamos 37 aprendentes da Universidade de Lille 3, França.

Palavras-chave:

Português Língua Estrangeira; Tradução; Estratégias de Ensino/Aprendizagem.

Considerações iniciais

Vivemos, atualmente, uma época de abertura aos outros, numa sociedade multicultural e multilinguística. Diversos acontecimentos marcaram e transformaram, nos últimos anos, a nossa sociedade gerando um contexto de heterogeneidade no qual se inserem diferentes culturas, vozes, grupos e línguas. Assim sendo, e para fazer face à multiplicidade de contextos e de situações, a União Europeia valoriza a promoção de Línguas Estrangeiras (LE), uma vez que «para se movimentar, trabalhar e estudar livremente na UE, os cidadãos têm necessidade de conhecer/aprender LE» (Comissão Europeia, 2016).

Assim, de forma a desenvolver este estudo, apresentamos, numa primeira fase, o contexto de investigação. Numa segunda fase, referenciamos os principais elementos teóricos que guiaram a nossa investigação. Relativamente à terceira etapa do nosso estudo baseamo-nos na análise de resultados mista, de modo a medir o impacto da tradução nas duas partes constituintes do eixo ensino-aprendizagem: professores e aprendentes.

Contexto

Neste sentido, é inegável que neste ambiente de diversidade e pluralidade, a aprendizagem de LE assuma um papel primordial na nossa sociedade, na medida em que contribui para a melhor compreensão do outro permitindo ir ao encontro das suas diferenças, revelando semelhanças e promovendo a partilha de experiências. Assim sendo, a tradução é perspetivada como um instrumento essencial à comunicação entre povos de culturas e línguas diferentes.

Esta questão faz todo o sentido, na medida em que a Língua Portuguesa (LP) é, hoje em dia, falada por mais de 261 milhões de pessoas, nos oito países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), nomeadamente, como Língua Materna (LM) em Portugal e no Brasil e como língua oficial em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau,

Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste (Observatório da Língua Portuguesa, 2015). Assim sendo, a LP assume um lugar privilegiado no mundo, além das fronteiras dos países lusófonos, marcando presença em numerosos estabelecimentos de ensino estrangeiros, o que demonstra o interesse crescente pela LP e pela cultura lusófona.

Em primeiro lugar, é importante constatar que Portugal e Brasil são os únicos países da CPLP a porem em prática uma política de promoção e difusão da Língua Portuguesa no estrangeiro.

Figura 16 - Mapa de centros e leitorados portugueses e brasileiros (Barbosa da Silva, 2012, p. 3024)

Este mapa (no qual os centros e leitorados brasileiros são identificados a azul e os centros e leitorados portugueses em vermelho) permite ter uma ideia mais precisa – ainda que incompleta – da presença lusófona no estrangeiro: Graças a esta representação, podemos observar que os dois países «partilham» as suas zonas de intervenção, uma vez que as ações levadas a cabo pelo governo português se centralizam na Europa, enquanto que as do governo brasileiro se concentram sobretudo na América Latina.

Numa perspetiva mais restrita, em França, o interesse pela LP e pelas culturas lusófonas aumentou, nos últimos anos, graças à assinatura de acordos entre os governos da França, de Portugal e do Brasil (Perez, 2010). Segundo Peruchi (2010, p 85) este é «o melhor exemplo para a sua difusão como LE ou L2, no continente europeu»[561]. No que diz respeito às políticas linguísticas, o Conselho Europeu defende que a aprendizagem de uma LE pressupõe que o aprendente deverá adquirir uma

[561] Nossa tradução : «l'exemple le plus réussi [de la présence de la LP à l'international] pour sa diffusion en tant que langue étrangère ou seconde sur le continent européen»

competência na LE, que lhe permita comunicar com os nativos, desenvolvendo, de forma estruturada, as quatro competências de compreensão e produção: oral e escrita. Para isso, no contexto escolar francês, os programas de ensino de LE baseiam-se no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), o qual define linhas de orientação à elaboração de programas, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação.

A LP é hoje ensinada em França, em todos os níveis de escolaridade, no entanto, existe ainda um longo caminho a percorrer no que diz respeito à promoção da LP no estrangeiro, nomeadamente, em França. Para tal, seria necessário estabelecer uma política comum a todos os países lusófonos na condução de investigações que permitissem ajudar (i) na elaboração de programas, manuais pedagógicos e outros suportes adaptados aos diferentes públicos (ii) na formação de professores e, ainda, (iii) na reflexão sobre a evolução das metodologias de ensino de LE (Tavares, 2008). Para que estas mudanças tenham lugar, é imperativa a cooperação, não só, entre Portugal e Brasil, mas igualmente, com os restantes países membros da CPLP, de modo a promover a LP, a nível internacional.

Enquadramento teórico

A diversidade de situações educativas é, hoje, mais do que nunca, presente nas nossas escolas, que conhecem uma grande diversidade linguística e cultural. No que diz respeito à noção de PLNM, esta contempla os termos de LH, de L2 e de LE, na medida em que se trata de um conceito amplo, no qual são introduzidos diferentes tipos de (i) aquisição, (ii) aprendizagem e (iii) domínio da LP (Flores, 2013). No que concerne ao conceito de PLE, este «aplica-se apenas aos casos dos alunos que aprendem o português em contexto de instrução formal e não têm qualquer contacto com esta língua fora da sala de aula» (Flores, 2013: 43). Esta definição diz respeito ao processo consciente e guiado de acesso à língua em meio formal. No entanto, a apropriação de uma LE, pode também ocorrer em contextos não formais, resultante das interações

com os outros membros da comunidade que partilham o mesmo sistema linguístico (Madeira, 2008).

Assim sendo, a aprendizagem de uma LE emerge, nos nossos dias, como uma resposta à necessidade de comunicação entre povos de línguas e culturas variadas. Neste sentido, a ação da União Europeia, no domínio da aprendizagem de línguas baseia-se em dois princípios: (i) favorizar a comunicação e a compreensão mútua e (ii) preservar a diversidade e identidade de cada comunidade (UE, 2014). No entanto, de acordo com Zarate (1986) "um indivíduo não aborda a aprendizagem de uma LE, virgem de todo o saber cultural"[562], uma vez que, quando se inicia na aprendizagem de uma LE, que ela seja mais ou menos distante da sua LM, o aprendente carrega uma certa bagagem de ideias prévias sobre a cultura e o povo que falam essa mesma LE. Torna-se assim evidente que o aprendente aceda, primeiramente, à linguagem na sua LM, para ser depois capaz, de aprender uma LE (Duff, 1994).

Assim, é inegável, numa era em que a internet permite comunicar instantaneamente com pessoas que habitam nos quatro cantos do mundo que o conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras é um verdadeiro trunfo. Neste trabalho, interessamo-nos pela tradução em benefício do ensino/aprendizagem do PLE. É então necessário, em primeiro de tudo, definir o conceito de *tradução*, por tradução entenda-se tradução pedagógica – a tradução destinada à aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras. Neste sentido, torna-se importante sublinhar o papel controverso da tradução como método de aprendizagem, que é normalmente criticado com base em dois argumentos gerais: a tradução implica a utilização da Língua Materna (LM) dos aprendentes, sendo por isso considerada como um obstáculo, à apropriação da LE; e o recurso à tradução pode dar origem a erros na aprendizagem da LE, devido a uma má transferência de estruturas da LM. A tradução, em contexto pedagógico, é essencialmente didática e serve de suporte à reflexão na língua-alvo (Delisle, 1988). Para lá desta conceção, a tradução pode, também, assumir-se como competência comunicativa, ao lado das outras competências linguísticas (Welker, 2004). Assim sendo, é importante compreendermos o papel da tradução, no seio do ensino de LE.

[562] Nossa tradução : «un individu n'aborde pas l'apprentissage d'une LE, vierge de tout savoir culturel»

Metodologia	Ano	Tradução
MN	século XIX	• uso pontual
MGT	séculos XIX-XX	• papel principal (partilhado com a gramática)
MD	fim do século XIX-início do século XX	• uso muito limitado
MAO	metade do século XX	• uso eclético
MAV	metade do século XX	• uso interdito
MC	1970-hoje	• a evitar • a repensar

Figura 17 - O papel da tradução nas metodologias: Natural, Gramática-Tradução, Direta, Áudio-Oral, Audiovisual e Comunicativa (Cunha, 2016)

Como podemos observar, através deste quadro, durante vários séculos, o uso da tradução como ferramenta pedagógica sofreu várias alterações, de acordo com o que era preconizado pelas diferentes teorias filosóficas de cada época. Segundo as diferentes teorias, a tradução assumiu um papel acessório, mas também o papel principal como método principal de transmissão de saberes em LE, até ser banida do ensino de LE. É importante precisar que a tradução, como método de aprendizagem, é, normalmente, criticada com base em dois argumentos gerais: a tradução implica a utilização da LM dos aprendentes – como tal, os estudantes têm menos oportunidade de se imergir na LE. E o segundo argumento contra a utilização da tradução em sala de aula, é que esta pode levar a erros na aprendizagem da LE, devido a uma má transferência de estruturas da LM.

No entanto, como o demonstra o crescimento do número de publicações científicas nesta área, o interesse pela utilização da tradução como ferramenta pedagógica tem vindo a aumentar na última década. De facto, estudos recentes demonstram que a tradução pode ser utilizada como um utensílio auxiliar à aprendizagem de uma LE. (consultar, entre outros, Cervo, 2003; Checchia, 2002; Cook, 2010; Hargreaves, 2004; Harmer, 2001; Liao, 2006). Estas investigações reconhecem, agora, que afastar a LM

das aulas de LE não faz sentido e, segundo alguns dos investigadores, consideram mesmo "ridícula" (Lavault, 1998) essa abordagem.

De forma a responder a todos os que defendem que os aprendentes devem ter o máximo de contacto possível com a LE, Liao (2006) questiona o interesse de ensinar uma LE, sendo esta incompreensível para os aprendentes, enumerando algumas razões para não o fazer. Assim o recurso à tradução, pode:

- ajudar o aprendente a compreender a LE;
- promover a autoavaliação dos estudantes;
- permitir quebrar barreiras na aprendizagem de novo vocabulário, expressões idiomáticas, estruturas sintáticas e da gramática, em geral;
- ajudar a desenvolver e a exprimir as suas ideias em LE;
- reduzir os níveis de ansiedade e, assim, promover a aprendizagem da LE.

Para além disso, Schaffner (1998) sublinha que a tradução e os exercícios de tradução são benéficos na aprendizagem de LE (i) por melhorarem a agilidade verbal, (ii) por desenvolverem o vocabulário e o estilo dos aprendentes, (iii) para compreender como funcionam os dois sistemas linguísticos, (iv) por consolidar estruturas das duas línguas (materna e estrangeira) e (v) para progredir na compreensão da LE.

Paralelamente, Nolasco e Arthur (1995) distinguem alguns benefícios do uso da tradução nas aulas de LE, tais como:

- a linguagem é utilizada de forma objetiva;
- as atividades de tradução promovem a comunicação;
- os exercícios de tradução encorajam os aprendentes a serem criativos e a partilhar as suas ideias;
- os aprendentes focalizam a sua atenção no que dizem, mais do que na forma como o dizem;
- os aprendentes trabalham de forma independente;
- são os aprendentes que determinam o que dizer e escrever.

Assim, podemos afirmar que os exercícios de tradução não devem ser trabalhados de forma isolada, mas sim enquanto elemento inerente à prática pedagógica. Os aprendentes são, assim, convidados, não apenas a partilhar uma conversa, alargando o seu repertório em LE, mas também a dialogar com o professor e com os colegas, o

que lhe permite desenvolver competências de compreensão oral, por exemplo. Além disso, segundo Leonardi (2011) a tradução pedagógica pode ser utilizada em todos os níveis de aprendizagem, desde o jardim de infância até à universidade, como recurso válido e criativo para a consolidação das competências da linguagem: ler, escrever, compreender (escutar) e falar.

Acreditamos que, a partir do momento, em que os aprendentes são capazes de estabelecer relações entre a LM e a LE, o recurso à tradução vai encorajar a aquisição de determinados elementos e estruturas consideradas difíceis, na LE. O que faz com que os estudantes ganhem mais confiança e participem mais abertamente nas atividades realizadas na sala de aula. Deste modo, é necessário que o professor ajude a estabelecer uma ligação entre as unidades de expressão em LE, desconhecidas ou não aprendidas, e as unidades conhecidas da LM.

Mas então, como deve o professor proceder? Em primeiro lugar, começando com exercícios de sensibilização, de forma a que o aprendente possa "aprender a olhar a tradução de um modo crítico"[563] (Grellet, 1991, citado par Bizarro, 2014: 200), deste modo o aprendente compreende que nem sempre existe equivalência entre os dois sistemas linguísticos e que a definição do dicionário pode não corresponder às exigências do texto original. Seguidamente, os estudantes devem compreender, desde o início que "para traduzir bem, para ser fiel ao sentido, é necessário por vezes ser infiel às palavras" (Lavault, 1987, p. 124).[564] Para isso, é pertinente realizar exercícios de retroversão – tendo em conta o domínio da LE dos aprendentes – que invoquem problemas específicos da tradução da LE para a LM, como expressões idiomáticas e falsos amigos, entre outras (Bizarro, 2014).

[563] Nossa tradução: «apprendre à regarder sa traduction d'un œil critique»
[564] Nossa tradução: «pour bien traduire, pour être fidèle au sens, il faut souvent être infidèle aux mots»

Metodologia de investigação

De modo a poder medir o impacto da tradução nas duas partes constituintes do eixo ensino-aprendizagem, consideramos que a melhor estratégia seria uma abordagem metodológica mista, pois esta permite-nos conjugar elementos quantitativos e qualitativos e desta forma, obter resultados pertinentes. No que diz respeito à técnica de recolha de dados, consideramos que o inquérito por questionário é a melhor maneira de fazer participar professores e aprendentes, de forma anónima, à nossa reflexão sobre o uso da tradução, nas aulas de PLE. Para tal, utilizamos três instrumentos diferentes de investigação: questionários, a análise estatística e a análise de conteúdo.

A análise e discussão dos resultados divide-se em três partes: o ponto de vista dos professores, dos alunos e os pontos de convergência e divergência entre eles.

Começamos então por definir o perfil dos professores e aprendentes que responderam a este questionário.

Professores

O questionário dirigido aos professores comporta seis questões iniciais destinadas a desenhar o perfil dos mesmos – género, idade, nível de estudos, país onde leciona e experiência profissional.

O perfil dos professores que sobressai dos dados recolhidos pode ser definido da seguinte forma: trata-se de uma mulher, entre 30 e 45 anos, com estudos superiores na área do ensino de PLE. É professora universitária, numa universidade no Brasil, e é professora há, pelo menos, onze anos.

A segunda parte do nosso questionário, que passaremos a examinar, baseia-se na visão dos professores, no que diz respeito à utilização da tradução nas suas práticas pedagógicas. Em primeiro lugar pedimos para que escolhessem uma das cinco seguintes propostas:

- a tradução é a "5ª habilidade" (em associação com ler, escrever, compreender (ouvir) e falar);
- tira tempo a atividades mais proveitosas para o ensino do PLE;
- é destinada apenas a profissionais;
- não permite ao aluno pensar em PLE;
- está diretamente relacionada com a aprendizagem de PLE.

Os resultados demonstram, que 84,3% dos professores têm uma visão positiva da tradução, sendo que 31,4% escolheram a primeira opção que vai de encontro com a ideia defendida por Ross (2000), para quem a tradução não é apenas uma competência linguística, mas a mais importante de todas, uma vez que promove a comunicação e a compreensão dos aprendentes em LE. A maior parte dos professores que exprimem reservas quanto à utilização da tradução nas suas aulas (41,2%), fazem-no por considerarem que a tradução impossibilita aos aprendentes de pensarem em PLE.

Quando questionados sobre a frequência de utilização da tradução nas suas práticas pedagógicas, podemos constatar que 53% dos professores nunca ou raramente utilizam a tradução.

Na continuação do nosso questionário, demos aos professores alguns exemplos de exercícios de tradução, perguntando-lhes com que frequência eram utilizados. O quadro seguinte, permite-nos compreender melhor as respostas dadas:

Exercícios de tradução	Frequência de utilização				
	1 (nunca)	2 (raramente)	3 (às vezes)	4 (frequentemente)	5 (sempre)
Tradução de frases em PLE	15,7%	35,3%	35,3%	13,7%	0%
Tradução de textos em PLE	33,3%	37,3%	17,6%	11,8%	0%
Tradução de frases em LM	25,5%	35,3%	31,4%	7,8%	0%
Tradução de textos em LM	47,1%	33,3%	13,7%	5,9%	0%
Passagem de filmes legendados	33,3%	21,6%	29,4%	11,8%	3,9%
Passagem de filmes dobrados/dublados	58,8%	13,7%	15,7%	7,8%	3,9%
Análises/ críticas e discussão de traduções	35,3%	31,4%	23,5%	9,8%	0%
Exercícios com recurso a programas informáticos de tradução	66%	19,6%	7,8%	7,8%	0%

Figura 18 - Frequência de utilização de exercícios de tradução nas aulas

Ao analisar este quadro apercebemo-nos de uma preferência por exercícios de tradução direta (78,4%) de frases (49%) ou de textos (29,4%). A predominância deste tipo de exercícios pode ser justificada pela ideia defendida por Ladmiral (2004, p. 55) para quem "na prática pedagógica, mesmo se do ponto de vista do sucesso [na execução da tarefa] esta é condenável, é, no entanto, muito difícil de se passar deste tipo de exercício".[565]

Quanto aos exercícios de retroversão, estes são utilizados por 58,8% dos professores. No entanto 72, 6% dos professores não fazem nunca este tipo de exercícios.

Para além disso, podemos, ainda, observar que 33% dos professores fazem exercícios de análise e comentários de traduções, o que pode ser justificado pelo número importante de professores universitários que responderam a este inquérito (52,9%).

Os exercícios de tradução que permitem o recurso a programas informáticos de tradução constituem a atividade de tradução menos explorada. Sendo que apenas, 15,6% dos inquiridos os utilizam raramente ou frequentemente, o que parece ser resultado de uma conceção errónea e, muitas vezes partilhada por professores de LE que se sentem "ameaçados" por este género de ferramentas e que não sabem, muitas vezes, como tirar proveito dos mesmos.

Numa outra questão, perguntamos quais os critérios para escolherem determinadas atividades ao detrimento de outras. A gestão do tempo, os programas, a autonomia e a motivação dos aprendentes foram as razões mais assinaladas. Para além destes motivos, os inquiridos assinalaram ainda que dependia, também, do interesse e do nível dos estudantes.

A ideia mais amplamente aceite, parece ser a de que a tradução exige um alto nível de competências, sendo mais apropriada para aprendentes adultos não iniciantes. No entanto, como já referimos, a tradução pode ser utilizada com sucesso, com aprendentes de diferentes níveis e idades, com a condição de serem concebidas e

[565] Nossa tradução : «dans la pratique pédagogique, même si le point de vue de la réussite le condamne, il est difficile de se passer du thème.»

fundamentadas, do nosso ponto de vista, em atividades de ordem comunicativa. Ao tomar a decisão de recorrer a este tipo de atividades, o professor deverá ter em mente as preferências dos aprendentes, os objetivos pedagógicos e as exigências do contexto pedagógico. Deste modo, a utilização da LM e da tradução como ferramentas de ensino, podem estimular os aprendentes a aprofundar o conhecimento dos dois sistemas linguísticos e, desta forma, fazer comparações entre as duas línguas.

De um modo geral, o conjunto de respostas obtido permite-nos observar que a tradução está presente nas aulas de PLE – mesmo constatando que alguns professores não se sentem qualificados para o fazer. Assim, pensamos que o investimento na área da tradução pedagógica deveria passar pela formação de professores, pois como indicam os dados recolhidos, a maior parte dos professores não são contra a tradução, apenas não sabem como tirar proveito do seu potencial na promoção de aprendizagens.

Aprendentes

As oito primeiras questões do questionário destinado aos aprendentes tinham como objetivo definir o seu perfil – idade, género, nível de estudos, anos de estudo de PLE, língua materna, motivações para aprender português, se já visitaram algum país lusófono e se o fazem regularmente, e que outras línguas estrangeiras falam. Nas treze questões seguintes, pedimos aos alunos para nos darem a sua opinião sobre o recurso à LM nas aulas de PLE e as estratégias de aprendizagem por eles utilizadas, dentro e fora da sala de aula.

O seu perfil pode ser definido da seguinte forma: trata-se de uma mulher, com idade compreendida entre os 18 e os 20 anos e que estuda PLE pela primeira vez. Fala outras línguas (sobretudo inglês e espanhol); já visitou Portugal e tem uma visão positiva da LP, o que a motiva a aprender esta língua.

Uma vez apresentado o perfil dos nossos aprendentes, passamos agora à apresentação das suas conceções e práticas: entre as 10 respostas possíveis os alunos deveriam escolher 4 opções – ter contato com a LE; ler em PLE; assistir a filmes, séries e emissões de televisão; estudar gramática; escrever em PLE; falar apenas em PLE na sala; ter um

bom vocabulário; traduzir; visitar/viver no país estrangeiro; corrigir o sotaque; praticar a LE regularmente, fora da sala de aula.

Analisando as respostas obtidas, não nos parece de todo estranho que a tradução surja apenas em 8ª posição, se tivermos em conta que se trata de aprendentes jovens que iniciam a sua aprendizagem em PLE. No entanto, parece-nos interessante observar que para estes estudantes as competências de compreensão são ligeiramente mais importantes (51,4%) que as competências de produção (48,6%). O que nos permite afirmar que, apesar de se posicionarem como destinatários do processo de ensino/aprendizagem já se deram conta da necessidade do uso de uma abordagem ativa, o que advém muito provavelmente das suas experiências em LE.

Em segundo lugar, pedimos aos alunos a sua opinião sobre o recurso à LM nas aulas de LE, propondo-lhes as seguintes opções de resposta: facilita a aprendizagem, é prejudicial para a prática oral em LE, é aceitável apenas para fins específicos (explicações de gramática, clarificação de vocabulário…), só devemos falar em LE ou outra (pedindo aos alunos para especificar). O total de respostas (30 em 34 respostas válidas) exprimindo um ponto de vista negativo ou restritivo, permite-nos concluir que estes aprendentes consideram prejudicial o recurso à LM nas aulas de LE. No entanto, a maior parte dos alunos (61,7%) escolheram a opção: é aceitável para fins específicos, podemos assim, observar que para a maioria dos aprendentes estimam que a tradução explicativa é a base para uma melhor compreensão e das diferenças e semelhanças entre os dois sistemas linguísticos.

Com o intuito de medir com que frequência os aprendentes utilizam a tradução como estratégia de aprendizagem, colocamos-lhes uma série de 14 questões específicas. Para tal, pedimos aos alunos para classificar as suas respostas numa escala de *Likert*. Como podemos observar, a maior parte dos estudantes, traduz na sua LM quando leem um texto em português. Quando se trata de escrever um texto em português, 74,3% fazem mentalmente, uma revisão em LM e 65,4% fazem o mesmo, por escrito. Além disso, 62,2% fazem uma dupla tradução, primeiramente em LM e em seguida em PLE. Mesmo quando se trata de tirar notas, durante as aulas, o mesmo número de estudantes fá-lo na sua LM.

Quando se trata de falar em português, 44,3% indicam traduzir primeiro: 41,7% mentalmente e 47% por escrito. Além disso, quando ouvem alguém falar português, 70,3% dos aprendentes traduzem o que escutam, na sua LM. Quando se trata de memorizar vocabulário em português 91,9% dos estudantes estabelecem uma correspondência com a sua LM e 83,8% aprende frases e expressões em português, lembrando-se da tradução na sua LM.

De modo a poderem progredir na aprendizagem do PLE, 81,1% dos estudantes traduzem para estabelecer uma correspondência entre a sua LM e a LP, a fim de clarificar as diferenças e semelhanças entre as duas línguas.

Professores e aprendentes

Tendo em conta os objetivos do estudo, os resultados desta investigação demonstram que, no que concerne ao objetivo: *crenças/representações de professores e aprendentes sobre o recurso à tradução nas aulas de PLE*, existe uma dupla contradição, uma vez que tanto os professores como os aprendentes recorrem à tradução na sala de aula, sob diversas formas, com diferentes objetivos, mesmo se, no seu discurso, a maioria tem tendência a condenar o seu uso.

Em relação ao objetivo: *saber se professores e aprendentes utilizam a tradução nas aulas de PLE*, esta é utilizada na prática, por professores e aprendentes, mesmo não sendo reconhecida como ferramenta pedagógica – nem mesmo como estratégia de aprendizagem – uma vez que é muitas vezes utilizada como meio de «desenrasque».

No que diz respeito ao terceiro objetivo: *avaliar, em que medida a utilização da tradução pode promover a aprendizagem em PLE* os aprendentes desenvolvem conhecimentos na sua LM ao traduzir. Sendo assim, a tradução é uma ferramenta crucial que pode contribuir para a evolução de competências linguísticas diversas, nomeadamente a utilização estratégica da LM ou da tradução promovendo o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita dos aprendentes e, consequentemente, a interação nas aulas de PLE.

Os resultados deste estudo evidenciam que tanto professores como aprendentes utilizam a tradução. No entanto, apesar de não ser muitas vezes reconhecida como ferramenta pedagógica esta visa o reforço das aprendizagens em PLE.

Observações finais

O entrave existente, quanto à utilização da tradução, da parte dos professores, nas aulas de PLE – e, sem dúvida, nas aulas de LE, em geral – provém de diferentes fontes: por um lado a falta de formação teórica e técnica; Por outro lado a pressão da tradição e o sentimento de "medo", devido à perda do lugar daquele que detém o saber, ou ainda de "culpabilidade", pois o tempo passado a traduzir pode ser visto como tempo "roubado" à necessária exposição do aprendente à LE. Quanto aos aprendentes este entrave deve-se, sobretudo consequência dos métodos de ensino de LE, aos quais foram expostos, ao longo dos seus percursos escolares, trata-se mais de uma tradição cultural – falta de consciência do que significa aprender uma língua e as suas próprias práticas – que de uma convicção sobre como se aprende uma LE.

Assim, uma utilização responsável da LM e da tradução como ferramenta pedagógica permitirá ajudar os alunos a se iniciar a aprofundar e a desenvolver os seus conhecimentos nos dois sistemas linguísticos, uma vez que a tradução é o meio mais seguro para estabelecer comparações entre as duas línguas. A tradução ajuda à compreensão e por consequência à apropriação da LE.[566]

[566] Gostaríamos de sublinhar o facto de que os resultados desta investigação baseiam-se numa amostra de professores e de um grupo de aprendentes universitários de PLE, sendo que estes últimos têm, a maior parte, o francês como LM. Como tal, as conclusões devem ser limitadas a populações similares e podem não ser aplicáveis a outros grupos de professores de outra LE ou a outros grupos de aprendentes, em outros contextos, com outras LM.

Referências bibliográficas:

Bizarro, R. (2014). *Tradução: Uma prática comunicativa*. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9241/2/5694000064710.pdf (consultado a 6 de janeiro de 2016).

Barbosa da Silva, D. (2012). O passado no presente: *história da promoção e difusão da língua portuguesa no exterior. Cadernos* do CNLF, vol. XIV, n° 4, t. 4, pp. 3018-3034. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ (consultado a 13 de janeiro de 2016).

Comissão Europeia (2016). *Les langues dans l'éducation*. Disponível em : http://ec.europa.eu/languages/policy/learning-languages/languages-in-education_fr.htm (consultado a 30 de junho 2016).

Cunha, J. (2016). *Traduction: un outil promoteur d'apprentissages en Portugais Langue Étrangère (PLE).* Mémoire de Master 2. Lille: Université Lille 3.

Delisle, J. (1988). *Panorama de la traduction au Québec*, Rapport présenté à la Commission des droits de la personne, mai 1988. 53 p. 15. Annexes p.89.

Duff, A. (1994) *Translation.* Oxford: Oxford University Press.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. In Bizarro, R., Moreira, M. A. e Flores, C. (orgs.) *Português Língua Não Materna: investigação e ensino.* Lisboa: LIDEL.

Ladmiral, J.-R (1994). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Editions Gallimard.

Lavault, E. (1987). *Traduction pédagogique de la traduction? Retour à la traduction*. Les français dans le monde. Paris : Hachette.

Leonardi, V. (2011). *Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Lingvistic Activity in Foreign Language Learning.* Annali Online di Lettere-Ferrara [online], vol. 1–2, p.p17–28. Disponível em: http://eprints.unife.it/annali/lettere/2011voll1-2/leonardi.pdf (consultado a 29 de dezembro de 2015)

Liao, P. S. (2006). EFL learners' beliefs about strategy use of translation in English learning. *RELC Journal*, 37(2), 191-215.Lynch, B., & Hudson, T. (1991). *Teaching English as a second or foreign Language* (2nd ed.). In M. Celce-Murcia Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 216–232.

Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In Osório, P. & Meyer, R.M. (coords.) *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) teoria(s) à(s) Prática (s)*. Lisboa: LIDEL.

Nolasco, R. & Arthur, L. (1995). *Large Classes*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

Observatório d Língua Portuguesa (2015). *Falantes de Português*. Disponível em: http://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2/ (consultado a 17 de abril 2016).

Perez, M. (2010). *L'enseignement du portugais en France en 2009, évolutions et perspectives.* Synergies Brésil n° spécial 1 – 2010, pp. 69-75.

Peruchi, I. B. (2010) *Entre migration et plurilinguisme: la place du Brésil et de sa culture dans l'enseignement du portugais en France (1973-1998).* Thèse de Doctorat. Paris: Université Paris Ouest Nanterre La Défense/Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Schäffner, Christina, ed. (1998). *Translation and quality.* Current issues in language and society . Multilingual matters.

Welker, H. A. (2004). *Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira - por que não?* Brasília: Horizontes.

Zaragate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.

GARAGE SALE E *QR CODE*: ESTRATÉGIAS PARA ENSINO DE LE NO ENSINO TECNÓLOGO

Joseane AMARAL

IFSul, *campus* Passo Fundo, Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. joseane.amaral@passofundo.ifsul.edu.br. Passo Fundo, Brasil.

Liamara BARUFFI

UFFS – *campus* Erechim, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (mestranda).

liabaruffi@gmail.com. Passo Fundo, Brasil.

Resumo

O ensino de inglês como língua estrangeira tem se tornado cada vez mais desafiador frente aos novos cenários da pós-modernidade (BAUMAN, 1998), cuja principal característica é a desregulamentação. Em cursos de tecnologia de informação, dois entraves chamam a atenção: o baixo nível linguístico da maioria dos estudantes (interlíngua), cuja interferência é perceptível em todas as habilidades; e a falta de motivação para o aprendizado da L2, uma vez que as amarras do currículo muitas vezes impedem o professor de quebrar certos paradigmas. O presente trabalho apresenta duas propostas de ensino ancoradas no protagonismo do aluno. A primeira, *Garage sale*, objetiva expandir conhecimentos acerca da cultura inglesa americana, proporcionando o uso da língua em situações reais. A segunda atividade, denominada *QR code Scavenger hunt*, tem como propósitos utilizar recursos tecnológicos e adequar as estratégias de ensino ao contexto do aluno da área de Tecnologia em Sistemas para Internet. A metodologia utilizada envolve pesquisa-ação (THIOLLENT, 1988), que visa a conhecer e agir em uma pesquisa social aplicada. Entre as correntes teóricas que justificam nosso pensamento estão as ideias de Larsen-Freeman (2000) acerca do inglês comunicativo; as do estudioso Jenkins (2009), ao defender que os estudantes aprendam a integrar os conhecimentos de várias fontes; e as de Santaella (2013), que antecipa o presente-futuro ao decifrar os caminhos da comunicação ubíqua. Como resultados preliminares, apontamos a necessidade de repensar metodologias e estratégias no ensino de línguas, de forma que a educação promova o sujeito a agente no processo de ensino, fazendo com que o professor atue como mediador, e não mais como detentor absoluto do saber, especialmente em uma era em que mais de três bilhões de pessoas estão conectadas à internet no mundo.

Palavras-chave:

Língua inglesa; Ensino comunicativo; Tecnologia; Protagonismo.

Introdução

Enquanto professoras de disciplinas de língua inglesa em cursos diversos, tais como Tecnologia em Sistemas para Internet, Engenharias Civil e Mecânica, Ciência da Computação e também cursos técnicos, elaborar atividades que possam ser utilizadas nas diversas áreas acadêmicas dos nossos alunos sempre é um desafio. Elaborar atividades para essas áreas que propiciem momentos de entretenimento cercado de aprendizado é ainda mais laborioso. E foi buscando esse perfil de atividade que chegamos a este trabalho.

Muitos são os estudiosos que tratam dos desafios da educação da atualidade e também das tecnologias educacionais. Como forma de embasamento teórico, apresentamos aqui somente alguns dos conceitos que se interligam ao nosso trabalho, dentre os quais se destaca o termo "pós-modernidade", atualizado pelo sociólogo Bauman (1998) que constata a existência da "modernidade líquida". Segundo o pensador, vivemos situações e projetos efêmeros. Assim, pensar e planejar a longo prazo não são características comuns à sociedade líquida.

A possibilidade de estar presente em tempos e lugares diferentes ao mesmo tempo, uma espécie de onipresença, é a principal característica da era da ubiquidade. "A computação ubíqua, por sua vez, envolve a integração da mobilidade com os sistemas de presença distribuída" (Santanella, 2013, p. 277).

Os dispositivos tecnológicos contemporâneos reprogramam a vida da sociedade uma vez que as fronteiras físicas se dissolvem na velocidade do toque na tela de um dispositivo móvel. Embora optamos por citar o "toque" na tela, em alusão às tecnologias *touch screen*, sabemos da constante evolução pela qual passam tais dispositivos.

O tempo que corre ligeiro nas mensagens lidas nas redes pode desenvolver no usuário outros tipos de competências: a capacidade de enxergar os problemas de múltiplos pontos de vista, assimilar a informação e improvisar em resposta ao fluxo acelerado dos textos e imagens em um ambiente mutável. (SANTAELLA, 2013, p. 279).

Souza e Silva *apud* Santaella (2013, p. 15) esclarecem que

> O conceito de ubiquidade sozinho não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados em qualquer lugar. Tecnologicamente, a ubiquidade pode ser definida como a habilidade de se comunicar a qualquer hora e em qualquer lugar via aparelhos eletrônicos espalhados pelo meio ambiente [...].

Embora dispositivos tecnológicos estejam sendo introduzidos no ensino, a escola ainda não consegue acompanhar esta evolução, pois as metodologias utilizadas ainda se ancoram em raízes antigas.

Becker (s.a)[567] estabelece que "a escola precisa transformar-se cada vez mais em laboratório e menos em auditório", ideia que vai ao encontro do que imaginamos para nossas aulas, haja vista que, quando levada à prática, a atividade tende a ser mais significativa e promissora.

Já Jenkins (2009, p. XIII) trata sobre a integração de conhecimentos e esclarece que

> os programas de ensino devem devotar mais atenção no fomento do que nós chamamos de alfabetização das novas mídias: um conjunto de competências culturais e habilidades sociais que os jovens precisam nesse novo cenário. A cultura participatória transfere o foco da alfabetização da expressão individual para o envolvimento da comunidade. Essa nova alfabetização envolve quase todas as habilidades sociais desenvolvidas através de colaboração e trabalho em conjunto.[568]

Ainda, segundo Jenkins (2009, p. XIV), jogar, atuar, simular, apropriar, julgar (avaliar) e negociar são algumas das novas habilidades nessa nova era e, por isso, a escola não deve ficar imparcial. A expansão do acesso a computadores já acrescenta muitas informações para resolução de lacunas que sempre ficam em nossos alunos.

Jenkins (2009, p. XX) ainda pontua que alguns jovens só sabem utilizar mecanicamente as mídias, que não há um letramento tecnológico: "Apesar de os jovens serem mais

[567] A citação se refere a uma fala do Professor Fernando Becker (Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) em uma palestra ministrada por ele no Instituto Federal Sul-rio-grandense, no Campus Visconde da Graça (Pelotas-RS)
[568] Tradução das autoras.

adeptos a usar as mídias como recursos (para expressões criativas, pesquisas, vida social, etc.), eles geralmente são limitados em suas habilidades de examinas as mídias por eles mesmos"[569].

No que tange especificamente aos processos de ensino de línguas, o método comunicativo é um dos grandes orientadores das nossas práticas pedagógicas. Larsen-Freeman (2000) apresenta esse método que tem por objetivo propiciar momentos de comunicação real, autêntica, na língua alvo aos estudantes, na qual os alunos poderão negociar significados para compreender e ser compreendidos.

O foco da aula embasada nesse método está no aluno, o que o torna protagonista da atividade. Larsen-Freeman (2000, p. 125) esclarece que "a língua alvo é o veículo para a comunicação em sala de aula, não somente o objeto de estudo"[570], e acrescenta ainda que "uma vez que o foco do curso é o uso real da língua, uma variedade de formas linguísticas são apresentadas juntas. A ênfase está no processo de comunicação ao invés de somente no domínio das formas de linguagem."[571] (Larsen-Freeman, 2000, p.126). Desse modo, o erro é visto pela autora como parte do processo de aprendizado da língua e não como algo proibido.

Segundo a autora, a "interação comunicativa encoraja um relacionamento cooperativo entre os alunos, o que dá a eles a oportunidade de trabalhar negociando significados"[572] (Larsen-Freeman, 2000, p.127) e, consequentemente, torna o aprendizado significativo.

Tal oscilação se reflete obrigatoriamente no ensino. Como planejar aulas da mesma forma para estudantes com anseios, perspectivas e realidades tão diferentes? De que forma podemos promover um ensino consistente e motivador atendendo às novas demandas? Esses questionamentos nos levam a pesquisar a aplicabilidade de estratégias diferenciadas no ensino de línguas.

Com relação à metodologia de investigação desse trabalho, utilizamos a metodologia de pesquisa-ação, proposta por Thiollent (1988), e propomos aos alunos duas estratégias de ensino de língua estrangeira (no nosso caso, de língua inglesa). Durante

[569] Tradução das autoras.
[570] Tradução das autoras.
[571] Tradução das autoras.
[572] Tradução das autoras.

a realização das atividades, acompanhamos passo a passo e observamos o comportamento dos alunos com relação à recepção e percepção da atividade. Ao final, entregamos questionários para que eles pudessem avaliar como se sentiram e como realizaram as atividades propostas. A partir do questionário e de nossas observações pudemos realizar a análise dos dados coletados.

A seguir seguem os dados das estratégias de ensino aplicadas nos cursos Tecnologias em Sistemas para Internet, Engenharia Mecânica e curso Técnico em Mecânica do Instituto Federal Sul-rio-grandense, no campus Passo Fundo.

Aprendendo através de aspectos culturais: relato da atividade 1

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira não deve se preocupar somente com as formas linguísticas da língua alvo. O conhecimento da cultura que envolve o país falante nativo é inerente a esse processo e, por isso, reforçamos aqui a importância de entrecruzar o aspecto linguístico e o aspecto cultural.

A primeira atividade que propomos aos nossos alunos foi a *Garage Sale*, fundamentada na cultura norte-americana de vendas de garagem, no conceito de desapego, nas ações sociais e, principalmente, na utilização de situações reais de uso da língua alvo, que é o foco da disciplina.

Em um primeiro momento, apresentamos a proposta da atividade aos alunos e percebemos, de cara, que os alunos estavam gostando da ideia. A atividade funcionaria da seguinte forma: os alunos deveriam reunir em suas casas roupas, objetos, acessórios, calçados, tudo o que eles tivessem ou angariassem que não era mais utilizado pelos seus donos para que pudessem ser vendidos no dia da atividade.

Duas semanas antes da data combinada, iniciamos a preparação da atividade. Os alunos precisavam nomear os objetos trazidos (em língua inglesa) e etiquetá-los com preços simbólicos. Precisavam, também, preparar suas "barracas" de venda, nas quais exporiam seus produtos e o comercializariam. Porém, o evento estaria aberto a toda a

comunidade acadêmica, e havia a necessidade de os vendedores prepararem-se, pois não poderiam utilizar a língua materna para a negociação e muitos dos compradores poderiam não saber a língua inglesa. Eles deveriam buscar suas próprias estratégias para essa comunicação.

Na semana que antecedeu o evento, distribuímos pelo campus cartazes que buscavam divulgá-lo e, ao mesmo tempo, trazer alguns aspectos linguísticos como forma de preparação da comunidade escolar para as negociações.

No dia da atividade, os estudantes trouxeram seus objetos e realizaram as vendas. Com o valor arrecadado, eles puderam auxiliar na organização de um natal solidário para as crianças de um bairro carente da cidade, comprando ingredientes para um lanche que seria distribuído gratuitamente a essas crianças.

De acordo com a análise das questões abertas realizadas no questionário avaliativo da atividade *Garage Sale* (apêndice 1), concluímos que o resultado da atividade foi surpreendente. Durante o evento os estudantes utilizaram a língua inglesa e interagiram com os demais colegas e com a comunidade em geral de forma satisfatória. Os alunos com baixo nível linguístico se esforçaram, solicitavam ajuda quando não lembravam alguma expressão ou palavra e, muitas vezes, a ajuda era fornecida pelos próprios colegas. Buscaram explicar aos compradores de formas diversas quando estes não conseguiam compreender a língua alvo, negociavam significados e negociaram as mercadorias, o que tornou a atividade muito interessante e descontraída.

Após o término, sentamos juntos para fazer uma breve avaliação e foi nesse momento que eles relataram como se sentiram, se houve dificuldades, o que mais gostaram, o que não gostaram, deram ideias de possibilidades futuras para um próximo evento, mas acima de tudo, mostravam contentamento por ter realizado a atividade. O apêndice 1 apresenta as respostas do questionário aplicado aos estudantes depois do evento.

Uso de tecnologias a favor do aprendizado de línguas estrangeiras: relato da atividade 2

O período histórico pelo qual passamos está imerso no que chamamos de "era digital". Para tanto, incluir atividades que incorporem as mais diversas tecnologias existentes se torna mister para o engajamento dos estudantes, que estão frequentemente conectados com essas tecnologias.

À luz dessa realidade, elaboramos a atividade *QR code scavenger hunt.* O primeiro momento foi de planejamento da atividade. Como no presente ano (2017) o Instituto Federal Sul-rio-grandense - campus Passo Fundo está completando 10 anos de atividades, organizamos várias perguntas que tratavam da história do nosso campus, como por exemplo, quem foi o primeiro diretor; quem foi o reitor na época; qual é a missão do campus, e assim por diante. Organizamos, também, charadas que remetiam a lugares do campus. Em um único *QR code* escrevemos uma pergunta e uma charada*:* a pergunta referente ao campus e a charada indicando o lugar onde estaria o próximo código. As perguntas e as charadas utilizadas encontram-se no apêndice 2.

No dia da atividade, os códigos contendo as perguntas e as charadas foram espalhados pelos locais previamente combinados entre as professoras. Em sala de aula, orientamos os estudantes para que instalassem um aplicativo leitor desses códigos. Em seguida, organizaram-se em duplas ou em pequenos grupos e iniciamos a atividade com o primeiro código que estava fixado na sala de aula. Os alunos realizaram a leitura com o aplicativo e compreenderam o que estava sendo solicitado no código. A pergunta deveria ser respondida, e eles poderiam solicitar auxílio de qualquer pessoa no campus. Ao encontrarem a resposta, deveriam desvendar a charada que indicava o lugar onde estava escondido o próximo código e ir até ele para encontrar uma nova pergunta e uma nova indicação de espaço. E assim sucessivamente até o último código, que orientava para que voltassem à sala de aula, escrevessem o que o campus representava para eles, e aguardar o retorno dos demais colegas para, então, a professora auxiliá-los na transformação do texto final escrito por eles em códigos para serem expostos pelo campus.

Tanto as perguntas quanto as respostas e as charadas foram escritas na língua inglesa.

O resultado dessa atividade foi diferente do resultado da primeira. Embora alguns alunos tenham gostado muito da atividade e a avaliado como muito interessante, outros não a compreenderam e retornavam à sala após cada descoberta de um código, perdendo a continuidade programada. Isso ocorreu em uma das turmas na qual a atividade foi proposta, e exigiu uma reorganização da atividade, haja vista que estes alunos relataram estar cansados e sem vontade de andar pelo campus. Desse modo, a movimentação foi retirada e o trabalho passou a ser mais um trabalho de leitura, buscando compreender o que estava escrito em cada código (a professora possuía cópia dos mesmos em sala de aula) e responder às perguntas, utilizando o celular para pesquisa, se necessário.

A atividade foi aplicada em 5 turmas, com um total de 65 alunos. Porém, somente 10 responderam ao questionário de avaliação, tendo em vista que esta avaliação, bem como a atividade, ocorreram no final do semestre, e muitos deles já não estavam mais se fazendo presentes nas aulas. O apêndice 3 apresenta os dados relativos à avaliação dessa atividade.

Reflexões finais

Ainda encontramos no extremo sul do Brasil uma antiga cultura que trata a sala de aula como aquele espaço fechado, com quatro paredes, uma lousa, com uma mesa do professor diferenciada das classes dos estudantes, na qual há a única preocupação com o repasse de estruturas sintáticas e de atividades de fixação e, quando o conteúdo está adiantado, uma aula descontraída com uma música e exercícios de completar as lacunas de sua letra. Não se deve compreender, com isso, que essas atividades e esses enfoques não podem ser trabalhados em aula. Há de se ter o cuidado para que as aulas não permaneçam somente nesse tipo de proposta, para que sejam acrescentadas e interconectadas a essas, outras mais que apresentem foco no sentido, na interação, na comunicação entre os alunos e professores.

Tendo como parâmetro as práticas realizadas com nossos alunos, as avaliações recebidas e as observações feitas, compreendemos que o interesse pela atividade proposta traz benefícios para o aprendizado de línguas. As vivências de sala de aula, e a de fora desse espaço físico tão definido e estigmatizado, também são importantes,

uma vez que as experiências vividas ficam marcadas em um canto especial da memória e se tornam ícones de fácil acesso quando necessários.

Com exceção de uma única turma que apresentou resistência, na atividade que envolvia *QR codes*, os alunos reagiram positivamente à proposta, interagiram entre si, pesquisaram significados, envolveram-se com a história do campus e movimentaram inclusive os colaboradores do Instituto, buscando informações sobre as perguntas encontradas na atividade.

O início da atividade do *Garage Sale* aconteceu com insegurança por parte dos alunos, haja vista que apresentaram timidez de se expressar em língua inglesa. Porém, no decorrer dela, perceberam que todos os colegas realizariam a mesma atividade, falariam em público e, então, buscaram tratar esse momento com um momento de descontração aliado ao conhecimento. Foi desse modo que conseguiram realizar a atividade.

Os estudantes fizeram suas próprias relações para assimiliar o conteúdo, buscaram suas próprias estratégias de leitura, desenvolveram sistemáticas de comunicação para momentos de dificuldade, enfim, foram protagonistas do seus conhecimentos, de seus comunicações, de seus erros que se transformaram em acertos.

Referências Bibliográficas:

Bauman, Z. (1998). *O mal-estar da pós-modernidade.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.

Jenkins, H. et al. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles of language teaching.* (2nd ed.) Oxford, UK: Oxford University Press.

Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura a na educação.* São Paulo: Paulus.

Apêndices

1 Respostas do questionário avaliativo da atividade *Garage Sale*

1. Qual a sua opinião sobre as atividades realizadas em aula com o uso de QR CODE?
1. Ótimo
2. Achei interessante, bastante divertido e uma forma criativa de por os alunos pra falar inglês
3. O projeto foi ótimo alem de tirarmos aprendizado sobre o projeto,foi realizado por uma boa causa
4. Um projeto razoável
5. Boa
6. Boa atitude dos professores
7. excelente muito legal.
8. Foi muito legal , e é uma boa forma de ter conhecimentos de outros países e culturas diferentes nos interagindo nesse meio usando o inglês
9. Muito boa
10. Entendo o gancho cultural e solidário a ser feito. Mas acredito que precisa ser decidido qual é o principal objetivo do projeto. Se for "aprender inglês", acredito que uma atividade como um almoço ou um jantar em que seja apenas permitido falar inglês seriam mais interessantes. Nesses casos, as pessoas ficam menos dispersas, mais propensas a falar e obtém ajuda mais facilmente
11. Criativo e inovador, algo que nos move para a realidade no uso da língua inglesa!
12. Achei a atividade muito interessante no ponto de vista em que os alunos podem interagir e desenvolver o diálogo em inglês
13. A sociedade esta cada vez mais egoísta em relação ao ajudar o próximo, temos que lutar contra o egoísmo, a inveja e a avidez, sempre que partimos de uma ideia focada em ajudar as pessoas além de estar fazendo um bem a os maiores beneficiados que precisam de ajuda, estamos ensinado a união entre as pessoas, o que com certeza será levado adiante na vida dos envolvidos, na minha opinião é uma grande ideia, me esforcei o máximo, tive uma grande interação com os colegas, aprendi palavras novas e me sinto motivado em me esforçar ainda mais para o próximo evento!
14. Uma forma aceitavel de avaliar o ingles na fala
15. Otimo
16. Achei um projeto muito interessante principalmente pelo fato de ajudar o próximo, que é o foco principal do projeto juntamente com o aprendizado e aprimoramento na língua inglesa.
17. Foi um ato legal e interessante, onde foi bom interagir com as pessoas conversando inglês e ainda mais sobre ajudar a instituição que necessita, como a doação desses protudos que sobraram e o dinheiro que foi arrecadado.
18. Achei interessante, diferente, algo que nos leva a aprender de uma outra forma; e também trazendo esse olhar para a contribuição, achei bastante válido.
19. Bem OK
20. Me surpreendi com o resultado pois obriga a pensar em inglês, foi muito bom, deveria ter mais atividades assim.
21. Garage Sale foi uma excelente atividade, pois quando se deixa a parte teórica de lado e parte pra prática, a pessoa acaba interagindo e se divertindo com a atividade, o que é uma combinação poderosa para se aprender com facilidade.
22. Não sei
23. Experiencia positiva.
24. Bom para praticar a fala em inglês e colaborar com quem precisa.
25. Muito oportuno, de grande valia, oportunidade de forte interação social agremiada com treino de conversação com uma língua estrangeira, no caso especial o "inglês".
26. são boas,
27. Interessante, uma boa forma de mudar o ritmo da aula.
28. É uma atividade interessante.
29. São bem interativas, estimulam a busca e entendimento perfeito das frases encontradas para realizar o exercício em sua totalidade
30. Interessante e diferente.
31. Não estava presente.

2. Destaque os pontos positivos que você percebeu na atividade.
1. Uma ótima iniciativa, pois conseguimos ter um contato com a cultura americana , treinamos nosso inglês e ainda contribuímos para ajudar na campanha
2. Unir os alunos em prol do bem maior, interação entre os alunos, praticar o inglês.
3. A interatividade dos demais alunos sobre o projeto
4. Interação com os colegas
5. Interação entre os colegas e outras pessoas
6. Interação com outros alunos
7. Praticar com outras pessoas falando em inglês, fez com que agente bota-se em pratica o que aprendeu em aula.
8. Trabalho em equipe
9. Mais fácil aprender a se comunicar maravilha
10. Foi possível ajudar e ser ajudado, tirar dúvidas e interagir
11. Mesmo não participado ativamente, observei que se cria a interatividade entre colegas para se ajudarem, o que desenvolve ainda mais o aprendizado
12. Desenvolvimento de diálogo em inglês e interação com alunos e professores do IFSul.
13. Interação com os colegas, aprendizado da linguagem(inglês) , prestatividade de todos os envolvidos.
14. Interação entre os participantes
15. Bom para praticar a conversação e a interação entre os alunos
16. Engajamento e interesse dos poucos que participaram, além da oportunidade de poder ajudar o próximo mesmo sendo de forma indireta.
17. Interação e participação das próprias bancas ao realizar as comprar e tbm no desenvolvimento com os demais junto também com os professores e os estudantes do outro curso.
18. Percebi que se você estiver vendendo algo, atendendo uma pessoa, você acaba falando, por mais difícil que seja; então este foi o primeiro ponto positivo. Outra coisa que achei positiva é a ideia de reutilizar coisas, isso é muito bacana. Uma terceira coisa que percebi de positiva foi a interação com os colegas, que nem sempre é possível em sala de aula.
19. Interação com outros alunos
20. Pensar e interagir na língua inglesa.
21. Interação com os colegas e "clientes", aprendizado com facilidade e quebra de rotina, o que é excelente.
22. Não sei
23. Interração
24. Comunicação entre os colegas, diversão, solidariedade, aprendizado.
25. Um grande divertimento, trocas de experiências, uma novidade que nos abre precedentes para negócios, oportunidade de treinar nosso inglês básico para facilitar nossa vida ao viajarmos ao exterior, maravilhoso treino de desapego, visto termos várias objetos que não nos servem mais.
26. sair da rotina de aulas dentro da sala.
27. Um diferencial de atividade, não apenas ficando dentro de uma sala.
28. É uma maneira diferente de aprender e é uma atividade que sai da rotina de aula tradicional.
29. atividade sai da monotonia da sala de aula e estimula o conhecimento
30. Não estava presente.

3. Destaque pontos que podem ser aprimorados.
1. Lugar, deveria ter mais mesas acho que faltou um pouco de organização e por parte dos acadêmicos mesmo. Creio que seria necessário um tempo a mais para arrumar o local.
2. Teve um pouco de tumulto, alguns alunos ficaram focados apenas na sua parte, avaliar mais de perto os alunos pra que eles realmente exerçam o ingles.
3. Mais participação de todo o campus
4. Ser maus organizado em questão das doações pois nem todos tem o que levar.
5. Acho que teria que ter mais tempo para organizar
6. Nada a declarar
7. Muitas pessoas não puderam ir na fera, deveria ser marcado um dia q todos pude sem vir ver a feira.
8. Fazer fora do if pra atrair mais público
9. Entrosamento entre os alunos
10. Se o projeto mantiver a mesma proposta, seria bom escolher um horário melhor, se possível. O intervalo da manhã tem pouco fluxo de pessoas.
11. Acredito que uma lista de opções, nas perguntas e respostas, a disposição dos alunos servindo como base ajudaria muito, aumentando o vocabulário.
12. No dia em que foi realizado a atividade, como era período de provas, muitos alunos estavam em provas, portanto poderia ter uma quantidade maior de alunos se fosse em período normal
13. Na minha opinião deveria ser mais divulgado, talvez até mesmo ser feito a venda em outro local, e também com a possibilidade de incluir pessoas de fora. Expandir o evento!
14. Horario do projeto
15. Mais publico/clientes
16. Acredito que tenha faltado motivação da parte de alguns que opinaram por não participar, como foram poucos os colegas presentes, acredito que se mais gente tivesse participado do projeto teríamos melhores resultados. Porém devemos parabenizar à todos os envolvidos e principalmente as professoras Joseane a Liamara que foram responsáveis pelo projeto.
17. Mais organização, mais diálogo, mais união com os colegas questão de ajudar.
18. Acho que poderíamos trabalhar mais na divulgação, muitas pessoas não estiveram presentes (clientes), dessa forma poderíamos arrecadar mais dinheiro
19. se tornar opcional Acho que seria válido criar situações durante a aula associadas ao dia a dia sem a necessidade de ler perguntas e respostas prontas, como no garage sale sendo substituído por uma prova de speaking
20. Acho que seria válido criar situações durante a aula associadas ao dia a dia sem a necessidade de ler perguntas e respostas prontas, como no garage sale.
20. Seria melhor realizar o projeto na parte da noite, por conter mais pessoas no IF.
21. Não sei
22. Talvez um pouco mais de dedicação em forma de treino entre os participantes.
23. Se a intenção for arrecadar dinheiro, pensar em algo mais fácil ou diferente para vender.
24. Delimitar valores para os objetos, maior tempo de programação e maior dedicação dos alunos nos estudos para esse fim
25. podem ter mais que um caminho certo e podem também ter alguns QR CODE que não levem a lugar nenhum, que servem só para atrapalhar.
26. Perguntas um pouco mais claras
27. Se possível, abranger outras áreas do conhecimento. novas atividades,
28. novos conceitos de aprendizado sempre utilizando o qr code
29. Não me ocorre nenhum no momento.
30. Não estava presente.

4. Qual foi o impacto da atividade na prática?
1. Gostei muito, apesar de ter estranhado, por falar inglês o tempo todo, foi meu primeiro contato então fiquei um pouco perdido.
2. As vezes era difícil interagir 100% em inglês, mas foi bastante útil a pressão para nos motivar.
3. no entendimento da língua e da cultura norte americana
4. Muivo razões quase nulo
5. Que é necessário praticar sempre
6. Dúvidas esclarecidas
7. se comunicar em inglês e responder em inglês
8. Muito legal , trouxe um conhecimento maior para os alunos
9. Muito diversificado
10. Acredito que alguns alunos puderam tirar diversas dúvidas e aprender a pronúncia de alguns termos que desconheciam ou pronunciavam erroneamente
11. Mostrou de maneira objetiva que preciso estudar mais a disciplina.
12. Perder a vergonha de falar em outra língua.
13. O impacto da atividade na pratica foi muito positivo em termos de integração e aprendizado da linguagem.
14. O projeto teve um bom impacto
15. A dificuldade do dialogo na língua inglesa
16. Foi muito bom, apesar do pouco conhecimento que tenho na língua, principalmente na parte de speaking onde encontro maior dificuldade.
17. A comunicação, questão de aprendizagem para depois no mundo a fora ter uma ideia como é realmente o funcionamento
18. No meu caso, gostei muito porque já trabalhei com vendas, e eu estava com saudades. Todos participaram, foi positivo.
19. Nada além do esperado
20. O que foi aprendido e usado na hora dessa interação, com certeza não vai se apagar da memória.
21. Comunicação.
22. Não sei
23. Se expor exige coragem.
24. Na prática aprende mais.
25. Dificuldade na comunicação

5. Você se sentiu confiante/desinibido ao realizar a atividade? Por quê?
1. Sim, me senti confiante.
2. Sim, porque todos estávamos na mesma situação, não precisávamos nos preocupar com julgamentos.
3. Sim pois tivemos uma boa orientação
4. Não,pelo contrário pois me senti sendo pressionado a fazer uma coisa que não me sentia pronto.
5. Não sou tímido
6. Sim, pois devido a interação, dúvidas firam esclarecidas, sendo assim podemos tentar um inglês com os americanos.
7. Sim, mas com vergonha de errar algumas palavras em pronuncia errado.
8. Me senti bem nas falas q eu sabia pronunciar e nas demais me esforcei então foi bem tranquilo
9. Sim estudadei o material passado as expressões
10. Não senti diferença em função dos diálogos curtos e vocabulário limitado.
11. Gostaria que minha pequena participação não fosse só visual, mas não me senti confiante para interagir, preciso melhorar meu vocabulário.
12. Sim, como era uma atividade em grupo, me senti mais confiante em falar em público em inglês.
13. Sim, me senti confiante dentro do que eu tenho conhecimento, melhorei observando os colegas e professores, preciso melhorar ainda mais, mas sei que não sou o único que tenho dificuldades na expressão da linguagem!
14. Em parte, pois me falta vocabulario
15. Sim, pois estávamos praticando, como objetivo o aprendizado
16. De inicio não pois sou bastante tímido, mas depois de um certo tempo fiquei mais confiante e consegui me expressar melhor
17. Não totalmente, pela questão que na fala não tenho um conhecimento alto de comunicação, e sim se manifestar e interagir com os outros , isso pra mim foi tranquilo.
18. Nem confiante, nem desinibida. Mas muito feliz e disposta.
19. Me senti normal
20. Sim, porque eu estudei as frases mais usadas então não fugiu muito disso, isso gera uma vontade de interagir mesmo que aos erros e tropeços na hora de falar.
21. Já tenho confiança em me expressar na língua inglesa, por conter grande número de amigos americanos.
22. Não sei
23. Nao muito confiante, mas aberto a experiencias novas.
24. Sim, porque não sei me expressar corretamente em algumas palavras utilizadas no Garage Sale.
25. Sensação maravilhosa de estar participando de uma atividade desse tipo, porém pouco confiante ao me expressar em língua inglesa, visto minhas próprias limitações e também por ser a primeira vez.
26. Sim, porque todos meus colegas estavam fazendo a mesma atividade.
27. Sim, pois consegui traduzir o suficiente para completar a atividade
28. No início fiquei com um pouco de receio, mas quando entendi a atividade me senti mais confiante.
29. mais ou menos, nao me soltei inteiramente por ter a barreira do outro idioma e nao ter segurança total nos conhecimentos
30. Sim, a tarefa é divertida e integradora.
31. Não estava presente.

6. Como você avalia seu nível de motivação pré-evento
1. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
2. Pouco motivado(a)
3. Muito motivado (a)
4. Pouco motivado(a)
5. Muito motivado (a)
6. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
7. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
8. Muito motivado (a)
9. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
10. Pouco motivado(a)
11. Pouco motivado(a)
12. Muito motivado (a)
13. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
14. Pouco motivado(a)
15. Pouco motivado(a)
16. Muito motivado (a)
17. Muito motivado (a)
18. Muito motivado (a)
19. Pouco motivado(a)
20. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
21. Muito motivado (a)
22. Pouco motivado(a)
23. Muito motivado (a)
24. Muito motivado (a)
25. Motivado(a) e plenamente engajado(a) com os preparativos.
26. Muito motivado
27. Motivado.
28. Motivado.
29. Motivado.
30. Motivado.
31. Motivado.

7. Você encontrou dificuldades no desenvolvimento desta atividade? Explique.
1. Senti difículdade em falar inglês o tempo todo.
2. Não.
3. não
4. Sim dentre tuso a maior dificuldade foi não ter coisas para vender e me sentir deslocado (a) por isso
5. Na conversão
6. Não, todas as dificuldades foram esclarecidas com os professores.
7. não, só precisa ter mais pratica.
8. Não
9. Não
10. Não.
11. Pouco tempo para estudar e se dividir entre todas as disciplinas.
12. Não encontrei muita dificuldade, quando não sabia alguma palavra, perguntei ou pesquisei pra poder falar.
13. Sim, encontrei, principalmente quando escutei palavras que não conhecia, mas foi bom, pois aprimorei o conhecimento da linguagem!
14. Não
15. Um pouco para adquirir doações e formação de frases no dialogo
16. Como mencionado anteriormente minha maior dificuldade foi me expressar em outra língua, tanto pelo pouco conhecimento quanto pela timidez.
17. Não, Questão que achei bem tranquilo na hora da interação, fiz meu papel, comunicando, passando valores e perguntando que desejava.
18. Sim . Muitas vezes para dizer algo para um cliente, diferente das frases que tínhamos senti dificuldades, mas percebi que se estudar mais, isso pode ser resolvido.
19. Não, foi de boas.
20. Sim, por tem uma casa muito pequena o que não ocupamos no dia-a-dia damos ou jogamos fora, então essa foi a dificuldade mas isso foi contornado.
21. Não, tudo sob controle.
22. Não sei pois não pude comparecer
23. A conversação exige muito mais que a escrita.
24. Pensando em oque levar que conseguiria vender, roupas achei que seria mais difícil vender, então comprei uns material escolar pensando que qualquer um poderia comprar pelo menos para colaborar, que era a intenção da atividade também.
25. Nenhuma
26. Não.
27. Sim, por mais que conseguisse traduzir, as perguntas não ficavam tão claras
28. Não. Consegui desempenhar a atividade de maneira satisfatória, apesar de nunca ter feito essa atividade anteriormente.
29. só a dificuldade de entender, mas isto nao tem ligaçao com a atividade e sim aos meus estudos
30. Um pouco de dificuldade devido ao meu nível de inglês iniciante que gerou certas dúvidas com relação a interpretação.
31. Não estava presente.

8. AUTOAVALIAÇÃO. Você esteve presente no dia da atividade? Aos que participaram, que nota vocês se atribuem, de 0 a 10? Sugestões/comentários.
1.9
2. Sim, eu estava presente, utilizei bastante da língua inglesa é interaji com o material de todo mundo. Porém não acredito que mereça uma nota 10, talvez um 7 pois deixei a desejar nas vendas.
3. 7
4. Tentei mas fiquei com vergonha e desmotivada
5. 8
6. Me mantive estimulado, vendi bastante, falei errado, mas fui corrigido, aprendi novas palavras, minha nota seria um humilde 10.
7. 10 ou um 9 pratiquei bastante o inglês em casa e ajudei praticamente na feira inteira busquei trazer o máximo de roupas q consegui de uma amiga que foi 80% dos itens da feira, e sempre que precisar de doações tenho não só um mas vários amigos que fazem doações de roupas ai so me chamar. ^^
8. 7 , fiz o que eu consegui , tentei me empenhar mais mas eu não estava 100% preparado mas dei o meu melhor
9. 10
10. 8
11. Acredito ter chegado uns 45 minutos antes de terminar, minha participação foi só presencial pois não me senti confiante para interagir na atividade.
12. Estava presente, embora tenha um pouco de dificuldade na pronúncia, procurei me esforçar bastante, me avalio com um 10.
13. Estive presente na atividade, busquei interagir na língua inglesa, doei objetos, me empenhei bastante na venda, ainda pretendo melhorar bastante o dialogo da língua inglesa para o próximo evento, mas me daria nota 9,6!
14. 6
15. Participei da atividade, não me emprenhei muito na preparação, mas na execução procurei dar meu máximo, conseguindo vender a maioria dos produtos. Nota que você se atribui: 8.
16. 8
17. Sim. Sim. Sim. Participei totalmente desde ao inicio com toda vontade. Me daria 9,0.
18. Sim, estive, procurei interagir na língua inglesa, vendi alguns produtos e comprei também . Procurei atender bem aqueles que vieram em minha "barraca", e visitei as outras, achei muito interessante a diversidade de coisas que tínhamos para vender e comprar. Avalio a minha nota como 85.
19. 7
20. 80
21. Estive presente e utilizei a língua inglesa sem qualquer dificuldade para interagir com colegas e "clientes", apenas não consegui levar muitos itens para venda, por não te-los, mas participei das vendas de itens de colegas e professores sem problema algum. Cumpri minha parte, fiz as vendas e compras sem problemas de interação. Nota: 10.
22. Não pude comparecer a atividade por motivos pessoais.
23. 10
24. 8, estive presente, busquei interagi em inglês, tentei vender os objetos.
25. Me avalio em 8,0, pois meu empenho foi grande em arrumar os objetos, fazer os cartazes e treinar as frases compatíveis com o evento.
26. sim, estive presente e daria a nota 9. Sugestões: ter alguns QR Code para atrapalhar.
27. 8, não há muito o que mudar, apenas uns pequenos ajustes nas perguntas
28. 9
29. sim estava presente, 8 por ter realizado toda atividade porem com dificuldade
30. Sim estive, eu diria um 7 a 8, pois consegui realizar a tarefa e participei das atividades.
31. Não estava presente no dia da atividade.

2 Perguntas sobre o campus e charadas de lugares.

1–Na sala de aula

All the students and teachers pass there at least once a semester. It's the documentary space.

_____

- A resposta é *CORAC.*

2- CORAC

In october is my birthday, a gift I won't receive
but I want to know how long I live.

_____

Next: Official I am, white is my color
I have 3 letters and I start with gas

- A resposta é *10 years* na primeira e *a car* na segunda.

3 – Carro oficial

When everything started, I was the head in this *campus*. The responsibility was mine. Nowadays I am not here anymore and another one is in my place. What's my name?

_____

Next: A place where you can feel satisfied or only meet your friends. There're several options for you... What do you like to have?

- A resposta da primeira é *Luis Afonso Tavares* e da segunda é *food court*.

4- Cantina

I am one of the oldest employee here. Who am I?

_____

Next: Here, almost all your doubts can be solved.

- A resposta da primeira é *Carol, Edi, Pitol, Elton, Rubem, Claudio, Beck, Andreia, Rosi, Angela, Diogo, Jaqueline Corac, Ailton*, ... e da segunda é *library*.

5– Biblioteca

We have already grown a lot. But when we started, it was not like today. What were the courses we offered in the beginning?

_____

Next: Number 1 or number 2? It's up to you!

- A resposta da primeira é *Técnico em Mecânica e Técnico em Informática*, e da segunda é *bathroom*.

6– Banheiro

When was the first building we had here in 2007?

_____

Next: When you have problems with pressure, go there!

- A resposta da primeira é *Prédio 1* e da segunda é *sickroom*.

7- Enfermaria

Who was the rector in the inauguration times?

_____

Next: To solve the hunt you must get
Into the room wired to the net
Crammed with tech and full of code
The clue is hidden in this abode

- A resposta da primeira é *Antônio Brodi* e da segunda é *Internet Lab*.

8- Laboratório de Informática

Discover some information about our *campus* foundation on the internet.

_____

Next: It's a portal place where people greet.

- A resposta da primeira está no site do IfSul Passo Fundo e da segunda é *reception*.

9- Recepção
What does IFSul represent to you? Organize a good answer.

_____

CONGRATULATION! YOU'VE COMPLETED OUR TASKS! NOW, GO WHERE EVERYTHING STARTED, SHOW YOUR ANSWERS AND WAIT FOR THE LAST INSTRUCTION.
YOU ROCK!!

3 Avaliação da atividade *QR CODE Scavenger Hunt*

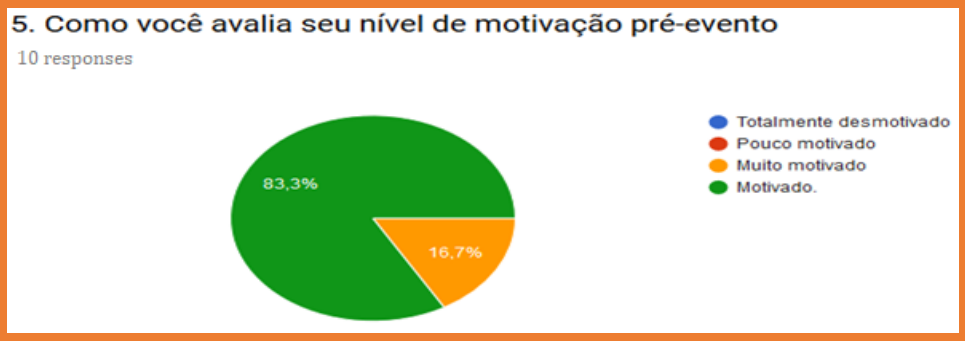
1. Qual a sua opinião sobre as atividades realizadas em aula com o uso de QR CODE?
1- Interessante, quebra a rotina da sala de aula.
2- Válidas por utilizar sistemas que podem ser úteis no mercado de trabalho
3- Diferenciada por envolver atividade fora da sala de aula.
4- Foi válida por proporcionar a oportunidade de fazer uma atividade diferenciada.
5- Foi interessante sair da sala de aula, quebrar a rotina de só ficar na teoria.
6- são boas,
7- Interessante, uma boa forma de mudar o ritmo da aula.
8- É uma atividade interessante.
9- São bem interativas, estimulam a busca e entendimento perfeito das frases encontradas para realizar o exercício em sua totalidade
10- Interessante e diferente.

2. Destaque os pontos positivos que você percebeu na atividade.
1- Interatividade
2- Instigar a compreensão além da simples leitura
3- Boa oportunidade para sair da zona de conforto.
4- Se esforçar sozinho pra entender o que a atividade pedia e ir atrás.
5- Sair da rotina de aulas dentro da sala.
6- Um diferencial de atividade, não apenas ficando dentro de uma sala.
7- É uma maneira diferente de aprender e é uma atividade que sai da rotina de aula tradicional.
8- Atividade sai da monotonia da sala de aula e estimula o conhecimento
9- A interação do grupo na tarefa e o desafio.

3. Destaque pontos que podem ser aprimorados.
1- Pode ser repetido com mais frequência, não necessariamente esta atividade, mas atividades que quebrem a rotina.
2- Projetos que podem se envolver de forma multidisciplinar
3- Mais espaço para realizar estas atividades
4- Outras atividades que saiam da teoria, como conversação ou mais desafios como esta atividade.
5- Podem ter mais que um caminho certo e podem também ter alguns QR CODE que não levem a lugar nenhum, que servem só para atrapalhar.
6- Perguntas um pouco mais claras
7- Se possível, abranger outras áreas do conhecimento.
8- Novas atividades, novos conceitos de aprendizado sempre utilizando o qr code
9- Não me ocorre nenhum no momento.

4. Você se sentiu confiante/desinibido ao realizar a atividade? Por quê?
1- Sim, o desafio me deixou motivado e interessado na atividade.

2- Sim, a turma tem uma boa interação
3- Sim, pois foi necessário o pensamento além da leitura
4- Sim, porque a turma coopera.
5- Sim, pois foi necessário confiar na própria interpretação e tradução para realizar a atividade.
6- Sim, porque todos meus colegas estavam fazendo a mesma atividade.
7- Sim, pois consegui traduzir o suficiente para completar a atividade
8- No início fiquei com um pouco de receio, mas quando entendi a atividade me senti mais confiante.
9- mais ou menos, nao me soltei inteiramente por ter a barreira do outro idioma e não ter segurança total nos conhecimentos
10- Sim, a tarefa é divertida e integradora.



6. Você encontrou dificuldades no desenvolvimento desta atividade? Explique.
1- Não.
2- Os desafios propostos são a própria dificuldade
3- Como o artigo apresentado continha muitas palavras específicas em linguagem técnica, houve algumas dúvidas em relação a vocabulário, porém com alguma pesquisa conseguiu-se contornar essa dificuldade.
4- Nenhuma
5- Um pouco, pois possuía palavras fora do meu vocabulário, e tive que entender o contexto para realizar a atividade. Mas foi construtivo.
6- Não.
7- Sim, por mais que conseguisse traduzir, as perguntas não ficavam tão claras.
8- Não. Consegui desempenhar a atividade de maneira satisfatória, apesar de nunca ter feito essa atividade anteriormente.
9- Só a dificuldade de entender, mas isto não tem ligação com a atividade e sim aos meus estudos.
10- Um pouco de dificuldade devido ao meu nível de inglês iniciante que gerou certas dúvidas com relação a interpretação.

7. AUTOAVALIAÇÃO. Você esteve presente no dia da atividade? Aos que participaram, que nota vocês se atribuem, de 0 a 10? Sugestões/comentários.
1- Sim, 9.
2- Sim, 9.
3- Sim, 8
4- Sim, 9.
5- Sim, 8.
6- Sim, estive presente e daria a nota 9. Sugestões: ter alguns QR Code para atrapalhar.
7- 8, não há muito o que mudar, apenas uns pequenos ajustes nas perguntas
8- 9
9- Sim estava presente, 8 por ter realizado toda atividade porém com dificuldade
10- Sim estive, eu diria um 7 a 8, pois consegui realizar a tarefa e participei das atividades.

ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE PLE PARA FALANTES DE HEBRAICO

Laís Maria Álvares Rosal BOTLER

Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv/ Universidade Hebraica de Jerusalém. laisrosal@gmail.com . Tel Aviv, Israel.

Marcia Pileggi VINHA

Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv/ Universidade Hebraica de Jerusalém. marciavinha@hotmail.com . Tel Aviv, Israel.

Raquel Teles YEHEZKEL

Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv. ccbtelaviv@gmail.com . Tel Aviv, Israel.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo descrever algumas especificidades do ensino de português para falantes de hebraico como língua materna e refletir sobre suas implicações na prática didática. O tema é relevante para professores de PLE em geral, por mostrar reflexões que podem ser aplicadas a realidades semelhantes, inclusive em contextos de conflitos religiosos. Ademais, discute a criação de estratégias para que tais peculiaridades não se tornem limitações no aprendizado da língua e cultura. Durante as aulas de PLE realizadas no Centro Cultural Brasileiro de Tel Aviv, fizemos um levantamento das especificidades do falante de hebraico, categorizando-as em lexicais; semânticas e sintáticas; fonéticas e fonológicas e culturais. Em seguida, realizamos questionários com alunos sobre dificuldades específicas, que se revelaram: os verbos *ser* e *estar*; a mistura dos verbos *ir*, *vir* e *chegar*; a diferenciação dos sons da letra *R* e questões culturais como a compreensão do sincretismo religioso. Todos esses aspectos demandaram um maior investimento de tempo em sala de aula dedicado a esses temas específicos, além da elaboração de exercícios e atividades variados, em paralelo aos disponíveis em livros didáticos. O uso de diferentes mídias também revelou-se fundamental nesse processo em que tentamos elaborar práticas e materiais para possibilitar abordar tais especificidades de forma mais acessível aos alunos. Baseamos nosso estudo em autores como Guimarães (2012), Corder (1967), Araújo (2009), entre outros.

Palavras-chave:

PLE; língua hebraica; identidade; sincretismo religioso; cultura.

Considerações prévias

O presente trabalho, um estudo de caso na área de práticas de ensino de português para estrangeiros, tem como objetivo identificar e descrever algumas especificidades do ensino de português para falantes de hebraico como primeira língua, bem como refletir sobre suas implicações para a prática didática.

Tal ensino dá-se no Centro Cultural Brasileiro da Embaixada do Brasil em Israel (CCB Tel Aviv), em contexto multicultural muito específico, já que muitas vezes esses alunos não têm o hebraico como língua materna, ainda que o tenham como primeira língua no dia a dia. Assim, as características do grupo analisado, um total de 18 alunos, podem ser discriminadas da seguinte maneira:

- Os alunos têm idade entre 25 e 53. Há os que começaram a estudar português formalmente há seis meses e os que já estudam há três anos.
- 83% têm hebraico como língua materna, complementando sua experiência em sala de aula a partir desse idioma e associando-o a conhecimentos de outros idiomas: inglês (83%), espanhol (17%), alemão (11%), árabe e francês (5%). Tais alunos têm a cultura judaica e israelense como principal referência para interpretar o mundo.
- 22% são imigrantes, tendo inglês e hindu (25%), espanhol (25%) ou russo (50%) como língua materna e portanto, tendo interiorizado uma outra cultura que não somente a judaico israelense; esses alunos possuem fluência no idioma hebraico e vivem há mais de dez anos em Israel.

Se por um lado a diversidade do perfil dos alunos pode colocar desafios à prática didática, dado o caleidoscópio de perspectivas e possibilidades de interpretação do mundo, ela também dá ao professor a possibilidade de explorar diferentes horizontes e validar, individualmente, cada um deles, utilizando a cultura brasileira como o objetivo de estudo. Logo, partindo do universo do aluno, podemos chegar ao nosso ponto de interesse, facilitando assim a compreensão de questões complexas para alunos do contexto israelense, como, por exemplo, o sincretismo religioso e a forma maleável - em comparação com a maneira israelense - como os brasileiros se relacionam com a religião.

O interesse pela cultura brasileira em Israel, principalmente pela música e pela capoeira, e o incremento do comércio e o turismo com Portugal nos últimos anos, têm aumentado também o interesse pelo aprendizado da língua portuguesa. Mas os motivos que levam os alunos a procurar o idioma também estão relacionados ao desejo de falar a língua com o cônjuge brasileiro ou seus familiares, auxiliar na prática didática da capoeira, no caso de professores do esporte e, por fim, a identificação com a forma de ser do brasileiro, o caráter festivo, a afabilidade e o humor, entre outras características.

Na prática, verificam-se algumas dificuldades e peculiaridades específicas dos falantes de hebraico, as quais pretendemos analisar neste trabalho, com o intuito de facilitar a prática de ensino de PLE para falantes de hebraico, seja no CCB Tel Aviv, seja em seu ensino em outros contextos. Além disso, esperamos também poder contribuir para análises de especificidades do ensino de PLE para falantes de outras línguas.

2. Metodologia

Durante as aulas de PLE realizadas no Centro Cultural Brasileiro de Tel Aviv, fizemos um levantamento dos *erros sistemáticos* (*error*), no sentido de Corder (1967), do falante de hebraico como primeira língua nos questionamentos, comunicações espontâneas e textos, orais e escritos, produzidos pelos alunos em contexto de sala de aula e nos grupos de whatsapp criados para cada turma.

Nessa perspectiva, realizamos um questionário (Anexo A) em que *induzimos* os alunos a reproduzirem os erros já detectados em sala de aula como sistemáticos, isto é, aqueles que revelariam o conhecimento limitado da língua alvo, ou seja, sua competência transicional (Corder, idem): propusemos que eles traduzissem frases do hebraico para o português. Além disso, também realizamos uma pergunta de cunho pessoal sobre sincretismo religioso e solicitamos que eles lessem frases que continham fonemas nos quais já havíamos detectado dificuldade na pronúncia. Tais leituras foram gravadas e utilizadas para a análise.

Em seguida, categorizamos as ocorrências, tanto de textos produzidos em sala, quanto dos questionários, em:

- semânticas e sintáticas: em particular, o uso dos verbos *ser* e *estar* e dos verbos *ir*, *vir* e *chegar*, e na utilização do substantivo seguido do adjetivo;
- fonéticas e fonológicas: a pronúncia das letras /l/, /m/ em final de sílabas, dos dígrafos /nh/ e /lh/, as diferenciações dos fonemas representados pela letra /o/, a nasalização de vogais em final de sílabas e palavras, a diferenciação dos sons da letra /r/ e a representação de vogais e consoantes na escrita;
- culturais: o sincretismo religioso para falantes de hebraico.

Devido à natureza dos erros, que detalharemos a seguir, orientamos a análise a partir da perspectiva de que os erros não só evidenciam o sistema linguístico do aluno, como, uma vez detectados, também facilitam o aprendizado de estruturas de L2, já mencionado por Corder.

Guimarães, M. (2012) discorre sobre os processos de interferência e desenvolvimento em sala de aula, no que se refere aos aspectos fonológicos: a fase de desenvolvimento culminaria quando o aprendiz chega à perfeição do som adquirido, superando as transferências da língua materna (p. 63). O CCB Tel Aviv, tendo como objetivo capacitar alunos em situações sociocomunicativas, não exige dos aprendizes a perfeição a que a autora se refere, mas priorizamos o aperfeiçoamento fonético quando a pronúncia acarreta um comprometimento na compreensão de seu enunciado por parte do interlocutor. Finalmente, a análise descritiva análise fonética e fonológica dos dados foi realizada utilizando a terminologia sistematizada por Bisol (2005).

3. Análise descritiva

3.1. Aspectos semânticos e sintáticos

3.1.1. O uso do verbo ser e estar

Ao longo de três anos de prática de ensino, detectamos a dificuldade dos falantes de hebraico em diferenciar semanticamente e empregar na sintaxe os verbos *ser* e *estar.* Acreditamos que isso seja reflexo de transferência do hebraico, em que não existe diferença semântica entre eles - ambos são representados pelo mesmo signo, o verbo *lihiot*, que atesta apenas para o sentido de "existir" e "estar localizado", dos referidos verbos, sem contudo abarcar a noção de transitoriedade do verbo *estar*, em oposição à noção de estabilidade do verbo *ser*. Além disso, em hebraico, esses verbos inexistem no presente. Ou seja, cabe ao aluno tanto empregar o verbo *ser* ou *estar* onde, em uma tradução direta, ele estaria ausente, quanto ainda optar por qual dos dois utilizar. Abaixo, reproduzimos os erros mais ilustrativos, produzidos em textos em sala de aula ou em grupos de alunos no whatsapp:

- "Ele surpreso com a capacidade de improvisação de Cidinha".
- "São Paulo considerada o lugar de movimento da Arte Moderna"
- "Eu de Israel, Haifa, mas é moro em Tel Aviv."
- "Não tenho religião mas estou de tradição católica" (falante de francês como língua materna)
- "Oi, como vai? Você em trabalho?"
- "A reunião vai estar de tarde."

Nos questionários, houve uma quantidade de acertos maior do que a de erros. Os acertos estiveram presentes principalmente na diferenciação entre os verbos *ser* e *estar* em frases curtas, como "Ela está doente"e "Eu sou professora". No entanto, quando a frase foi um pouco mais longa, "Eles estão bonitos hoje", tivemos um percentual de 22% de erros, com respostas como: "Eles lindos hoje" e "Eles são lindos hoje".

Tal resultado demonstra uma maior necessidade de investimento neste tópico para falantes de hebraico. Em sala de aula, as diferenças entre ser e estar são abordadas durante mais de um semestre, no início do curso, a partir de atividades diversas, como descrição de pessoas e lugares e atividades gramaticais em que os alunos devem optar por um dos verbos. Além disso, nos níveis mais avançados, sempre chamamos atenção do aluno para o erro, para que ele corrija por si mesmo.

3.1.2. O uso dos verbos *ir, vir* e *chegar*

Os falantes de hebraico como primeira língua demonstram dificuldade em diferenciar os verbos *ir, vir* e *chegar*. O verbo *chegar* não é diferenciado dos verbos *ir* e *vir* no hebraico. Logo, os alunos costumam substituí-los pelo verbo *chegar*, como uma tradução direta de sua L1, na qual o verbo *lehaguia* tem também a conotação de *ir* e *vir.*

Abaixo, temos exemplos retirados de textos produzidos pelos alunos:

- "No carnaval, eu cheguei para Salvador e gostei muito." (ao invés de ir no Pretérito Perfeito)
- "Eu não posso chegar nessa data, mas nos vemos na terça dia 19." (ao invés de ir no infinitivo)
- "Eu não vou chegar [para a aula] mas estive praticando com umas turistas brasileiras" (ao invés de *ir* - Eu não vou...*)*
- "Mas se eles têm prova e comida também [na aula de hoje], talvez eu não vou chegar hoje". (ao invés de *ir* - Eu não vá…)
- "Eu não vou chegar próxima semana porque tenho consulta médica". (ao invés de *venho ou vou*)

Nos questionários, tivemos uma frequência de 60% de erros. Quando a tradução esperada seria "Eu não posso ir à festa hoje", a maior parte das traduções foi: "Eu não posso chegar para a festa hoje".

Em sala de aula, em geral abordamos a oposição entre os verbos *ir* e *vir*, da maneira como é apresentada no livro didático adotado Terra Brasil. As respostas dos

alunos apontam para a necessidade de abordar diretamente o verbo *chegar* em sala de aula, consolidando seu significado pontual para, em seguida, trabalhá-lo em oposição aos verbos *ir* e *vir.* Nesse caso, o uso da L1 como oposição pode ser útil, no sentido de mostrar aos alunos que uma tradução direta não é eficaz nesse caso.

3.1.3. A inversão da ordem substantivo-adjetivo

No português, mais comumente utilizamos o adjetivo depois do substantivo, como, por exemplo, *bola azul*. No inglês, esse uso é oposto, como em *blue ball* . Os nossos falantes de hebraico, talvez por uma transferência da regra da língua estrangeira que já dominam, constituindo um fenômeno de generalização excessiva entre idiomas distintos, supostamente o inglês, muitas vezes utilizam o adjetivo antes do substantivo quando este não cabe, apesar de a ordem no hebraico ser como no português, como nos exemplos abaixo, encontrados em textos produzidos pelos alunos em sala de aula:

- "As músicas do carnaval são mistas. Tem muitos tipos e muito alegre música".
- "Meu favorito praia em Tel Aviv é a praia de Caxos".
- "Hanuka é muito feliz feriado"
- "Hanuka é menos familiar feriado"
- "O evento foi o extremo do modernismo através de contemporâneo pinturas e esculturas"

Atividades que envolvem a formação de frases com pares de substantivo-adjetivo podem se mostrar eficazes para diminuir a frequência desses erros e aumentar a consciência sobre o tópico.

3.2. Aspectos fonéticos e fonológicos - A pronúncia do português para falantes de hebraico.

O hebraico, assim como o português, é uma língua basicamente com o acento paroxítona. Por isso mesmo, os alunos têm dificuldades em ler os acentos em palavras

proparoxítonas ou oxítonas. Quando a pronúncia acarreta um comprometimento na compreensão do enunciado, como no exemplo: "André estudara português" (tendo em mente o Futuro, mas dando a entender o Pretérito Mais Que Perfeito) ao invés de "André estudará português" (Futuro do Indicativo), o professor se detém e promove estratégias de assimilação da pronúncia correta, para não haver perda semântica na comunicação. Em seu estudo "Elementos para uma fonologia contrastiva: hebraico e português", Araújo (2009) afirma que o hebraico moderno possui 24 fonemas, sendo 19 consoantes e 5 vogais, enquanto o português possui 28 fonemas, sendo 21 consoantes e 7 vogais, de onde conclui que há uma proximidade no número de fonemas e sugere que as diferenças podem ser ensinadas por exercícios de contrastes entre as duas línguas. No entanto, na prática didática, enfrentamos alguns estranhamentos além dos diferentes fonemas existentes ou não, em um ou em outro idioma, que influenciam o aprendizado. Portanto, consideramos importante especificar certas questões fonéticas e fonológicas que encontramos na prática de ensino:

3.2.1. A pronúncia das letras /l/ e /m/ em final de sílabas

Guimarães, M. (2012, p.77), ao analisar os aspectos fonológicos do português como língua estrangeira em relação a falantes de inglês, menciona que a diferenciação da pronúncia do /l/ do /m/ no final de sílaba se dá por que em inglês /l/ e /m/ são produzidos em posição de final de sílaba havendo "um processo de transferência de L1 para a língua-alvo". O mesmo acontece em relação ao hebraico (L1) e o português (L2): no português brasileiro o /l/ não palatalizado, que soa como /u/ como nas palavras *alto* e *inflável*, é de difícil assimilação para o aprendiz; já o/m/, quando no final da palavra, e portanto, nasalizado, como em *jardinagem*, é outro desafio, mas que o aluno resolve em geral criando um ditongo no final da palavra, resultando em jardina*geim*. Quando o aluno pronuncia ambas as letras conforme a L1, ele pode acarretar uma dificuldade de compreensão por parte de seu interlocutor ou até mesmo uma falha na comunicação: quando diz *com*, pode soar "come". Ou como citou

Guimarães, M. (p.76) “com ele”, podendo soar “como ele”; ou “com um”, podendo soar “comum”.

Nas leituras controladas realizadas pelos alunos, 50% errou a pronúncia de pelo menos uma das palavras como também, ontem, carruagem e fim, principalmente pronunciando o /m/ como bilabial.

3.2.2. A pronúncia dos dígrafos /nh/ e /lh/

Estes fonemas inexistem no hebraico. Normalmente o aluno consegue apreendê-los e pronunciá-los utilizando o artifício da junção de dois ou mais fonemas existentes em sua língua. No caso do /nh/ utiliza-se do /n/+/y/ + vogal, como: ‘caipirinya’; e do /lh/ utiliza-se do /l/+/y/+ vogal, como filho: ‘filyo’, ou apenas omite o /h/ e pronuncia como /n/: ‘raina’, em vez de rainha.

Nas leituras realizadas pelos alunos, houve 40% erro, principalmente nas palavras tinha e rainha, com a omissão do /h/ e pronúncia como /n/.

3.2.3. As diferenciações dos fonemas representados pela letra /o/

Os falantes de hebraico não diferenciam palavras com acento grave e agudo, como vovó / vovô. Nesse caso, faz-se necessário ensinar os fonemas por meio do contraste entre entre vocábulos e sílabas para que ele possa apreender as diferenças.

Apesar de terem consciência dessa diferenciação e demonstrarem saber que estavam sendo analisados em relação a esse fonema no momento da leitura, 68% dos alunos ainda cometeram erros na pronúncia das palavras avô, avó e avós; bolo / bolo (planejo).

3.2.4. A nasalização de vogais em final de sílabas e palavras

Segundo Araújo (2009), a nasalização é uma particularidade do sistema vocálico do português, quando seguidas de sons nasais ou em final de sílabas. Os alunos apresentam dificuldade em nasalizar as vogais em finais de sílabas. Constituem desafios as palavras terminadas em:

- /ã/ como 'lã', /ãe/ como 'mãe', e /ai/ como 'cãimbra': os aprendizes não identificam a diferença de tons e articulação dentre *lã* e *lá*, tendendo a utilizar o A como vogal alta (como em *lá*);
- /am/ como 'campo': pronunciam *canpo*, com N nasal alveolar intervocálico, como em *fino*.
- /om/ como 'bomba': pronunciam *bomba*, com M com oclusão labial
- /ão/ como 'pão' e /am/ como 'falam': a tendência é de converter o ditongo nasal e o A nasal em final de palavra em A como vogal alta;

Na leitura controlada, 68% dos alunos erraram na leitura de pelo menos uma das palavras a seguir: pranto, pão, canto.

Essa dificuldade produz um sotaque específico que, em alguns casos, pode levar à incompreensão do falante por parte do interlocutor, quando em caso de pares como *pão* e *pau*, ou como em *mão* e *mau*, *são* e *sal* citados por Miley Guimarães (2012, p. 77).

3.2.5. A diferenciação das pronúncias da letra /r/

Grosso modo, a representação gráfica da letra /r/ no português pode corresponder aos sons de/r/ retroflexo (como na variante caipira), de /r/ uvular surda, como *carro,* ou como apicar alveolar, como em *caro* ou tepe como em *grande*. Mais exemplos são os erres em 'rio' ou 'rua' no início de palavras; 'carro' ou 'terra' no meio de palavras; ou 'calor' ou 'beber' no final de palavras, sem na grande maioria das vezes mudar o significado da palavra, sendo 'carro' ou 'caro', "murro" ou "muro" exceções. Já

no hebraico, cada um desses sons gera um significado diferente também representado por uma letra diferente /ר/ /ח/ /ה/, assim, cada mudança entre esses três sons acarreta um novo sentido. Portanto, em analogia com a L1, para o falante de hebraico soa imensamente estranho poder dizer o /r/ com som retroflexo ou como uvular surda, em inglês ou mesmo de apicar alveolar sem que haja mudança de sentido na palavra. Quando a representação do /r/ é diferente, como em *muro* e *murro,* a distinção é feita mais facilmente. Mas inicialmente, o aluno se depara com um obstáculo para a compreensão das variantes linguísticas nacionais, em que o /r/ varia enormemente.

Num primeiro momento, o aluno exposto à oração *Feche a porta*, conforme pronunciadas no interior de São Paulo, na capital de São Paulo ou no Rio de Janeiro, questiona se o interlocutor tem em mente o mesmo objeto. Contudo, com a exposição sistemática dos alunos à diversidade linguística do português brasileiro, prática corrente no CCB Tel Aviv (cada professora é originária de um estado diferente), eles compreendem que é possível, até mesmo, escolher a variante mais fácil para eles. Há casos em que, tendo assimilado isso, o aprendiz optou pela pronúncia carioca, com a qual por motivos pessoais já estava afeiçoado, mesmo tendo há anos uma professora paulista. Tais ocorrências se dão nas mais diversas esferas fonológicas, como a pronúncia do /e/ conforme falado em Curitiba (o famoso *leite quente*), à diferença da variante do restante do sudeste e nordeste, bem como do /t/ mudo ou chiado, conforme falado no nordeste e no sudeste.

As estratégias adotadas pelos alunos, via de regra, resultam não raro no sotaque israelense caracterizado pelo erre vibrante uvular múltiplo (como em יורוק), de dificíl reprodução para os falantes de línguas românicas. Sugerindo uma convenção para contribuir à diferenciação dos sons, Araújo (2009) propõe que o aprendiz relacione a consoante /ח/ com o /j/ do espanhol e a consoante /ה/ com o /h/ do inglês.

Nas leituras gravadas, observamos que os alunos acabam por pronunciar todos os "erres" da mesma maneira, em geral optando pelo apicar alveolar independente de sua colocação na palavra. Dessa forma, os alunos pronunciaram os "erres" das palavras *cara, rainha e carruagem* da mesma maneira.

Para abordar esses fonemas, no início do curso é realizado um trabalho com pares como *murro* e *muro*, para gerar consciência e consequente estado de vigilância que

minimiza os erros. Com o andamento do curso, outras vivências em sala de aula dão ao professor repetidas oportunidades de fazer com que o aluno se depare novamente com ocorrências semelhantes.

Da mesma maneira, os problemas citados nos itens 2.1 a 2.4 também são abordados em sala a partir de pares opositores e atividades de repetição em que o aluno deve tentar reproduzir os sons da forma correta. Além disso, também explicamos como a produção do som é realizada. Por exemplo, para produzir sons nasais sugerimos que os alunos sintam o "som" saindo pelo nariz, fechando a boca no final de palavras como *coração*.

Essas são questões sistêmicas no ensino de português para falantes de hebraico como L1, exigindo flexibilidade do professor para realizar um trabalho fonológico quando a pronúncia acarreta comprometimento da mensagem e, paralelamente, acolhimento das peculiaridades de articulação do aprendiz, que utiliza suas próprias estratégias para solucionar o problema.

3.2.6. Vogais e consoantes na escrita

Diferentemente do português, que é uma língua silábica, o hebraico possui a singularidade do "shevá", cuja expressão na pronúncia são sons consonantais oclusivos ou fricativos (Araújo, 2009). Quando se trata do hebraico escrito, não há representação gráfica da maioria dos sons vocálicos, sendo grafadas as consoantes, as vogais U/O (da mesma maneira) e I. Assim, os alunos tendem a omitir as vogais também em português, escrevendo principalmente as consoantes, ocorrendo uma transferência do L1 para o L2. Abaixo, os exemplos retirados da produção escrita dos alunos.

- "O carnaval é uma grndi festa em Brasil"
- "Porque eu prciso de ar"
- "Eu tenho um colega no trablho que veste suspensórios.

Tais omissões tendem a diminuir à medida que o nível dos alunos avança. Em geral, apontamos os erros na escrita e pedimos que os identifiquem e reescrevam as palavras.

4. Aspectos culturais

Uma parte considerável da preparação das aulas envolve, além dos aspectos mencionados, a necessidade de criar pontes que possam ligar efetivamente pessoas com paradigmas diferentes. Ao utilizarmos a palavra paradigma, referimo-nos à visão de mundo e à forma como alguns fenômenos inerentes à cultura brasileira são interpretados. Entre as diferenças com as quais temos que lidar em sala de aula, uma delas parece ser a questão cultural entre professores brasileiros e alunos israelenses, e por esse motivo passaremos a contextualizar o ambiente em que atuamos para, em seguida, discorrer sobre a prática em sala de aula.

A sociedade israelense, de modo geral, não vê com familiaridade a miscigenação, fenômeno intrínseco à cultura brasileira e portuguesa; essa não-mistura ocorre também de forma demográfica, havendo vilas, bairros e cidades inteiras cuja população é predominantemente judaica ou árabe; judaica laica ou judaica ortodoxa. Aglomerados populacionais com representantes de diversas etnias existem, em particular nas grandes cidades, mas estes continuam sendo identificados, num primeiro olhar, pela predominância de seus habitantes - são “mais” árabes ou “mais” judeus - com o reconhecimento e aceitação da diversidade étnica na região. Em outras palavras, etnia e origem - inclusive entre os próprios judeus, que se dividem entre sefarditas e suas subdivisões e asquenazitas e suas subdivisões - são traços que orientam a visão de mundo dos judeus na diáspora e dos israelenses.

Soma-se a isso o fato de Israel ser um país de conflito territorial de fundo étnico-religioso, o que gera uma percepção muito clara de possíveis aliados ou inimigos dentro do próprio país, percepção essa que, no Brasil, é inexistente. Por esse motivo, a distribuição populacional revela bolsões populacionais predominantemente judaicos ou árabes. Em cidades maiores e com maior perfil cosmopolita, observa-se a

coexistência multicultural no comércio, em iniciativas de ONGs e serviços públicos, como hospitais, porém não num nível ecumênico. Por "nível ecumênico", entendemos a possibilidade de conviver com pessoas de religiões distintas e a liberdade de experimentar diversas religiões e adotar aquela que melhor convém, prática comum entre muitos brasileiros. Esse contexto muito se difere, portanto, da miscigenação ocorrida no Brasil que, embora tenha acontecido de forma violenta e não igualitária, é a espinha dorsal da identidade brasileira - mesmo que às avessas, como mostra Da Mata com a hipótese da "fábula das três raças" (1984).

Os alunos do CCB Tel Aviv, apesar de fazerem parte desse contexto, possuem a priori uma abertura maior para conhecer outras culturas e religiões. Nos questionários, muitos afirmaram, por exemplo, se interessar por entender melhor outras culturas e religiões:

> O aspecto cultural e espiritual de outras culturas muito me interessa. Eu me interesso e vejo beleza nas crenças de outros povos e na psicologia que está por trás dos sistemas de crenças que esses povos criaram. (Aluno 3)

No entanto, tal contato com essa nova religião parece estar limitado ao novo conhecimento, um olhar de fora, e não a uma vivência e participação efetiva, como poderia ocorrer com um brasileiro. O mesmo aluno enxerga essa limitação:

> Ficaria feliz em participar de cerimônias de outras crenças, mas é proibido para os judeus. Devido a essa proibição, leio sobre mitologia de crenças pagãs. (Aluno 3)

Outros alunos também colocam a mesma questão:

> Não tenho opinião contra a ideia de visitar cerimônias de outras religiões. Eu não estou disposto a rezar com eles, mas a estar presente e vivenciar a

> experiência interessante. Eu respeito todas as crenças que não fere as demais pessoas. Na Índia, por exemplo, costumávamos frequentar cerimônias hindus como um processo de respeitar as outras pessoas. (Aluno 8, indiano-israelense)

> Sou muito aberta a conhecer outras religiões e me interessa muito participar de eventos e cerimônias de outras religiões, mas quando vou a essas cerimônias sinto como quando vou a um museu, ou seja, é interessante do ponto de vista antropológico, mas não sinto no coração conexão à cerimônia em si, mas sim continuo fiel no meu coração à minha crença. As visitas às demais cerimônias são como um "passeio", em geral fora do país, ou em eventos de amigos não judeus. (Aluna 9)

O medo da aculturação podem ser um dos fatores que levam os judeus israelenses, mesmo os mais seculares, a se manterem como espectadores e não se envolverem de forma mais profunda com outras religiões. Já para os religiosos, esse contato é evitado.

Se no Brasil há relativa liberdade de movimento entre os universos religiosos - "relativa" porque, não obstante as leis que asseguram o estado laico, ainda é possível observar um persistente estigma negativo, muitas vezes levado a cabo com violência fatal, em torno das religiões não-cristãs - tal movimentação em geral não é vista como algo que compromete a identidade. Dessa forma, podemos considerar que no Brasil há uma maior possibilidade de flexibilização das vivências religiosas, a partir de escolhas individuais.

Diferentemente, para os nossos alunos, embora haja uma tolerância em relação à escolha de cada um, a troca de religiões parece ser algo alheio e distante, provocando o estranhamento:

> Para nós, de acordo com a ideia básica, o significado é que é impossível trocar de religião. É possível ser judeu religioso ou não religioso, mas você ainda é judeu. Há correntes distintas no judaismo, grupos distintos, mas para todos há uma base comum. (Aluna 3)

> Na minha vida pessoal, escolhi acreditar no Deus da religião judaica, e não pretendo trocar minha religião de forma alguma. (Aluna 9)

> Em relação à troca de religiões, me sinto distante, não fala sobre mim. (Aluno 10).

> Eu acho que as pessoas que mudam de religião muitas vezes estão procurando a si mesmas e não uma fé, Deus ou religião. Eles procuram distintas crenças e rituais para conseguir a "salvação". Eu não posso me imaginar sendo de outra religião que não seja a religião judaica, pois estou muito vinculada ao povo judeu e seus costumes. (Aluna 13, argentina-israelense).

Além dessa perspectiva, surgiu também na fala dos nossos alunos a rejeição às religiões como um todo, provavelmente decorrente dos conflitos religiosos que os circundam:

> Eu não gosto de nenhuma religião no mundo, porque a religião produz a maioria dos problemas que temos hoje no mundo. (Aluno 7)

Tais visões mostram a necessidade de se abordar de forma mais detalhada, a fim de permitir uma compreensão mais profunda da sociedade brasileira: como se dá o sincretismo religioso, a possibilidade de escolha religiosa, quais são os papéis das diferentes religiões e de suas interrelações no dia a dia dos brasileiros e, principalmente, na produção cultural, como na música e na literatura, em que termos relacionados ao candomblé, por exemplo, estão lado a lado a termos explicitamente católicos.

Quando tratamos de cultura e religião, estamos como que com uma lupa analisando o paradigma e os valores dos alunos e igualmente, os nossos. Tanto nós temos nossas crenças, como os alunos. Tratam-se de percepções socialmente construídas, situadas

num contexto e tal consciência que deve ser parte das ferramentas do professor - tal como o dicionário e o livro o são - para lidar com o aluno. Barcelos (2006, p. 20), comenta que as crenças, "mais do que representar uma realidade social, têm o poder de construir essas realidades". Ela ainda ressalta que as crenças tanto podem agir como instrumentos de empoderamento ou obstáculo para a aprendizagem de línguas, estando em nossas mãos como transformá-las em aliadas.

Entendemos que seja nossa tarefa não apenas apresentar esse cenário ao aluno, não apenas mediar esse conhecimento e nem somente dar elementos para que o aluno o compreenda e faça sua própria leitura. Entendemos que seja nosso desafio diminuir o inevitável estranhamento diante dos fenômenos de miscigenação e sincretismo religioso. Nosso ideal seria que o aluno visse tais cenários com naturalidade, ou seja, tentamos tratar o tema dessa forma e nos colocamos à disposição para elaborar com eles o desconforto, os temores de tal exposição.

Dessa forma, acreditamos que o professor deve, necessariamente, abordar as questões de diferenças culturais não apenas como um tema a ser tratado, mas como uma vivência: não se pode esperar que o aluno apenas entenda a convivência de crenças, mas deve-se proporcionar a ele oportunidades para que experimente tais misturas, através do português.

Diversos exemplos realizados no CCB Tel Aviv podem ilustrar isso. Um exemplo foi a comemoração da festa junina que, pelo seu componente religioso (ao qual muitos de nós nem prestamos atenção) é um grande desafio para nós: devido à política de cristianizar gentios da igreja católica, devido à perseguição aos judeus, temos que estar constantemente alertas em sala de aula para que nossa postura não seja interpretada como uma "divulgação" do cristianismo. O terreno é delicado, mas possível. Assim, puderam dançar quadrilha em português, alguns vestidos de caipira, sem perceber interiorizando a língua e associando-a a uma experiência positiva. A decoração do salão foi meticulosa, com muitas bandeirinhas, balões e chita, com comida kasher e não kasher (houve cuscuz paulista de camarão, que não é kasher, ou seja, de acordo com as regras culinárias do judaísmo), mas com o cuidado de evitar imagens de santos, em respeito a uma regra do judaísmo que abole imagens, já que alguns alunos eram religiosos. A exclusão de imagens que fazem parte desta festa não se fez ausente na apresentação do seminário, que explicou a simbologia dos santos.

5. Considerações finais

Todos os aspectos discutidos anteriormente demandam um maior investimento de tempo em sala de aula dedicado a esses temas específicos, além da elaboração de exercícios e atividades variados, em paralelo aos disponíveis em livros didáticos. O uso de diferentes mídias também revelou-se fundamental nesse processo.

O tema é relevante para professores de PLE em geral, por mostrar um contexto de ensino-aprendizagem cuja experiência pode ser aplicada a realidades semelhantes. Ademais, favorece a criação de estratégias para que tais peculiaridades não se tornem limitações no aprendizado da língua e compreensão da cultura.

Em relação aos erros sistemáticos analisados, estes atestam mais para um fenômeno de transferência da língua materna para L2. Logo, o professor que pode refletir sobre essas construções no hebraico, podendo desconstruí-las morfológica e sintaticamente e talvez até mesmo - excepcionalmente - compará-la com as construções em outro idioma que seja de conhecimento do aluno, ajudará o mesmo a incorporar novas estruturas, aumentando o espectro de sua competência transicional e promovendo mais autonomia em L2.

Por último, em relação ao tema cultural, mais do que um conteúdo de português e cultura brasileira, entendemos que nesse contexto de conflito religioso e territorial, o Brasil tem muito a contribuir com sua maleabilidade característica. Logo, nossa tarefa é desafiadora não apenas do ponto de vista linguístico, mas social. A identidade não é algo inato e acabado, mas em constante transformação, "ebulição". Como afirma Kleiman (1998), apoiando-se em Hall (2000) e Woodward (2000), se o pensamento moderno entendia as identidades como unificadas e coerentes, fixas e estáveis, o pensamento contemporâneo entende que hoje prevalece o descentramento do sujeito, que passa a ser visto como identidades "fragmentadas e inacabadas".

Dessa maneira, a sala de aula há de ser, necessariamente, um espaço de confiança e trocas com respeito e humor. Os tamanhos das turmas e o espaço reduzido do CCB Tel Aviv propiciam um ambiente mais íntimo. A identidade do grupo é trabalhada para que haja um gradual envolvimento afetivo: são criados grupos no Whatsapp não só

para comunicação em português, mas para o exercício da língua fora da sala de aula (nos grupos postamos as piadas, as fotos das atividades das aulas dentro e em eventos especiais, questões da língua e os alunos que perderam algum conteúdo encontram apoio nos demais colegas). Os exercícios elaborados pelas professoras são personalizados, com frases sobre os comentários dos alunos em sala de aula e com os nomes deles como sujeitos das ações; as questões da atualidade são temas constantes; há aulas práticas fora do formato sala, mesa, cadeira, como aulas explorando as ruas ou as construções históricas, fazendo caipirinha ou moqueca, por exemplo. Todo esse trabalho é permeado pela exploração da diversidade cultural e linguística do Brasil, já que no CCB Tel Aviv dispomos de pessoas de Minas Gerais, Recife e São Paulo (interior) e abordamos essa diversidade realizando perguntas específicas sobre variantes linguísticas — "Isso é canjica ou mungunzá?" e nossos sotaques, nossas próprias histórias de miscigenação.

Tais estratégias visam não apenas criar um ambiente de troca afetiva (entendido como um lugar que pode propiciar a troca de sentimentos), como também um espaço de identidade para cada grupo. Se por um lado as diferenças entre os alunos e as diferenças entre os professores e alunos podem ser um desafio e um empecilho, por outro, nossa brasilidade nos ensina que justamente aí está a nossa riqueza.

Assim, ao apontarmos nossas diferenças dentro de um núcleo, ao afirmarmos nossa diversidades e nos nutrirmos delas, estamos dando um direcionamento à forma de integração esperada de nossas turmas, cientes que para formarmos uma identidade de grupo, temos que estar a par da alteridade, sem a qual não há a definição do sujeito. Sabemos qual a importância do *alheio* para a afirmação do *individual*, conforme Kleiman (1998) aponta em seu estudo de formação de identidade em grupos: a identidade é determinada por meio da alteridade, ou seja, da relação com o outro.

Referências bibliográficas:

Araújo, R. (2009). *Elementos para uma fonologia contrastiva*: hebraico e português. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009_vol_2/PDF-VOL2/Microsoft%20Word%20-%20Reginaldo%20Gomes%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf

Barcelos, A. M. F. (2006) Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F.; Abrahão, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas*: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes.

Bisol, L. (2005). Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro. 4.ed. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: EDIPUCRS.

Corder, P. (1967) The significance of learner's errors. *International review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

Da Matta, R. (1981) Digressão: A Fábula das três raças ou o problema do racismo à brasileira (p.p58-85). In *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social,* Petrópolis Vozes.

Dell'Isola, Regina Lúcia Peret e Almeida, Maria José Aparecida de. *Terra Brasil – curso de língua e cultura*. Belo Horizonte, UFMG, 2008.

Guimarães, F. (2012). Aquisição do português como L2 por falantes de Espanhol e o modelo de ontogenia. In Gil, Beatriz Daruj; Amado, Rosane de Sá. *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas.* (pp. 62-67). São Paulo: Paulistana Editora.

Guimarães, M. A. A. (2012) Aspectos segmentais da pronúncia do português para falantes nativos do inglês. In *Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas*. (pp.74-79) São Paulo, Paulistana.

Haaretz Editorial. "Worrying Opposition to Mixed Marriage in Israel." In *Haaretz*, 19 ago 2014. <https://www.haaretz.com/opinion/1.611209> Acesso em 27 set 2017.

Hall, S. (2000). *A identidade cultural na pós-modernidade.* 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Kleiman, A. B. (1998) A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras.

Llor, Ilan. Court Permits Right-wing Protest Near Wedding of Muslim Man, Jewish-born Woman. In *Haaretz,* (17). 3 ago2014. Disponível em: <http://www.haaretz.com/israel-news/1.610943>. Acesso em 27 set 2017.

Anexo A – Questionário

Nome - _____ Idade - _____

Língua Materna - _____ Outros idiomas - _____

Há quanto tempo você estuda português? _____

Por favor, traduza para o português as frases abaixo:

1) היא חולה - _____
2) אני לומד פורטוגזית - _____
3) אני בספריה - _____
4) אני מורה - _____
5) היא חולה - _____
6) הם יפים היום - _____
7) מה אתה עושה? אני אוכל - _____
8) היום אני לא יכול להגיע למסיבה - _____
9) האם אתה מגיע ליום הולדת של חברתנו - _____

Leia o texto abaixo e responda (לענות בעברית):

“Fui batizada na Igreja Católica, recebi a Crisma, depois dos 21 anos mudei de religião, de Igreja. Estou arrependida e quero voltar para a Igreja Católica. O que devo fazer?"

“São tantas igrejas, tantas denominações que fica complicado qual escolher... Já frequentei algumas e, como muitos, eu era católico mas depois mudei e virei evangélico. Hoje atualmente não frequento nenhuma, leio a Bíblia e faço minhas orações e jejuo. Será que assim serei salvo? Preciso mesmo frequentar alguma igreja? E qual é a igreja do Senhor Jesus Cristo? Agradeço a todos desde já.”

Como é para você testemunhar a experiência dessas pessoas? Conte-nos o que você sente com relação a isso e como vivenciaria uma mudança de religião, se fosse você. Você costuma frequentar cerimônias ou festas de outras religiões?

Leia em voz alta para a sua professora as frases a seguir:

Ela é cantora e eu também canto.

Enxugar seu pranto.

Ontem comi pão e bebi caipirinha.

Rebeca, a rainha de uma terra antiga, andava de carruagem e tinha rosas formosas no jardim de sua cara fortaleza.

Vou passar o fim de semana na casa dos meus avós. Minha avó vai preparar um bolo enquanto meu avô bola uma gincana para as crianças.

SIMPÓSIO

21

DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO PLE NO CHILE: UMA ANÁLISE DA CULTURA DE APRENDER E CULTURA DE ENSINAR NO NÍVEL INICIAL DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA POR HISPANOFALANTES

Ana Laura dos Santos MARQUES

USACH – Universidad de Santiago de Chile , Departamento de Lingüística y Literatura– Facultad de Humanidades.

ana.marques@usach.cl. Santiago, Chile.

Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ

INFORTEC/Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). c96157089@gmail.com. Belo Horizonte, Brasil.

Resumo

Aprender e ensinar a língua portuguesa para hispanofalantes no Chile constitui campo de estudo relativamente novo vinculado à prática docente. Nesta pesquisa, refletiremos acerca da cultura de aprender e seus impactos na cultura de ensinar a LP – variante brasileira – por meio de uma análise descritiva-comparativa em dois contextos bastante distintos: cursos iniciais (A1, A2, segundo o MCRE) de LP para futuros tradutores da carreira de Tradução-USACH e cursos eletivos de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira via leitorado do Brasil (PUC-Chile). Como fundamentação teórica para nosso estudo, destacaremos os conceitos "cultura de aprender" e "cultura de ensinar" desenvolvidos na área da Linguística Aplicada (Almeida Filho, 1993; Barcelos, 1995; Santos & Álvarez, 2010), segundo os quais uma sala de aula é reflexo do que ocorre nas esferas sociais. Ao observar-se os contextos destacados, comparamos as respostas dos estudantes obtidas através de questionários de avaliação de cursos aplicados em ambos contextos. O objetivo de tal paralelismo entre os referidos cursos é verificar como se manifesta a cultura de aprender dos estudantes e quais seriam suas consequências na cultura de ensinar a LP. Os resultados desta reflexão revelam a complexidade do trabalho com a língua portuguesa nos níveis iniciais em duas instituições distintas, em que as crenças de ensino e aprendizagem se revelam em todas as etapas pedagógicas: planejamento, execução e avaliação de cursos.

Palavras-chave:

cultura de aprender; cultura de ensinar; português para hispanofalantes; nível inicial de aprendizagem.

Introdução

A presença da língua portuguesa no Chile em contextos institucionais de ensino e aprendizagem é restrita em comparação com outros países da América Latina, como Argentina e Paraguai. Por razões de políticas linguísticas vinculadas com os marcos e acordos econômico-comerciais estabelecidos historicamente, somados à condição geográfica de país vizinho, porém não fronteiriço com o Brasil, o português não chegou a projetar-se além de um espectro bastante funcional, com uma demanda constante no tempo de parte dos pesquisadores, acadêmicos, tradutores e outros profissionais com interesses particulares na língua portuguesa e na cultura brasileira. Como espaço de congregação desses interesses diversos e, por sua vez, muito específicos, o Centro Cultural Brasil-Chile, vinculado à Embaixada do Brasil, presente há mais de 55 anos se mantém ativo na posição de instituição oficial de ensino do português, divulgação de bolsas de estudos e programas governamentais brasileiros para estudantes estrangeiros, além de ser o único posto aplicador na atualidade, do exame para a obtenção do Celpe-Bras no Chile.

Com o crescimento econômico e as projeções propiciadas pelo Mercosul, o português vivenciou um período de alta demanda de público interessado em sua aprendizagem e passou a integrar alguns programas de extensão ou eletivos de centros de formação técnico-profissionais. A oferta de bolsas de estudo por parte do governo brasileiro e as possibilidades de desenvolvimento profissional em um país em crescimento, às portas de dois grandes eventos que requeriam obras de infraestrutura e impulsionavam a internacionalização de diversos setores econômicos – a copa do mundo de futebol e as Olimpíadas – se converteram em motivações extras para aprender a língua portuguesa no Chile. Por outro lado, os atrativos turísticos e comerciais do Chile também transformaram o público brasileiro em potenciais ingressos econômicos e pressionaram o setor de serviços a preparar-se para receber a este público. Desta forma, a partir do ano 2010, o português amplia sua presença em institutos privados de ensino de língua com cursos especiais, comunicativos ou com propósitos específicos e se depara com a falta de profissionais, professores, que pudessem atender à demanda chilena. Para sanar o problema, os mesmos institutos

de ensino propuseram – e ainda o fazem na atualidade - alternativas para a ausência de instâncias oficiais de formação de professores de português com a implementação de programas de capacitação que, via de regra, consideravam o manejo de uma metodologia ou de um livro didático a ser adotado como guia nos módulos de aula.

Distantes desse cenário, nosso contexto de atuação universitária congrega as pressões econômicas, a falta de políticas linguísticas e a dificuldade de impor-se como uma língua estrangeira no Chile. Motivadas por essa complexidade, neste artigo, discutimos a presença da língua portuguesa no Chile em duas instituições universitárias: a) a Universidade de Santiago de Chile (USACH), universidade pública, em que o português é parte da grade curricular da carreira de Linguística Aplicada à Tradução e é uma das habilitações oferecidas no título profissional dos estudantes e b) a Pontifícia Universidade Católica de Chile (PUC-Chile), universidade privada, em que o português é parte da gama de cursos eletivos oferecidos à comunidade discente de modo semestral. Ademais da consideração de aspectos contextuais, comparamos a etapa inicial de aprendizagem da língua portuguesa considerando os aspectos da cultura de aprender e como estes interferem na cultura de ensinar dos professores que trabalham em ambas as instituições. Nossa intenção é refletir sobre os desafios para o trabalho com o PLE no Chile em um complexo contexto de valorização das línguas estrangeiras.

Ensino de LP no Chile: caracterização contextual

Em termos de contextos acadêmicos, o português encontra espaço na Universidade de Santiago de Chile como uma das habilitações da carreira de Linguística Aplicada à Tradução desde o ano 2000. Cabe destacar que o impulso para a criação da menção partiu da assinatura deum acordo entre esta Universidade e o Instituto Camões (Portugal). Com este vínculo, a presença permanente do programa de leitorado de português também atribui à habilitação língua portuguesa outra de suas características únicas no contexto universitário chileno: a promoção da convivência entre as variantes lusitana e brasileira da língua, gerando um espaço de completude e

visões culturais amplas sobre língua-cultura, experiências de ensinar e aprender a lusofonia.

Também no âmbito universitário, destaca-se a presença do português na Pontifícia Universidade Católica de Chile. Como informação relevante do ponto de vista deste trabalho para que se compreenda o Português dentro do contexto acadêmico em apreço, a página oficial Pontifícia Universidade Católica de Chile (www.uc.cl), doravante PUC, traz seu histórico na língua oficial do país (espanhol) e também em inglês.

Conforme as descrições anteriores, é pertinente mencionar que os cursos introdutórios de língua portuguesa no Chile cumprem, em geral, com os parâmetros nocionais-funcionais dos programas baseados nos preceitos comunicativos, orientados pelo Marco Comum Europeu de Referência (MCER). Ademais, estão inseridos em um sistema formal de ensino que possui uma forma particular de instrução, a saber, marcadamente com a presença do professor guiando todas as atividades, alunos silenciosos, com grande respeito pela figura do professor, acompanham as aulas e cumprem as tarefas.

Acreditamos que o que se passa em aula é reflexo do que ocorre na sociedade. A proposta deste artigo é refletir acerca da cultura de aprender e da cultura de ensinar português em dois contextos universitários bastante distintos no Chile no nível inicial de aproximação à língua. Apresentaremos, na seguinte seção, a alternância entre o funcionalismo e o "valor" da gramática que se manifesta na eleição/produção dos materiais didáticos. O objetivo de tal paralelismo entre cursos obrigatórios e cursos eletivos é verificar como se manifesta a cultura de aprender dos estudantes e como esta se reflete no planejamento dos referidos cursos – a cultura de ensinar LP.

Cultura de aprender x cultura de ensinar língua estrangeira

Ao considerar-se o contexto universitário chileno de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos vemos na necessidade de analisar:

- os atores envolvidos neste processo: professores (brasileiros) e alunos (chilenos), com suas expectativas acerca de ensinar e aprender;
- o propósito de que esta língua esteja inserida nas referidas instituições;
- as motivações que levam aos estudantes elegerem, adicionar/agregar esta língua a seu repertório de comunicação.

Com base na discussão de estudos relacionados aos conceitos de cultura de aprender e cultura de ensinar, abordaremos os aspectos envolvidos nos referidos tópicos.

Quando se observam estes fatores, é inegável que não apenas o contexto universitário molda a forma como se organiza e sistematiza o processo de ensino, como também a forma como os estudantes enfrentam esta aprendizagem. É certo que este contexto universitário divide o conhecimento em disciplinas que expõem seu objeto de estudo em programas que formam parte de grades curriculares, com um número de horas de dedicação requerido pela disciplina "língua", com a progressão de conteúdo e o estabelecimento de avaliações de acordo com os requerimentos do sistema. Também é certo que se as salas de aula, sua organização espacial, o destaque para o "lugar" de atuação do professor e as possibilidades de (re)configuração para promover a interação entre professores e estudantes desempenham um papel importante neste nível de ensino. Entretanto, mais complexo que as limitações curriculares e espaciais, o ensino de línguas em ambientes universitários deve aprender a conviver com as concepções de, por um lado, estudantes acerca do que significa aprender uma língua e, de outro, de professores acerca do que significa ensinar uma língua. Quando consideramos que as experiências escolares de um e de outro têm origens em culturas distintas, a sala de aula se converte em um espaço complexo de expectativas e motivações.

Almeida Filho (1993) enfatiza o caráter cultural das formas de aprender uma língua, relacionando-o com fatores como etnia, religião, classe social e grupo familiar e defende como estes fatores se refletem nas estratégias de aprendizagem utilizadas.

Para Barcelos (1995), a definição de cultura de aprender abarca o conjunto de crenças, concepções e mitos do aprendiz acerca de seu processo de aprendizagem de língua.

Neste trabalho não analisaremos o termo crenças de modo isolado, porém o consideraremos melhor como parte da cultura de aprender dos estudantes. Neste sentido, a concepção que adotamos se refere a que os estudantes de uma língua aportam com sua forma de pensar e atuar no mundo no processo de aprendê-la. Suas experiências prévias como aprendiz, considerando que a vida escolar também marcou sua forma de entender o que é a aprendizagem, refletem-se de forma sistemática na sua nova vivência na língua que elegeu.

É válida a reflexão sobre para que se aprende uma língua estrangeira e os efeitos que esta aprendizagem provoca no indivíduo, pois novamente se trata de outra das derivações da combinação cultura de aprender a língua-cultura:

> "O aprendizado de uma língua estrangeira (LE) concorre para o desenvolvimento social do aprendiz, através do contato com a língua e cultura estrangeiras, o que amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua. Ela é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura." (Santos & Álvarez, 2010, p. 17)

Partindo-se desta afirmação, é possível estimar que a cultura de aprender uma língua estrangeira também é passível de mudanças, já que ao ampliar-se a visão de sua própria cultura para usar a língua nos domínios da outra (cultura) há transformações pessoais em um jogo de aceitações e distanciamento do que significa a identidade própria do aprendiz e a vivência do ponto de vista do outro com interações que favoreceriam a compreensão intercultural (Santos & Álvarez, 2010).

A materialização da cultura de aprender língua estrangeira se reflete no emprego, por parte dos estudantes, de estratégias de aprendizagem (Paiva, 1998), em especial, das de aprender a língua e as habilidades nesta língua. A primeira se refere à aprendizagem dos componentes da língua requeridos por um sistema educacional: saber gramática, fonética, sintaxe, semântica e usá-las em contextos definidos pelo professor. Relacionam-se à capacidade cognitiva de reter e aplicar informações

linguísticas e sociolinguísticas. As estratégias para aprender habilidades se referem à necessidade de que o aprendiz se desenvolva como leitor, ouvinte, escritor e falante na língua-meta. Para isto, considera-se o domínio de sua capacidade de controlar as interferências da(s) língua(s) que já conhece, aceitá-la(s) e usá-la(s) a seu favor. Vale destacar que o português no Chile é, no contexto universitário no qual estamos inseridos, a terceira língua dos estudantes, considerando que todos têm e já tiveram que passar por algum processo formal de aprendizagem do inglês. Sendo assim, o docente tem que estar atento ao que se conhece na literatura pela cultura de ensinar.

Ao verificar-se o emprego de estratégias de aprendizagem dos estudantes, a cultura de ensinar do professor também entraria em cena. A cultura de ensinar se conecta com as premissas presentes na sociedade sobre o processo de ensino e aprendizagem, as visões e as práticas instituídas que formam parte deste processo. Professores manifestam suas crenças sobre o processo de ensino a partir da manutenção de práticas e expressão de visões sobre o que significa seu trabalho que estão imbuídas das vozes sociais de sua formação acadêmica, os estudos teóricos de sua especialização, seus gostos e preferencias por determinada abordagem para o ensino, segundo sua formação como alunos. Portanto, seguem a tendência a implementar em suas aulas modelos/formas de ensino compatíveis com as experiências prévias de seus estudantes por acreditar ser este o modo adequado de abordar o conteúdo. Alunos, por sua vez, creem que as formas adequadas de aprendizagem são as que seus professores implementam e ou implementaram em sala de aula ao longo dos processos formativos. Está conformado desta maneira um círculo vicioso no processo de ensino e aprendizagem. Barcelos (1995), em seu estudo sobre "*A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) dos estudantes de Letras*", refere-se à problemática da "cultura de ensinar":

> "As culturas de ensinar também dizem respeito ao conhecimento compartilhado pelos professores, constituído de suas crenças sobre maneiras apropriadas de trabalhar e sobre aspectos compensadores da profissão. Esse conhecimento que os professores possuem sobre como se deve ensinar é também chamado de conhecimento prático. Ele seria constituído por regras práticas (o que os professores acham que devem fazer numa determinada situação), princípios práticos (crenças) e imagens (conhecimentos objetivos que orientam a conduta geral)." (Barcelos, 1995, p.48)

Desta forma, a cultura de aprender e a cultura de ensinar, no campo da linguística, deveriam ter como ponto em comum a interação, vista desde o contato da cultura que possuem com a cultura que é o objeto da aprendizagem; desde a expectativa de professores e estudantes acerca do progresso no processo de aprendizagem da língua; desde as experiências que cada ator entrega na aula. Entretanto, a interação é precisamente um ponto a considerar neste trabalho, já que os estudantes chilenos universitários de Língua Portuguesa I enfocados em nossas reflexões, em geral, apresentam-se timidamente em sala de aula, responsáveis e interessados. Suas ideias acerca de "participação" se resumem a acompanhar as aulas, cumprir com as atividades propostas, mas não necessariamente expressar-se oral e espontaneamente.

Os contextos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa no Chile representam também este intercâmbio de expectativas por parte de alunos e professores. Crenças, representações culturais, mitos (sobre a língua/cultura meta; facilidades e dificuldades de aprendizagem; como aprender/ensinar a língua-meta, e a expectativa cultural de que o professor é aquele que ensina), visões, motivações entram em pauta ao iniciar-se os dois cursos introdutórios de língua portuguesa, os quais enfocaremos.

Discorreremos a seguir sobre os contextos que motivaram nossas reflexões acerca do espaço da língua portuguesa em duas instituições de ensino superior no Chile e as culturas de aprender e de ensinar que os permeiam.

Comparação entre os cursos de níveis iniciais nas duas instituições

a) Língua Portuguesa e Cultura Brasileira na PUC-Chile

O curso de Português é denominado Língua Portuguesa e Cultura Brasileira,[573] sendo ofertado como disciplina optativa a quaisquer alunos do *college*[574] e da graduação. São oferecidos apenas dois níveis: o básico (LEC 051E-1) e o intermediário (LEC 081E-1), correspondendo, respectivamente, à Língua Portuguesa e Cultura Brasileira I e II. Contudo, não há continuidade a não ser no próprio ano letivo. Isto significa dizer que

[573] *Lengua Portuguesa y Cultura Brasileña*.

[574] O *College* da Pontifícia Universidade Católica de Chile é uma inovadora oferta de formação universitária de pré-graduação, baseada nos mais bem-sucedidos modelos internacionais, que permite aos estudantes adquirir um conhecimento amplo das distintas disciplinas que compõem uma área do saber, conduzindo-os em direção a uma sólida formação integral, aprofundando em uma área do conhecimento e um entorno estimulante e flexível.

o aluno que cursar o nível básico no segundo semestre só alcançará fazer o nível intermediário, caso tenha algum interesse em dar continuidade aos seus estudos de português, no segundo semestre do ano seguinte. Os níveis que foram oferecidos no primeiro semestre foram básico e intermediário, enquanto para o segundo semestre, apenas o nível básico.

O curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira vinculado ao leitorado e que foi ministrado para os alunos do *college* e da graduação em quaisquer áreas de formação acadêmica da PUC, no primeiro semestre, foi ofertado às segundas-feiras e quartas-feiras, de 14h00 às 15h20 e de 15h30 às 16h50, ambos os horários para nível Básico (*Língua Portuguesa e Cultura Brasileira I*). Já para o segundo semestre, embora permanecessem os mesmos dias e horários, para o primeiro deles, uma turma de nível Básico e, para o segundo horário, uma turma de nível Intermediário (*Língua Portuguesa e Cultura Brasileira II*).

No primeiro semestre foram 67 alunos matriculados, sendo 34 para a Turma I e 33 para a Turma II, ambas de nível Básico, tendo permanecido, ao final, como alunos frequentes e com notas para aprovação (ou não), 30 alunos em cada turma, perfazendo um total de 60 alunos de nível Básico, dentre os quais se contou com uma reprovação na Turma I.

No último dia letivo foi aplicado um questionário no qual foi buscada uma modalidade de avaliação tradicional, na qual é avaliado o curso como um todo, abrangendo desde as instalações até o conteúdo disciplinar, foi avaliada a professora leitora e, por fim, foi feita uma autoavaliação. No questionário em apreço havia espaço para a opinião do aluno, sendo a área reservada para sua escrita livre, inclusive em termos de opção da língua que deveria usar, pois como se tratava de nível básico, o aluno ainda não dispunha de embasamento suficiente para, talvez, expressar tudo aquilo que gostaria e, face a essa possibilidade, facultou-se o uso da língua materna, o espanhol. Para a resposta aberta, na qual os alunos expressaram livremente e na língua por eles eleita, a opinião que tiveram acerca do curso, a dinâmica apresentada neste artigo será a discussão sobre a relevância de cada aspecto, seja ele positivo ou negativo do ponto de vista ortodoxo.

A expectativa era de que, para o semestre consecutivo, ou seja, o segundo semestre letivo de 2015, houvesse um número razoável de alunos para o intermediário (*Língua Portuguesa e Cultura Brasileira II*), principalmente, os recém-saídos do nível Básico. Contudo, o que se observou foi que, dentre os 11 inscritos, apenas 3 eram egressos do recente curso de *Língua Portuguesa e Cultura Brasileira I*, isto é, tinham sido alunos há pouco tempo, portanto, frequentaram às aulas da professora leitora que havia ingressado nos quadros da PUC no primeiro semestre letivo do ano de 2015. Os demais eram alunos que haviam estudado o Básico da língua portuguesa há dois anos ou há um ano e meio; voltavam, naquela oportunidade, para a continuidade dos estudos na língua-alvo: português.

O quadro que se descortinou para o segundo semestre foi, para a única turma de nível Básico, bastante similar ao encontrado no primeiro semestre, pois se inscreveram 34 alunos, dentre os quais se contou com a frequência e feitura de provas, de 32 alunos, os quais lograram aprovação ao final do semestre letivo.

b) Língua Portuguesa I na Universidade de Santiago de Chile

Os cursos da área de língua portuguesa na Universidade de Santiago de Chile se orientam conforme o perfil de egresso dos estudantes de tradução, em especial para o desenvolvimento da competência "expressar-se com fluidez na forma oral e escrita nas línguas que utiliza profissionalmente". Desta forma, tais cursos pertencem à grade curricular vigente na área de língua portuguesa e se traduzem em disciplinas obrigatórias de Língua (em todos os semestres, de Língua Portuguesa I a Língua Portuguesa VII), Produção escrita (8h), Comunicação oral (6h), Fonética (4h), Gramática contrastiva (4h) as quais se encontram distribuídas nos 5 anos de duração do curso.

A disciplina inicial do currículo, Língua Portuguesa I (6h, 3 encontros presenciais por semana), recebe a todos os estudantes que ingressam no curso de Tradução por meio da Prova de Seleção Universitária (PSU). De acordo com o ingresso correspondente ao ano de 2015, estavam matriculados 52 estudantes, divididos em três seções (17,17 e 18 alunos cada uma). Além de Língua Portuguesa I, os alunos devem cursar também as disciplinas de Língua Inglesa I, Língua Japonesa I e as disciplinas da área de Língua

Espanhola – Expressão Oral e Escrita e Linguística Aplicada à Tradução. Ao ingressar no curso de Tradução, será a primeira vez que nossos estudantes terão contato com os sons, o vocabulário e os conteúdos culturais lusófonos. A disciplina inicial do programa de Língua Portuguesa contempla o desenvolvimento de habilidades comunicativas básicas, com ênfase no desenvolvimento e da compreensão auditiva e leitora. O trabalho de metalinguagem não é o objetivo do programa, ainda que os professores mantenham certo grau de enfoque nos aspectos gramaticais. Cabe destacar que, pelas especificidades do contexto (língua portuguesa para hispanofalantes, língua como ferramenta para a tradução, língua portuguesa como língua adicional, aprendizagem de língua em contexto universal), os estudantes costumam passar de um nível umbral (sem conhecimentos) a um nível em que poderia começar a estabelecer algum tipo de comunicação mínimo como um usuário de português, com 15 horas de aula. Como recurso didáticos, os professores elegem os materiais que empregarão em suas aulas, sejam estes conformados por textos, áudios, vídeos e literatura. O programa de disciplina orienta a sequência de conteúdos e é revisado semestralmente para o ajuste das unidades didáticas e propostas de avaliações (quantidade, modalidade e formas de configuração: bancas de professores, grupos de trabalho, fichas de leituras, etc.). O programa de conteúdos está orientado à consecução de resultados de aprendizagem, os quais foram estabelecidos pela equipe de professores da área e por um grupo de expertos da Universidade de Santiago para analisar os requerimentos e as implicações deste formato.

Discussões focadas na cultura de aprender *versus* cultura de ensinar

O contexto da USACH

Enquanto que o professor, ao enfocar-se no programa apresentado de Língua Portuguesa I para estudantes da carreira de Linguística Aplicada à Tradução, levará o conceito de interação a todas as unidades do programa, organizando suas aulas em torno das funções comunicativas que os textos produzidos requeiram, a cultura de aprender dos estudantes é, todavia, uma mescla de suas experiências escolares, de necessidades de regras e conhecimento do contexto universitário. Suas preocupações consistem em manter uma assistência regular às aulas, no cumprimento das tarefas e

atividades, leituras e na compreensão dos espaços de liberdade oferecidos pela universidade – algo novo em comparação às etapas escolares anteriores. Mostram-se curiosos acerca da cultura brasileira e da língua portuguesa, porém a participação em aula deve ser estimulada pelo professor. As intervenções espontâneas por parte dos alunos não são frequentes, tal como relatam todos os professores que trabalham ou já trabalharam com o nível inicial de aprendizagem da língua no curso de Tradução.

No âmbito de uma universidade pública, com ampla tradição nas discussões políticas e sociais do país, é comum que os estudantes da USACH – fora das aulas – sejam conscientes de seu papel como formadores de opiniões. As greves e as discussões fazem parte deste contexto e os que guiam este processo como protagonistas são os universitários. O ano em que desenvolvemos a análise dos questionários para o presente trabalho, 2015, esteve marcado por uma paralização das atividades acadêmicas que durou quatro meses. Em situações como estas, esperam a resolução do conflito para retomar a regularidade do semestre, o qual compreende 17 semanas letivas. Dessa maneira, o grupo de Língua Portuguesa I no ano 2015 teve 50 horas de aulas, das 90 que estavam planejadas. Em termos de avaliações, o grupo teve 2 provas e duas fichas de avaliação, as quais corresponderam, respectivamente, a um conjunto de exercícios de gramática e funções comunicativas e a um trabalho de leitura de contos de escritores brasileiros, os quais foram representados em forma de "encenação" em aula, com os alunos divididos em grupos. O trabalho final – uma proposta de pesquisa, a terceira prova e um trabalho de leitura de contos em língua portuguesa não pôde ser realizado. Como a greve dos estudantes se prolongava e as reivindicações se haviam concentrado nas determinações da reitoria, para um acordo de resolução do conflito, a USACH decidiu que os alunos não deveriam obrigatoriamente responder ao "Questionário de avaliação de cursos", um instrumento criado para que os estudantes e os professores avaliem a qualidade da docência e os aprendizados de cada um dos cursos em que estiveram matriculados. A articulação das respostas dos professores e dos estudantes gera uma planilha final por disciplina, um relatório que engloba tanto uma apreciação positiva dos aspectos didáticos implementados em sala de aula, como uma análise das dificuldades que a disciplina representou durante o semestre. Independente das circunstâncias e interrupções semestrais, o modelo existente de questionário de avaliação de cursos da universidade abarca bem os critérios e aspectos que tanto alunos como professores

deveriam concentrar-se durante o semestre acadêmico e merece mais estudos acerca de sua conformação, impacto das respostas e capacidade de gerar mudanças no sistema universitário quanto ao planejamento e o cumprimento de resultados de aprendizagem.

Como não pudemos analisar os relatórios gerados a partir das avaliações dos estudantes no primeiro semestre de 2015, foi realizada uma atividade de autoavaliação do curso no último encontro presencial do semestre entre alunos e professores. As respostas obtidas por esse instrumento revelam alguns traços da cultura de aprender em contraste com a cultura de ensinar do professor. Em primeiro lugar, os alunos se referiram às particularidades do semestre acadêmico e fizeram uma análise de sua participação nas aulas. Justificaram que haviam dedicado pouco tempo ao estudo da Língua Portuguesa, pelo fato de estudarem outras línguas estrangeiras e lamentaram não haver concluído as horas da disciplina de forma regular. Em segundo lugar, acerca da didática e das aulas, destacaram o bom nível de preparação das aulas, a forma de condução das atividades pela professora, as atividades de leitura e escrita nas quais estiveram envolvidos. Afirmaram não haver tido tempo de dedicação suficiente para cumprirem com todas as tarefas e atividades extras propostas. Também valorizaram a experiência da leitura em língua portuguesa neste nível inicial de aprendizagem da língua.

Todas essas referências de autoavaliação não sistemática – fora do formato oficial da universidade – não distam muito do que opinaram formalmente os estudantes de LP I em anos anteriores. Os pontos que ressaltamos neste trabalho contrastam nossa percepção acerca do que faz parte de nossas crenças acerca de ensinar e as crenças dos estudantes acerca do que significou seu processo de aprendizagem. Os aspectos que chamam a atenção, segundo os comentários dos estudantes, se referem: ao material didático, avaliado como "variado, de apoio à aprendizagem"; ao uso do tempo na aula, "eficiente, fomentando a interação entre os estudantes, a professora e os conteúdos"; ao incentivo dado à participação dos estudantes, comentado como "aspecto positivo", ainda que durante aulas, a resposta às solicitações de participação não seja tão bem recebida por parte dos estudantes; à prática de atividades orais, visto como um "aspecto positivo", porém, reconhecendo-se que nessas atividades os estudantes prefiram não manifestar-se espontaneamente. Em uma das respostas

abertas, um estudante comenta que “a professora deveria incluir mais atividades orais” em suas aulas, sendo que a opinião dos demais considera que foi suficiente o número de atividades orais realizadas.

O contexto da PUC

Retomando o questionário da PUC, de final de semestre foi composto por 6 tópicos (temas distintos), sendo o 1: “Quanto ao curso, ao espaço físico e à organização”, subdividido em 8 itens, os quais abrangem o programa do curso, o material didático, os recursos audiovisuais, a carga horária e, por fim, se o aluno indicaria o curso para colegas e amigos. Tais itens traziam três opções, a maioria composta por “Sim”, “Parcialmente”/”Razoavelmente”/”Não sabe dizer” e “Não”, este último seguido de um “Porque” com uma linha para livre expressão do aluno. O tópico 2: “Quanto ao desempenho docente (a professora)”, subdividido em 10 itens, os quais alcançam o domínio de conteúdo da disciplina, adequação dos assuntos ao programa, relação interpessoal, objetividade, emprego de técnicas didáticas, esclarecimento de dúvidas, atendimento aos alunos, pontualidade, assiduidade, fornecimento de material extraclasse. Tais itens traziam três opções, a maioria composta por “Sim”, “Às vezes”/”Razoavelmente”/”Não sabe dizer” e “Não”, este último seguido de um “Porque” com uma linha para livre expressão do aluno. O tópico 3: “Quanto ao projeto teletandem (se você participou, responda 1 e 2 também)”, subdividido em 4 itens, os quais pediam informação sobre a carga horária e sua (in)suficiência, funcionalidade da internet, importância do teletandem e o espaço de sua aplicação: na PUC ou fora dela. O tópico 4: “Quanto ao seu interesse pelo curso de língua portuguesa e cultura brasileira”, com 7 itens, com extensão para a indicação do curso, interesse e conhecimento da língua portuguesa e do Brasil (3), interesse na continuidade dos estudos e “enquete” sobre a possibilidade de um curso intensivo de férias de inverno. O tópico 5: “Quanto ao seu desempenho como aluno/aluna (autoavaliação)”, dividido em 6 itens, sendo o primeiro para questionar a participação nas aulas virtuais que ocorreram antes da chegada da leitora à PUC, o segundo para a verificação da frequência às aulas presenciais, o terceiro para saber a confiança no próprio aprendizado de conteúdo, ao término do período letivo, o quarto para medir o

cumprimento dos compromissos práticos propostos, o quinto para a participação em classe e o último para verificar a relação com os colegas de sala. O último tópico, o 6: "Comentários/sugestões (pode escrever em português ou em espanhol – Legível)", dentre os 27 respondentes foi deixado totalmente em branco por apenas 4 e, dos 23 que responderam, quase todos o fizeram em espanhol, tendo havido sugestões, sobretudo no que diz respeito a mais prática da oralidade. A maioria foi bastante elogiosa quanto ao curso e à alegria com que ele foi ministrado.

Entretanto, ademais de ser frustrante para os próprios alunos, conforme relatos em suas respostas ao questionário, para o docente é muito desanimador não haver uma continuidade nos estudos, seja a partir do básico do segundo semestre letivo, seja para os que cursam o nível intermediário e, simplesmente, encerram seus estudos de português dentro da instituição por falta de opção, uma vez que não é ofertado nada mais além dos níveis I e II já cursados, o que é, em nossa opinião, insuficiente para que o aluno esteja apto para uma prova de seleção de um intercâmbio ou mesmo para uma aprovação com nível intermediário em um exame de proficiência (por exemplo, o Celpe-Bras), mantendo-se as devidas ressalvas para o diferencial pessoal que pode interferir tanto positiva, quanto negativamente nesse tipo de seleção.

Há, nos questionários, cobrança dos próprios alunos por mais diálogos e por mais prática de oralidade de uma maneira geral. É constrangedor termos que assumir que não há como conciliar 30 alunos em constantes práticas orais numa sala de ensino de língua, pois há que se embasar a esses mesmos alunos com outros conteúdos, com a prática das demais habilidades, quais sejam, audição, compreensão leitora e também a escrita de textos na língua-alvo.

Ainda em relação aos questionários, temos vários pontos positivos que, porém, de maneira controversa, foram apontados por alguns poucos como pontos negativos. São eles: a distribuição de grande quantidade de material de apoio ou complementar para os alunos estudarem autonomamente e em paralelo ao conteúdo que era ministrado em sala de aula. Tendo em vista a prática de trocas de e-mails entre professora-alunos, foi sendo gradualmente fornecido significativo material de estudo, além daquele que, já impresso, era entregue em sala de aula. Esse excessivo material extra enviado por e-mail para os discentes, quando de suas respostas aos questionários, revelou suas queixas no sentido de que chegavam a se confundir com tanto material recebido. Além

do mais, houve pedido de que o material de apoio fosse também esclarecido em sala, para que o aluno se sentisse mais informado sobre aquilo que ele estava lendo autonomamente.

As aulas serem alegres e dinâmicas, como voz geral apregoada nos questionários é quase um milagre, pois as turmas têm um perfil um pouco apático e o grau de participação e de interação não é diretamente proporcional ao aprendizado da língua-alvo, pois se o fosse, ao final do semestre teríamos visto uma participação significativa.

É importante que se destaque o fato de que na autoavaliação vários dos 27 respondentes do questionário da PUC assumiram que não se dedicaram como deveriam à disciplina. Contudo, a maioria indicaria o curso para outrem, tecendo elogios quanto à prática docente, alegando que foi um fator de motivação para que estudassem português.

Se constatamos por um lado que há motivação, tirada da alegria contagiante da professora, como relatam alguns, há uma forte desmotivação para o aluno quando se depara com a descontinuidade daquele idioma quanto às ofertas de cursos de línguas pela instituição. Há que se ressaltar que houve uma proposta de oferta de outros níveis de ensino de português, junto à PUC, a qual até a presente data ainda não foi apreciada pela instituição que, ao longo dos últimos 6 meses ainda não teceu uma resposta ou comentário acerca do assunto.

Para o segundo semestre do mesmo ano, a turma de básico contava com 32 alunos frequentes, dentre os 34 inscritos. Mais da metade da turma respondeu ao questionário, pois 17 compareceram ao dia em que houve a distribuição e a solicitação para responderem-no. As respostas se aproximaram e tiveram uma correspondência muito grande com aquelas observadas para os 27 questionários respondidos ao final do primeiro semestre. A ressalva que deve ser feita diz respeito a duas respostas no tópico 5, sendo uma delas a que alerta para a insuficiência de vagas na disciplina, informando que 300 a pleitearam e apenas 35 vagas foram ofertadas no e para o segundo semestre. Outra resposta que chamou bastante a atenção foi aquela em que houve o destaque para o alento que é o perfil de um professor que “alegre” as tardes dos alunos com uma aula dinâmica, comunicativa, divertida.

É importante que se retorne à teoria após essa ligeira análise da prática docente, pois ambas agem em consonância, em conjunto. Aquela apregoa que devemos, em uma aula de ensino de uma língua estrangeira, trabalhar proporcionalmente as 4 habilidades para que o aluno tenha a possibilidade de aprender adequadamente essa língua que lhe é ensinada. Esta, a prática propriamente dita, em uma realidade nua e crua, aponta para nós, docentes, as dificuldades, as frustrações e os impedimentos para alcançarmos conciliar tudo isso em um espaço em que se conta com 30 alunos que, tradicionalmente, são, por si mesmos, pouco participativos, retraídos e pouco dados a aderirem às brincadeiras e delas participarem. É interessante, por outro lado, perceber que o fato de um professor fazer brincadeiras durante uma aula de ensino de línguas, no caso, o ensino de português, gerou para a maioria um diferencial, fazendo com que esse fosse o foco primordial de seus comentários no tópico 6 (ou 5 – segundo semestre) do questionário retrocitado.

Reflexões finais

Contrastar crenças, percepções e motivações de professores e estudantes no contexto de aprendizagem de língua portuguesa entre duas universidades chilenas nos oferece um panorama geral para a compreensão do espaço destinado às línguas estrangeiras em geral no país.

No que se refere à Universidade de Santiago de Chile, como universidade pública, temos, por parte dos professores, visões de ensinar-aprender geradas em nosso processo formativo; é por isto que resulta, muitas vezes, um trabalho complexo administrar as interrupções dos estudantes por prolongados períodos, não poder cumprir a totalidade dos programas de disciplinas propostos e postergar as possibilidades de implementar atividades interdisciplinares e de apoio (extensão, por exemplo) à docência. No contexto universitário chileno, como resultado de décadas de mobilizações estudantis, prima uma forma de atribuição de direitos em detrimento dos deveres a cumprir. Além disso, ao nos depararmos com o reconhecimento dos estudantes quanto a sua dedicação à disciplina, reconhecemos que as falhas poderiam estar na organização curricular que pretende a aprendizagem de três línguas estrangeiras simultaneamente, sendo que duas delas só têm um espaço na

universidade. Sem dúvida, aportaria um maior interesse sobre a língua portuguesa ter a possibilidade de contar com a inserção desta no sistema de escolarização secundária no país. Ademais, o contato com a aprendizagem de língua em etapas prévias à universidade, deveria gerar portas de saída do lugar comum das preocupações relatadas neste artigo. Sem dúvida, nosso contexto requer um programa de inserção na universidade, não com um programa de atividades quando do ingresso dos alunos, mas como um processo de "aculturação" na vida universitária, na qual esteja a compreensão dos conceitos de autonomia e de motivação para todo seu processo formativo.

Do ponto de vista da experiência docente e das análises dos questionários de avaliação de cursos realizadas, é, podemos dizer, desanimador, ver que o que se planta é deixado à míngua e acaba morrendo. É possível que cada leitor que se desempenhe na PUC-Chile se sente dando murro em ponta de faca, pois a falta de continuidade e a limitação são fatores realmente frustrantes. Micolli (2013:42) lembra que "a motivação está relacionada a motivos e ações que contribuem para a realização de qualquer atividade". Óbvio que qualquer instituição que se preze prefere ter professores motivados a tê-los desmotivados. É, portanto, importante que se repensem alguns aspectos que são apontados neste artigo, para que sejamos, nós, leitores, sempre motivados a seguirmos na instituição que nos convida, acolhe e mantém trabalhando.

Referências Bibliográficas

Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, J. C. P. (2005). *Lingüística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes.

Barcelos, A. M. F. (1995). A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada. Campinas: IEL, UNICAMP.

Brandão, G. D. (2014). Crenças sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira: práticas discursivas de professores formadores e em formação

inicial. Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Martinez, P. (2009). *Didática de línguas estrangeiras.* São Paulo: Parábola Editorial.

Miccoli, L. (2013). *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Editora Fino Traço.

Paiva, V. L. O. (1998). Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. *Letras e Letras*. 14 (1), 73-88.

Santos, P. & Álvarez, M. L. O. (2010). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

O LUGAR DOS TEXTOS LITERÁRIOS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Regina Lúcia Péret DELL´ISOLA

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

reginadellisola@gmail.com. Belo Horizonte, Brasil.

Luiz Antônio PRAZERES

UFOP — Universidade Federal de Ouro Preto, Faculdade de Letras.

lprazeres1@gmail.com, Ouro Preto, Brasil.

Resumo

Neste artigo, apresenta-se o resultado de investigação que lança luz sobre os agentes, materiais e contextos que alicerçaram e vêm contribuindo para o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa na área de Português do Brasil para Estrangeiros. A análise da presença de textos literários nos livros para ensino do português como língua estrangeira (PLE) nos remete a uma investigação detalhada do modo como a literatura é explorada para fins didáticos nesses materiais. Ao identificar práticas pedagógicas e estratégias utilizadas nos cursos de língua estrangeira, Jean Peytard (1982) ressalta a importância da inclusão de textos literários nesse contexto e assinala que um dos objetivos dessa inserção é o de legitimar a língua, sendo que trechos dos textos selecionados constituem-se como modelos que podem servir de base à formulação de exercícios gramaticais e de sintaxe. Nesta investigação, retomamos estudos feitos por Jean Peytard (1988) que focalizam aspectos relacionados ao aprendizado da língua através da literatura, sobretudo no que diz respeito às estratégias de exploração textual que podem conduzir o aluno a considerar o texto literário como espaço de aprendizado da língua. Assim, a partir das reflexões de Peytard e Moirand (1992) e dos estudos de Pietraróia (1997), realizamos nossa investigação que consiste no levantamento de textos literários presentes em alguns dos mais recentes livros didáticos de PLE. Apresentaremos os resultados da análise das abordagens propostas pelos autores das obras selecionadas, da avaliação de como são explorados dos textos literários, com vistas ao ensino desse idioma.

Palavras-chave:

Português Língua Estrangeira; livro didático; textos literários; práticas pedagógicas

O livro didático como referencial

O livro didático (LD), mesmo não sendo o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula, é o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto do ensino formal. Lembremo-nos de que, muitas vezes, há, no meio docente, profissionais sem a devida formação acadêmica, sem recursos didáticos disponíveis em qualidade e quantidade, o que faz com que um LD bem avaliado pelos pares constitui-se num instrumento essencial para o desenvolvimento do trabalho docente Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2001), documento do Ministério da Educação que traça diretrizes para o ensino na educação básica,

> é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. (PCN, 2001, p. 154).

No documento dos parâmetros nacionais do livro didático de língua estrangeira do Ensino Médio estabelece-se que, sendo o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e plural,

> o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola.” (PNLD 2012 - Ensino Médio / Língua Estrangeira Moderna)

De acordo com Dell´Isola (2013, p. 33), o livro didático para ensino de uma língua adicional é “resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos.” Para a autora, o livro didático consiste em um

> todo organizado que se fixa e se constitui, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua alvo, com falantes dessa língua. Sabe-se que, muitas vezes, é a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas e que tem sido peça chave no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas. Por isso, é importante que esse material ofereça plenas condições para o aprendizado da língua alvo através de atividades que viabilizem a construção de sentido de modo que o aluno possa se familiarizar e explorar textos que circulam em diversos cenários onde essa língua é falada. (Dell´Isola, 2013, p. 34)

Os atuais livros didáticos pautados na abordagem comunicativa são recursos de apoio para promover a aprendizagem e têm o professor como agente de mudança, comprometido a favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, facilitando o uso da língua, de forma efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão em contextos reais de interlocução fora da sala de aula. Apesar de haver limitações, o livro didático tem sido uma ferramenta para a maioria dos professores que, como mostra Coracini (1999), preferem adotar um material por vários motivos:

> os alunos ficam perdidos, sem referência, para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perder tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar aulas. A escolha do livro a ser adotado depende também, de vários fatores: o (a) coordenador (a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual) (...). (Coracini, 1999, p. 35).

O texto literário em livros de Português como Língua Estrangeira

Pela importância desse instrumento de ensino, realizamos um estudo sobre a presença de textos literários nos seguintes livros de ensino do português como língua estrangeira (PLE), publicados a partir do século XXI:

> DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil* – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

LIMA*, E. E.;* ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWEILER, C*. Novo Avenida Brasil* 1, São Paulo: EPU, 2008.

LIMA*, E. E.;* ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWEILER, C*. Novo Avenida Brasil* 2, São Paulo: EPU, 2008.

PONCE, M.H.O.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação. 4 ed. São Paulo: SBS, 2003.

A primeira obra intitulada *Terra Brasil: curso de língua e cultura*, é um livro para estudantes que desejam aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. Traz exercícios em contextos comunicativos plausíveis, orais e escritos, com foco na compreensão dos aspectos culturais do Brasil; segue os princípios do Certificado de Proficiência de Português do Brasil (CELPE-Bras), exame oficial do governo brasileiro. De acordo com o site da editora que o publicou, o livro

> cuidadosamente preparado por autoras com grande experiência no ensino de Português para falantes de outras línguas, é um roteiro para conduzir as aulas de Língua Portuguesa na perspectiva de língua estrangeira ou segunda língua (https://www.editoraufmg.com.br/pages/obra/287/terra-brasil-curso-de-lingua-e-cultura. Acesso em out. 2017).

A segunda obra, intitulada *Novo Avenida Brasil*, em 3 volumes, tem por objetivo conduzir o aluno a atingir os níveis A1, A2 e B1, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e pelos parâmetros do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras). Cada volume é dividido em 2 partes (Livro-Texto e Exercícios).

A terceira obra, intitulada *Bem-Vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação, foi publicado pela editora SBS e, em 2008, lançou sua 6ª edição, atualizada de acorco com as normas do Acordo Ortográfico. Segundo informação retirada do *site* da editora:

> depois de anos de grande sucesso, constatamos que Bem-vindo! ainda é, sem sombra de dúvidas, o melhor livro para o ensino de Português como língua estrangeira. Isso nos motivou a desenvolver uma nova edição em conformidade com o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, incluindo também um apêndice para tornar mais claras essas mudanças. (http://www.sbs.com.br. Acesso em: ago. 2017).

Com foco na exploração dos textos literários nessas coleções, identificamos as práticas pedagógicas e estratégias propostas nos cursos de PLE que adotam essas obras.

Neste estudo, retomamos estudos feitos por Jean Peytard (1988) que focalizam aspectos relacionados ao aprendizado da língua através da literatura, sobretudo no que diz respeito às estratégias de exploração textual que podem conduzir o aluno a considerar o texto literário como espaço de aprendizado da língua. Assim, a partir das reflexões desse teórico, realizamos nossa investigação que consiste no levantamento de textos literários presentes em alguns dos mais recentes livros didáticos de PLE e no modo como esses textos são abordados nesse material didático

Em nossa análise, constatamos que a exploração dos textos literários feita nos livros didáticos de PLE selecionados é reducionista. Os textos são tratados como fontes de lazer, o que não invalida seu uso, ou recebem o mesmo tratamento dado aos textos informativos, isto é, são fonte para que sejam encontradas, explicitamente, informações acerca do Brasil e dos brasileiros. Os exemplos retirados dos livros analisados demonstram que as atividades em sala de aula com os textos literários têm abordagens diferenciadas.

Nesses livros, não há uma parte exclusiva reservada à literatura. Constatamos a presença de muito poucos textos literários esparsos e dispersos ao longo das obras analisadas. Dos livros que compõem o *corpus* de nossa pesquisa, o livro `Bem-vindo` apresenta 03 crônicas, 02 poemas, e 03 letras de música; já o manual `Terra Brasil` traz em seu corpo 06 poemas, 01 crônica e um conto, além de 12 letras de música; o `Novo Avenida Brasil, em seu volume I, apresenta 01 letra de música, somente, mas, em seu volume II, esses número de textos literários é relativamente ampliado, para 01 crônica, 01 trecho de conto, 01 poema e 01 narrativa literária; por sua vez, na obra `Muito Prazer`, não há textos literários. Dessa forma, nesse reduzido uso de textos

literários, destaca-se como livro em que a literatura possui um peso maior o manual `Bem-vindo`, devido à diversidade de gêneros literários apresentados.

Sintetizando-se os dados coletados, no gráfico 1, verifica-se especificamente o quantitativo de textos pertentes ao gênero literário nos livros de português como língua adicional analisados.

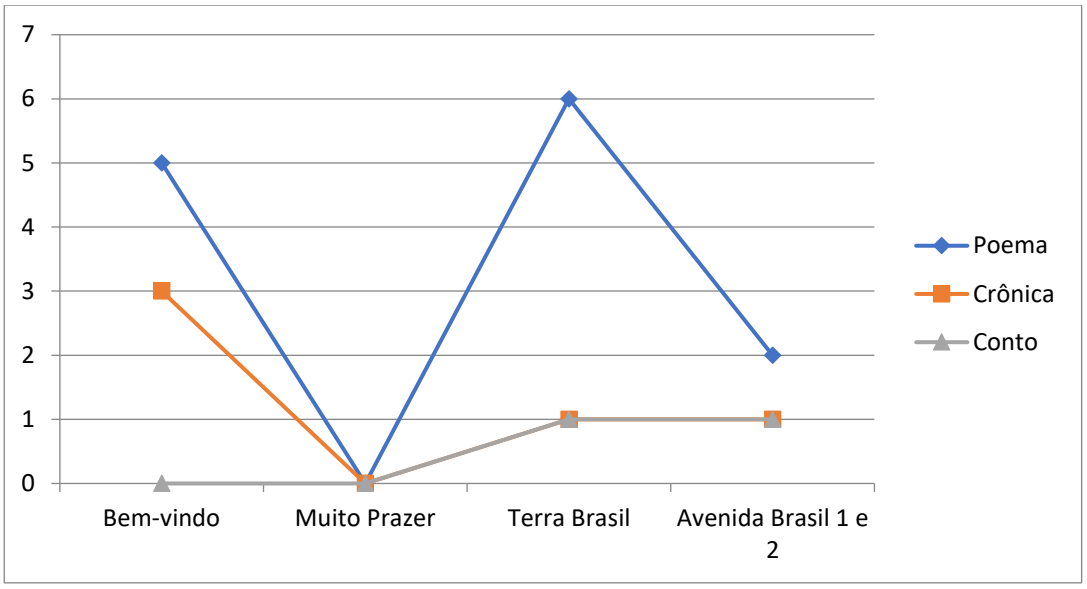


Gráfico 1- Gêneros literários mais frequentes nos livros de PLE analisados

A exploração dos textos literários restringe-se a um tratamento similar àquele que é dado aos textos informativos presentes nos livros analisados, isto é, sem exploração de questões estéticas e inferenciais, tão caras ao texto literário. Assim, um poema ou uma crônica servem de fonte de informação acerca de aspectos do cotidiano brasileiro. Em todos os livros analisados, são poucas ou inexistentes as orientações de se trabalhar o trecho literário como objeto estético formal. Há, por vezes, proposta de leitura de um poema (letra de música), sem aprofundamento de aspectos culturais brasileiros passiveis de serem analisados.

Assim, nos livros analisados, o trabalho voltado para a literatura reduz-se a uma página ilustrativa e reforça-se o caráter informativo do estudo. Ao aluno basta conhecer os autores *consagrados* dentro de um contexto de ensino e de aprendizado o qual não passa pela prioridade à escrita, mas sim, pelo desenvolvimento da oralidade. Destaca-se, que nos livros analisados, a referência explícita à literatura consiste em apresentação de biografias de autores consagrados, notadamente na obra "Novo

Avenida Brasil". Outra referência explícita à literatura nesse manual didático constitui-se em uma atividade na qual é solicitada ao estudante a construção de um poema nomeado `surrealista`. Nessa atividade, são dadas palavras que não se conectam em uma cadeia semântica lógica e o estudante deve sequenciá-las, dentro de uma lógica *nonsense* na língua portuguesa. Possivelmente, essa atividade destina-se a estabelecimento de ordem lógica de palavras em língua portuguesa, não se constituindo, portanto, numa proposta de construção estética.

Quanto à proposta metodológica que acompanha esses textos, tem-se que ora são usados como textos para leitura, sem exploração no tocante à compreensão ou são usados para fins de enriquecimento de vocabulário ou de comparação entre a cultura brasileira e a de outros países.

De acordo com Leroy e Coura-Sobrinho (2012), o livro *Terra Brasil* prioriza as tarefas culturais que sensibilizam o aprendiz para uma visão de mundo crítica com base na interação da sua identidade cultural com a identidade cultural do outro. Para esses autores, "nota-se que *Terra Brasil* deu um passo significativo no que concerne à lacuna de livros didáticos de PLE que não apresentam diversidade de tópicos culturais" [...]

> Pode-se constatar que, por intermédio das tarefas presentes no livro *Terra Brasil*, a cultura incita o aprendiz a galgar caminhos além daqueles limitados pela comparação entre suas experiências culturais. Estimula-se assim a criação de um lugar intercultural, onde o aprendiz de PLE se sensibiliza por meio de um olhar crítico e cultural, para a sua própria visão de mundo, ao descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade. (Leroy, H. e Coura-Sobrinho, J. https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19999/19999.PDFXXvmi)

Em 2017, foi publicada nova versão do livro *Estação Brasil:* português para estrangeiros, e, igualmente, nessa obra, os poucos textos literários são explorados de forma insatisfatória do ponto de vista de "sua literariedade".

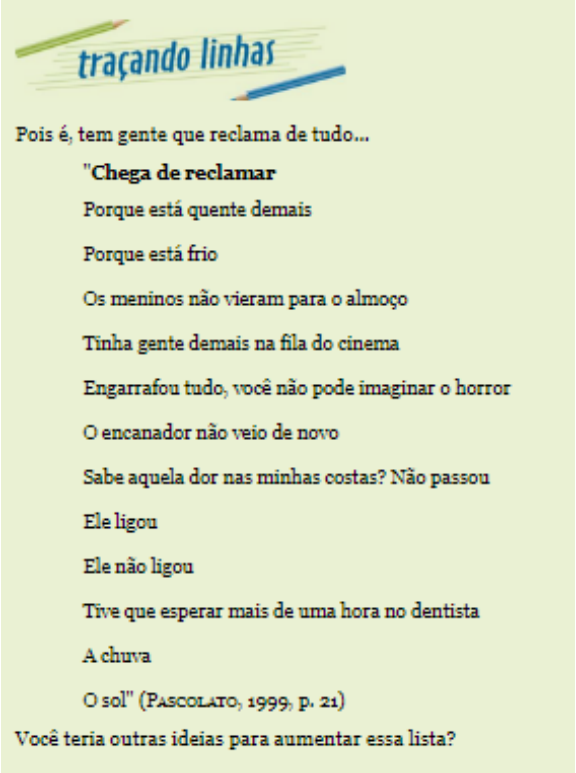
De acordo com a apresentação da obra, no *site* da editora responsável por sua publicação, o livro

escrito por professoras-pesquisadoras com sólida trajetória em Português como Língua Adicional, *Estação Brasil*, publicado pela primeira vez em 2005, é um marco na produção de materiais didáticos nessa área, dado seu alinhamento com tendências contemporâneas no ensino de línguas e com a concepção de linguagem do Certificado

de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). (http://www.grupoatomoealinea.com.br/estacao-brasil-portugues-para-estrangeiros.html. Acesso em out. 2017).

Por ser uma obra endereçada a alunos que já alcançaram uma proficiência média em Português-Língua Estrangeira, o material apresenta textos e propostas de atividades comunicativas que integram habilidades orais e escritas em tarefas e pequenos projetos. Nele privilegia-se o uso da língua em diferentes contextos.

O livro apresenta temáticas atuais que promovem debates e reflexões culturais. Entretanto, as formas de exploração dos textos literários reforça o que verificamos nas outras obras. Veja-se, por exemplo, o poema "Chega de reclamar" de Pascolato:



traçando linhas

Pois é, tem gente que reclama de tudo...

"**Chega de reclamar**

Porque está quente demais

Porque está frio

Os meninos não vieram para o almoço

Tinha gente demais na fila do cinema

Engarrafou tudo, você não pode imaginar o horror

O encanador não veio de novo

Sabe aquela dor nas minhas costas? Não passou

Ele ligou

Ele não ligou

Tive que esperar mais de uma hora no dentista

A chuva

O sol" (Pascolato, 1999, p. 21)

Você teria outras ideias para aumentar essa lista?

Figura 1: Bizon e Patrocínio, (2017) *Estação Brasil*: Português para Estrangeiros. 2. ed. Campinas: Átomo, p.13

O poema abre uma discussão a respeito de reclamações. Pretende-se que o aprendiz, a partir da leitura do texto, acrescente ideias para aumentar a "lista", restringindo-se assim a construção do poeta. Embora ainda incipiente o trabalho com o estilo literário, nessa obra as autoras apontam para uma nova perspectiva, às páginas 148 e 149, ao apresentarem a noção de poesia concreta. Solicita-se aos alunos, uma produção de um

poema, após realizarem pesquisa de poesias concretas a serem lidas oralmente para os colegas em sala. Alguma luz no fim do túnel.

Para refletir

Os textos literários deixaram de ocupar um lugar central no processo de ensino e de aprendizagem Nosso estudo corrobora a afirmativa de Pietraróia (1997:31) de que a atual metodologia tem se colocado contra a utilização maciça dos textos literários porque o foco é "oferecer ao aluno uma língua mais cotidiana" que pode ser utilizada em seu dia-a-dia; "ela passou também a utilizar textos fabricados, artificiais e destinados, sobretudo, à aquisição lexical, uma prioridade que se traduzia na memorização, por parte do aluno, de listas inteiras de palavras".

Atualmente, vemos nos manuais de PLE um reflexo daquilo que ocorre com os livros de ensino de língua materna no contexto intraescolar das instituições de ensino voltada para estudantes brasileiros, ou seja, uma diversidade grande de gêneros textuais que visam a abarcar os muito diferentes gêneros textuais que perpassam a vida contemporânea em contextos de letramento, conforme se pode comprovar nos PCN's de língua portuguesa e de português como L2.

A nossa contribuição com este artigo é reforçar o que aponta Gimenez (2000) no que tange à importância para a pesquisa do livro didático no cenário nacional.

> O livro didático sai da mesa e, suas características e uso potencial tornam-se objeto de análise. Nesse percurso, ele é transformado pelo conhecimento prático do professor em interação com referenciais teóricos relacionados a objetivos para a aprendizagem da língua estrangeira. (Gimenez, 2000, p. 10).

É possível afirmar que todos os textos são instrumentos básicos para o aprendizado da língua, o modelo a ser seguido e a ser copiado. O texto literário não é analisado em sua especificidade e é inserido de forma complementar no ensino/aprendizado de língua. Há que se retornar o ensino de PLE pautado em textos literários.

Referências Bibliográficas:

Bizon, Ana Cecília Cossi; Patrocínio, Elizabeth Fontão do (2017). *Estação Brasil*: Português para Estrangeiros. 2. ed. Campinas: Átomo.

Brasil. (2006). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2011). Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos*. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Secretaria de Educação Básica.

Coracini, M. J. R. F. (1999). O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: *língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes. p.17-26.

Costa, Heloísa Brito de Albuquerque. (2012). Ensino do Francês Língua Estrangeira e os textos literários nos manuais didáticos. Disponível em http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci109.htm Acesso em 12 fev.2012.

Dell'Isola, R. L. P. Almeida, M. J. A. (2008). *Terra Brasil* – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Dell'Isola, R. L. (2012). Gêneros textuais em livros didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira*: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras. 344 p.

Fernandes, G. R; Ferreira, T.L.S.B.; Ramos, V.L. (2008). *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*. Barueri, SP: Disal.

Hellerman, J. (2008). *Social actions for classroom language learning. Multilingual matters*. United Kingdom: Clevendon.

Leroy, Henrique e Coura-Sobrinho, Jerônimo. (2012). Terra Brasil: cultura e ensino em livro didático de português para estrangeiros. In *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, vol.1 Disponivel em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19999/19999.PDFXXvmi

Lima, E. E.; Rohrman, N, L.; Ishihara, T.; Iunes, S.; Bergweiler, C. (2008). *Novo Avenida Brasil* 1, São Paulo: EPU.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.

Peytard, J. (1998). *Des usages de la littérature em classe de langue in Littérature et enseignement : la perspective du lecteur*. Français dans le monde, no. Especial, Paris.

PIietraróia, C. C. M. (1997) *Percursos de leitura*. São Paulo: Annablume, Coleção Parcours.

PONCE, M.H.O.; Burim, S.; Florissi, S. (2003) *Bem-Vindo!* A língua portuguesa no mundo da comunicação. 4 ed. São Paulo: SBS.

Rio Grande do Sul (2009.) Secretaria de Estado de Educação: Departamento Pedagógico (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. *In*: Schlatter, M., Garcez, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). Porto Alegre, v. 1, p.127-172.

UM MANUAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL PARA ESTRANGEIROS NA VIRADA DO SÉCULO XX

Rosa Maria De Britto CONSENZA
Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Letras.
paulorosa.ml@convex.com.br. Ribeirão Preto-SP, Brasil.

Resumo

Nossa experiência em sala de aula para ensinar a língua portuguesa aos estrangeiros, frente à ausência de material didático, fez-nos sentir a necessidade de um apoio principalmente visual, pois a forma plena da língua, na qual se combinam intimamente os níveis fonológico, morfológico e sintático, e as unidades lexicais, quando unida ao visual, favorece a assimilação e a fixação das estruturas linguísticas.

Nossa proposta, com base nas ideias de Girard (1972), é apresentar um manual ilustrado que tem proporcionado grande propagação da língua portuguesa falada no Brasil e que se constitui, portanto, em um artefato que contribui para o desenvolvimento da área de Português do Brasil para Estrangeiros.

O material parte do princípio de que a língua, como instrumento de comunicação entre os homens, precisa ser apreendida pelos falantes estrangeiros de forma espontânea.

Para atingir essa expressão espontânea, começa-se pelo aprendizado de um diálogo construído a partir das estruturas que se quer ensinar, através de exercícios de assimilação dessas estruturas e exercícios de conversação dirigida.

O *ideal* é ter como apoio pedagógico um *manual* que satisfaça a necessidade de comunicação em situações reais do país que tem o Português como língua oficial.

Palavras-chave:

manual; língua portuguesa; estrangeiro; aprendizagem; comunicação.

Introdução

Nossa fortuita experiência em sala de aula para ensinar a língua portuguesa aos estrangeiros que pretendiam viver no Brasil, frente à ausência de material didático, levou-nos a improvisar exercícios de conversação com base nas necessidades mais comuns de quem deve saber falar para sobreviver

Nossa preocupação primeira era a de facilitar aos alunos o processo natural da aprendizagem.

A língua como instrumento de comunicação leva-nos ao emprego do diálogo como ponto de partida em um curso para principiantes. A princípio, nossa finalidade era tão somente a prática e não a teoria, pois nosso objetivo específico era o ensino da língua e não a teorização sobre a língua. Faltava-nos ainda o apoio do visual; o único material disponível era um mapa do Brasil, que pouco ou quase nada nos ajudava.

Nasceu, então, a ideia de elaborarmos um manual ilustrado, que nos permitisse o ensino dado diretamente em língua portuguesa, sem intermediação da língua materna dos alunos estrangeiros.

A função principal de uma língua é a comunicação e a base para ensinar esse tipo de comunicação é o diálogo natural e espontâneo, como acontece no quotidiano da vida em sociedade. Os homens falam para comunicar seus pensamentos reciprocamente, e nessa troca de informações estabelece-se uma reciprocidade natural que conduz à convivência. Assim, o mais simples diálogo pode satisfazer essa necessidade de comunicação que é comum a todos os indivíduos.

Foi preciso, então, imaginar uma lista de temas e de situações da vida corrente, nas quais os diálogos se encaixam naturalmente. Além disso, estabeleceu-se um inventário dos elementos linguísticos que se propõe a ensinar, fazendo-se a escolha das estruturas gramaticais e das unidades lexicais que deverão ser apresentadas, conforme os critérios de frequência, disponibilidade e produtividade. Há, pois, uma progressão na ordem de apresentação das diferentes situações.

Para atingir a expressão espontânea, que é o objetivo final do ensino de uma língua, começa-se pelo aprendizado de um diálogo construído a partir das estruturas que se quer ensinar; em seguida aplicam-se exercícios de assimilação dessas estruturas e exercícios de conversação dirigida, a partir do próprio diálogo.

Podemos concluir, então, que a forma plena da língua, na qual se combinam

intimamente os níveis fonológico, morfológico e sintático, e as unidades lexicais se materializa no diálogo. A apresentação dos exercícios, entretanto, deve variar, mesclando o verbal com o visual, pois a imagem favorece a assimilação e a fixação das estruturas linguísticas.

Com base nessas conceituações é que elaboramos nosso manual, tendo em vista que, sendo a língua, acima de tudo, um instrumento de comunicação, é preciso ensinar primeiramente o uso desse instrumento.

– Estrutura do manual

O pequeno livro é composto por dezoito lições que apresentam um texto com as palavras e expressões mais comuns empregadas em diversas situações da vida diária de uma família brasileira, pertencente à classe média, e tem a finalidade de facilitar o aprendizado da língua portuguesa, falada no Brasil, aos estrangeiros que nele se iniciam.

Os termos mais populares estão sublinhados, para destacar sua significação.

Cada lição vem acompanhada de exercícios de conversação e vocabulário ilustrado.

A lição 1 intitula-se “a residência da família Silva” e apresenta noções geográficas, vocabulário sobre a família, as profissões e a residência.

A lição 2 é sobre "o café da manhã", com vocabulário relacionado ao despertar, ao café da manhã, à alimentação e saudações. A lição 3 trata da "ida para a escola e para o trabalho", apresentando também os meios de transporte e o preparo da comida. O texto número 4 é sobre "a hora do almoço" e diz respeito à refeição e à limpeza da casa. A lição 5 refere- se ao "período da tarde", com vocabulário sobre locomoção, salão de beleza, dias da semana e horário. O texto 6 é "jantar em família", com referência não só ao jantar mas também à televisão e à preparação para dormir. Na lição 7 temos "o aniversário de João Antônio", que apresenta os preparativos para a lição seguinte (8), que é "a festa" com apresentação dos convites e dos presentes. O texto 9 refere-se ao "final de semana", fazendo menção às compras, às estações do ano, à programação noturna e aos jogos. A lição 10 apresenta "a churrascaria", como um jantar típico. Na sequência (lição 11), fala-se de "o domingo da família", com alusões à religião e ao lazer. A lição 12 discorre sobre "viagens de férias", introduzindo o turismo e os numerais. O texto 13 trata de "a correspondência", com vocabulário sobre notícias e comunicação. A lição 14 é a "ida ao teatro", com vocabulário relativo ao teatro, à questão da idade e algumas expressões populares. A seguir, o texto 15 apresenta "o baile de formatura", referindo-se a uma festa tradicional, os trajes e as cores. Na lição 16 o assunto é "um casamento", com referência à cerimônia e à recepção. O texto 17 diz respeito ao "feriado numa fazenda", discorrendo sobre a comemoração, a fazenda, a flora, a fauna, os meses e uma gincana. Para complementar, a lição 18 apresenta "a vida ao ar livre", com vocabulário relacionado à ecologia. O livro finaliza com um esquema de "noções elementares de gramática".

Começamos com diálogos mais simples para gradualmente chegarmos aos mais complexos. Os elementos novos, que requerem uma explicação gramatical, vão sendo introduzidos esquematicamente e em pequenas doses.

Como a língua é, antes de tudo, um instrumento de comunicação, é o manejo deste instrumento que é preciso ensinar em primeiro lugar. A exploração sistemática das riquezas culturais expressas pela língua vem em seguida.

O ponto de partida é a sugestão de situações familiares que podem levar os alunos a expressarem-se livremente na forma oral, de início, sem preocupação alguma com a escrita, apenas apoiados no recurso visual das imagens que ilustram o vocabulário.

A intenção é fazer com que os elementos assimilados, pouco a pouco se apresentem facilmente ao espírito dos alunos. O importante é criar o hábito de expressar-se com

prazer na língua estrangeira.

– Na sala de aula

O ensino de língua estrangeira requer algumas técnicas pedagógicas consideravelmente influenciadas pelo material pedagógico disponível, o que nos leva a considerar a necessidade de um manual.

Desde o início do processo pedagógico, esse ensino deverá utilizar o método direto na língua objeto, sem apelar para a língua materna dos alunos.

O método direto tem como base o diálogo na língua em estudo, excluindo o recurso à língua materna e suscitando nos alunos o desejo de comunicação não só com o professor, mas também com os colegas. Aliado à técnica audiovisual, o diálogo leva ao manejo correto da língua falada e solicita constantemente a participação ativa dos alunos, deixando a compreensão e expressão escrita para uma segunda etapa, quando a forma oral já estiver completamente assimilada, sem descuidar da correção fonética e gramatical, tanto quanto da lexical. Os alunos aprendem primeiro a escutar e falar, para depois aprender a ler e escrever.

O desenvolvimento das aulas compreende três fases: apresentação, exploração e fixação.

A apresentação deve ser viva e precisa, para introduzir os elementos novos da lição, ensinando a forma (fonética, morfológica e sintática), ao mesmo tempo em que deixa claro seu sentido em um determinado contexto sócio-cultural, pois quando se ensina uma língua, ensina-se também a civilização que ela representa. As explicações (feitas na língua ensinada) devem ser breves e seguidas de uma utilização pelos alunos, através de repetições coletivas e/ou individuais, substituições e criações. A leitura de um diálogo e a colocação de questões devem ter um suporte visual, como um varal de imagens ou cartazes, que permitirá ao aluno a compreensão de algumas frases sem intervenção do professor.

Num segundo momento, que é a fase da exploração, haverá a retomada dos elementos linguísticos que foram aprendidos, para empregá-los em contextos diferentes daquele em que foram apresentados, mais familiares aos alunos, a fim de que possam expressar-se livremente. É preciso agir por etapas, indo do mais simples ao mais complexo e do mais artificial ao mais espontâneo. O professor poderá fazer menção à atualidade, a eventos que sejam do conhecimento de todos, para despertar interesse e

reforçar a motivação dos alunos.

A fase de fixação é o terceiro momento da aula, que permite uma assimilação definitiva e uma aprendizagem de verdadeiros automatismos linguísticos.

Durante esses três momentos, os livros permanecerão fechados. O papel do professor consistirá em fazer compreender e assimilar os elementos gramaticais, lexicais e fonéticos, com um mínimo de intervenção de sua parte e uma participação ativa dos alunos, através do diálogo.

– Fora do ambiente escolar

O ambiente linguístico sempre determina, através de inúmeras informações, o que necessitamos conhecer para tornar possível a comunicação. Conforme afirma Calvet (2007), ao chegarmos a um país estrangeiro, somos invadidos por inúmeras informações, através de cartazes, placas indicativas, programas de televisão, folhetos de propaganda, denominações e várias outras situações linguísticas que precisamos assimilar para sobreviver. Entra aí, então, a imagem que ilustra o vocabulário dos textos de nosso manual, dispensando pois, a presença de um professor, uma vez que interage produtivamente com o aprendiz, esclarecendo as situações de vivência, sem recorrer à intervenção da língua materna.

A imagem ilustrativa de um vocábulo contextualizado está ligada a uma utilidade prática e não a uma ideia abstrata que se possa ter.

A necessidade de comunicação e expressão torna-se tradutora dos textos desconhecidos com que nos deparamos no dia a dia de nossa vivência. Formam-se assim, espontaneamente, os diálogos que sustentam nossa sobrevivência.

Conclusão

A priorização do português verbal unido à imagem, favorece a compreensão e a memorização, segue o curso natural do aprendizado de línguas e prova a necessidade de um manual como apoio pedagógico, que acompanhará o aluno na realização de exercícios feitos em casa, onde os cartazes e as gravações laboratoriais não se fazem

presentes.

A feitura do manual deverá sempre seguir uma progressão, do mais simples ao mais complexo, para dar confiança aos alunos, sem inibi-los através de correções constantes, o que poderá intervir de maneira negativa no aprendizado.

A apresentação gradativa dos elementos linguísticos selecionados assegura a retenção e o conhecimento ativo dessas unidades, seguindo uma ordem de prioridade que leva à escolha das unidades fônicas, gramaticais, lexicais e semânticas que serão introduzidas no curso, com base no uso mais comum e frequente, sem cair em rigor excessivo.

É sempre bom lembrar que não se trata de ensinar a teoria dos elementos linguísticos, mas sim, a maneira correta de utilizá-los em vários contextos da vida quotidiana, procedendo por etapas, para não levar os alunos à exaustão.

No ensino de língua estrangeira, coloca-se em primeiro plano o aprendizado da língua como meio de comunicação que é a base de sua utilização mais comum em qualquer sociedade. Por isso mesmo é que o diálogo ocupa lugar de destaque como exercício modelo, que dá conta de apresentar as mais variadas mudanças e diferenças de funcionamento da língua em questão, evitando a simples decoração e levando à verdadeira compreensão.

É imprescindível variar a apresentação dos exercícios para não entediar os alunos, pois o tédio é veneno mortal para a motivação. Aulas dinâmicas, animadas e alegres produzem maior eficácia pedagógica, geram confiança e espontaneidade.

Resta-nos tão somente reafirmar a necessidade de um manual no ensino do Português como língua estrangeira, mas não um manual qualquer, teórico, sem ilustrações, com diálogos dirigidos e falsos. O ideal é um manual que satisfaça a necessidade de comunicação em situações reais do país que tem o Português como língua oficial e que apresente ilustrações que favoreçam o entendimento do vocabulário a ser apreendido. Nossa experiência tem atingido seu objetivo e aqueles que já tiveram a oportunidade de usar nosso manual como apoio pedagógico para o aprendizado da língua portuguesa falada no Brasil, dão-nos testemunho de sua eficácia.

Referências bibliográficas:

Calvet, Louis-Jean (2007). *As políticas linguísticas.* Trad. Isabel de Oliveira Duarte *et al.* São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

Cosenza, Rosa Maria de Britto e Mariani, Nilva (2006). *Português tal qual se fala no Brasil, para estrangeiros*. 2ª ed. Ribeirão Preto-SP – Brasil: São Francisco Grupo Gráfico.

Girard, Denis (1972). *Linguistique appliquée et didactique des langues*. 3ème. édition. Paris: Armand Colin – Longman.

Bibliografia consultada:

Barthes, Roland (2007). *O império dos signos.* Trad. Leyla Perrone-Moisés. 1ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Bechara, Evanildo (1976). *Moderna gramática portuguesa: cursos de 1º e 2º graus*. 21ª ed. São Paulo: Nacional.

Calvet, Louis-Jean (2007). *As políticas linguísticas.* Trad. Isabel de Oliveira Duarte *et al.* São Paulo: Parábola Editorial: IPOL.

Cosenza, Rosa Maria de Britto e Mariani, Nilva. *2006. Português tal qual se fala no Brasil, para estrangeiros*. 2ª ed. Ribeirão Preto-SP – Brasil: São Francisco Grupo Gráfico.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1986. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Girard, Denis. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*. 3ème. édition. Paris : Armand Colin – Longman.

Miranda, Regina Lúcia Faria de *et al*. 1005. *A língua portuguesa no coração de uma nova escola.* São Paulo: Ática.

SIMPÓSIO

22

ENSINANDO MACHADO DE ASSIS EM TRÊS CONTOS – PLE

Marcia Pileggi VINHA
Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv/ Universidade Hebraica de Jerusalém. marciavinha@hotmail.com . Tel Aviv, Israel.

Raquel Teles YEHEZKEL
Centro Cultural Brasileiro em Tel Aviv.
ccbtelaviv@gmail.com . Tel Aviv, Israel.

Resumo

A partir de recomendações do Ministério das Relações Exteriores para a divulgação de Machado de Assis nos Centros Culturais Brasileiros, o CCB Tel Aviv escolheu a Literatura de Machado de Assis como tema complementar às aulas, durante parte de um semestre. Este relato de experiência objetiva descrever suas etapas e discutir as formas de abordar textos literários no ensino de PLE. O projeto constituiu-se em três etapas: aproximação, aprofundamento e produção escrita. Para despertar o interesse inicial dos alunos, eles pesquisaram sobre a biografia do autor e assistiram a filme e a uma palestra em hebraico sobre a obra de Machado. Em seguida, realizou-se a leitura de frases célebres de Machado e de conto traduzido para o hebraico. A fase de aprofundamento se deu a partir da leitura em português de dois contos, ampliando a discussão à realidade dos alunos; por fim, a produção escrita com a elaboração de um texto dentro do tema "Recontando Machado". A abordagem em sala baseou-se em teóricos como Vygotsky (1994), Bakhtin (2002) e Dell'Isola (1999). Como resultado, observou-se que apesar da complexidade dos textos ter sido a princípio um fator de desmotivação para alguns alunos, ao final, todos se mostraram incentivados pelas aquisições tanto em estruturas gramaticais relevantes como na apropriação de elementos culturais brasileiros. Do ponto de vista docente, esse desafio resultou em fortalecimento dos recursos didáticos e da convicção da necessidade de respeitar o tempo de assimilação dos alunos.

Palavras-chave:

português como língua estrangeira; literatura em PLE; atividades de compreensão; ensino de cultura; relato de experiência.

Considerações iniciais

Em meados de outubro de 2015 o Centro Cultural Brasileiro da Embaixada do Brasil em Tel Aviv recebeu uma circular do Ministério das Relações Exteriores (MRE) promovendo o Concurso Machado de Assis, que pretendia a divulgação do nome do escritor no exterior através de um concurso de redação. A proposta do MRE era promover a leitura e compreensão de três contos de Machado com alunos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e premiar a melhor redação de cada CCB, a qual concorreria com as vencedoras de outros, num concurso mundial entre os CCBs, resultando em um trabalho de ensino de Machado de Assis a ser desenvolvido pelos CCBs.

Quando a equipe do CCB Tel Aviv recebeu essa circular, havia apenas as turmas A1, A1+, A2 e A2+ em andamento. O prazo de entrega das redações era para final de novembro, logo, tratava-se de uma tarefa complexa – a de ler, compreender, falar e escrever sobre Machado de Assis, um escritor que muitos brasileiros têm dificulade para compreender, em cerca de dois meses - já que o semestre começava em setembro -, com alunos das turma A2 e A2+, pressupondo que os alunos dos níveis A1 e A1+ não estariam aptos a produzir redação para o concurso. A professora e a diretora muito refletiram sobre esse desafio – que parecia intransponível – para aceitarem-no. Foram escolhidos os contos: “Pai contra Mãe”, que havia sido traduzido para o hebraico, e “Um Apólogo” e “A Igreja do Diabo”, os dois últimos em português, indicados pelo MRE. Como resultado e surpresa, uma aluna do CCB Tel Aviv ganhou menção honrosa no final do concurso, o que consideramos uma grande vitória, afinal, dentre os ganhadores desses concursos figuram sempre alunos de língua latina e nossa aluna não tinha esse perfil. Mas a figuração entre as finalistas do concurso não foi único destaque desse projeto, e sim, a autoanálise promovida pelos textos.

Explicaremos a seguir os motivos que nos levaram a realizar o projeto “Ensinando Machado de Assis em Três Contos – PLE”, suas etapas e seus resultados.

Fundamentação Teórica

O ensino de literatura demanda uma reflexão sobre o significado da literatura e da linguagem num contexto cultural e identitário, afinal, a língua consiste no foco de nosso estudo. O conjunto da arte das letras, sejam textos orais, canções, cordéis, contos, poesias, romances, representa grande força da cultura brasileira, através de imagens (simbologias e arquétipos), personagens (múltiplas vozes sociais) e enredos (história e narrativas sociais), que aludem à nossa realidade. A literatura guarda um infindável potencial de nossa identidade coletiva a ser explorado, muitas vezes inacessíveis a estrangeiros. Sendo a literatura a arte das palavras num ambiente sociocultural, apresentada também através de uma representação estética, os alunos têm a oportunidade de refinar sua própria percepção da língua através do estudo de textos literários, ou seja, que entraram para o cânone nacional. Bakhtin (2002) e Vygotski (1994) ressaltam que a literatura promove nossa consciência enquanto seres históricos, agentes atuantes na sociedade e num sistema cultural. Logo, estudar a literatura equivaleria a tomar consciência de si mesmo.

Para Todorov (2006), a linguagem é um instrumento mediador de relacionamentos, mediador da cognição, criador de sentidos e construtor da individualidade de cada um de nós. A linguagem nos organiza internamente, sendo essencial – senão estrutural - para a constituição da consciência e do sujeito. Em outras palavras, quando nós pensamos em nós mesmos, isso se dá através da linguagem. Seu papel na constituição de nossa subjetividade e de nossa própria consciência é tanta que não podemos nos entender sem a mediação da linguagem para atribuir sentido a nós mesmos. No diálogo com o outro, ou seja, durante as relações sociais, é possível estabelecer interações que promovam a formação da consciência do indivíduo.

Essa formação da consciência, por sua vez, resulta de construções sobre a realidade psíquica do indivíduo, que passa pela linguagem. Dessa maneira, a linguagem – na qual consiste a literatura – é tanto nosso ponto de partida como nosso ponto de chegada na sala de aula, já que o estudo de PLE consiste em entender as propriedades da linguagem e se apropriar delas. Dessa forma, a literatura oferece muitos recursos para se promover o português como língua estrangeira.

Para responder a pergunta de como se dariam as leituras do texto de Machado em turmas de PLE, partimos do princípio sociolinguístico de que a leitura é resultado da

compreensão do texto associada ao contexto e a significados subjetivos do leitor. De acordo com Dancette (1995 apud Dell'Isola 1999),

> A compreensão de um texto em LE é um processo interativo em que a extração de sentido depende tanto da relação entre leitor e linguagem escrita quanto da relação leitor e sua memória, seu conhecimento prévio, suas experiências pessoais e suas expectativas. A compreensão é resultado da confrontação e síntese do sentido literal e do sentido contextual.

Portanto, ler Machado não consistiria apenas em decodificar os códigos do texto - letras, sons, palavras e signos; seria necessário construir uma rede de associações semânticas que atribussem sentido ao conjunto de signos representados nos textos. No caso de alunos de PLE, essa rede de associações é criada a partir de uma vivência absolutamente distinta da vivência do leitor brasileiro que se encontra inserido na cultura dos textoS, o que pode tanto enriquecer como comprometer a leitura por completo. Tal premissa exigiu de nós, professores, que os alunos de PLE possuíssem conteúdos prévios relativos ao contexto histórico de Machado, sem os quais a leitura não refletiria realmente a obra do escritor. Restou-nos criar um universo de conteúdo anterior à prática em sala.

Para atingir esse objetivo, durante nosso projeto, apoiamo-nos na leitura parafrásica: leitura e reconto do que foi lido, na perspectiva de Orlandi (1983 *apud* Dell'Isola 1999), segundo a qual a leitura parafrástica é caracterizada pela reprodução do que o autor quis dizer, o reconhecimento do sentido dado pelo autor. Esse formato de trabalho se baseia na concepção de que os sentidos de uma frase ou texto são diretamente percebidos pelo aprendiz, mas não as regras que os relaciona (regras gramaticais). Logo, primeiro o aluno cria o sentido, depois cria o texto. De acordo com Melcuk (1997 *apud* Dell'Isola 1999), o input, ou a entrada, é feito através de representações semânticas (signo) e o output, a saída, é feito através de representações fonéticas (a fala).

Estratégias de Compreensão e de Interiorização

Para que o conteúdo fosse assimilado pelos alunos, partimos da vivência pessoal de cada um - pois ao associar o conteúdo estudado à subjetividade (afetividade) do aluno promovemos a interiorização do conteúdo. Ao relacionar o que estudamos com a

vivência pessoal de cada um, ativamos um conhecimento passivo (compreensão da língua), através da produção de textos orais e escritos (comunicação).

As estratégias de aprendizado englobam (O'Malley, Chamot, 1990; Oxford, 1985 e 1990; Rubin, 1975 *apud* Dell'Isola 1999):

- Estratégias metacognitivas: quando o aluno reflete sobre o processo de aprendizagem, perguntando "mas por que é que eu tenho que aprender isso?", realizando uma autoavaliação ou controlando a própria ansiedade de refletir sobre o que dizer;
- Estratégias cognitivas: quando o aluno busca esclarecimento, infere significados, deduz, pesquisa ou produz um texto;
- Estratégias afetivas e sociais: quando os alunos interagem de forma cooperativa, realizando trocas, quando gerem suas ansiedades e emoções durante a comunicação.

O conceito de interiorização e apropriação é muito importante aqui, pois aprender a língua não é reproduzi-la, mas interiorizá-la. No nosso entender, a fala do professor vai sendo absorvida e, à medida que reproduzida pelo aluno, é interiorizada. Quando o aluno a elege como uma forma de se representar na língua que estuda e tal forma se consolida em seu discurso, ele se apropriou dela. Logo, muito do seu desempenho em língua estrangeira passa a ser orientado pela fala interna in PLE, que já é um resultado da apropriação. Tal como na educação infantil, a linguagem medeia o raciocínio e a interação social do aluno na língua aprendida.

A vivência - situações em que o aluno é obrigado a refletir, reproduzir o que aprendeu e a sentir - é fundamental para a interiorização e apropriação, pois é quando o aluno elege as formas verbais que o representarão em português.

Ensinando Machado

Tendo em vista o embasamento teórico citado, traçamos uma estratégia para ensinar parte da literatura de Machado de Assis em etapas. Partindo do princípio que nossos grupos eram heterogêneos em interesses, idades e propósitos e que trabalharíamos apenas com os níveis A2 e A2+, dividimos o projeto, com duração de 5 semanas (5

encontros de 3h cada), em três etapas: Etapa 1 - *Aproximações* – enriquecimento do contexto; Etapa 2 – *Leitura e Reconto* – sociabilização; Etapa 3 – *Produção e Escrita*.

Etapa 1 – Aproximação – Nesta primeira fase, a ideia central foi agregar conhecimento ao conhecimento prévio do aluno, aumentando seu campo semântico no que se refere ao contexto machadiano, através de buscas na internet sobre o escritor (em língua materna), do estudo de frases célebres do autor, de palestra, filme e da leitura de um conto traduzido para o hebraico.

Leitura, em hebraico, do conto Pai contra mãe: os alunos leram individualmente, em casa, o referido conto, que dispõe de boa tradução em hebraico. A leitura possibilitou que levantássemos alguns aspectos fundamentais para a compreensão da literatura machadiana: o contexto histórico e questões da sua época, tais como o Império, a República e a organização social da época – senhores e escravos. O enraizamento da escravidão na constituição identitária brasileira revelou-se, portanto, uma surpresa para muitos, que também desconheciam a Lei do Ventre Livre e as técnicas de tratamento dos escravos, mencionados no conto. Em aula, discutimos todos os aspectos abordados - em português, levantando vocabulário específico que vinha a partir da necessidade de comunicação ("escravo", "liberdade", "castigos", "crítica social", por exemplo), visualizando imagens quando necessário, e partimos para a segunda atividade de aproximação. Alguns traços do estilo machadiano foram levantados, tais como a ironia, o realismo, o dizer sem afirmar, a conversa direta com o leitor, a crítica social.

Estudo de frases: estilo, incursões lexicais e sintáticas. Foram selecionadas, lidas e estudadas em aula frases célebres de Machado, que possibilitaram ao leitor conhecer traços do estilo e da personalidade do escritor. O estudo das frases revelou-se extremamente complexo e desafiador para os alunos. O significado de palavras desconhecidas foi dado, com poucas exceções, em português, através de sinônimos. Em sala de aula, os alunos tiveram que recontar, com as próprias palavras, as frases estudadas, oralmente.

Foram escolhidas frases com vocabulário com pouca marcação temporal e passíveis de uso na linguagem cotidiana. Primeiro geramos sentido, depois estudamos sintaxe.

Pesquisa biográfica: Foi pedido aos alunos que pesquisassem sobre a vida de Machado, no idioma que desejassem, e escrevessem uma pequena biografia sobre o autor, em português. Em sala de aula os alunos trouxeram o material levantado e apresentaram sua pesquisa oralmente. Causou surpresa o fato de um escritor tão importante ter tido os obstáculos naturais e sociais que teve – a origem pobre e afrodescendente num país escravocrata e senhorial, o autodidatismo, a epilepsia e gagueira, a personalidade introvertida e suas principais obras. Sua capacidade de ser tão internacional sem ter saído do Rio de Janeiro também foi objeto de atenção dos alunos.

Exibição do filme "Memórias Póstumas de Brás Cubas" na programação de cinema do CCB Tel Aviv. Exibição de trechos do filme durante as aulas.

Etapa 2 – Leitura e reconto

Por se tratar do texto mais curto e menos complexo, *Um apólogo* foi o escolhido para ser o segundo a ser trabalhado. A professora apresentou parte do vocabulário do conto antecipadamente - utilizando para isso uma caixa de costura (não houve sem tradução), inclusive a explicação do próprio gênero literário, estranhada por parte dos alunos. A leitura do texto deu-se em grupos separados: divididos em duplas, cada par estaria incumbido de ler determinado trecho e explicá-lo aos demais alunos. Assim, com cada aluno contando um pouco, chegaríamos à história completa do conto. O Presente e Pretérito Perfeito predominavam na narrativa, logo, gramaticalmente os alunos estavam preparados para compreendê-la, tendo apenas que pesquisar vocabulário e algumas expressões idiomáticas. Após fazê-lo, assistimos a uma animação do conto, disponível no YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=kYNCJXQ3Zac).

Fizemos então a comparação entre a linguagem utilizada no filme e no conto, e os alunos observaram que a do filme era mais simples, adaptada ao roteiro da animação. Para eles, o filme foi mais fácil do que o texto. Em seguida, ampliamos a discussão à experiência pessoal de cada aluno: alguma vez eu já fui agulha? O tema era perfeito para a consolidação da matéria recém-aprendida, o Pretérito Perfeito. Portanto, partindo do pressuposto de que "a competência linguística do locutor consiste, antes de tudo, em sua

capacidade de produzir, para um sentido inicial, todos os textos que podem exprimí-lo (todas as paráfrases possíveis) e escolher o(s) texto(s) mais bem adaptado(s) a uma situação ou a um contexto dado," (Dell'Isola, 1999, p.101), pedimos como tarefa de casa que descrevessem suas experiências como agulha, apresentando uma redação dentro do tema "Recontando Machado", com base no conto *Um apólogo*, conduzindo-os desse forma ao processo de interiorização e de apropriação do discurso estudado.

Uma aluna, instrutora de capoeira, escreveu: "Eu fui agulha, eu costurei os alunos difíceis para o meu mestre, que recebeu os elogios." Outro aluno, médico, escreveu: "Eu fiz um trabalho (*acadêmico*). Meu amigo publicou. Ele brilhou, mas eu tive uma família grande e feliz." Outra, organizadora de arquivos, escreveu: "Para ficar na minha cômoda 'caixinha de costureira eu desisti de uma carreira e uns 'bailes'. A seguir, reproduzimos o trecho de uma aluna nível A2:

> *Eu fui uma agulha da (sic) minha escolha. Eu servi como consultora para meus superiories e não tive ambição de avançar. Para ficar na minha cômoda "caixinha de costureira", eu desisti de uma carreira e uns "bailes", puxei as minhas "linhas" para lugares que eu (sic) não tive vontade de ficar, com todas as intrigas e lutas de poder que existem (sic) lá. Eu fui uma agulha para várias pessoas, mas devo admitir que nem todas foram "ordinárias". Eu acho que meus superiores valorizaram e ainda valorizam meu trabalho.*

A autora do texto havia optado por ter uma família numerosa e tornar-se dona de casa por muitos anos, reintegrando-se ao trabalho em idade avançada, num nível técnico. Nota-se a clareza e a comparação temporal na expressão "valorizaram e ainda valorizam", a utilização de metáforas do conto de Machado – o brilhar profissional, referido por ela como o "baile" e as relações interpessoais, sabiamente retomada por ela como as "linhas". A auto-reflexão aparece de forma categórica: ela optou, por vontade própria, por ficar na sua "cômoda 'caixinha de costureira'", em uma bela alusão ao ambiente de trabalho. Trata-se de um texto literário compatível ao de um aluno de seu nível.

Devido a natureza pessoal da proposta, a professora dedicou tempo em particular para se sentar com cada um dos alunos e discutir o texto, como aprimorá-lo e, sobretudo, demonstrar interesse por sua experiência. Houve o convite de se discutir o assunto abertamente, espaço abraçado por um e logo aceito por outros. É importante frisar que a conversa gerada sobre esse assunto foi de interesse de todos, afinal, quem não tem necessidade em explorar um momento em que se sentiu injustiçado? Foram muitos os

sentimentos associados às palavras e à sintaxe lusófona. A conversa teve continuidade depois da aula, no idioma materno, já com maiores pormenores e riqueza de detalhes que os alunos ainda não conseguiam expressar no idioma materno.

Etapa 3 – produção e escrita – A terceira e última etapa constituiu-se de leitura em classe de partes do conto "A Igreja do Diabo" e reconto do mesmo, com omissão do final. Como parte do processo de interiorização e apropriação, pedimos que fizessem comparações com o judaísmo e a cultura israelense. Para finalizar, foi proposta uma redação parafreseando o conto original com a criação de um novo final: Como se saiu o diabo com sua nova igreja?

Etapas do trabalho com o conto *A Igreja do Diabo:*

Os alunos receberam apenas a primeira parte do conto. Inicialmente foi levantado o vocabulário religioso, apropriado à compreensão do texto, e a seguir procedeu-se como no conto anterior: o texto foi dividido em trechos e os alunos divididos em duplas – cada dupla deveria ler um trecho e explicá-lo. A explicação do conto exigiu maior preparo dos alunos, pois faltava-lhes domínio do Pretérito Perfeito e Imperfeito, das formas verbais relativas a "tu" e "vós". Nesse momento, a própria professora os auxiliou com a elaboração de paráfrases.

A ironia e as figuras de linguagem foram particularmente intangíveis para uns, já para outros, as sutilezas do estilo machadiano puderam ser sentidas. O tema possibilitou explicar aos alunos alguns traços do Pertérito Imperfeito, matéria ainda não estudada. Como tarefa de casa pediu-se que escrevessem a continuação do conto: como se saiu o Diabo com sua nova igreja? Como praticaram essa nova religião? A redação deveria referir-se ao tema "Recontando Machado", com base no conto *A igreja do Diabo*.

A redação que recebeu o primeiro lugar do CCB Tel Aviv e Menção Honrosa no concurso geral segue reproduzida.

> *Um belo dia, o diabo decidiu criar sua própria religião. Cansado das regras obsessivas e caretas das religiões, que no mesmo tempo uniam e separavam os homens, ele teve uma idea dos diabos. "Caros amigos e amigas, eu estou aqui para convidar vocês para participar da última grande religião do mundo que vai unir todos os homens: "O Diabismo". Nos Diabismo todos podem acreditar no que quiserem – em cristo, em eloim, em alah, em Buda, e até mesmo não acreditar*

em nenhum deles. Pode, comer o que quiserem e quando quiserem, rezar todos os dias ou nenuma vez por ano. O mais importante é o respeito entre vocês. Todos tem o mesmo valor, todos são iguais: branco, preto, índio, cristão, judeu, muçulmano, mulheres, homens crianças, comunistas, capitalistas, homosexuais. Todos são iguais para mim, mas lembrem __, quem não respeitar os direitos dos outros vai ser punido no juízo final e vai para o inferno. Cem a minha religião, vamos acabar com todas as guerras e os homens e mulheres vão ficar mais unidos do que nunca. Voces podem continuar acreditando nas suas crenças, mas todos unidos pelo respeito da diferença. O Diabismo vai ser a solução para a humanidade". No começo as pessoas ficaram disconfiadas porque parecia bom demais para ser verdade, mas a tentação era grande e também elas não precisaram mudar seus comportamentos e crenças, __ a promessa de um mundo sem guerra era uma coisa muito difícil de se negar. Em pouco tempo o diabismo fez grande sucesso com milhões de seguidores. As igrejas, as sinagogas, as mesquitas, começaram a ficar vazias. Os padres, os rabinos e os lideres espirituais ficaram com muita raiva do diabo e perderam todos seus dinheiros e força. Os anjos foram logo contar para Deus. Deus ficou surpreso com o diabismo, porque achou a religião muito boa mas ao mesmo tempo ficou disconfiado que todas essa bondade estava vindo do diabo. "Será que o diabo virou um anjo do bem?" E assim foi. Os templos do diabo estavam cheios. Nos primeiros meses foi uma paz nunca vista no mundo, mas logo começaram a formar os grupos de diabistas cristãos, diabistas judeus, diabistas mulçumanos, diabistas ateus... e os conflitos voltaram aparecer. Cada grupo achava que era melhor que o outro, e que a sua verdade era única. Mesmo dentro dos grupos tinha diferença entre as pessoas. As mulheres não tinham os mesmos diretos que os homens, os homosexuais eram perseguidos, os negros e pobres eram tratados como animais. As gerras e o desrespeito voltaram novamente.

O diabo malandro sabia que era facil para as pessoas obedecer as regras rígidas das religiões comuns, mas que não conseguiriam a coisa mais básica de todas: respeitar uns os outros com suas diferenças. E por isso o diabo conseguiu encher o inferno de gente. Deus não acreditou no que estava acontecendo e foi falar com o diabo: "como você pode fazer isso diabo!? E eu pensava que você tinha boas intenções, mas tenho que admitir que você é mais esperto do que eu pensava."

Com o sorriso no rosto, o diabo respondeu. "O sucesso do Diabismo não foi uma virtude minha, mas foi a falta de humanidade dos seus filhos. Enquanto os humanos não aprenderem a respeitar uns aos outros e as suas diferenças, o inferno vai continuar lotado!"

Cabe aqui uma digressão a respeito do texto selecionado para esse artigo. Produzido por uma aluna nível B1+, que participava de uma turma A2+ para reforçar conceitos gramaticais por insistência própria, a redação contém refinamentos e limitações que nos cabe descrever. Inicialmente, a paragrafação poderia ser mais definida de acordo com o tema de cada trecho que compõe o texto, bem como há erros de ortografia e pontuação. Revela-se um equívoco no uso das conjunções de subordinação da oração

a seguir, que tenta ligar as orações por uma idéia de conclusão: “No começo as pessoas ficaram disconfiadas porque parecia bom demais para ser verdade, mas a tentação era grande e também (pois) elas não precisaram mudar seus comportamentos e crenças, __ (afinal) a promessa de um mundo sem guerra era uma coisa muito difícil de se negar.” O uso de “precisaram” também está incorreto, nesse caso os verbos “precisavam” ou “precisariam” expressariam melhor a situação que os fiéis estavam vivendo. Tais erros, contudo, não prejudicaram o resultado final do texto, que permaneceu altamente expressivo. Verifica-se o uso de estruturas complexas: o ainda não estudado do Futuro do Pretérito, de gírias (“caretas”), comparações feitas tanto pelo costume oral (“melhor que”) como pela norma (“do que”) e as estilisticamente bem colocadas orações “Nos primeiros meses foi uma paz nunca vista no mundo.” e “E assim foi.”, que marcam o tempo e a atsmofera da narrativa. Altamente expressivo, o texto envolve o leitor com suas expressões idiomáticas (Deus “teve uma idéia dos diabos”), neologismo (“Diabismo”), que revela o conhecimento (intuitivo?) da construção de palavras por sufixação, e o inteligente aposto (“O diabo, malandro”), que não só revela uma estrutura linguística com objetivo estilístico, como condensa a compreensão da cultura brasileira, afinal, o diabo é um malandro, quando poderia ter sido esperto, sabido, inteligente, raposa, etc.

Como resultado desses esforços, o texto final culminou em uma reflexão sobre o homem e, em particular, sobre os conflitos que circundam a aluna e seu país desde tenra idade e que permeiam as relações humanas em Israel. A aluna realizou uma análise de cunho sociológico – se analisada sob o pano de fundo de seu país – e existencial – se contraposta à natureza humana.

Retomando o relato da experiência, após discutirmos os possíveis finais do texto, a professora revelou e indicou a leitura do final do conto na aula posterior. O conto apresentava complexidade que muitos alunos apontaram como fator de desmotivação. Já o tema, contudo, foi fator de muita identificação, interesse e comparações com o judaísmo. Em particular houve muitas reflexões sobre os conflitos criados pelas religiões já que, como é sabido, os israelenses lidam diariamente com questões de conflito de cunho territorial e religioso.

Considerações finais

A colocação da aluna do CCB Tel Aviv entre os finalistas do concurso não foi para nós o único destaque do projeto realizado, mas sim, a autoanálise promovida pelos textos, que configuram como resultado do processo de interiorização do aprendizado por parte de nossos alunos. Ao estabelecerem para si mesmos uma narrativa em português sobre si mesmos, cria-se um vínculo mais forte com a língua. O mesmo ocorre quando essas reflexões se estendem a um *socium*, em particular, a complexidade do conflito árabe-judaico, cuja problematização os define desde o nascimento. Muitos relatos podem ser experiências doloridas para os alunos que, confiando na professora, escrevem sem saber que o assunto pode ser abordado em sala de aula. Nesses casos, é necessário sensibilidade do professor para, primeiramente, alocar um tempo em particular com cada aluno e ouvir detidamente suas narrativas, interessar-se por elas e corrigi-las, dando ao aluno a oportunidade, caso desejar, de compartilhar sua experiência com os demais.

Apesar das dificuldades na apresentação do tema para os níves A2 e também, à princípio, de uma certa resistência por parte dos alunos ao desafio proposto, pudemos constatar ao longo do processo um gradativo envolvimento com o tema, refletido numa maior complexidade na produção de textos orais e escritos (sintaxe, léxico e compreensão) e na apropriação tanto do conteúdo linguístico e reflexivo, como no conhecimento da forma de pensar de muitos brasileiros.

O uso da literatura na aula de PLE se mostrou, portanto, de grande valia, por englobar aspectos linguísticos refinados, como a ironia, e socioculturais, como a escravidão, permitindo aos alunos o acesso a tais temas de maneira original - no que se refere à origem - ou seja, tanto fiel à origem da obra, como fiel ao retratar um período que também originou o paradigma cultural brasileiro contemporâneo. Em consequência, os alunos puderam entender melhor, por exemplo, como o racismo se consolidou na nossa sociedade, como a violência também é um traço estrutural da cultura brasileira (Chauí, 1993), que é perpetuado junto com a desigualdade social.

Do ponto de vista docente, esse desafio resultou em fortalecimento dos recursos didáticos e da convicção da necessidade de respeitar o tempo de assimilação dos alunos. Ao realizarem uma auto-análise em português, os alunos exigem um tempo de elaboração talvez maior do que em sentenças pragmáticas e objetivas (como pedidos

ou apresentações), afinal, até em língua materna podemos observar que a auto-análise não é realizada de maneira simples. O desafio dessa abordagem é que as turmas devem ser, necessariamente, reduzidas, e o ambiente deve ser suficientemente acolhedor e seguro para que os alunos se sintam confortáveis.

Notamos que a dificuldade do texto original foi fator de desmotivação, bem como a distância temporal entre nós e o período de Machado. A dificuldade do texto foi trabalhada com a divisão dos grupos em subgrupos menores e quebra do texto em excertos: o vocabulário desconhecido era grande, de forma que parte do vocabulário foi dada antes – através de estímulos visuais e quase nenhuma tradução – parte foi adquirida depois, com buscas em dicionário de português, e outra parte foi presumida. Nosso objetivo era nos certificar de que algumas estruturas e estratégias fossem assimiladas, como o Pretérito Perfeito e ironias, e de que os alunos haviam atingido uma compreensão macroscópica do texto. Não foi evidenciada a incompreensão de partes do texto, porém não excluímos que ela tenha ocorrido e nos passado despercebida. Entretanto, vale dizer que na comunicação proposta aos alunos, não se evidenciou nenhuma incompreensão acerca de Machado ou da própria língua. Já a distância temporal não foi um obstáculo simples, pois na era da comunicação a leitura detida e dificultosa nem sempre é convidativa e os alunos demonstraram desengajamento inicial, sobretudo quando o texto deveria ter sido lido em hebraico. Porém o interesse foi surgindo quando nós provocávamos no aluno a relação entre o panorama histórico do Brasil ao panorama de Israel (escravidão seria um traço em comum) e quando sugeríamos pontes entre o Brasil de antes e o Brasil de hoje. Interesse maior verificou-se, de fato, quando os alunos começaram a associar Machado a si mesmos, o que nos remete à discussão no início desse artigo sobre língua, sujeito e identidade. Dois meses seriam o tempo mínimo necessário, para se trabalhar Machado e, por outro lado, um período muito longo não seria tão sustentável, tendo em vista o perfil de nossos alunos. Por último, convém ainda colocar que parte do interesse demonstrado pelos alunos foi sustentado tendo sempre o tema na prática da leitura, como forma de orientá-la ou problematizá-la. Dessa forma, *Um Apólogo* era referido à problemática da competição e injustiça, enquanto *A igreja do diabo* era associado à bondade ou maldade do ser humano.

Ao final do projeto, realizou-se uma noite festiva sobre Machado com exposição de trechos das redações dos alunos e a entrega do prêmio de primeiro lugar à aluna

vencedora do concurso no CCB Tel Aviv, cujo texto resultou na sua participação no concurso internacional.

Referências Bibliográficas:

Bakhtin, M. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC.

Chauí, M. (1993). Cultura e racismo. *Revista princípios*, 29. Disponível em: http://revistaprincipios.com.br/artigos/29/cat/1868/cultura-e-racismo.html Acessado em: 09/09/2017

Dell'Isola, R. (1999). *O contexto e a compreensão lexical na leitura em português-língua estrangeira.* Tese de doutorado. Faculdade de Letras – UFMG. Belo Horizonte.

Todorov, T. (2006). *As Estruturas Narrativas*, São Paulo: Perspectiva.

Vygotsky, L. S. (1994). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) A ESTRANGEIROS: GRAMÁTICA, LITERATURA E CULTURA.

Rosangela Sanches da Silveira GILENO
Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, departamento de Didática. rosangela@fclar.unesp.br. Araraquara, Brasil.

Nildicéia Aparecida ROCHA
Unesp, Faculdade de Ciências e Letras, departamento de Letras Modernas. nildirocha@fclar.unesp.br. Araraquara, Brasil.

Resumo

Nesta comunicação, pretende-se apresentar algumas experiências didáticas envolvendo turmas de níveis variados (do básico ao avançado) em aulas de Português Língua Estrangeira (PLE) ministradas semestralmente junto ao Centro de Línguas da Faculdade de Ciências e Letras CEL/FCLAr, UNESP. Tais aulas abordam conteúdos gramático-textuais e práticas linguístico-discursivas nos eixos da Gramática, Literatura e Cultura. O objetivo geral é desenvolver no aprendiz a competência intercultural, ou seja, a competência para conhecer as diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro e lidar de forma compreensiva com os costumes do outro (Rozenfeld & Viana, 2011), motivando uma atitude de reflexão e autonomia frente à diversidade intercultural. Nesse sentido, pode-se dizer que competências interculturais são habilidades para sustentar comunicação com o outro, partindo de sistemas de referências diferentes dos nossos, de modo que esse processo busca levar o indivíduo a uma análise crítica de sua própria língua e cultura, da concepção de alteridade e das semelhanças e diferenças entre as nações (Motta Roth, 2003). Em várias aulas, com o objetivo específico de desenvolver no estrangeiro habilidades linguístico-comunicativas e culturais em PLE, foram trabalhadas atividades focadas na gramática e na leitura e escuta de textos literários, muitas vezes por meio de áudio-livros. Pôde-se verificar que a leitura e escuta de textos literários facilitou o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativa ao longo do curso e o desenvolvimento de competências interculturais facilitou a inserção do estrangeiro na vida acadêmcia e social.

Palavras-chave:

Português Língua Estrangeira; Gramática; Literatura; Cultura; Competência intercultural.

Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros: projeto extensão que integra ensino, pesquisa e extensão

Em princípio, consideramos que a análise da abordagem de ensino do professor é crucial para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que envolve questões essenciais para o desenho e execução de um curso de línguas, ou seja, as concepções de língua e linguagem, discurso, texto e comunicação orientam a prática do professor no que diz respeito à seleção e à organização do conteúdo e à escolha da metodologia de ensino da língua. Essas concepções podem ser estáveis ou não, uma vez que, quando um professor, em formação ou já formado, se propõe a ensinar uma dada língua, algumas questões se impõem: "como se aprende, como se adquire e como se ensina uma língua? Como ensinar a língua em uso?"; "como se ensina uma língua estrangeira?", "o que priorizar?" Responder a estas questões implica pensar ou repensar o próprio conceito de língua estrangeira: trata-se de uma língua estranha, *a* língua do outro?

Em termos metodológicos, outras questões se impõem: "Que metodologia devo adotar? O que está em voga? O que dará melhor resultado?" Essas são algumas perguntas entre outras que envolvem as escolhas metodológicas do professor em função de fatores determinantes como: "a quem se destina o ensino da LE"; "com que objetivos o curso deverá ser organizado"; "como planejar as unidades de ensino", "que conteúdos selecionar e como trabalhá-los"; "como selecionar e produzir materiais", quais experiências propor com a língua-alvo na sala de aula e fora dela" e; ainda, "de que modo conduzir a avaliação dos alunos e a avaliação do professor". Todas essas questões norteiam o fazer do professor. Por outro lado, no fazer do professor estão implícitos conceitos, crenças, suposições sobre língua/linguagem e como ensinar línguas. É claro que tais princípios podem advir do conhecimento prático, mas também do conhecimento teórico, visto que os conceitos sobre língua/linguagem e ensinar/aprender línguas embasam teorias linguísticas e teorias de ensino e aprendizagem de línguas que, por sua vez, direcionam abordagens, métodos e técnicas de ensino.

Nessa perspectiva, o conceito de abordagem que nos orienta é o apresentado por Almeida Filho (1993, p. 17) que caracteriza abordagem "como um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre

o que é linguagem, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo". Uma abordagem constitui uma verdadeira força potencial capaz de orientar as decisões e as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira, que, por sua vez, compreende: o planejamento de cursos e suas unidades; a produção ou seleção criteriosa de materiais didáticos, incluindo a análise de livros didáticos; a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo; e, as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. O conceito de abordagem de Almeida Filho (1993) tem sido trabalhado, ampliado e modificado por vários estudiosos da Linguística Aplicada, dada a amplitude de seus constituintes, como os trabalhos de Patrocínio (1993), Alvarenga (1999), Barcelos (2004), Borges (2010), entre outros. De fato, o conceito de abordagem já havia sido apresentado por Anthony (1963, p.63-64) como "um conjunto de pressupostos correlativos que lidam com a natureza da linguagem e com a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas". Quando comparados, pode-se perceber que Almeida Filho (1993) amplia o conceito de Anthony (1963), incluindo outras dimensões que fazem parte da complexa operação de ensino-aprendizagem de línguas. Com efeito, o estudo em particular dessas dimensões possibilita uma melhor visualização e possível compreensão dos problemas que envolvem o ensino de uma língua.

Dentro do paradigma da formação crítico-reflexiva para o ensino de línguas (Schön, 1983; Wallace, 1991; Zeichner& Liston, 1996; Zeichner, 1993, 2008), e, procurando a articulação entre teoria e prática na formação inicial de futuros professores de língua estrangeira, apresentamos alguns resultados de experiências didáticas vivenciadas por bolsistas e voluntários do curso de Letras que atuam no projeto de extensão *Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros***,**coordenado pela Profª Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno e pela Profª Dra. Nildicéia Aparecida Rocha.

O projeto visa promover continuamente um programa de atividades sociais e linguísticas dentro e fora da sala de aula com a finalidade de integrar o estrangeiro no seu contexto social e, ao mesmo tempo, garantir-lhe oportunidades de desenvolver habilidades linguístico-discursivas. A parceria entre a universidade e a comunidade estrangeira de Araraquara e região se estende pelo oferecimento de oficinas de língua e cultura de PLE para a comunidade estrangeira interna e externa, junto ao "Centro de Ensino de Línguas" (CEL) da FCLAr. O projeto tem atendido entre 100 e 120 estrangeiros anualmente, tanto vinculados à UNESP, em nível de graduação e pós-

graduação, como estrangeiros da comunidade de Araraquara e região, oferecendo não apenas oficinas de PLE, mas também um conjunto de atividades culturais, científicas, sociais e acadêmicas.

O referido projeto de extensão tem ainda como objetivo possibilitar aos alunos graduandos em Letras a oportunidade de atuar em sala de aula, lecionando língua portuguesa como língua não materna, de modo que adquirem conhecimentos práticos na área de ensino, além do conhecimento teórico. Considerando que, até então, a grade curricular do curso de Letras na FCLAr não oferecia nenhuma formação específica para o ensino de PLE, a importância do projeto revelou-se crucial na formação incial dos futuros professores e para o fomento de pesquisas na área no âmbito da FCLAr, tanto para alunos de graduação com pesquisasde iniciação científica, como para alunos de Mestrado e Doutorado na pós-graduação. Convém mencionar que na pós-graduação, é oferecida anualmente, a disciplina intitulada "Tópicos de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE)", para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Linguística da FCLAr, sendo a responsável pela disciplina a Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, contando com a colaboração de professores como Nelson Viana (UFSCar), Rosangela Sanches Silveira Gileno (FCLAr/UNESP) e Cássia Regina Coutinho Sossolote (FCLAr/UNESP).

Ademais, o projeto tem servido como indicador de resultados gerados para o aprimoramento do processo de internacionalização da UNESP e para a disseminação/troca de experiências entre as culturas envolvidas.

Conforme ressalta Cunha (2007), ensinar português como língua estrangeira (LE) – ou como segunda língua (L2) – não é como ensinar português como língua materna (LM). Quando se ensina a própria língua para falantes de outras línguas, é preciso repensá-la, é preciso um certo distanciamento que nos permita pensar a língua a partir do outro, é preciso, muitas vezes, tentar se colocar no lugar do outro para assim entender melhor suas dificuldades. Sendo assim, defendemos que o conhecimento – ainda que básico – da língua/cultura do outro é um recurso facilitador e de grande valia para a interação e o aprendizado da língua estrangeira.

Focalizamos no projeto a relação indissociável entre língua e cultura. Muitos estudos que abarcam o ensino da língua/cultura e das questões interculturais estão presentes na linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras (Kramsch, 1993; Gimenez, 2002; Fontes, 2003; Mendes, 2003, 2004, 2008, 2010; Oliveira & Furtoso, 2009;

Niederauer, 2010). Grande parte desses trabalhos tem tratado de questões relativas à educação intercultural (Kramsch, 1993); à abordagem intercultural (MENDES, 2008) e à competência comunicativa intercultural (Byram, 1997).

Dentro da abordagem comunicativa intercultural (ACIN), torna-se necessário desenvolver uma competência comunicativa intercultural (CCI). Para Byram (1997), a competência intercultural refere-se à habilidade dos falantes de se comunicarem em suas próprias línguas, com outras línguas e culturas. A competência intercultural, somada às outras competências, como a linguística, a sociolinguística e a discursiva, compõe a competência comunicativa intercultural.

A gramática, literatura e cultura dentro do projeto Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros

É possível dizer que a educação intercultural tenta transformar as barreiras culturais em pontes interculturais. Assim, uma abordagem dialógica, com enfoque no interculturalismo, pode criar ligações ou vínculos entre a língua e a cultura, por meio da exploração entre as fronteiras interculturais criadas pela língua na construção da realidade. Na perspectiva do ensino comunicativo para as línguas estrangeiras, Mendes (2004) considera que ser intercultural significa suscitar atitudes e comportamentos que visem a princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças e diversidades culturais que configuram o processo de ensino/aprendizagem, seja de língua (materna ou estrangeira) ou de qualquer outro conteúdo. E apresenta o conceito de Abordagem Comunicativa Intercultural, (ACIN) como: "[...] uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural" (Mendes, 2004, p. 155). Nesse sentido, para a ACIN a interação (professor-aluno, aluno-aluno e/ou professor-alunos) é um pilar para a construção do saber.

Nessa perspectiva, quando se aprende e se ensina uma nova língua entrecruzam-se culturas e características singulares. Logo, dependendo do modo como o aprendiz

concebe tais saberes, o resultado pode ser de empatia, interesse, identificação e consequentemente grande progresso na aprendizagem, mas também, estranhamento, repulsa, choques culturais e desestímulo para prosseguir. Em ambos os casos, as questões culturais na sala na aula e na interação poderiam contribuir ainda mais para o desenvolvimento dos alunos na primeira situação, bem como atrair e incentivar os aprendizes do segundo caso.

Na ACIN, a língua é vista como instrumento social de comunicação, não apenas restrita a questões linguísticas e suas categorias, havendo também o fator extralinguístico. Dessa forma, a língua não representa apenas parte da cultura, seria ela a própria cultura, ambas indissociáveis, não existindo língua fora do contexto social. A aprendizagem cultural não deve ser limitada apenas a conhecimentos geográficos ou culturais, deve-se levar em conta, além disso, costumes comportamentais e linguísticos que visem à inserção do falante na língua-alvo.

Segundo Shi-xu & Wilson (2001), uma abordagem comunicativa intercultural está baseada em dois objetivos estratégicos: 1) estabelecer e manter contatos interculturais e; 2) criar representações socioculturais de um contexto do segundo idioma e seus participantes. Por sua vez, estratégias para estabelecer e manter contatos interculturais pressupõem: a) iniciar e manter contato intercultural com o objetivo de aprender sobre Cultura 2, como representante da Cultura 1; b) antecipar lacunas socioculturais para evitar estereótipos e negociar conflitos; c) assumir a iniciativa e a responsabilidade de evitar mal-entendidos, pedindo explicações sobre as culturas 1 e 2; e (d) usar a diplomacia para manter o diálogo entre culturas, redirecionando a discussão e trabalhando visões pessoais opostas. Por outro lado, estratégias para criar representações socioculturais de um contexto do segundo idioma e seus participantes incluem: a) fazer analogias, comparações e contrastes entre fatos das Culturas 1 e 2; b) identificar e interpretar fatores desconhecidos da Cultura 2; c) analisar informações socioculturais na mídia e na literatura; e d) explorar o material da cultura do objeto.

Nessa perspectiva, estamos desenvolvendo nossas reflexões e ações de ensino dentro do referido projeto de extensão. No que diz respeito às Oficinas de PLE, estas têm como objetivo específico o desenvolvimento da competência discursivo-comunicativa dos alunos estrangeiros e, para este público-alvo, têm como metas: desenvolver habilidades linguístico-comunicativas e culturais em Português como Língua

Estrangeira (PLE); desenvolver habilidades de compreensão e produção discursivo-comunicativas em nível básico e intermediário e avançado; trabalhar as estruturas linguístico-discursivas de uso e funcionamento de PLE; mostrar a diversidade histórico-cultural do mundo lusófono por meio da expressão de vários gêneros discursivos, dentre eles o texto literário; a música brasileira representativa de cada região do Brasil; desenvolver a produção de textos escritos e orais em língua portuguesa falada no Brasil, especificamente, textos de nível acadêmico quando necessários; desenvolver uma atitude de reflexão e autonomia frente à diversidade intercultural que se poderá observar em cada grupo de alunos.

O Plano de curso das Oficinas de PLE é estruturado contemplando as necessidades e interesses de cada grupo, sendo que aborda o seguinte conteúdo programático mínimo: 1. Noções gramático-textuais: pronúncia dos sons da língua portuguesa do Brasil, assim como da região sudeste, São Paulo, Araraquara; formas e valores de artigos, substantivos, adjetivos, pronomes pessoais, demonstrativos, numerais, advérbios, conjugação verbal regular e formas irregulares do indicativo, subjuntivo, imperativo, gerúndio, particípio e infinitivo; introdução das formas de mecanismo de coesão e coerência descritiva, narrativa e argumentativa, etc.; 2. Práticas linguístico-discursivas: expressão e compreensão de marcas de pessoa, espaço e tempo; expressões de gostos e opiniões; formas ligadas à cortesia; produção oral e escrita de textos; aquisição de vocabulário, etc; 3. Noções histórico-regionais: focalização das cinco regiões do Brasil por meio de expressões musicais que representam a história e a cultura de cada região; audição e compreensão de músicas de cada região brasileira; apresentação de expressões idiomáticas, etc; 4. Variedade de gêneros textuais que expressam a diversidade cultural do Brasil e as relações interculturais.

No que se refere ao projeto de PLE, um dos princípios do grupo é o de que cada turma dos cursos de PLE é única, tem características próprias, já que se trata de grupos muito dinâmicos – a maior parte dos alunos são intercambistas que vêm estudar na UNESP Araraquara por apenas alguns meses. Assim sendo, não se adota um livro didático para segui-lo; cada curso é especificamente preparado de acordo com a turma, buscando-se sempre, no entanto, abranger o conteúdo básico referente a cada nível de aprendizagem. No apêndice, apresentamos um exemplo de conteúdo programático que utilizamos no referido curso.

Ao longo do curso, são propostas atividades escritas e orais. As atividades são preparadas de acordo com o conteúdo estudado, sendo utilizados exercícios de compreensão e de fixação, produção de textos orais e escritos, exercícios e atividades que possibilitem a diferenciação e a aquisição dos fonemas do português, atividades envolvendo músicas, crônica e poemas brasileiros, atividades envolvendo diferenciação e contraste entre a língua portuguesa e a língua espanhola, descrição, produção de um texto oral em conjunto, etc.

Nas atividades orais são propostas a leituras de áudio-livros. Também conhecido como "livro falado" ou audiobook, o audiolivro é mais uma ferramenta e uma forma inovadora de acesso à leitura e à literatura. Nos Estados Unidos, o audiolivro responde por 10% a 15% das vendas de livros, com 30 mil títulos disponíveis apenas em um único site, o Audible4. Tendo ganhado corpo na década de 1980, a tradição e o gosto pela leitura falada, naquele país, vêm desde os anos 1950. Os registros históricos dão conta de autores como Dylan Thomas, por exemplo, que lançou um disco no qual ele próprio lia um conto e poemas de sua autoria. (Teixeira, 2006, p. 135). Na Europa, a popularidade dos audiolivros varia de país para país. Na Alemanha, por exemplo, além do Instituto Goethe, existem editoras especializadas, bares, locais e festivais para apresentações de audiolivros. A proposta enseja contato com gêneros textuais diversos, impressos e/ou eletrônicos, e propicia novas circunstâncias de leitura, estendendo o universo da metodologia das aulas de Língua Portuguesa para além do suporte de papel.

É também o livro falado um instrumento valioso de inclusão social, de portadores de dificuldades visuais. Além do caráter de inclusão social, como ferramenta e tecnologia, o audiolivro carrega especificidades que o avantajam em seuuso. Por exemplo, o tempo em que se executam outras tarefas diárias, como exercícios físicos, uma viagem ou uma volta pela cidade, pode ser aproveitado para ler. Há, portanto, trunfos próprios dessa forma de leitura que podem ajudar a desenvolver o interesse das pessoas pela literatura ou efetivar e garantir seu letramento literário.

A construção de argumentos, com o uso da plástica sonora, possibilita, entre tantas vantagens, a estreita relação com a literatura, estimulando o leitor ouvinte por meio da complementação de conteúdos, interpretação e apreensão do significado dos textos trabalhados. Nesse sentido, o áudio, por suas especificidades, pode estar ao lado do

livro em muitas situações, capacitando o ouvinte a tornar-se rapidamente leitor, desde que estimulado para tanto.

Como mencionado, o curso baseia-se na abordagem comunicativa e intercultural. Para colocar o aluno em contato com os conteúdos (listados anteriormente), tendo em vista atingir os objetivos propostos, são utilizadas as diversas formas de técnicas de ensino: individuais (tarefas dirigidas, estudo de textos, redação, exercícios de compreensão, tarefa de casa/exercícios de fixação), coletivas (aulas expositivas dialogadas, produção de texto oral em conjunto, leituras dirigidas) e em grupo (brainstorming, discussões, exposição de ideias e de informações, jogos e brincadeiras). Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, são utilizados os recursos didáticos tradicionais, como lousa, caneta, folhas xerocopiadas, livros didáticos para a elaboração do material do curso (não será adotado e seguido um único livro didático) e textos (textos descritivo-narrativos, poemas, crônica) e outros mais modernos/tecnológicos, como computador, televisão (com função de projetor), apresentação de slides, vídeos e trechos de filmes, fotos e imagens, músicas, jogos e brincadeiras, possibilitando, assim, uma maior facilidade de fixação do conteúdo e, consequentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva. A avaliação se dará de forma contínua: observação da participação dos alunos durante as aulas e a realização das atividades, exercícios em sala, produções de textos ao longo do curso e produção de redação final.

Referências bibliográficas:

Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. (1nd ed.). Campinas: EditoraPontes.

Alvarenga, M. B. (1999). *Configuração de competências de um professor de LE (inglês): implicações para a formação em serviço*. Tese de Doutorado. Campinas: Editora da UNICAMP.

Anthony, E. M. (1963). Approach, method, and technique*. English Language Teaching Journal*. 17, (2), pp. 63-67.

Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. In *Revista Linguagem & Ensino*. 7 (1), pp. 123-156.

Borges, E. F. V. (2010). Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). *Revista Linguagem & Ensino*. Rio Grande do Sul: Pelotas. 13, (2), pp. 397-414.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cunha, M. J. C. (2007). O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In Almeida Filho, J. C. P.; Cunha, M. J. C. *Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas*. (1nd ed., pp. 13-31). Campinas: Editora Pontes.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Fontes, S. M. (2003). Um lugar para a cultura. (1nd. ed., pp. 175-181). InCunha, M. J. C.; Santos, P. (Eds.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora da UnB.

Gimenez, T. (2002). Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In*Encontro de professores de línguas estrangeiras*, 10, Londrina: APLIEPAR, 107-114.

Mendes, E. (2004). *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Campinas: Tese de Doutorado em Linguística aplicada, Universidade Estadual de Campinas.

Mendes, E. (2008). Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural (1nd. ed., pp. 55-77). In Mendes, E.; Castro, M. L. S. (Eds.). *Saberes em português: ensino e formação docente.*Campinas: Editora Pontes.

Mendes, E. (2010). Por que ensinar língua como cultura? (1nd ed., pp. 53-78) In Santos, P.; Alvares, M. L. O. (Eds.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Editora Pontes.

Motta Roth, D. (2003). *"Nós" e os "outros": competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. São Leopoldo: Fórum de Línguas Estrangeiras.

Niederauer, M. E. F. (2010). Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. (1nd ed., pp. 101-121). In Santos, P.; Alvarez, M. L. O. (Eds.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Editora Pontes.

Oliveira, E. V. M.; Furtoso, V. B. (2009). (1nd ed., pp. 235-263). Buscando critérios para avaliação de livros didáticos: uma experiência no contexto de formação de

professores de português para falantes de outras línguas. In Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

Rozenfeld, C.; Vianna, N. (2011). O desestranhamento em relação ao alemão na aprendizagem do idioma: um processo de aproximação ao "outro" sob a perspectiva da competência intercultural. *Pandaemonium germanicum*, (7), 259-288.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

Wilson, S.; Wilson, J. (2001). Will and power: towards radical intercultural communication research and pedagogy. *Language and Intercultural Communication*, (1), (1), 76-93.

Teixeira, J. (2006). Leitura de ouvido. In *Revista Veja*, (39), (35), 6 set, 135.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas.* Lisboa: EDUCA.

Zeicnher, K. M. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Ago. 2008, vol. 29, nº 103, p. 535554.

Zeichner, K. M.; Liston, D. P. (1996). *Reflective Teaching: an Introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Apêndice

PLANO DE ENSINO DO CURSO

Professora responsável: Tayná Gonçalves Miranda

Escola/instituição: CEL/FCLAr

Curso de extensão – Português como língua estrangeira

Nível: B1 (Intermediário) Nº de alunos: 6

Período da realização do curso: 05 de abril a 28 de junho de 2017

1. OBJETIVOS

Este curso tem como objetivo geral desenvolver no aluno estrangeiro (inserido em um contexto de imersão) a capacidade de se comunicar em língua portuguesa, tanto por escrito como oralmente. Mais especificamente, visa sistematizar fundamentos linguísticos de gramática e associá-los às necessidades comunicativas do uso da língua. Além disso, por estar fundamentado na abordagem comunicativa e intercultural característica do projeto de Português como língua estrangeira (PLE) da FCLAr, este curso propõe que o aluno envolva-se e participe ativamente no seu processo de aprendizagem. Desta forma, o curso visa ainda proporcionar o reconhecimento e a reflexão sobre aspectos culturais, inserindo o aluno na cultura brasileira e apresentando-lhe aspectos culturais não só de São Paulo, mas também de outras regiões do Brasil.

2.CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS

Durante o curso, são trabalhadas as quatro habilidades (expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita), através da apresentação, reconhecimento e reflexão sobre a cultura brasileira e do estudo das estruturas linguísticas (fonéticos-fonológicas, lexicais e morfossintáticas).

2.1 **CONTEÚDO CULTURAL**

- A diversidade cultural no Brasil – símbolos nacionais além do futebol, carnaval e samba;

- Músicas de cantores brasileiros;

- Poemas e crônica de escritores brasileiros;

- A História da língua portuguesa (em contraste com a da língua espanhola);

- A Lenda do Guaraná;

- Festival de Parintins;

- Trecho do filme brasileiro *Se eu fosse você.*

2.2 **CONTEÚDO LINGUÍSTICO**

- Pronúncia dos sons do português brasileiro, diferenças entre as variedades geográficas;

- Modo Indicativo (pretérito perfeito; pretérito imperfeito; futuro do pretérito);

- Modo Imperativo;

- Modo Subjuntivo (presente; pretérito imperfeito; pretérito perfeito; pretérito mais–que-perfeito; futuro simples; futuro composto);

- Pronomes pessoais oblíquos (átonos e tônicos), pronomes possessivos, pronomes indefinidos;

- Colocação Pronominal;

- Usos de aqui/aí/lá;

- Preposições, contração e combinação;

- Regência verbal;

- Coesão e coerência: marcadores discursivos, conectivos;

- Palavras heterotônicas, heterogenéricas e heterossemânticas (em contraste com a língua espanhola);

- Regras de acentuação;

- Gírias e expressões idiomáticas.

3. CRONOGRAMA

Aula	Data	Conteúdos
1	10/04	Cultura: "O que você sabe sobre o Brasil?" –– apresentação (slides, vídeos) A diversidade cultural no Brasil – símbolos nacionais além do futebol, carnaval e samba

2 e 3	12/04 e 17/04	Cultura: música “A banda”, de Chico Buarque Pretérito Perfeito do Indicativo Pretérito Imperfeito do Indicativo Proposta de Produção de Texto (tarefa)
4	19/04	Cultura: Músicas “Chuva, suor e cerveja”, de Caetano Veloso, e “Sutilmente”, de Skank Imperativo
5	24/04	Retomada das 2 músicas anteriores para trabalhar questões de pronúncia Cópia de duas páginas do livro “Passagens” sobre pronúncia
6 e 7	26/04 e 03/05	Cultura: Música “Mais Ninguém” (Banda do Mar) Pronomes pessoais oblíquos (átonos e tônicos) e pronomes possessivos Cultura: Poemas “Bilhete” de Mário Quintana e “Pronominais” de Oswald de Andrade Colocação Pronominal Pronomes indefinidos
8	08/05	Usos de aqui/aí/lá Cultura: Fragmento da crônica “A solidão amiga” de Rubem Alves; Música “Saga”, de Filipe Catto Preposições, contração e combinação
9	10/05	Documentário *Ninguém fala essa norma culta*
10	15/05	Regência verbal Tema cultural: Aniversário, festa de aniversário
11	17/05	A História das línguas portuguesa e espanhola Até que ponto o português e o espanhol se parecem? Palavras heterotônicas, heterogenéricas e heterossemânticas

12 e 13	22 e 24/05	Cultura: A Lenda do Guaraná. Festival de Parintins, toada "Lenda do Guaraná" Regras de acentuação
14	29/05	Cultura: A Lenda do Guaraná Coesão e coerência: marcadores discursivos, conectivos
15	31/05	Pessoas e personagens famosos – O que você faria se fosse xxx? O futuro do pretérito (condicional) – formação e usos Música "Por você" (Frejat)
16, 17 e 18	05/06, 07/06 e 12/6	Cultura: Filme *Se eu fosse você* (trecho) Música *Se eu não te amasse tanto assim* (Ivete Sangalo) Introdução ao Subjuntivo Presente do subjuntivo Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Subjuntivo Pretérito Mais-que-perfeito do Subjuntivo e Futuro do Subjuntivo
20	19/06	Proposta de Redação – Avaliação
21	21/06	Discussão sobre os erros mais frequentes nas redações Reescrita da avaliação
22	26/06	Confraternização
23	28/06	Festa Junina e Encontro Cultural Brasil-Mundo

Referências

Bechara, E. (2009). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Calles, D.V. (2008). Bem-vindo! *A língua portuguesa no mundo da comunicação: caderno de exercícios para estudantes de origem latina*. São Paulo: Special Book Services Livraria.

Patrocínio, E. F.; Coudry, P. (2007). *Fala Brasil: português para estrangeiros*. Campinas: Pontes.

Weiss, D. B. (2015). *Português para estrangeiros II: curso intermediário*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

O ENSINO DA CULTURA CABO-VERDIANA NAS ESCOLAS PÚBLICAS EM CABO VERDE

Victor Manuel Eugénia SEMEDO
Ministério de Educação Cabo Verde, IUE, Escola Formação de Professores de Assomada
Victorsemedo@hotmail.com. Santa Catarina, Ilha Santiago República de Cabo Verde.

Resumo

Este trabalho filia-se no contexto da pesquisa integrada "Ensinar qual Língua, Ler qual Literatura: Identidades, Relações Etnicorraciais e Diversidade Sociocultural em Países de Língua Portuguesa" e tem como objeto as abordagens sobre diversidade linguística presentes no ensino da cultura em Cabo Verde, país marcadamente bilingue em que o ensino formal se processa em língua portuguesa que é a oficial e a manifestação cultural desde teatro passando pela música e poesia se veicula em língua materna – língua cabo-verdiana. A pesquisa incide sobre os documentos escritos, nomeadamente, revistas, obras de referência e programas curriculares das escolas públicas – em língua portuguesa- bem como visualização de documentário sobre vários géneros da cultura cabo-verdiana- em língua materna. Assim, permite compreende a necessidade de, por um lado, ensinar a língua materna para melhor apreensão da cultura, pois a cultura cabo-verdiana ela é ministrada nos estabelecimentos de ensino em língua português. No entanto, a prática da cultura está no quotidiano, nos grupos sociais, nas comunidades e nas escolas. É expressa na língua materna.

A pesquisa convida os decisores políticos a integrarem, nos planos curriculares do ensino, a língua materna a par da língua portuguesa, uma necessidade premente, para o ensino da cultura. Desde da independência alcançada em 1975 que se quer a afirmação da identidade nacional através da cultura, ainda, hoje persiste a não oficialização da língua para fortalecer o ensino da cultura e da identidade nacional.

Palavras-chave:

ensino; bilingue; língua cabo-verdiana; língua materna; curriculum; identidade nacional.

1. Descoberta e povoamento das ilhas de Cabo Verde

Ensinar a cultura a um povo pressupõe que se conheça a sua história, a sua vida quotidiana e o seu contexto: social, político, religioso, económico entre outros, e a sua localização geográfica. A cultura e a história estão interligadas, por isso, um exercício para dar conta do ensino da cultura, exige uma incursão pela história para se puder perceber à cultura e apreender sobre o ensino ou forma de transmissão dos elementos culturais, que se faz na República de Cabo Verde. Como ela é ensinada e vivenciada?

Diz a história que as ilhas de Cabo Verde foram descobertas em 1460 e 1462, pelos portugueses no quadro do empreendimento que tive como objetivo primeiro de levar Portugal à descoberta de novas terras, em busca do el-dourado. E neste empreendimento descobriram as ilhas de Cabo Verde. Situa-se o arquipélago de Cabo Verde no extremo atlântico da faixa saheliana da Africa. Tem 10 ilhas e 5 ilhéus de origem vulcânico e totalizam uma área de 4033, 37 km 2 de terras.

As fontes indiciam que o arquipélago não era habitado na época e, no dizer de Ilídio do Amaral "*quando as ilhas foram descobertas, sem gente, nem vestígios de alguma vez terem sido habitadas, o revestimento vegetal seria mais abundante, sobretudo nas ilhas mais montanhosas.*" (Amaral, 2001, p.15) Logo após a sua descoberta, iniciou-se o povoamento, com portugueses que estivessem interessados e pelos povos africanos trazidos à força, grande número e poucos africanos libertos ou livres.

Quanto ao povoamento autores apontam que foram "*Com brancos, portugueses da metrópole, das ilhas já colonizadas e alguns estrangeiros, e pretos, de várias etnias da costa ocidental africana, teve início a colonização*." (Amaral, 2001, p.16) Devido ao clima agreste, os portugueses que se permaneceram nas ilhas, foram muito inferior em relação aos africanos que vieram de diversas etnias e culturas, dominaram a forma de ser e de estar bem como a língua. Assim sendo houve contactos entre culturas diferentes ou muito diferentes devido à proveniência diversa dos ocupantes das ilhas. Contudo, o poder político da época exercia a sua soberania através do processo de assimilação mas não teve êxitos para fazer vingar a língua e a cultura portuguesa, como pensa-se ser também um dos objetivos da administração portuguesa. Reafirmando a ideia, Ilídio Amaral, uma vez mais "*No processo de formação social envolveram portugueses e africanos, primeiros organizados e defendidos pela manutenção das suas*

estruturas socioculturais e económicas fixadas em cartas donatarias que lhes atribuíam o domínio e ordenamento de espaços e homens." (Amaral, 2001, 16).

É de notar que alguns fatores contribuíram para a formação e o fortalecimento da sociedade cabo-verdiana como, a título de exemplo, a exiguidade do espaço que colocou as pessoas de raças diferentes a conviverem permanentemente; as condições ecológicas que condicionaram a vida dos povos no que se ligam com as crises alimentícias provocada pelas secas.

A colonização das ilhas permitira o aparecimento de um tipo humano com as suas próprias características, muito bem diferentes dos seus progenitores que, em abono da verdade, venha a definir a sociedade, a língua, a cultura de Cabo Verde. Ainda há que afirma "*nos finais do século XVIII a população branca era expressivamente minoritária e já não conseguia impor os padrões culturais portugueses, pois que uma boa parte dos proprietários e da classe detentora do poder era constituída por mulatos."* (Amaral, 2001, p.18). Esses mulatos não são da classe branca mas sim fruto das relações sexuais entre os homens brancos e a mulher negra. Herdeiros das duas raças e culturas diferentes, daí o cabo-verdiano.

A formação da sociedade cabo-verdiana resultou do convívio, nas ilhas, de dois elementos biológicos de culturas diferentes, de línguas diferentes, hábitos e costumes diversos. Assim sendo, emergiu-se uma nova sociedade e uma cultura nova que é uma mescla entre as duas culturas distintas. Uma cultura, que por volta do século XVI apresentava as suas peculiaridades ou especificidades, em relação as demais culturas. Uma cultura crioula do Atlântico, pois a necessidade de se conviverem obrigara à uma mistura tanto de pessoas de diferentes proveniências e dos seus respetivos elementos culturais.

2.O Ensino da Cultura Cabo-verdiana

Para a formação cultura cabo-verdiana concorreram dois grupos sociais de hábitos, costumes, crenças, tradições e valores bastantes diferentes. Entendendo, assim, *"(…) o choque de culturas deu lugar ao aparecimento de diversas formas de sociedades crioulas,*

tendo a implantação do cristianismo desempenhado um papel decisivo nesta evolução."[575]

No entanto, o desejo do colonizador era, *"(…) transformar as colonias em espaços socioculturais à imagem e semelhança da metrópole."* (Lopes Filho, 2001, p. 323)

Com efeito e para este trabalho toma-se como definição da cultura *"conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade ou grupo social, englobando as artes, as letras, os modos de vida, os direitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores, as tradições e as crenças."*[576]

A cultura cabo-verdiana é toda a manifestação humana, seja de que teor for, que representa o homem cabo-verdiano na sua plenitude. Alguns exemplos das manifestações culturais cabo-verdianas: a de natureza musical, dança, tabanca e baquete que manifestações que ocorram quase que exclusiva na língua materna ou cabo-verdiana. Deste modo, se percebe que a cultura e a língua cabo-verdiana estão vivas graça às comunidades cabo-verdianas espalhadas pelo mundo praticantes incondicionais da cultura folclórica, particularmente a música.

Compreende-se a boa intenção do Estado cabo-verdiano em incluir no currículo o ensino da cultura, ou seja, alguns elementos da cultura, entende-se como uma forma de evitar a extinção, visto que nem toda a manifestação cultural esteja garantida, no futuro próximo, a sua preservação. É bem visto o seu ensino apesar que o processo ensino aprendizagem de cultura obriga-nos a conhecer bem a língua, Pois quando ministrada em língua materna traria maior contributo para a consolidação da cultura, da língua e da nação cabo-verdiana.

Decorridos os cincos séculos após o povoamento e a formação e a afirmação da cultura cabo-verdiana, nunca fora integrada nos currículos escolares sejam a que nível for. Durante a dominação colonial portuguesa não era tolerada toda e qualquer manifestação cultural nos locais públicos. Com a independência conseguida em 1975 já não se proibiam as manifestações culturais e incentivos foram concedidos aos agentes culturais com vista à sua divulgação e à promoção de todos os aspetos ou géneros da cultura cabo-verdiana: desde da música, de poemas, danças, teatros e danças expressos na língua materna ou cabo-verdiana, na sua maioria.

[575] Ciências Sociais em África. Alguns projetos de investigação. Codesria. ISBN 2-86978-009-5
[576] Declaração de México, por ocasião do Mundialcult de 1982.

Apesar da proibição da cultura cabo-verdiana, no período colonial, ela manteve-se viva até à independência. Com a liberdade alcançada sem se ter um enquadramento institucional forte, no entanto, a estrutura governativa não teve a ousadia que a mesma deva ser ensinada nas escolas públicas, logo integrada no plano curricular desde do ensino primário ao secundário. As universidades adotaram nos seus planos curriculares, sobretudo nos cursos ligados as Ciências Sociais e Humanas cadeiras de Língua e Cultura Cabo-verde nos dois semestres do curso.

A lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 9º declara *"A educação deve basear-se nos valores, necessidades e aspirações coletivas e individuais e ligar-se à comunidade, associando ao processo educativo os aspetos mais relevantes da vida e da cultura cabo-verdiana."*[577] A estrutura educativa em Cabo Verde compreende: ensino pré-escolar, ensino primário, ensino secundário, ensino médio e ensino superior. Em todos os níveis coexistem as escolas públicas e privadas. No pré-escolar, primário e secundário a Escola Portuguesa é a única que não baseia nos planos curriculares adotados pelo Ministério da Educação. Ela segue o plano curricular em vigor em Portugal.

Com o advento da 2ª República a partir de 1991, a disciplina Cultura Cabo-verdiana foi integrada no plano do ensino formal, em 1997, depois de duas dezenas de anos da proclamação da independência em relação ao colonizador, Portugal. A sua integração tinha por objectivo fortalecer a identidade nacional, desligando, suavemente, da cultura do colonizador.

Com efeito, para alcançar esse desiderato, teria que, necessariamente, alterar o quadro constitucional no que diz respeito ao ensino da língua ou das línguas e dotá-las de estatutos iguais. Constata, numa incursão aos artigos da Constituição da República, uma breve referência, sem, contudo, deixar de haver discursos e mais discursos, sendo a prática que conta, ainda, nada se fez para cumprir o que está estampada na Constituição.

A cultura é a marca ou logótipo de um povo, é vivida espontaneamente, no dia-a-dia e expressa na língua materna – a língua cabo-verdiana. A língua é o veículo de transmissão da cultura, através de expressões, oral ou escrita, expressões gestuais.

Não obstante, a atenção dada à cultura cabo-verdiana, a língua materna ou cabo-verdiana não tenha recebida atenção por parte dos sucessivos governos da república,

[577] Lei nº 103/III/90 de 29 de Dezembro

com vista a sua oficialização. A língua e a música são dois elementos fundamentais e necessários no fortalecimento da nação e funcionam como elo de ligação entre as gerações.

Parafraseando Manuel Veiga *"o crioulo é língua das massas, da comunidade, da família, do amor, da afetividade, da tradição, da simbologia ambiental, do quotidiano comunitário*." (Veiga, 1997, I p. 60)

Em termos de política linguística, os governos não descolaram totalmente da atitude implantada pelo colonizador, ou seja, a língua portuguesa era obrigatória durante o período colonial e após a independência. Nos Estado soberano de Cabo Verde a língua portuguesa continua obrigatória particularmente quando se trata da comunicação escrita, documentos escritos.

Contudo, iniciativas ténues não passaram de um ou outro artigo da Constituição da República, com resultado, na prática muito longe da necessidade, no sentido de se criarem as condições de estar em paridade com a língua portuguesa – oficial - e promovê-la em igualdade com a língua portuguesa. Passados quatro décadas após a independência, continuam a espera que estejam todas as condições criadas para oficializar, introduzir no currículo escolar, e ensinar a língua cabo-verdiana, expoente maior, o veículo de manifestação e de transmissão da cultura nas escolas cabo-verdianas e na sociedade, de modo geral. É nossa opinião de que os curricula deva ter respeito pela língua materna visto que ela está presente em todos os domínios da vida social. Em resumo, a vida decorre em Cabo Verde na língua cabo-verdiana, na administração publica, nas igrejas, na comunicação social, devemos esclarecer que esta presença e sob o signo da oralidade. Temos uma sociedade de oralidade, aliás os cabo-verdianos não tem domínio ou não sabem escrever na língua materna por que não iniciaram na língua materna, portanto são analfabetos quando se trata da escrita da língua materna.

Houve também iniciativas para que se adote, ou melhor para ter um código ou um alfabeto cabo-verdiano, não houve consenso entre as autoridades que superentendem da matéria, por isso não se ensina o alfabeto da língua materna. Para já não existe no sentido da oficialização assumido pelas autoridades.

Regista-se falta de convicção da necessidade de se alfabetizar os alunos e os professores para o perfeito domínio da língua cabo-verdiana, ler e escrever,

condiciona a instrução e o ensino em geral face à extensão da língua cabo-verdiana no desenrolar da vida quotidiana.

A Constituição da República de Cabo Verde no seu artigo 9º, nº1 e seguintes declara *que "É língua oficial o português. O Estado promove as condições para oficialização da língua materna (cabo-verdiana), em paridade com a língua portuguesa"*, entendendo que "*todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las".* (CRCV, 2010)

Assim sendo, a língua portuguesa tem maior prestígio, pois fica claro a todos que é a língua oficial, o que obriga, necessariamente, que o ensino se faça na língua não materna. Posto isto, a cultura cabo-verdiana, unidade curricular é ensinada na língua oficial, o que do nosso ponto de vista limita fortemente o ensino e a aprendizagem da disciplina.

Nas escolas públicas em Cabo Verde ensina a cultura assente em conceitos da Antropologia Social e Cultural, numa primeira parte e noutra socorrendo aos textos, maioritariamente, avulsos de investigadores nacionais – cabo-verdianos – produzidos na língua portuguesa e/ou francesa, descrevendo temas aludidos à cultura cabo-verdiana como: a tabanca, a morte, a feitiçaria, a literatura, a política, a habitação, os personagens, a organização das comunidades, as especificidades das culturais regionais, as técnicas de produção e conservação de alimentos, a estrutura e o funcionamento das instituições suportados na cultura, o sentir e o viver do povo e da nação. Estes temas e conteúdos, por si só, não traduzem num melhor conhecimento da cultura, carece da parte prática que é manifestada em língua materna, não raras vezes, de difícil tradução para a língua oficial portuguesa. Portanto há certas coisas que se exprimem melhor numa das línguas, mas que não têm equivalência na outra. Assimilar uma cultura, significa assimilar, em primeiro lugar, a sua língua.

Reportando ao Quint:

> "*A língua crioulo (cabo-verdiana) produto de uma simbiose equilibrado entre elementos europeus e africanos, é um dos principais traços culturais partilhados pelas comunidades cabo-verdianos dispersas pelas dias margens do Atlântico. Contudo, o futuro do crioulo (língua cabo-verdiana), a médio e longo prazo, dependerá em última análise do seu estatuto no arquipélago de Cabo Verde, único lugar no mundo onde ele (crioulo) é língua da maioria, gozando de uma vitalidade diariamente reforçada*." (Quint,2009. P. 141)

No intuito de ter uma saída airosa desta situação, a introdução da língua maternal, na qualidade de língua primeira – a língua cabo-verdiana - nos currículos resolveria, de vez, a questão linguística, a sua política, ou seja, Cabo Verde teria a sua própria política linguística não dependente da política das potências internacionais.

Deve-se realçar a iniciativa governamental traduzida no Decreto Legislativo nº 2/2010, de 7 de maio, define que o Sistema Educativo Cabo-verdiano, no seu artigo 9, no ponto 2, dando vida ao artigo 9º da Constituição da República de Cabo Verde, reforçaria, certamente, a identidade e a integração dos indivíduos na coletividade em desenvolvimento, deve valorizar a língua materna, como manifestação privilegiada da cultura. Promoveria um ensino da cultura cabo-verdiana como o reforço da identidade e unidade nacionais bem como um melhor domínio das línguas, incluindo desde já, todas as línguas estrangeiras dos países com os quais a República tem laços de amizade e de cooperação no âmbito de formação de quadros: portuguesa na qualidade de língua segunda, francesa, inglesa, espanhola. Recentemente, o governo cabo-verdiano introduziu a língua chinesa – mandarim, no ensino formal nível secundário ou liceal, como opção.

Não faltaram quem advoga a introdução da língua cabo-verdiana no ensino, de entre muitos, destaca Manuel Veiga:

> *É necessário oficializar de facto a língua cabo-verdiana e reconhecer-lhe o estatuto oficial, (...) e reforçar o seu uso formal e implementar o seu ensino do primário ao universitário. Tal política linguística é uma exigência da nossa história, da nossa cultura, da nossa identidade*. (Veiga, 2004, p. 129)

Dificilmente, a língua cabo-verdiana será introduzida no plano curricular do ensino básico, secundário e superior, mormente se não se fizer um estudo aprofundado, e cientificamente amadurecido, para tomada de decisão definitiva e assertiva da necessidade e consciencialização de quão é fundamental preservar a língua e garantir a continuidade da cultura cabo-verdiana.

A língua se afigura como elemento que permita identificar uma nação e também uma cultura. Uma língua ajuda a identificar uma cultura e permite distinguir uma das outras línguas. É nesta lógica que os cabo-verdianos procuram dar ênfase à identidade nacional, às suas manifestações culturais, valorizando a língua falada (língua cabo-verdiana), que é vivida em todas os momentos da sua existência, do nascimento à

morte, para manifestar a sua alegria, a sua tristeza e para comunicar nos momentos difíceis da vida.

De igual modo, deveria, caso houvesse vontade política, a língua cabo-verdiana veria ou merecia outro tratamento, dando-lhe espaço para as crianças e os adolescentes conhecerem as duas línguas, numa atitude de, concomitantemente de se conhecer e de comparar as línguas. A língua enquanto veículo transmissor da cultura, "*a língua cabo-verdiana tem sido objeto de estudo desde o século XIX, por de vários autores: Francisco Adolfo Coelho, António de Paula Brito, Joaquim Vieira Botelho e Custódio Duarte*" (Sanches, 2005). Posto isto, não se pode desculpar com falta de estudo ou de materiais didáticos tanto para o ensino da língua cabo-verdiana como para o ensino da cultura cabo-verdiana nas escolas públicas usando textos escritos e documentos produzidos em língua materna. E, se calhar, preparavam bem melhor as gerações vindouras, no sentido de terem competências linguísticas para que, efetivamente estejam globalizados no sentido pleno.

É urgente e necessário introduzir, em Cabo Verde, uma nova etapa no ensino em que se atente à cultura cabo-verdiana à língua não só falada mas também escrita, incrementa mais dinâmica no processo de escolarização, dando oportunidade às crianças do meio rural e urbano de estarem em pé de igualdade em termos de competência linguística e cultural. O caminho a seguir é a oficialização que é a melhor formar de se fazer a integração e de fazer conhecer as outras línguas com as quais terão de lidar ou contatar no processo ensino aprendizagem.

Para que a oficialização da língua materna ou cabo-verdiana se efetive, o Estado deve investir, hoje, no sentido de ver o resultado ou benefício no futuro. Investir na formação de professores nativos culturalmente propenso à língua, nos laboratórios de língua, na produção de manuais em língua cabo-verdiana ou bilingue, em simultâneo com a língua portuguesa. Que haja produção de livros em língua cabo-verdiana traduzidos em língua francesa, inglesa e espanhola. A par destes investimentos produzir-se-ão materiais pedagógicos com recursos ou na língua materna. Não esquecendo de que isto aconteça depende quase que exclusivamente da vontade política, dos consensos gerados à nível da política e dos políticos, em prol de uma sociedade desenvolvida em que os seus cidadãos tenham mais competências linguísticas não só a língua nacional mas também as outras línguas.

Referências Bibliográficas

Amaral, Ilídio de (2001). Cabo Verde: Permanências e Rupturas. *Revista Africana*. Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais, Universidade Portucalense nº 6 Especia, pp. 13-48.

Boletim Oficial da República de Cabo Verde nº 25, de 15 de Abril 2015

Ciências Sociais em Africa. Alguns projetos de Investigação. Codesria, ISBN 2-86978-009-5

Constituição da República de Cabo Verde (revista). INCV. Praia, 2010

Declaração de México, por ocasião da Mundiacult, de 1982

Duarte, Dulce (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?* Praia: Splenn Edições.

Lopes Filho, João (2001). O Quotidiano cabo-verdiano a partir de um documento do séc. XVIII. *Revista Africana*, Porto. Centro de Estudos Africanos e Orientais, Universidade Portucalense nº 6 Especial, pp. 309-324

Quint, Nicolas (2009). O Cabo-verdiano, uma língua mundial. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos*. Nº 3. Praia: Dezembro (pp. 129-144)

Sanches, Maria de Fátima (2005). *Atitude de alguns cabo-verdianos perante a Língua Materna*. Praia: Instituto da Biblioteca e do Livro.

Veiga, Manuel (2004). *A Construção do Bilinguismo*. Praia; Instituto da Biblioteca e do Livro.

SIMPÓSIO

23

VERBOS DE CONCORDÂNCIA EM LIBRAS E A SINTAXE DO DATIVO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM O PORTUGUÊS.[578]

Aline MESQUITA

UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, alinecrmesquita@gmail.com, Brasília, Brasil.

Heloisa M. LIMA-SALLES – UnB

UnB, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, heloisasalles@gmail.com, Brasília, Brasil.

[578] Agradecemos à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF) pelo auxílio financeiro para a participação no VI SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa.

Resumo

Investiga-se a relação entre os verbos de concordância em Libras e a sintaxe do dativo no Português Brasileiro (PB), a fim de fornecer subsídios para a análise da interlíngua do surdo aprendiz de português (escrito) como L2, considerando a hipótese da interferência da L1 no desenvolvimento da L2. Inicialmente, realiza-se uma comparação entre essas categorias nas duas línguas, tomando-se por referência suas propriedades morfossintáticas e semânticas. São apresentadas as propriedades do complemento dativo nas línguas orais, em predicados bitransitivos e monotransitivos. Conclui-se que essas estruturas têm a mesma representação sintática, sendo o complemento dativo licenciado pelo núcleo funcional aplicativo. Em seguida, analisa-se as construções da Libras que apresentam verbos de concordância para investigar o argumento interno desses verbos em construções bitransitivas e monotransitivas. Assumimos, seguindo Meir (2002), que a realização sintática dos verbos de concordância bitransitivos e monotransitivos é idêntica, e seu argumento interno pode ser considerado um argumento dativo. Considerando essa proposta, passamos à análise da interlíngua dos surdos. Os resultados constatam grande número de estruturas convergentes nos contextos em que há correspondência concordância (Libras)/dativo (português) e menor convergência quando não há essa relação. Outros resultados indicam ausência de convergência quando a preposição é funcional em português. Assim, é possível estabelecer um correlato entre a gramática do dativo em português e a gramática dos verbos de concordância em Libras.

Palavras-chave:

dativo; Libras; aquisição de L2; preposições; verbos de concordância.

0. Introdução

O presente estudo analisa as estruturas com verbos de concordância na Língua Brasileira de Sinais (Libras), em comparação com as construções dativas do Português Brasileiro (PB), tendo como objeto de investigação a ocorrência de preposições introdutoras do argumento interno (alvo) no desenvolvimento da interlíngua do surdo aprendiz de português (escrito) como segunda língua (L2).

Em muitos casos, as sentenças dativas do PB são realizadas, em Libras, por verbos que apresentam concordância[579]. Essa relação pode ser observada na interlíngua[580] do surdo aprendiz de PB (escrito) como L2: a preposição 'para', introdutora do complemento indireto no PB, é mais frequente na interlíngua quando o verbo do português corresponde a um verbo de concordância em Libras.

Na primeira parte do artigo, voltada para a investigação da relação entre a codificação do dativo pela preposição (PB) e o uso da concordância (Libras), examinaremos as estruturas de concordância em Libras, com o intuito de verificar a codificação morfossintática do argumento interno [+animado] em construções bitransitivas (cf. 1) ou monotransitivas (*cf.* 2):

(1) a. $_{1S}$ENTREGAR$_{2S}$ LIVRO
b. 'Eu entreguei o livro para você'.
(2) a. $_{1S}$AJUDAR$_{2S}$
b. 'Eu ajudei você'.

Em português (1b, 2b), observamos que esses argumentos internos apresentam classificações sintáticas e semânticas distintas: em (1b), 'para você' tem papel semântico de alvo e é considerado um complemento dativo ou oblíquo (Bechara, 2004;

[579] Estudos prévios das línguas de sinais, e da Libras, em particular, propõem distinguir os chamados verbos com concordância e verbos sem concordância (cf. Ferreira-Brito 1985; Quadros 1999; Quadros; Karnopp 2004). Os verbos de concordância apresentam um movimento direcional no espaço, em que o ponto inicial se refere ao argumento externo (agente) e o ponto final, ao interno (alvo), o que corresponde, respectivamente, à posição de sujeito e de objeto. Por hipótese, a posição inicial e final do movimento codifica traços flexionais de concordância na estrutura morfossintática do verbo. Já os verbos sem concordância (denominados verbos simples) não apresentam movimento direcional associado aos argumentos do predicado. Há, ainda, os verbos espaciais, que apresentam concordância com argumentos locativos, que não serão considerados nesse trabalho.

[580] O termo 'interlíngua' é definido como um sistema linguístico que o aprendiz constrói, na tentativa de atingir a L2, tendo por base a sua L1 (Selinker, 1972 *apud* Ellis, 1994).

Mateus *et al*, 2003; Torres-Morais; Salles, 2010), particularmente pela possibilidade de, na 3ª pessoa, ser pronominalizado com o pronome dativo 'lhe' (*Entregou-lhe o livro*); já em (2b), o complemento 'você' apresenta papel semântico de tema, sendo analisado tradicionalmente como um argumento acusativo, pela possibilidade de, na 3ª pessoa, ser apassivado e pronominalizado com o pronome acusativo 'o/a' (*Ajudou-o*). Entretanto, a nossa hipótese para as construções da Libras é que os verbos de concordância apresentam a mesma estrutura sintática em predicados bitransitivos e monotransitivos, e o argumento interno pode ser considerado um complemento dativo da língua.

Finalizada essa etapa, apresentaremos textos escritos por estudantes surdos, com o objetivo de identificar a interferência da Libras na interlíngua. Seguindo autores como Schwartz (1998) e White (2003), assumimos a hipótese de que a primeira língua (L1) é o estado mental inicial no desenvolvimento da gramática da L2. Deste modo, consideramos que o surdo se baseia na Libras – especificamente, nos verbos de concordância – para realizar as sentenças dativas do PB. Observamos que, nas construções que apresentam verbos de concordância em Libras – bitransitivos ou monotransitivos – há maior ocorrência de preposições.

O artigo está dividido em 5 partes. Na seção 1, abordaremos a relação entre os verbos de concordância em Libras e as construções dativas do PB. Em seguida, na seção 2, examinaremos as características do complemento dativo nas línguas orais para verificarmos, na seção 3, se essas propriedades se aplicam nas estruturas de concordância da Libras. Na seção 4, apresentaremos dados da interlíngua dos surdos, que demonstram a interferência dos verbos de concordância na aquisição das preposições. Por fim, na seção 5, apresentaremos as considerações finais.

1. A relação entre dativo (PB) e verbos de concordância (Libras)

As construções dativas[581] do PB são aquelas iniciadas pelas preposições 'a' ou 'para' e que podem ser substituídas pelo clítico 'lhe' (*cf*. 3 e 4):

[581] Na seção seguinte, apresentaremos análises como a de Torres-Morais; Salles (2010), que consideram que construções como as ilustradas em (3) e (4) são complementos oblíquos, e não dativos. A princípio,

(3) a. Eu ensinei português a / para ele.

b. Eu lhe ensinei português.

(4) a. Eu telefonei a/para ele.

b. Eu lhe telefonei.

São realizadas, em Libras, por verbos de concordância (cf. 5 e 6):

(5) $_{1S}$ENSINAR$_{3S}$ PORTUGUÊS

'Eu ensinei português para ele'.

(6)$_{1S}$TELEFONAR$_{3S}$

'Eu telefonei para ele'.

Entretanto, nem sempre ocorre essa correspondência: há casos em que a sentença dativa do PB é realizada por um verbo simples da Libras, e há verbos de concordância que não correspondem a uma sentença dativa do PB. Os quadros abaixo (1 e 2) ilustram todas as relações possíveis entre concordância e dativo:

GRUPO	**PORTUGUÊS**	**LIBRAS**	**VERBOS**
I	Dativo	Concordância	avisar, contar, dar, entregar, ensinar, enviar, informar, mandar, mostrar, perguntar, responder, vender, pagar.
II	Dativo	Simples	falar, dizer, escrever, explicar, prometer

Quadro 1: A relação dativo-concordância com verbos bitransitivos em PB e Libras.

GRUPO	**PORTUGUÊS**	**LIBRAS**	**VERBOS**
I	Dativo	Concordância	Telefonar
II	Simples	Concordância	A) PREPOSICIONADOS: atirar (em), bater (em), cuidar (de), jogar (em) mandar (em), zombar (de)

não nos deteremos nessas questões, que serão tratadas na seção seguinte. Para simplificar a explanação do problema, utilizamos a classificação de gramáticos como Bechara (2004) e Mateus et *al*. (2003), que consideram que o objeto indireto, precedido pelas preposições 'a' ou 'para' e substituído pelo clítico 'lhe', representa o complemento marcado com caso dativo no português.

			B) NÃO-PREPOSICIONADOS: abandonar, acusar, ajudar, demitir, desprezar, derrotar, vencer, ver, provocar, influenciar, esmurrar, abençoar, proteger.

Quadro 2: A relação dativo-concordância com verbos monotransitivos em PB e Libras.

Apresentamos exemplos de verbos de cada grupo ilustrado acima: sentenças (5) e (6) (repetidas abaixo), representando o grupo I (dativo-concordância); sentença (7), representado o grupo II (dativo – simples); sentenças (8) e (9), representando o grupo III (não dativo – concordância):

(5) $_{1S}$ENSINAR$_{3S}$ PORTUGUÊS
'Eu ensinei português para ele'.
(6)$_{1S}$TELEFONAR$_{3S}$
'Eu telefonei para ele'.
(7) IX$_1$ ESCREVER CARTA IX$_3$.[582]
'Eu escrevi uma carta para ele'.
(8) $_{1S}$ZOMBAR$_{2S}$
'Eu zombei de você'.
(9) $_{1S}$AJUDAR$_{2S}$
'Eu ajudei você'.

Consideramos, conforme afirmado anteriormente, que os verbos de concordância interferem na aquisição das preposições presentes nas estruturas dativas do PB. Mesquita (2008) e Salles et *al* (2015) apresentam dados da interlíngua dos surdos em que a preposição 'para' está presente quando o verbo é de concordância (cf. 10 e 11):

[582] De acordo com análise de Lourenço (2016), as sentenças com verbos simples bitransitivos em Libras são realizadas com o auxílio do verbo de concordância 'DAR', responsável por selecionar o argumento alvo: IX$_{1i}$ ESCREVER CARTA PRO $_i$ $_i$DAR$_j$ IX$_{3j}$. Entretanto, Felipe; Monteiro (2007) apresentam sentenças, em Libras, com o verbo 'escrever' em que não ocorre a presença de outro verbo para introduzir o argumento alvo: "VOCÊ ESCREVER CARTA AMIG@ O-U FAMÍLIA?". Deixamos esse ponto para investigação futura e adotamos, neste trabalho, o modelo de Felipe; Monteiro (2007), para transcrição das frases bitransitivas realizadas com verbos simples.

(10) A TV informar para a população.

(11) A menina provocar para a amiga.

Nos exemplos acima, os verbos do português correspondem a verbos com concordância em Libras: INFORMAR e PROVOCAR. No português, entretanto, apenas o exemplo (10), com o verbo 'informar', apresenta complemento indireto. A preposição 'para' empregada em (11) não é convergente com a estrutura do PB.

Percebe-se, portanto, a influência dos verbos de concordância da Libras na aquisição das preposições presentes nas estruturas dativas do português. A questão que se coloca nesse trabalho é: como analisar o complemento desses verbos em Libras? O complemento [+animado] dos verbos de concordância em Libras, que está presente na estrutura de concordância (o argumento "alvo"), pode ser analisado como complemento dativo dessa língua? A estrutura sintática de verbos monotransitivos é idêntica à dos verbos bitransitivos?

Na seção 2, abordaremos as propriedades do complemento dativo nas línguas orais e, em seguida, procederemos à análise do complemento na Libras.

2. O complemento dativo nas línguas orais

O complemento dativo apresenta propriedades que se diferem entre as línguas. Esse argumento pode ocorrer com diversos tipos de verbos (transferência, criação, estáticos, inacusativos psicológicos, etc.) e apresentar diferentes papéis temáticos (alvo, fonte, benefactivo, possuidor, experienciador, etc.). Ocorre tanto com verbos bitransitivos (cf. 12) quanto com verbos monotransitivos (cf. 13):

(12) Ele enviou uma carta à Maria

(13) O vinho agradou aos convidados.

Nas subseções seguintes, apresentaremos estudos que tratam do licenciamento do Caso dativo em predicados bitransitivos e monotransitivos.

2.1 Dativos bitransitivos

Segundo Chomsky (1995), o Caso dativo é considerado um Caso inerente, assim designado pela relação temática entre o DP e o núcleo sintático que o licencia. Algumas análises entendem que há um núcleo sintático específico, responsável pelo licenciamento do argumento dativo: o aplicativo. O termo 'aplicativo' é utilizado na tradição gramatical das línguas Bantu. Nessas línguas, há construções, cujos objetos indiretos são entendidos como argumentos adicionais, com valor de objeto direto, aplicados na estrutura mediante a inserção de uma marca flexional no verbo.

Marantz (1993), em sua análise das construções de objeto duplo do inglês (DOC), considera que o argumento alvo/benefactivo nessas sentenças também pode ser analisado como um argumento adicional, não nuclear – assim como o objeto indireto das línguas Bantu. Entende-se que os argumentos não nucleares são aqueles que, embora obrigatórios em alguns contextos, não são selecionados pelo verbo. Assim, o autor propõe o núcleo aplicativo para introduzir esses argumentos. Contudo, diferentemente das línguas Bantu, no inglês, o aplicativo seria nulo, pois não há marca flexional no verbo, indicando a presença do argumento aplicado.

Entende-se, assim, que, nas sentenças DOC do inglês, o argumento alvo é introduzido pelo núcleo aplicativo. Cuervo (2003) propõe a mesma análise para as construções de objeto duplo do espanhol: nessas sentenças, o argumento alvo também é entendido como um argumento não nuclear, licenciado pelo aplicativo. Entretanto, ao contrário do inglês e das línguas bantu, esse argumento não tem propriedades de objeto direto, sendo considerado um argumento dativo.

As construções DOC do espanhol caracterizam-se por apresentar o redobro do clítico. De acordo com Demonte (1995), nas sentenças que apresentam redobro do clítico em espanhol, o argumento alvo é gerado acima do tema – assim como nas construções DOC do inglês – o que pode ser comprovado por meio de testes sintáticos como ligação, escopo e efeitos de *weak crossover*. Já nas estruturas sem o redobro, os testes demonstram que o tema está acima do alvo (cf. 14 e 15):

(14) Pablo **le** mandó un diccionario **a** Gabi.

(15) Pablo mandó un diccionario **a** Gabi.

Segundo Cuervo (2003), a sentença (14), considerada uma construção de objeto duplo, apresenta o núcleo aplicativo para introduzir o argumento alvo. Esse argumento apresenta caso dativo: a preposição 'a' que o precede não é considerada uma verdadeira preposição, mas um marcador de Caso. A estrutura é, portanto, um sintagma determinante marcado no nível morfofonológico (a-DP), ao invés de um sintagma preposicional (PP). O núcleo aplicativo é responsável pela atribuição de Caso dativo inerente ao argumento alvo, e o clítico 'le' é o *spell out* desse núcleo – do mesmo modo que o morfema aplicativo realizado na estrutura do verbo em uma língua Bantu é o núcleo do aplicativo nessa língua. Já a sentença (15) é considerada uma construção bitransitiva preposicionada, em que o argumento alvo é introduzido por 'a', tida como uma preposição direcional.

As representações das sentenças (14) e (15) estão realizadas, respectivamente, nos exemplos (16) e (17):

(16) [$_{vP}$ Pablo [$_{v'}$ *v* [$_{VP}$ mandó [$_{ApplP}$ a Gabi [$_{Appl'}$ le [$_{DP}$ un diccionario]]]]]]

(17) [$_{vP}$ Pablo [$_{v'}$ *v* [$_{VP}$ mandó [$_{PP}$ un diccionario [$_{P'}$ a [$_{DP}$ Gabi]]]]]]

Essa mesma análise é feita com relação ao Português Europeu (PE). Segundo Torres-Morais; Salles (2010), nas sentenças em que há o redobro do clítico, há uma construção de objeto duplo[583], com o argumento alvo dativo licenciado pelo núcleo aplicativo (cf. 18). A preposição 'a' não é considerada uma verdadeira preposição, mas um marcador de Caso dativo, assim como no espanhol. Já em (19), há uma construção preposicionada, introduzida por um PP:

[583] No caso do PE, a construção dativa não se restringe às sentenças com redobro do clítico. Segundo Torres-Morais (2007 *apud* Torres-Morais; Salles, 2010), nas sentenças em que o DP pode ser substituído pelo clítico 'lhe', o argumento alvo localiza-se acima do tema, o que caracteriza essa construção como DOC.

(18) João enviou-lhe um livro a ele.

(19) João enviou uma carta para Lisboa.

Com relação ao Português Brasileiro, Torres-Morais; Salles (2010) afirmam que não ocorre a construção aplicativa[584], mas sentenças preposicionadas. Segundo as autoras, o PB perdeu a morfologia do dativo – o que pode ser comprovado pela ausência do clítico 'lhe' de terceira pessoa e pela diminuição da preposição 'a'. A perda dessas marcas morfológicas acarretou na perda da projeção aplicativa para introduzir o objeto indireto. Assim, no PB, as sentenças preposicionadas são complementos oblíquos, introduzidos por uma verdadeira preposição (20):

(20) João enviou um livro para ele.

Adotamos, portanto, as análises de Cuervo (2003) e Torres-Morais; Salles (2010), que atribuem as seguintes propriedades para o argumento dativo:

(i) apresenta uma marca de Caso (marca morfológica / preposição 'a');
(ii) está presente em uma configuração de objeto duplo;
(iii) é introduzido por um núcleo aplicativo.

Na subseção seguinte, abordaremos propostas referentes aos dativos monotransitivos.

[584] A construção aplicativa no PB ocorre apenas em construções de objeto duplo, específicas de dialetos da região central do Brasil ("Eu dei ele o livro"). Não abordaremos essas construções nesse artigo.

2.2 Dativos monotransitivos

Os complementos dativos também estão presentes em estruturas monotransitivas. Autores como McFadden (2006) e Manzini; Franco (2015) atribuem a essas construções a mesma estrutura sintática dos dativos bitransitivos.

A proposta de McFadden (2006) é que as características de um DP dativo são decorrentes de sua estrutura argumental, que se difere da estrutura de uma construção acusativa. O autor examina os complementos dativos de verbos monotransitivos do alemão e observa que esses argumentos apresentam comportamento semelhante ao DP dativo de um verbo bitransitivo. Há restrições sintáticas que se aplicam aos dativos (de verbos de dois e três lugares), mas que não atingem os objetos diretos – por exemplo, o fato de apenas argumentos dativos (bitransitivos e monotransitivos) controlarem predicados secundários resultativos.

Assim, o autor propõe que os argumentos dativos de verbos monotransitivos também são gerados pelo núcleo aplicativo, independentemente da presença de um objeto direto na estrutura.

A análise de Mazini; Franco (2015) assemelha-se à de McFadden, no sentido de que esses autores também atribuem às construções dativas monotransitivas a mesma estrutura das sentenças bitransitivas. No entanto, os autores não adotam o sintagma aplicativo para o licenciamento desses DPs, mas instituem um núcleo definido por uma categoria relacional que denota 'inclusão' (C) e por uma categoria pronominal, que denota quantificação (Q<u>C</u>), responsável pela semântica de inclusão / posse, própria do Caso dativo.

A relação estabelecida por Q(<u>C</u>) nos verbos bitransitivos se dá entre o argumento de Q(<u>C</u>) (o argumento alvo) e o outro argumento presente no VP (o tema acusativo). No caso dos verbos monotransitivos, os autores propõem que a relação seja entre o argumento dativo e um constituinte de evento. De fato, os predicados transitivos podem ser parafraseados por um predicado associado a um nome marcado para um traço eventivo. Essa intuição foi formalizada por Hale; Keyser (1993) e também por Chomsky (1995), em que é postulada a categoria funcional *v* como o núcleo para representar o predicado transitivo, por seu papel como introdutor do argumento

externo e como licenciador do argumento interno. Assim, a sentença "Ele me telefonou" seria semelhante à "Ele me deu um telefonema".

(21) v_{deu} [$_{VP}$ V_t [$_{Q(\underline{C})P}$ telefonema [$_{Q(\underline{C})}$ para [$_{DP}$ mim]]]]]

Considerando essas abordagens, passaremos à análise do argumento interno dos verbos de concordância em Libras.

3. O argumento interno dos verbos de concordância em Libras

Conforme mostrado anteriormente, os verbos de concordância em Libras – e nas línguas de sinais (LS) em geral – podem selecionar um ou dois argumentos internos. Como analisar o complemento de verbos monotransitivos? Eles apresentariam a mesma estrutura sintática dos verbos bitransitivos? Observe os exemplos (1) e (2), repetidos como (22) e (23) abaixo:

(22) a. $_{1S}$ENTREGAR$_{2S}$ LIVRO
b. 'Eu entreguei o livro para você'.
(23) a. $_{1S}$AJUDAR$_{2S}$
b. 'Eu ajudei você'.

Pesquisadores das línguas de sinais apresentam diferentes propostas com relação a esses argumentos. Alguns afirmam que se trata de complementos diferentes, enquanto outros atribuem a mesma análise aos argumentos internos de verbos bitransitivos e monotransitivos.

Iniciamos com as análises de Padden (1983) e Meir (2002) que dão tratamento idêntico a esses complementos. Padden (1983) adota o conceito de gramática relacional, discutido por Perlmutter, para explicar a concordância na Língua de Sinais Americana (ASL). Segundo essa abordagem, uma sentença consiste em uma série de elementos linguísticos, na relação gramatical que eles geram e no nível em que ocorrem essas relações. As relações gramaticais incluem: relações de predicado (P),

sujeito (1), objeto direto (2), objeto indireto (3), além das relações oblíquas como locativo, benefactivo, chômeur (uma relação espacial), entre outras.

Considerando essa abordagem, Padden (1983), apresenta duas possíveis análises para a concordância verbal em LS. Na primeira, denominada *uni-level analysis*, é estabelecida a seguinte regra: o verbo concorda com 1 (sujeito) e 2 (objeto direto), caso não haja 3 (objeto indireto); se houver, o verbo concorda com 1 e 3. A concordância com 1 e 2 seria referente aos verbos monotransitivos (cf. 25), enquanto 1 e 3 faria menção aos verbos bitransitivos (cf. 24). Observe os esquemas abaixo, representando as sentenças (22) e (23):

(24) P (ENTREGAR) – 1(1S) – 2 (LIVRO) – 3 (2S)

(25) P (AJUDAR) – 1 (1S) – 2 (2S)

A outra análise, *advencement analysis*, postula uma estrutura com dois níveis (estrato inicial e estrato final) para representar as sentenças bitransitivas. No estrato inicial, seria mantida a relação P (predicado) – 1 (sujeito) – 2 (OD) – 3 (OI). Já no estrato final, a relação seria P – (predicado) – 1 (sujeito) – chômeur – 2 (OD). A regra para a concordância seria, portanto, simplificada: o verbo concorda com 1 e com 2 final. Essa regra unificaria verbos bitransitivos e monotransitivos, pois, em ambos, a concordância se daria sempre com o 2 final (cf. 26 e 27):

(26) Estrato inicial: P (ENTREGAR) – 1(1S) – 2 (LIVRO) – 3 (2S)

Estrato final: P (ENTREGAR) – 1(1S) – chômeur (LIVRO) – 2 (2S)

(27) P (AJUDAR) – 1 (1S) – 2 (2S)

Padden ressalta que o nominal que porta a relação de OD no estrato final, não a mantém no estrato inicial. A autora, entretanto, não define a relação desse argumento – apesar de alegar que, possivelmente, trata-se de um objeto indireto.

Independentemente dessa classificação, a relação estabelecida por esse argumento, no estrato final, é a mesma em predicados bitransitivos e monotransitivos.

Assim como Padden (1983), Meir (2002) também entende que os argumentos internos dos verbos de concordância devem receber a mesma análise. Em seu estudo da Língua de Sinais Israelense (ISL), a autora propõe que os verbos de concordância são formados pela configuração de mão, que corresponde à raiz verbal, por um morfema direcional (DIR), responsável pela marcação de papel temático, e pela orientação da mão, que marca a função sintática.

O morfema DIR corresponde ao movimento da trajetória do verbo, que parte do argumento fonte em direção ao argumento alvo. Segundo Meir (2002), esse morfema também ocorre em línguas orais (LOs), podendo pertencer à classe das preposições. Tanto nas LOs como nas LS, DIR pode ser realizado independentemente ou como um morfema preso. O que diferencia as duas modalidades é que, enquanto nas LOs, se observa a linearidade entre o morfema e a raiz, nas línguas de sinais, DIR ocorre simultaneamente ao verbo. Ao se afixar a um verbo em LS, DIR define o movimento de sua trajetória: fonte-alvo.

Já a orientação da mão corresponde ao ponto para o qual a palma da mão (ou as pontas dos dedos) está voltada. Meir (2002) analisa esse parâmetro como um marcador de Caso dativo ao argumento interno, uma vez que a palma da mão está sempre voltada para o *locus* que situa o argumento alvo. As línguas de sinais, portanto, introduzem o argumento interno com marca de Caso dativo na estrutura do sinal, enquanto o sujeito nominativo não teria nenhuma marca morfológica.

Essa mesma análise pode ser realizada para os verbos reversos – uma classe dentro dos verbos de concordância. Esses verbos são assim denominados por apresentarem a chamada 'concordância reversa': o ponto inicial do movimento é realizado no ponto que corresponde ao objeto, e o ponto final, no *locus* que representa o sujeito. De acordo com a abordagem de Meir (2002), não é preciso estabelecer uma nova regra para os verbos reversos: o movimento se mantém fonte- alvo (representado pelo objeto e pelo sujeito respectivamente), e a orientação da mão se mantém voltada para o argumento interno.

Assim, os complementos dos verbos de concordância bitransitivos e monotransitivos são formados pelos mesmos elementos e, consequentemente, devem apresentar as mesmas funções: semanticamente, um alvo (marcado por DIR) e, sintaticamente, um dativo (marcado pela orientação da mão). Como esses verbos apresentam as mesmas propriedades (DIR e orientação da mão), seus argumentos não devem ser analisados de forma diferente, segundo a autora.

Apesar das semelhanças apresentadas acima, alguns autores dão tratamentos distintos aos argumentos internos de verbos bitransitivos e monotransitivos. Janis (1995) torna clara a distinção entre objeto direto e objeto indireto. Na proposta da autora, o objeto indireto tem preferência como controlador de concordância (ou seja, a concordância se dá prioritariamente com o OI), seguido do objeto direto e, por último, do sujeito. A autora, portanto, distingue as funções de objeto direto e objeto indireto – este presente no verbo bitransitivo (assim como o objeto direto); aquele, presente no verbo monotransitivo.

Quadros; Quer (2008, 2010) também atribuem funções diferenciadas aos complementos dos verbos monotransitivos e bitransitivos: objeto direto e objeto indireto, respectivamente. Os autores associam o papel temático à função sintática do argumento interno: o argumento alvo corresponde ao objeto indireto e o argumento tema, ao objeto direto. Segundo Quadros; Quer (2008, 2010), uma das fragilidades da análise de Meir (2002) é a generalização de que o movimento da trajetória (DIR) é sempre fonte-alvo. Para os autores essa correlação não se sustenta, uma vez que, nos verbos monotransitivos, o argumento interno tem o papel de tema – sendo portanto, um argumento acusativo.

Outro exemplo de que o movimento da trajetória não é fonte-alvo está nas construções que apresentam verbos auxiliares em Libras. De acordo com Quadros; Quer (2008), esse auxiliar (AUX) tem a função de realizar morfologicamente a concordância na sentença, quando unido a um verbo, realizando um movimento, cuja trajetória parte do sujeito em direção ao objeto. Podemos entender que se trata do mesmo morfema direcional (DIR) estipulado por Meir (2002), com a diferença de que, quando ocorre com a função de verbo auxiliar, não é realizado simultaneamente ao verbo, mas linearmente. O auxiliar apresenta o movimento da trajetória do sujeito ao objeto, que não é necessariamente fonte-alvo – caso do exemplo (28), com o verbo reverso PEGAR:

(28) IXx IXy xAUXy (y)PEGAR

X pegou Y

Nos verbos reversos, conforme apresentado, o movimento parte sempre do *locus* marcado como objeto para o ponto que corresponde ao sujeito. Em alguns casos, como em (30), o sujeito e o objeto não são marcados na estrutura do verbo (lexical): o morfema direcional – que é o verbo auxiliar (AUX) – é realizado anteposto ao verbo e parte do sujeito (alvo) em direção ao objeto (fonte). O argumento interno, entretanto, continua marcado na realização do verbo lexical '(y)PEGAR', pela orientação de mão. Assim, segundo Quadros; Quer, não é possível manter a análise unificada de Meir, uma vez que a padronização do movimento (fonte-alvo) estipulada pela autora não se mantém em todos os casos.

De fato, a categoria AUX não realiza o movimento reverso. Consideramos que o predicado, nesse caso, é realizado em uma configuração perifrástica, em que o núcleo funcional, sendo desprovido de traços lexicais, tem uma orientação fixa do sujeito para o objeto. Essa questão não será aprofundada neste trabalho. Em relação à análise baseada nos papéis temáticos dos argumentos internos, consideramos que seria necessário postular uma hierarquia a fim de vincular os papeis temáticos às funções sintáticas, o que não é explicitado na análise de Quadros; Quer (2008). Neste ponto da investigação, mantemos a proposta de Padden (1983) e Meir (2002) no sentido de atribuirmos aos verbos de concordância bitransitivos e monotransitivos a mesma realização estrutural, uma vez que são formados pelos mesmos elementos (morfema direcional e orientação de mão), como detalhado por Meir.

O questionamento que surge é se essa análise justifica que esse objeto seja considerado um dativo, conforme propõe Meir (2002). Segundo a autora, é a orientação da palma da mão que marca o Caso dativo – essa marca, entretanto, ocorre no verbo e não no sintagma nominal, conforme já explicado.

Para aprofundar essa questão, recorremos às propostas de caracterização do Caso dativo nas línguas orais, apresentadas anteriormente. Consideramos que o argumento marcado pelo Caso dativo apresenta as seguintes propriedades: (i) ocorre em

predicados bitransitivos e monotransitivos; (ii) está presente em uma construção de objeto duplo – em sentença bitransitiva; (iii) apresenta marca morfológica – um morfema ou uma preposição funcional; (iv) é introduzido por um núcleo funcional aplicativo – que pode ocorrer em verbos de dois e três lugares.

A primeira característica (i) serve de suporte para mantermos a nossa proposta inicial: o fato de o verbo ser monotransitivo não impede que o argumento interno seja realizado como dativo. Com relação à segunda proposta, entendemos que a Libras apresenta uma construção de objeto duplo em sentenças bitransitivas, com o argumento alvo ocorrendo acima do tema, conforme demonstrado em Quadros (1999). Entendemos também, conforme proposto por Meir (2002), que os argumentos internos dos verbos de concordância apresentam marca de Caso, realizada pela orientação de mão. Entretanto, propomos que a orientação da mão está associada ao morfema direcional (DIR), entendido como um predicado espacial para marcar o Caso dativo. DIR, portanto, seria considerado o núcleo aplicativo, não sendo obrigatório vinculá-lo à orientação da palma da mão.

Assim, propomos que o argumento interno de construções bitransitivas e monotransitivas é um complemento dativo, licenciado pelo núcleo funcional aplicativo. Em (29), temos a representação da estrutura bitransitiva em Libras:

(29) $[_{vP}$ 1S $[_{v'}$ *v* $[_{VP}$ ENTREGAR$[_{ApplP}$ 2S $[_{Appl'}$ DIR $[_{DP}$ PRESENTE]]]]]]

A estrutura monotransitiva também seria representada pelo núcleo aplicativo, conforme proposto por McFadden (2006). Entretanto, consideramos a abordagem de Manzini; Franco (2015), que atribuem uma leitura bitransitiva aos predicados monotransitivos. A sentença “Eu ajudei você” seria equivalente a “Eu dei uma ajuda para você”. A estrutura dessa frase em Libras está representada em (30):

(30) $[_{vP}$ 1S $[_{v'}$ *v* $[_{VP}$ AJUDAR$_i$ $[_{ApplP}$ 2S $[_{Appl'}$ DIR $[_{DP}$ t_i]]]]]]

Propomos, portanto, que as construções bitransitivas e monotransitivas de verbos de concordância em Libras apresentam a mesma estrutura sintática, e o argumento interno (alvo e tema, respectivamente) é realizado uniformemente em uma projeção aplicativa.

Assim, passamos à apresentação dos dados da interlíngua, para observar a interferência dos verbos de concordância na aquisição das preposições do PB. Como será demonstrado, a marcação do argumento interno de predicados monotransitivos e bitransitivos na interlíngua confirma a hipótese da interferência da L1, a qual será positiva em alguns casos, e negativa em outros.

4. Apresentação dos dados da interlíngua

Assumindo-se a hipótese do acesso parcial à Gramática Universal (GU) e da interferência da L1 no desenvolvimento linguístico (WHITE, 2003), consideramos que o aprendiz de L2 transfere propriedades da sua primeira língua para a interlíngua, podendo recorrer, posteriormente, à GU para acessar os parâmetros não instanciados pela L1. No intuito de verificar a hipótese da interferência da Libras na aquisição de português, realizamos um teste piloto[585] com cinco alunos surdos do Ensino Médio. A idade desses estudantes varia entre 15 e 18 anos, e todos são surdos congênitos com grau de surdez profundo.

No experimento, os estudantes deveriam escrever frases de acordo com a imagem, utilizando, obrigatoriamente, as três palavras contidas no círculo ao lado da figura. Essas palavras referiam-se aos argumentos externo e interno da sentença e a alguns dos verbos contidos nos grupos ilustrados acima (quadros 1 e 2).

[585] Ressaltamos que esse é um estudo inicial, com o intuito de apresentar dados que demonstram a interferência dos verbos da Libras na aquisição das preposições do PB. Entendemos que são necessários mais experimentos, com um maior número de alunos, para uma análise mais aprofundada do tema.

(Figura 1: Imagem usada no experimento – verbo 'dar')

As sentenças formuladas pelos estudantes foram classificadas em convergentes ou divergentes com o português[586]. Os resultados estão descritos, conforme os grupos especificados acima: I) Dativo PB – Concordância Libras (bitransitivos e monotransitivos); II) Dativo PB – Simples Libras (bitransitivos); III) Não dativo PB – concordância Libras (monotransitivos).

Dividimos as frases (convergentes e divergentes) em: a) sentenças com a preposição 'para', b) sentenças com outras preposições, c) sentenças não preposicionadas, d) sentenças sem o argumento 'alvo'.

Com relação ao grupo I, observou-se, na maior parte dos dados, o uso convergente das preposições (cf. 31 e 32), com 54% de uso da preposição 'para':

(31) A Mônica entregar uma boneca **pra** Mafalda. (WL)

(32) A Magali telefonar **para** Mônica. (WL)

[586] Importante enfatizar que a análise se detém apenas no uso ou não de preposições, não considerando outras questões gramaticais. Por exemplo, a oração: "O Chico Bento dar um flor pra professora" é considerada convergente, apesar de apresentar o verbo no infinitivo e de não haver a concordância de gênero entre nome e artigo. Estamos enfocando apenas o emprego da preposição, que, nesse exemplo, está de acordo com o PB (particularmente em relação ao uso da preposição 'para', e não 'a').

Os dados encontrados nesse grupo de verbos parecem indicar uma interferência da primeira língua na aquisição do português, conforme nossa hipótese inicial. O número de sentenças preposicionadas (em especial, com a preposição 'para') é relevante, o que pode indicar uma interferência da estrutura dos verbos de concordância na interlíngua.

No grupo II (Dativo PB – simples Libras), também encontramos um número elevado de sentenças preposicionadas (cf. 33 e 34) – 50% das frases com a preposição 'para' e 10% com outras preposições.

(33) A professora Mônica explica **para** Cebolinha. (MP)

(34) Mônica escreveu **para** o papai noel. (RO)

Apesar de não haver correspondência nas duas línguas, há um maior número de estruturas convergentes, com o uso da preposição adequada. Um fator que pode favorecer a convergência é a correspondência de significado de 'transferência' desses verbos. Trata-se de um mecanismo de 'compensação', apoiado na semântica, diante da falta de correspondência no nível da sintaxe. Pode-se também considerar o tempo de exposição desses alunos ao *input*, o que pode ter contribuído para a aquisição da preposição convergente – essa variável não foi controlada no estudo

Apresentamos, ainda, os dados do grupo III (A e B). Nesse grupo, há um maior número de sentenças divergentes. Observe o exemplo (35), representado por um verbo preposicionado no PB (grupo IIIA):

(35) Os Cebolinha e Cascão zombam **para** a Mônica. (MP)

Nesse grupo, as sentenças preposicionadas superaram as não preposicionadas – 55% de sentenças preposicionadas contra 40% de frases sem preposição[587].

[587] Os 5% restantes referem-se a sentenças que foram realizadas sem o argumento alvo.

Interessante notar que, no grupo IIIB, em que a preposição não é exigida no português, houve um número maior de sentenças preposicionadas (60% preposicionada *x* 40% sem preposição). Esse resultado pode ser uma consequência da interferência (negativa) dos verbos de concordância na aquisição do PB (cf. 36):

(36) O Chico Bento ajudo **para** o meu pai. (MP)

Cabe ressaltar que os grupos II e IIIA, apesar de não apresentarem correspondência entre os verbos nas duas línguas, mostraram resultados distintos: no grupo II, observou-se um maior número de sentenças preposicionadas convergentes; enquanto em IIIA, houve apenas uma estrutura que apresentou a preposição adequada. A diferença para esse fato pode ser explicada com base na semântica dos verbos. Conforme mencionado, os verbos do grupo II apresentam uma semântica de transferência, que não se verifica nos verbos do grupo IIIA. Essa ausência pode ser o fato que explica a dificuldade na escolha das preposições e o resultado divergente (em relação à língua alvo). A conclusão é que falta conhecimento dos itens lexicais a serem utilizados em cada caso.

Por fim, apresentamos, também, sentenças em que os verbos do PB não selecionam dativos e são realizados por verbos simples da Libras (cf. 37 e 38)

(37) A Magali pensar a comida. (TS)

(38) Monica bebe o suco. (RO)

Diferentemente do grupo III, nesse caso, os estudantes realizaram mais estruturas sem preposição. Nas sentenças preposicionadas do PB (cf. 37), houve 40% de uso de preposição (contra 50% de estruturas não preposicionadas). Já nas frases sem preposição do PB, houve 57,5% de sentenças não preposicionadas (cf. 38). O fato de o verbo não apresentar o movimento direcional pode ter contribuído para um maior número sentenças sem preposição.

5. Considerações finais

O presente trabalho realizou uma investigação inicial sobre a relação entre os verbos de concordância em Libras e o complemento dativo no PB. Observamos a relação que existe entre esses verbos nas duas línguas e concluímos que a concordância em Libras influencia na aquisição da preposição no português.

Inicialmente, analisamos as propriedades do complemento dativo nas línguas orais. Verificamos que esse complemento apresenta uma marca morfossintática específica. Na análise, assumimos a proposta de que o complemento dativo é licenciado por um núcleo relacional 'aplicativo', o qual pode ocorrer na estrutura de predicados bitransitivos e monotransitivos. No PB, observamos a perda da morfologia do dativo no sistema pronominal, na 3ª pessoa, o que, por hipótese, acarretou a perda do aplicativo para introduzir o dativo. Assim, o complemento indireto do PB é realizado em uma configuração introduzida por preposição.

Em Libras, consideramos as propostas de Padden (1983) e Meir (2002), que atribuem a mesma análise aos argumentos internos de verbos bitransitivos e monotransitivos. Seguindo Meir, atribuímos à orientação de mão e ao morfema DIR a marca morfológica de Caso e consideramos que o argumento interno alvo dos verbos de concordância é um complemento dativo introduzido por um núcleo aplicativo.

Por fim, verificamos a interferência da concordância na aquisição das preposições. Observou-se que o número de sentenças preposicionadas na interlíngua é maior quando o verbo do PB corresponde a um verbo de concordância em Libras – ainda que o verbo do PB não selecione preposição. Nos casos em que o verbo do português se refere a um verbo simples da Libras, verificou-se mais construções não preposicionadas. A exceção se deu com os verbos do grupo II que, embora simples, apresentam uma semântica de transferência, o que contribuiu para o uso da preposição 'para'.

Referências Bibliográficas:

Bechara, E. (2004). *Moderna Gramática Portuguesa.* 42ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna.

Chomsky, N. (1995). *O Programa Minimalista.* Trad. Eduardo Paiva Raposo. Cambridge MA: MIT Press.

Cuervo, M. C. (2003) *Datives at Large.* PD.T. Thesis, MIT.

Demonte, V. (1995) *Dative alternation in Spanish.* Probus 7:5-30

Ellis, N. (1994). *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Ferreira-Brito, L. (1995). *Por uma gramática de línguas de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / UFRJ.

Felipe, T; Monteiro, M (2007) *Libras em contexto – curso básico (livro do professor).* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Hale, K.; Keyser, S. (1993). "On argument structure and the lexical expression of syntactic relations". In Hale, K.; Keyser, S. (eds.) *The view from the building* 20, 53–109. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Janis, W. (1995). "A Cross-linguistic Perspective on ASL Verb Agreement". In: Emmorey, K.; Reilley, J. (eds.) *Language, Gesture, and Space.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 195-223.

Manzini, R.; Franco, L. (2015) "Goal and DOM datives" In: *Natural Language and Linguistic Theory* 34(1).

Marantz, A. (1993). "Implications of asymmetries in double object constructions". In Mchombo, S. (ed.) *Theoretical Aspects of Bantu Grammar.* 17–46. Stanford, CA: CSLI Publications.

Mateus, M.H.M. *et al*. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa.* 5ª Edição. Lisboa: Editorial Caminho.

Mcfadden, T (2006). "German inherent datives and argument structure". In: HOLE et al. *Datives and Other Cases Between argument structure and event structure*. Berlin: John Benjamins Publishing Company MEIR

Meir, I. (2002). *A Cross-Modality Perspective on Verb Agreement*. Natural language &Linguistic Theory 20: 413-450, 2002 Kluwer academic publishers. Printed in the Netherlands.

Mesquita, A. (2008) *A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2).* Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

Padden, C. (1983). *Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language.* PhD Dissertation, University of California, San Diego [Publicado em 1988 em Garland Outstanding Dissertations in Linguistics, New York]

Quadros, R. (1999) *Phrase structure of Brazilian sign language.* Tese de Doutorado. PUCRS. Porto Alegre

Quadros, R. M.; Karnopp, L. B. (2004). *Língua Brasileira de Sinais: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

Quadros, R. M.; Quer, J. (2008). "Revertendo os verbos reversos e seguindo em frente: sobre concordância, auxiliares e classes verbais em línguas de sinais". In: Quadros, R.; Vasconcellos, M. L. B. *Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais*. Petrópolis: Editora Arara Azul.

Quadros, R. M; Quer, J. (2010). "A caracterização da concordância nas Línguas de Sinais". In: Salles, H.; Naves, R. *Estudos gerativos de Língua de Sinais Brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos.* Goiânia: Cânone Editorial.

Salles *et al*. (2015). "Enunciados inferenciais e estrutura gramatical na interlíngua de surdos aprendizes de português L2". In *Revista Espaço* n 44. Rio de Janeiro: INES

Schwartz, B. (1998). "The Second Language Instinct" in *Lingua* 106: 133-160.

Lourenço, G. (2016). *Por uma derivação sintática das construções bitransitivas em língua brasileira de sinais*. In: I Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística

de Línguas de Sinais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, p.1-13.

Torres Morais, M. A.; Salles, H. (2010) *Parametric change in the grammatical encoding of indirect objects in Brazilian Portuguese.* Probus. n. 22, p. 181–209.

White L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge University Press.

EDUCAÇÃO DE SURDOS E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Falk Soares Ramos MOREIRA

UnB, Universidade de Brasília — Departamento de Linguística e Línguas clássicas- LIP. falklibras@gmail.com. Brasília, Brasil.

Resumo

Esta pesquisa tem como foco investigar as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei 10.436/2002. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com base na metodologia da História de Vida. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. A pesquisa contou com a participação de cinco professores surdos que atuam em Instituições de Educação Superior do Distrito Federal e ministram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Os resultados indicaram que os docentes surdos que atuam na docência da educação superior trazem uma História de Vida marcada por obstáculos, mas também por luta, organização coletiva e superação. O estudo evidencia o engajamento dos surdos na reivindicação para que a língua de sinais passasse a ser aceita como a forma de instrução e comunicação dos surdos em todos os níveis e modalidades de ensino no Brasil. Os dados apontam as dificuldades nas condições de trabalho dos docentes surdos da educação superior uma vez que as políticas de inclusão, tanto das instituições da qual fazem parte como do Estado brasileiro, ainda são limitadas e incipientes. As constatações apontam para a necessidade de tanto a academia como as agências de fomento do Estado e as associações nacionais de pesquisa incluírem os docentes surdos em suas agendas de discussão e núcleos de tomadas de decisão.

Palavras-chave:

Docentes surdos; Políticas de inclusão; Educação superior; História de vida.

Introdução

A busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados marcou a necessidade de uma mudança de paradigma social com grande influência na arena política. Vários grupos minoritários como os deficientes, os trabalhadores, as mulheres, os negros e os homossexuais, dentre outros, reivindicaram espaços de participação e direitos na busca de cada vez mais se firmarem e ampliarem seus direitos políticos no intuito de que as políticas públicas passassem a abarcá-los (Brasil, 2010).

Na história do Brasil, o movimento de exclusão contra as pessoas com deficiência tanto se manifestava em relação à restrição de seus direitos civis quanto na tutela imposta pela família e instituições que atuavam na área. Havia pouco ou nenhum espaço para que esses indivíduos participassem das decisões em assuntos que lhes diziam respeito. Em relação ao sujeito surdo, a participação era quase inexistente, pois a ausência de meios de comunicação feita em sua língua, não proporcionava o mínimo da acessibilidade no processo de uma verdadeira participação, impedindo-o de reivindicar seus direitos e de se fazer presente. Talvez por esse motivo, somente a partir dos anos 2000, com os avanços tecnológicos e o reconhecimento da Língua de Sinais como uma língua de uso e de direito do sujeito surdo, as lutas tenham se intensificado tanto no Brasil. Um novo mundo se abre; a Língua de Sinais é reconhecida e permite uma maior interação entre os surdos (STROBEL, 2008).

Nas últimas décadas, por meio da luta dos surdos em busca do seu reconhecimento, a educação de surdos vem sendo demarcada, paulatinamente, por uma nova forma de compreender as diferenças humanas e passa a reconhecer os sujeitos surdos como social e historicamente construídos, sendo considerados pertencentes a "[...] uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar de uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios" (Skiliar, 2004, p. 102).

Em face disso, observa-se atualmente um momento de transição significativa, deixando-se para trás o paradigma clínico-terapêutico e passando a representar os surdos e a surdez num outro campo paradigmático, conhecido como

socioantropológico (Strobel, 2008). Sob esse olhar emergente, portanto, a surdez passa a ser concebida não mais como uma limitação e/ou um defeito, mas como um traço cultural demarcado pela diferença, que, além de implicações nos campos linguístico e cultural, passa a ter consequências nos âmbitos social, político e educacional.

Portanto, faz-se de suma importância averiguar as experiências escolares que foram e que continuam sendo propiciadas aos sujeitos surdos, oportunizando-lhes narrar suas trajetórias escolares a partir dos seus próprios pontos de vista, de modo a ser possível explorar suas representações acerca de suas vivências em educação de surdos.

Dessa forma, se fez necessário investigar a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva voltadas para os surdos no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002) até os dias atuais pertencentes. O objetivo foi de compreender o caminho percorrido pelos docentes ante a influência do neoliberalismo e a inclusão das pessoas com deficiência em todos os níveis do sistema educacional formal.

A metodologia utilizada teve o foco na História de Vida, técnica que permite aos participantes contarem suas próprias histórias por meio de sua identidade, língua e cultura.

Todo o procedimento metodológico foi escolhido não só pela sua eficiência em mostrar quem é o sujeito e sua história, mas também, por eu como surdo me sentir contemplado e poder contar um pouco da minha história também.

Política Linguística: um aspecto em construção

Várias foram às mudanças que ocorreram na sociedade como um todo no que diz respeito a acessibilidade dos surdos. Conforme o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), a Língua Brasileira de Sinais passa a ser reconhecida por uma sociedade como língua e não apenas um gestual utilizado por um deficiente. Porém apesar de as leis terem um impacto profundo e modificador sobre o processo educacional do sujeito surdo, tem se a seguinte questão: qual a influência do processo educacional nas histórias de

vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior em relação às políticas de educação inclusiva?

Tal questionamento pode ser feito, pois, apesar de a legislação reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como a língua do surdo, muitas lacunas foram deixadas na área de atendimento educacional e de acessibilidade linguística. Hoje, no Brasil, há um grande movimento a favor da criação da Escola Bilíngue, um espaço educacional onde a Língua de Sinais seja a língua de instrução educacional e a língua oral majoritária do país na modalidade escrita ser a segunda língua a ser ensinada. Apesar de ser um espaço de grande importância para o surdo, a Escola Bilíngue, instituída pelo Projeto de Lei 725/2012 (Distrito Federal, 2012) que autoriza o governo distrital à criação de tal escola para surdos, com a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua, ainda está em processo de conquista para ser reconhecida e aceita como uma opção além do sistema escolar inclusivo.

Atualmente, é obrigatório, com base no Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), que todos os cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia tenham a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no seu conteúdo programático. Porém, poucos desses profissionais que ministram a matéria são surdos, apesar de estar explícito no Decreto que a prioridade de ensino deve ser dada ao profissional surdo, conforme se verifica da transcrição do referido Decreto:

> Art. 5° A formação de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que LIBRAS e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.
>
> § 1° Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de LIBRAS na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.
>
> § 2° As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Apesar de a Lei garantir e priorizar o ensino da Língua de Sinais em alguns segmentos. Tem ainda uma série de lacunas no processo político de ensino, que muitos surdos, hoje professores passaram. Essas lacunas ainda existem e se faz necessário uma mudança desse panorama. Abaixo inicio o conceito do procedimento metodológico e posteriormente apresento alguns relatos de surdos sobre as politicas educacionais e como as mesmas alteraram ou não seu processo de conquista em um mundo ouvinte.

Procedimento metodológico

Um dos tipos de estudo que podem ser feitos na abordagem qualitativa é o da História de Vida. Segundo Paulilo (1999), pela História de Vida, é possível captar como ocorre a intersecção do individual com o social, ou seja, permite que elementos do passado possam ser restaurados e evocados no presente, "[...] podemos assim, dizer, que a vida olhada de forma retrospectiva faculta uma visão total de seu conjunto, e que o tempo presente que torna possível uma compreensão mais aprofundada do momento passado" (Paulilo, 1999, p. 3).

Segundo Spíndola e Santos (2003), a origem do termo História de Vida tem dois significados distintos. Se analisado pela tradução historie, original do francês, remete-se àquela que designa a história de vida contada pela pessoa que a vivenciou. No caso de story e history do inglês, compreende o estudo aprofundado da vida de um indivíduo ou grupos de indivíduos. A História de Vida trabalha com a "estória ou o relato de vida", ou seja, a história contada por quem a vivenciou; nesse caso, o pesquisador não busca analisar a autenticidade dos fatos, pois o importante é o ponto de vista de quem está narrando. Segundo os autores "[...] o objetivo desse tipo de estudo é justamente apreender e compreender a vida conforme ela é relatada e interpretada pelo próprio ator" (Spíndola; Santos, 2003, p.3).

A História de Vida busca apreender elementos gerais contidos nos relatos de práticas sociais, respeitando as formas como o indivíduo percebeu determinado momento da sua história. Nessa abordagem, o pesquisador respeita a opinião do sujeito e participa do seu discurso. Na verdade, segundo Glat (2004), o pesquisador e o sujeito se

completam e modificam um ao outro, no momento do discurso, em uma relação dinâmica e dialética. O cotidiano das pessoas é retratado por meio de suas histórias de vida e percebido como o momento mais marcante e significativo, um formador de direção do aprendizado e das experiências.

> Através das narrativas de sua vida, o indivíduo se preenche de si mesmo, se obrigando a organizar de modo coerente as lembranças desorganizadas e suas percepções imediatas: esta reflexão do si faz emergir em sua narração todos os microeventos que pontuam a vida cotidiana, do mesmo modo que as durações, provavelmente comuns aos grupos sociais, mas que dentro da experiência individual contribuem para a construção social da realidade (Spíndola; Santos, 2003, p.6).

Para Queiroz (1988), a História de Vida é uma ferramenta muito importante e valiosa que permite pesquisar o momento em que ocorreu a intersecção entre a vida individual e o contexto social, e como um elemento afeta o outro. Em Silva et all (2007), a História de Vida é um método que tem como principal característica sua preocupação com o vínculo entre o pesquisador e o sujeito.

A História de Vida, para Closs e Antonelo (2012), é um registro escrito da vida de uma determinada pessoa ou grupo, que, por meio de conversas e entrevistas, pode ser montada. O termo "História de Vida", para os autores, pode ser utilizado para denominar relatos que registram a vivência, a experiência de indivíduos ou de uma coletividade, possibilitando, assim, reconstruir determinado evento ou questão, apontando o tempo ou local.

No entanto, é preciso destacar que a História de Vida não se apoia unicamente numa visão do indivíduo com suas especificidades, mas também sob a perspectiva da sociedade na qual está inserido. O pesquisador percebe o informante como o representante de um grupo, da comunidade na qual ele está inserido, revelando, assim, os traços e aspectos mais significativos que constituíram toda uma história.

De acordo com Silva *et al* (2007), a História de Vida foi utilizada como método pela primeira vez na obra pioneira de W.I Thomas e F. Znanineck, em 1918. A obra "The Polish Peasant in Europ in América" tem com tema central o projeto de organização e

de reorganização dos poloneses ao se integrarem à cultura americana. Na obra, todo o estudo desenvolvido foi feito por meio de trabalhos de campos e recolhimentos dos relatos da vida, bem como análise de documentos.

A utilização da História de Vida como abordagem metodológica foi introduzida no meio acadêmico em 1920, pela Escola de Chicago, e desenvolvida por Znanieścki, na Polônia. A partir da década de 1960, esse método de pesquisa procurou estabelecer as estratégias de análise do vivido, constituindo um método de coleta de dados do homem no contexto das relações sociais (Barros, 2002).

Para Sousa (2006), a História de Vida deve ser entendida com a arte de contar e trocar experiências entre sujeito e pesquisador, que dá vida e credibilidade à pesquisa educacional. Para o autor, a riqueza dessa troca se dá nos laços que unem a vida desses dois elementos.

> As histórias de vida são, atualmente, utilizadas em diferentes áreas das ciências humanas e de formação, através da adequação de seus princípios epistemológicos e metodológicos a outra lógica de formação do adulto, a partir dos saberes tácitos e experienciais e da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento de si (Sousa, 2006, p. 25).

Tendo como base a concepção do que é História de Vida e com base nos conceitos acima apresentados investiguei a história de vida e as percepções de docentes surdos que atuam na educação superior acerca das políticas públicas existentes, utilizou a metodologia de História de Vida, valendo-se da entrevista semiestruturada como instrumento para coleta dos dados.

1.2.3 Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco professores surdos que atuam em Instituições de Educação Superior (IES) e ministram a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

No intuito de preservar a identidade dos entrevistados, utilizarei uma identificação por ordem alfabética, nomeando o primeiro de “Docente I”, o segundo de “Docente II” até o “Docente V”. As entrevistas foram gravadas em vídeo por mim, o pesquisador e degravados por uma equipe de três Tradutores Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Português que também assinaram um Termo de Integridade e Sigilo.

Foram entrevistados cinco professores surdos participantes do sexo masculino. Estão na faixa etária de 29 a 39 anos. No tocante à titulação acadêmica, temos um doutorando, um mestre, dois mestrandos e um especialista. Ressaltando que são professores surdos que atuam em IES e ministram a disciplina de LIBRAS. Cumpre destacar, ainda, que não há participação de docente do sexo feminino, pois a docente que participaria da pesquisa estava grávida e afastada do trabalho, por ser uma gravidez de alto risco.

Os docentes foram selecionados com base no uso da LIBRAS como primeira língua, ou seja, são usuários da Língua de Sinais como língua de comunicação e aprendizado. Esta seleção tomou por base o conceito de Strobel, (2008) ao afirmar que o usuário materno da Língua de Sinais tem a possibilidade de melhor representar os conceitos acerca da comunidade, da cultura e da identidade surdas inseridas em um mundo ouvinte.

Para melhor compreensão, a Tabela abaixo contém os dados sobre a formação e trabalho dos participantes da pesquisa, tipo de instituição a que estão ligados, anos de ensino de LIBRAS e nível acadêmico.

Tabela: caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	IES	TEMPO DE DOCÊNCIA	NÍVEL ACADÊMICO
Docente I	Universidade Pública	7 anos	Mestre
Docente II	Universidade Pública	3 anos	Doutorando
Docente III	Instituto Federal	2 anos	Mestrando
Docente IV	Universidade Particular	3 anos	Mestrando
Docente V	Faculdade Particular	2 anos	Especialista

Fonte: o autor, com base nos dados da pesquisa.

Após análise das Histórias de Vida, criamos categorias construídas após as análises das entrevistas. Os resultados foram organizados em quatro categorias: a) os docentes surdos e sua história de vida; b) as políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos; c) as condições de trabalho dos docentes surdos na educação superior; d) cidadania e engajamento político dos docentes surdos na educação superior.

a) Os docentes surdos e sua história de vida

Esta categoria tem por finalidade apresentar a concepção do sujeito surdo acerca da sua vida antes de ter acesso e contato com a Língua de Sinais. Aborda também a mudança de paradigma social que este mesmo sujeito passa a ter, após interagir junto a uma Comunidade Surda e, como consequência, o aprendizado efetivo da LIBRAS.

> [...] eu ainda não percebia como era o mundo, eu não me via surdo ou ouvinte, isso não me fazia sentido algum até então. À medida que fui crescendo, eu via as outras pessoas e achava que era igual a elas, mas, como se eu tivesse uma mentalidade inferior, eu me sentia inferior. Eu conversava com as pessoas e pra mim era normal, mas muitas vezes não era entendido ou não entendia o que as pessoas falavam por fazer leitura labial e sentia que havia até certo preconceito comigo, mas mesmo assim, eu segui convivendo com elas (DOCENTE I- IES A).

No trecho acima, é possível perceber como se sente o entrevistado com a primeira impressão de ser surdo no mundo ouvinte, evidenciando a ausência de informações e, muitas vezes, do despreparo dos pais, dos médicos e dos familiares como um todo sobre a oralização e a Língua de Sinais. Não há uma explicação de que, apesar da imitação auditiva, existem outros caminhos. Pelo relato, fica evidente a falta de informação dos pais quanto a uma iniciação da Língua de Sinais como forma de comunicação com o filho. Por muito tempo, os surdos não se percebem surdos.

De acordo com Almeida (2009), a Língua de Sinais é o elemento simbólico central que permite ao surdo desenvolver todas as suas capacidades cognitivas. Ela está para a

criança surda assim como a língua oral está para a criança ouvinte: mediadora de processos de significação.

Para Kelman (2009), os processos de internalização nos sujeitos surdos ocorrem, em princípio, de forma similar aos das pessoas ouvintes, por meio da apropriação de significações vivenciadas nas dinâmicas culturais, levando a um desenvolvimento integrado. No entanto, para que esses processos ocorram, é necessário que o surdo tenha a possibilidade de estabelecer relações com seus pares o mais precocemente possível, na medida em que eles compartilham do mesmo canal linguístico. Segundo Góes (2000, p. 48), "[...] torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos que permite a criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade". Assim sendo, o núcleo familiar é o local no qual emergem os vínculos comunicacionais primários, constituídos de significados e sentidos absorvidos por meio da internalização das trocas dialógicas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento.

b) As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação básica

Esta categoria tem por finalidade apresentar como ocorreu o processo educacional dos participantes da pesquisa. Todos eles participaram das três grandes correntes educacionais que norteiam a educação de surdos: a Corrente Oralista, a Comunicação Total, a Bilíngue e o impacto delas no processo de socialização e aprendizado vivido durante a educação básica, que é a base da formação acadêmica.

> Eu sempre fui obrigado a oralizar. Não tive nenhum tipo de contato com a Língua de Sinais nem aos seis, nem aos sete anos, nenhum tipo de contato. Nem ao menos sabia da existência da comunidade surda, sempre oralizando e na escola tinha muita dificuldade, meu aprendizado era limitado, ler lábios era difícil, mas o tempo foi passando. Foi ruim nessa fase porque não havia estímulos visuais que me fizessem desenvolver como na Língua de Sinais e isso seria muito melhor, mas só usava a língua oral. O meu processo educacional começou com o português. Meu ensino fundamental foi apenas com uso de português. Eu estudava numa sala do ensino regular onde eu era o único surdo. Da primeira a quarta série eu não tinha nenhum

> apoio nem intérprete, os professores acabavam me passando de ano para que eu não ficasse na mesma série. Da quinta até a oitava o único apoio que eu tinha era um professor particular que era ouvinte. Eu estudava em uma escola particular, o nome era "Escola Tiradentes", onde só havia ouvintes e os professores desesperados me faziam apenas copiar tudo e eu ficava ali sem entender nada, não tinha troca, não tinha auxilio, reforço, nada, tudo oral (DOCENTE II-IES A).

O relato acima é uma evidência de como o surdo passa pelo sistema escolar. O entrevistado apresenta o isolamento nas salas de aula e o despreparo por parte dos professores em como trabalhar com o aluno surdo. A postura de tornar a Língua Portuguesa como a única de instrução do surdo mostra o não conhecimento da importância da Língua de Sinais.

Quadros (1997), em sua obra "Educação de Surdos", aponta que, no início do século XX, a maior parte das escolas em todo o mundo deixa de usar a Língua de Sinais. A oralização passa a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. O ensino das disciplinas escolares foi deixado para segundo plano, levando a uma queda significativa no nível de escolarização dos alunos com surdez. A essa filosofia educacional denominaram Oralismo.

De acordo com Goldfield (1997), o Oralismo ou Filosofia Oralista visa à integração da criança com surdez na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). Para alguns defensores desta filosofia, a linguagem restringe-se à língua oral sendo por isso mesmo a única forma de comunicação dos surdos. Acreditam que para a criança surda se comunicar é necessário que ela saiba oralizar.

c. As políticas de inclusão na percepção dos docentes surdos: a educação superior

Esta categoria tem como objetivo apontar como ocorre o processo de inclusão de alunos surdos no sistema de educação superior e o processo identitário.

> Quando terminei o magistério, eu entrei para a faculdade de Pedagogia, isso em 2007, e lá havia um profissional intérprete e era ótimo. Mas depois ele saiu da faculdade e uma série de contratações de intérpretes foi sucedendo e a cada novo intérprete eu percebia que os intérpretes que iam sendo contratados tinham um nível sempre mais baixo que o outro. Mas mesmo agoniado com a situação, eu continuei meus estudos com esses intérpretes, que eram mais simples. Depois fiz outra faculdade Letras LIBRAS. Me estimulou muito! Aprendi de verdade os conceitos da Linguística. Terminei, fiz mestrado e hoje já sou doutorando! Sempre tive muitos obstáculos na minha vida, mas sei que posso e vou conseguir! (DOCENTE I – IES A).

O trecho acima mostra o valor do profissional intérprete no meio educacional. Na verdade, o Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS é uma importante ferramenta de acessibilidade para o surdo nos mais diferentes meios da nossa sociedade. Porém, como a acessibilidade para o surdo é ainda um grande obstáculo, há de se levar em conta a importância de esse profissional ser um fluente na língua e não alguém com um curso básico, e ainda muito precário. O professor surdo acima relata que continuou a primeira graduação e descreve que seu sentimento era de "agoniado", ou seja, estava sempre se sentindo mal, e que para o processo de ensino aprendizagem é uma característica péssima. Mas ao ingressar no curso de Letras/LIBRAS, onde a língua de instrução é a LIBRAS e seus colegas de sala surdos, todo esse sofrimento é esquecido. Além de um conhecimento acadêmico, a graduação o estimulou a uma vida acadêmica; atualmente é acadêmico doutorando e mostra como a universidade passou de um espaço de agonia educacional para um desenvolvimento pleno.

Em um estudo desenvolvido por Bisol et all (2010), surdos que entraram na educação superior devem fazer frente a expectativas, normas e modos de funcionamento diferentes daqueles de sua experiência escolar anterior. A adaptação a essa nova realidade dependerá de suas características pessoais, de suas habilidades, de sua história e da forma como encara esse período de desenvolvimento próprio da faixa etária do jovem adulto, marcado pela construção da identidade, da autonomia, de ideais e de relações interpessoais.

> Faculdade não foi nada fácil. Eu pensava se na verdade era difícil para todos os ouvintes. Os professores falavam muito e os colegas copiavam. No meu caso, ou eu via a intérprete ou eu escrevia. No final tinha que tirar xerox dos cadernos de colegas. Vivia pedindo. Mas o melhor

> era quando apresentava os trabalhos. Os professores sempre diziam parabéns. Muitos nem olhavam a fundo o que eu fazia. Acho que pensavam: ele é surdo já estar no nível universitário é uma conquista. **No curso de Letras LIBRAS não, lá era cobrado, tínhamos tempo de copiar e sempre que vinha um conceito era apresentado em *power point*. Assim no final tudo era enviado por e-mail**. Muito melhor e acessível para todos nós. Espero que um dia as outras faculdades façam isso. Não são todos os surdos que querem fazer Letras (DOCENTE V – IES D). (grifo nosso).

Para muitos, o ingressar do surdo como estudante na educação superior é o ponto máximo para o surdo.

Quando um sujeito surdo é levado a conviver apenas com uma comunidade ouvinte, sem contato com outros surdos, sua surdez tende a ser ocultada e depreciada. O estigma do deficiente agrava-se a cada dificuldade que essa pessoa passa, ao tentar se igualar com o ouvinte. É importante que o surdo se mantenha integrado em sua comunidade. O objetivo dessa interação é identidade surda, de se aceitar como uma pessoa normal, se enxergar com potencial, isso sem que haja uma segregação com a comunidade ouvinte (Skliar, 2004).

d. Cidadania e engajamento político dos docentes: reivindicações, mudanças e desafios Esta última categoria tem como objetivo apresentar a perspectiva dos entrevistados acerca das políticas públicas existentes e como elas influenciaram seu processo de formação como professores surdos e até que ponto auxiliam sua atuação como docente. Traz também a "fala" dos professores surdos sobre a elaboração dessas políticas e de como os movimentos surdos têm atuado junto ao Estado nas elaborações das políticas existentes para o surdo. Como tópico final, o pesquisador aproveita para apresentar as angústias dos surdos em relação à política da escola bilíngue, Projeto esse tão desejado pela comunidade, mas de abrangência ainda muito limitada no corpo das políticas de inclusão apoiadas pelo MEC.

> Como eu percebo a política hoje? A política atual não é 100% eficaz. Eu percebo que são muitos os problemas. Algo que me incomoda profundamente é a corrupção, existe o mensalão, existe uma série de problemas. Focando na questão da deficiência, não me recordo o sinal, mas o Viver

> sem Limites, por exemplo, é um projeto, já assinado pela presidente Dilma, em que percebemos várias leis excelentes, mas na prática, nada resolve, tudo é muito demorado. Os surdos aguardam e não percebem os direitos respeitados. O projeto é lindo, mas na prática, restam somente as falhas. A política também assegura a criação de leis que, às vezes, levam anos para serem aprovadas e é algo em que realmente não se pode confiar. Para os surdos, o processo de acessibilidade às leis já é demorado. Não tem quase nada em Língua de Sinais produzidas pelo Governo. Nós que fazemos mesmo! Junta um grupo aqui e ali e pronto, traduzem as leis para sabermos sobre o que é mesmo. É uma linguagem técnica que não conhecemos. Mas vejo que os programas não atendem ao fator principal que e a diferença linguística. Mas hoje eu já posso reclamar, porque antigamente eu precisava falar para reclamar, hoje eles olham desconfiados, mas eu já sinalizo e eles. TEM QUE ACEITAR! (DOCENTE III – IES B) (risos por parte do entrevistado).

O relato acima representa o verdadeiro teor desta pesquisa. É possível perceber o esclarecimento por parte do surdo acerca do que é direito, da legislação como um todo, dos papéis do Estado e a sua cidadania. Mas todos esses conceitos foram criados como? No trecho ele explica: "[...] um grupo junta aqui e outro ali e fazem, ou pedem a tradução para a Língua de Sinais para entender o que a Lei está dizendo!" É importante ressaltar que não há um site do Governo que ofereça as leis de forma acessível. É sempre o discurso sobre o surdo ter de saber a Língua Portuguesa e que por isso o escrito deve ser o acessível. Mas o entrevistado explica: "[...] há uma série de termos desconhecidos!" Como fazer para entender essa nova terminologia? A quem e onde recorrer? Como a Instituição de Educação Superior - responsável pelo saber do mundo, auxilia nesse processo? O Programa "Viver sem Limites" é um grande projeto de acessibilidade para todas as áreas da deficiência e também não está acessível em LIBRAS. O ponto mais claro do discurso consiste na observação de que, antes, para reclamar, o indivíduo surdo precisava falar, mas hoje é diferente, pois ele já pode sinalizar.

Sendo assim, a Comunidade Surda tem seu direito garantido de utilizar a LIBRAS como meio de comunicação em massa, diante de qualquer situação que lhe permita ou que exija o uso da linguagem. E se acaso, a criança surda tiver a possibilidade de aprender a língua oral, será melhor ainda, porque daí ela será realmente bilíngue, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa.

Mas o que a maior parte dos depoimentos aponta é que ainda se questiona o motivo de os surdos buscarem uma escola bilíngue. Mas se a Lei garante esse direito, tal questionamento não deveria existir. Nos depoimentos, e até mesmo na tendência nos movimentos sociais dos surdos, é possível perceber que há uma imposição de "inclusão" para o surdo no meio escolar.

Conclusão

Nas últimas décadas, as políticas educacionais, voltadas para os surdos vêm sendo demarcadas por um novo olhar de percepção das diferenças humanas. Nesse novo cenário, os surdos se reconhecem como sujeitos social e historicamente constituídos de uma característica própria, e a Língua de Sinais se institui como uma marca linguística envolvida de valores e identidade própria, determinando uma comunidade.

Este estudo permitiu analisar as percepções dos docentes surdos, participantes desta comunidade linguística, que atuam na educação superior acerca das políticas de educação inclusivas voltadas para os surdos e criadas no Brasil desde a Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002). O estudo utilizou a abordagem qualitativa, buscando entender os processos e trocas feitas no espaço social onde os grupos são afetados pelas políticas atuais inclusivas.

É possível afirmar que o método de História de Vida, para este estudo em especial, constituiu-se num processo investigativo singular e particular, além de complexo e abrangente. Singular e particular, uma vez que é notável que cada vida pesquisada tenha uma história, que é própria, única e exclusivamente de uma pessoa e não de outra; complexo e abrangente, haja vista que enquanto trajetos seguidos, cada história de vida tem notoriamente traços comuns com as demais vidas, sobretudo quando representa uma expressão de identidade e, como tal, representa relatos das práticas sociais, valores e atitudes do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Os resultados indicaram que, atualmente, os docentes surdos que atuam na docência da educação superior trazem uma História de Vida marcada pela luta e pela aceitação da Língua de Sinais como forma de instrução e comunicação do sistema de ensino como um todo.

Durante as análises dos relatos, foi possível também perceber a falta de políticas de inclusão próprias para a educação superior voltada para os surdos, tanto nas instituições da qual fazem parte como também do Estado. As contratações de professores surdos elucidam novos desafios, pelo fato de que, nem todas as IES possibilitam condições equitativas para que os sujeitos surdos possam concorrer às vagas abertas, quer sejam em IES pública, quer sejam em IES privada. As realidades sociais mostram que não se deixam facilmente apreender conceitos que fazem rupturas no paradigma neoliberal, que têm como bases a competição e a produção. Isso implica nas perpetuadas questões de desrespeitos às diversidades culturais que colorem e caracterizam o Brasil na sua composição de culturas diversas, isto é, formatando o multiculturalismo.

A existência e a persistência do cidadão surdo frente a uma sociedade imbuída de características e influências neoliberais, no qual o ser humano só tem valor se for produtivo, é um obstáculo a se vencer cada vez mais. Nessa lógica, o surdo acaba sendo forçado a mostrar sua capacidade a cada dia, não pode ser vencido pelo estigma do "deficiente", pelo contrário, tem que se mostrar cada vez mais eficiente. Uma luta diária, que se reflete em uma existência e não mais em coexistência de si mesmo.

Referências bibliográficas

Almeida, M. J. F. (2009). O desenvolvimento da literacia na criança surda: uma abordagem centrada na família para uma intervenção precoce. *Revista online Mediações*, v. 1, n. 1.

Barros, V. A. & Silva, L. R. (2002). A pesquisa em história de vida. In: I. B. Goulart (Org.). *Psicologia organizacional e do trabalho: teoria, pesquisa e temas correlatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.134-158.

Bisol, C. A.; Valentini, C. B.; Simioni, J. L.; Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos na educação superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

Brasil, *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*/ compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior (2010). Brasília: Secretaria de Direitos

Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

_____ Ministério da Educação. *Decreto Federal n. 5.626/2005*. Regulamenta a Lei 10.436/2002 que oficializa a Língua Brasileira de sinais – LIBRAS. Disponível em:<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php>. Acesso em: 22 out. 2013.

Closs, L; A., C. S. (2012). História de vida: suas possibilidades para investigação de processos de aprendizagem gerencial. *Revista Gestão* (Org.). v. 10, n. 1, p. 105 - 137, jan/abr. 2012.

Glat, Rosana *et al*. (2004). O Método de história de vida na pesquisa em educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília. v.10, n. 2, p.235-250, mai./ago. 2004.

Goldfeld, Márcia (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus.

Kelman, Celeste Azulay (2006). "Aqui tudo é importante!" Interações de alunos surdos com professores e colegas em espaço escolar inclusivo. Brasília. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Paulillo, M. A. S. (1999). Pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serv. Soc. Rev*. Londrina, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/n1v2.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2013.

Quadros, Ronice Muller de (1997). *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, O.M. V. (Org.). Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil. São Paulo: Vértice.

Skliar, Carlos. (2004). A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: Rodrigues, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, pp. 15-34. . São Paulo: Summus.

Souza, R. M.; Góes, M. C. R. (2006). O ensino para surdos na escola inclusiva:

considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: Skliar, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, pp. 163-188. Porto Alegre: Mediação, v. 1.

Spíndola, Thelma; Santos, Rosângela da Silva (2003). Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). In: *Revista da Escola de Enfermagem*, pp. 119-126. São Paulo: USP.

Strobel, K. A visão histórica da in (ex)clusão dos surdos nas escolas (2006). ETD-*Educação Temática Digital*, v. 7, n. 2, p. 45-69 jun, 2006.

_____. (2008). *As imagens do outro sobre cultura surda*. Florianópolis-SC. Editora da UFSC.

IMPLICAÇÕES DA PADRONIZAÇÃO DOS MÉTODOS E PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS ALUNOS SURDOS

Fernanda Grazielle Aparecida Soares DE CASTRO

UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ.

fernandagas1@gmail.com. Belo Horizonte – MG – Brasil.

Clarissa Luna Borges Fonseca GUERRETTA
UFRJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

clarissaguerretta@hotmail.com. Rio de Janeiro – RJ – Brasil.

Resumo

O presente estudo respondeu à temática sobre "o ensino da Língua Portuguesa para surdos enquanto segunda língua" acerca das "metodologias e produção de materiais didáticos no ensino de português como segunda língua para surdos, com centralidade à língua de sinais". A pesquisa recebeu o título "implicações da padronização dos métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos e surdos", pois tratou de responder à questão levantada: Por que as metodologias e produção de materiais didáticos no ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua dos surdos, estão resistentes às inovações? Nesse caso, o objetivo aqui norteou a ação de discutir sobre as implicações que retardam a aquisição da Língua Portuguesa – L2 pelos sujeitos surdos usuários da língua de sinais brasileira – LSB enquanto primeira língua – L1. Justificando que a lei 10.436/2002, reconhece a Libras enquanto meio legal de comunicação e expressão dos seus usuários, porém, em seu artigo quarto consta um único parágrafo que torna claro que "a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002). Ou seja, ainda que a referida lei seja uma conquista para o povo surdo, esta não pode tomar o lugar da Língua Portuguesa, visto que na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 13, "a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 1988).

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; Língua de Sinais Brasileira; Implicações

Introdução

O presente estudo respondeu à temática sobre "o ensino da Língua Portuguesa para surdos enquanto segunda língua" acerca das "metodologias e produção de materiais didáticos no ensino de português como segunda língua para surdos, com centralidade à língua de sinais". A pesquisa recebeu o título "implicações da padronização dos métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos e surdos", pois tratou de responder à questão levantada: Por que as metodologias e produção de materiais didáticos no ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua dos surdos, estão resistentes às inovações? Nesse caso, o objetivo aqui norteou a ação de discutir sobre as implicações que retardam a aquisição da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos usuários da língua de sinais brasileira – LSB enquanto primeira língua – L1.

A lei 10.436/2002, reconhece a Libras enquanto meio legal para comunicação e expressão dos seus usuários, porém, em seu artigo quarto consta um único parágrafo que torna claro que "a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa" (BRASIL, 2002). Ou seja, ainda que a referida lei seja uma conquista para o povo surdo, esta não pode tomar o lugar da Língua Portuguesa, visto que na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 13, "a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil" (BRASIL, 1988). Nesse sentido, "a cultura escolar é marcadamente burocratizada, normativa e valoriza a homogeneidade de ritmos, processos e linguagens. Neste contexto, as culturas de minorias (e entre elas uma minoria linguística) têm dificuldade de afirmar sua identidade" (DE PAULA, 2009, p.407). Para que isso aconteça, faz-se necessário que haja uma mudança metodológica em ensinar a Língua Portuguesa enquanto segunda língua dos surdos com centralidade à língua de sinais.

O estudo se fundamentou em pesquisas bibliográficas, tendo no primeiro momento, a participação de diferentes autores interessados no ensino da Língua Portuguesa (LP) para surdos. No segundo momento, investigou-se por meio de análises, diferentes autores que desenvolveram métodos e produções didáticas sobre o tema abordado, estando somente três autoras selecionados para fomentação desse estudo. E finalmente, o terceiro momento se completou com uma discussão construtiva sobre as

implicações que retardam a aquisição da Língua Portuguesa pelos sujeitos surdos usuários da língua brasileira de sinais.

Conclui-se com essa pesquisa, que a população surda vem ganhando condições acessíveis na sociedade, isso, pode ser constatado pela presença e participação dos mesmos nos diversos espaços sociais. O estudo respondeu à questão levantada, visto que, a resistência às inovações de metodologias e produção de materiais didáticos no ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua dos surdos é resultado frustrante da qualidade habilitada dos profissionais que deveriam ser bilíngues (Língua Portuguesa e Libras) por pensar enquanto surdo no momento de alfabetiza-lo.

O ensino da língua portuguesa para surdos sob a visão de diferentes autores

Não é ilusório! Os sujeitos surdos têm capacidade sim em aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita e lida. No entanto, o sistema de ensino desta língua para os surdos não vem sendo adequado, pois, este sistema foi construído para usuários nativos da Língua Portuguesa. E sob esse sistema foi que "[...] os surdos foram obrigados a se comunicar exclusivamente por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral e da audição ou da leitura orofacial" (Pereira, 2014, p.145). Não há uma técnica, um modelo, um caminho adequado para ensinar a LP na concepção da surdez. "Devido às tradicionais metodologias de ensino da Língua Portuguesa adotadas, os surdos não têm acesso a práticas linguísticas significativas que lhes permitam compreender o sentido da escrita como segunda língua" (Berberian, 2003, p.78), pois, "sem o domínio de sua primeira língua, o surdo não terá um referencial significativo para compreender a Língua Portuguesa" (Pinto, 2011, p.20).

O reconhecimento da lei da Libras, "foi um grande passo para a Comunidade Surda brasileira" (Salles, 2004, p.52), mas é importante esclarecer aqui que a Libras é "reconhecida" enquanto que a Língua Portuguesa é "oficializada".

> **Reconhecer:** Vt. 1. Fazer o reconhecimento ou a identificação de: A família reconheceu o corpo. 2. Admitir; aceitar: reconheço meus erros. 3. Confirmar; ratificar: O documento reconhece a doação. 4. Declarar como legítimo; legitimar: Não quis reconhecer o filho. 5. Fazer certificar

> por escrito que é autêntica e verdadeira: reconhecer a firma do comprador. 6. Identificar; distinguir: Reconheci sua voz. 7. Mostrar-se grato por; ter gratidão por: Reconheço de coração os favores recebidos. 8. Outorgar; conceder; assegurar: A diretora reconhece aos/nos alunos o direito de participar. 9. Declarar; afirmar: O júri reconhece Pedro inocente. 10. Considerar-se; confessar-se: Reconheço-me fraca e imperfeita. (Dicionário UNESP do português contemporâneo, 2004, p.1183)
>
> **Oficializar:** Vt. 1. Tornar oficial; dar caráter oficial a: uma portaria ministerial publicada no Diário Oficial irá oficializar o acordo. 2. Concretizar segundo certas regras: Ana e Beto oficializaram o namoro. (Dicionário UNESP do português contemporâneo, 2004, p.986)

"A Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, utilizada pela comunidade surda do Brasil" (Santos, 2012, p.07). No entanto, "o ensino da Língua Portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos" (Pereira, 2014, p.144).

> Relatos de surdos e professores nos revelam que há uma grande dificuldade no ensino de Língua Portuguesa para esse grupo e essa dificuldade apresenta reflexos em todas as etapas de escolarização dos surdos, que ficam comprometidas pelo não domínio de LP e em muitos casos, pelo não domínio da língua de sinais. (Santos, 2012, p.03)

Existem teóricos que afirmam que, um professor de Língua Portuguesa tem de ser fluente na Libras também, para que a aquisição da segunda língua para esses sujeitos surdos se efetive de fato. No entanto, a solução para o aprendizado da L2 por esses sujeitos depende da frequência no seu uso, ou seja, "quanto mais uma língua é utilizada, mais ela é viva e, inversamente, quanto menos é utilizada, mais ela é ameaçada de extinção.

Assim sendo, é o uso social da língua que determina seu grau de revitalização" (Salles, 2004, p.26)

> Com a aprovação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu, entre outros assuntos, a obrigatoriedade de as escolas possibilitarem aos alunos surdos uma educação bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais é a primeira língua e a Língua Portuguesa é a segunda, trouxe a

> língua de sinais para a educação depois de quase cem anos de proibição. (Pereira, 2014, p.145)

A educação bilíngue depende da primeira língua – L1 para aprender a segunda língua – L2. Acontece que, crianças surdas filhos de pais ouvintes, chegam às escolas sem nenhuma das línguas.

> Considerando que a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais, é comum que cheguem à escola com alguma forma de linguagem, criada na interação familiar. No entanto, chegam sem uma língua adquirida, uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade oral, usada pela família, lhes é inacessível e a Língua Brasileira de Sinais, que lhes é acessível, é desconhecida pela família.
>
> (Pereira, 2014, p.148)

Assim, acontece de esse sujeito surdo receber as duas línguas ao mesmo tempo, terá por resultado o rompimento estrutural e gramatical das duas línguas de modo a não ser capaz de definir das duas línguas o significante e o significado de uma palavra/sinal.

> Numa proposta bilíngue, a escola deve possibilitar, principalmente no caso de filhos de pais ouvintes, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, o que vai se dar na interação com usuários fluentes desta língua, preferencialmente surdos, os quais, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na língua de sinais, as insiram no funcionamento linguístico discursivo dessa língua.
>
> (Pereira, 2014, p.148)

A detecção da surdez, logo nos primeiros anos da vida da criança, seguida de encaminhamento para o atendimento educacional especializado, é de extrema importância para a aquisição da L1, assim, quando chegar na idade escolar, estando acompanhado por um profissional com domínio sobre as duas línguas (português e Libras) não terá interferências linguísticas negativas. “O bilinguismo defende o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a

língua majoritária (a Língua Portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua" (Pereira, 2014, p.147).

É importante ainda, que a partir do aprendizado da L1, essa criança esteja convivendo com usuários dessa língua, principalmente quando neste aprendizado houver a participação de professores surdos, pois, esse contato, além de favorecer a fluência na língua, contribui com a aproximação cultural dos surdos.

> Como princípio ético, qualquer política de línguas deverá trabalhar a unidade e a diversidade. Não se trata de pólos de contradição, mas de eixos de transição. A unidade é uma razão do Estado e a diversidade ou variedade é a matéria linguística própria da comunidade, pois reflete a língua em uso, ou seja, as linguagens verbais, por meio das quais os indivíduos se comunicam. (Salles, 2004, p.27)

Com isso, "além de adquirirem a língua de sinais, na interação com adultos surdos, as crianças surdas terão contato com a cultura surda, o que lhes possibilitará desenvolver uma identidade positiva de surdo" (PEREIRA, 2014, p.148). O desenvolvimento da língua deve acontecer de forma prazerosa, onde a convivência, a prática e a percepção da necessidade são fatores que muito têm a contribuir na identidade pessoal da pessoa surda.

> A educação bilíngue nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A
>
> proposta bilíngue busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida. (Salles, 2004, p.57)

Esse direito deve estar ligado na competência que os surdos têm em decodificar a Língua Portuguesa escrita e lida. Sabendo que suas capacidades não diferenciam das capacidades dos ouvintes (a ausência de uma capacidade é substituída por outra capacidade), visto ainda que, sempre existirá limitações para cada um desses grupos.

> Quebrar o paradigma da deficiência é enxergar as restrições de ambos: surdos e ouvintes. Por exemplo, enquanto um surdo não conversa no escuro, o ouvinte não conversa de baixo d'água; em local barulhento, o ouvinte não consegue se comunicar, a menos que grite e, nesse caso, o surdo se comunica sem problemas. Além disso, o ouvinte não consegue comer e falar ao mesmo tempo, educadamente, e sem engasgar, enquanto o surdo não sofre essa restrição. (Salles, 2004, p.38)

Segundo os autores aqui mencionados, o fator que mais influência no ensino da Língua Portuguesa para surdos está no modelo de ensino propriamente para ouvintes. Estão certos os autores que percebem a importância que tem na vida acadêmica dos sujeitos surdos, um profissional formado sim em Língua Portuguesa, porém fluente na língua de sinais brasileira.

Métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da l2 enquanto segunda língua para sujeitos surdos

Todo material lançado no mercado, teve seu início a partir da prática que resultou em uma solução para determinados conflitos. Na educação, isso não é diferente, tudo conta com a experiência e destreza de um bom educador. A criação de um método para ensinar uma segunda língua, e exige sobretudo, conhecimento da língua. No entanto, a prática constante é ainda o método mais apropriado para aquisição de uma língua qualquer, pois, é por meio da leitura, da conversação, da escrita e da fala que todo ser humano é capaz de tornar-se bilíngue ou quem sabe poliglota. Entretanto, o ensino da segunda língua para pessoas surdas encontra suas vantagens, pois, aos surdos cabe somente o ensino da leitura e escrita, não havendo necessidade de sua fundamentação oral e auditiva.

O primeiro passo, que favorece muito, é apoiar-se na língua natural para aquisição da segunda língua. Evidente que, o assunto aqui é referente às crianças surdas que aprenderão as duas línguas ao mesmo tempo, como é o caso mais comum daqueles surdos filhos de pais ouvintes, no entanto, há surdos que estão em fase escolar, muitos

deles saindo do período da alfabetização que são as séries iniciais e apresentam pouca ou quase nenhuma fluência na leitura e escrita da L2.

Decorrente dessa defasagem, a pesquisa encontrou 3 autoras preocupadas com a metodologia ensinada para surdos, pois, as mesmas não diferenciam o modo de ensinar crianças ouvintes em fase de alfabetização. A primeira busca, trouxe a produção criada por Basso (2012) e Capellini (2012), essas autoras desenvolveram um DVD, tendo por objetivo a construção de "um material didático para alunos surdos em processo de alfabetização, mediante a tradução para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) do livro O Penuginha, de Luiz Vitor Martinello" (Basso e Capellini, 2012, 1985). (p.493). O material seguiu o modelo bilíngue, privilegiando a Libras, "não só por ser acessível ao aluno que tem o domínio dessa língua, mas também para auxiliar àqueles que estão aprendendo a LIBRAS" (Basso e Capellini, 2012, p.495). A pesquisa focou em apenas um livro texto escolhido, delimitando a pesquisa, no entanto, exemplificando uma prática de métodos e produção de um único material didático que afirmasse o resultado positivo da pesquisa sobre o ensino da L2 a partir da L1. "O material produzido trabalhou com esses dois tipos de acessibilidade por focarem atos ou instrumentos presentes na sala de aula, ou seja, a comunicação do professor com o aluno surdo e os materiais didáticos e paradidáticos utilizados" (Basso e Capellini, 2012, p.497).

A segunda busca, chegou à metodologia criada por Quadros (2006), "trata-se de um material que aborda a forma bilíngue de efetivar a alfabetização de crianças com surdez, podendo colaborar com a formação continuada de professores, de forma a melhorar a qualidade da educação" (Quadros, 2006, p.07). Tendo por objetivo em sua proposta "apresentar sugestões de como desenvolver atividades para ensinar o Português considerando o contexto apresentado" (Quadros, 2006, p.07). Segundo essa autora, o contato com a literatura a partir da primeira infância é fundamental para aquisição da segunda língua.

> O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – "a" língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de

> aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados. (Quadros, 2006, p.07).

É muito importante que o sujeito surdo internalize a partir da interação entre o lido e o escrito; isto contribui significativamente com o condicionamento entre significante e significado. Para a aquisição da segunda língua, o indivíduo passa por três estágios de internalização; a Interlíngua I, é o momento em que o sujeito faz uso de estratégias a partir do conhecimento que ele tem da língua de sinais, de modo a transferir o que conhece na L1 para a L2. O segundo estágio, é a Interlíngua II, onde o sujeito mescla as duas línguas em um texto. O terceiro estágio, Interlíngua III, já é percebido o emprego predominante da L2 nos textos de uma pessoa surda, as estruturas frasais registram o predomínio da estrutura gramatical SVO – Substantivo, verbo e Objeto. A metodologia sugerida por Quadros (2006) foi a atividade intitulada "Saco das Novidades"; onde cada criança deveria ter um saco de pano com seu nome bordado, optou-se pela sexta-feira, último dia letivo de todas as crianças levarem o saco para casa. Lá iriam recolher objetos com textos, e na semana seguinte, cada criança apresentaria seu objeto e citaria o que estivesse escrito nele. Então, seguidos de discussão entre professor e alunos, cada um deveria escrever um texto, obedecendo uma orientação da professora sobre regras gramaticais. Além deste, Quadros (2006) citou outras estratégias de materiais e produção didática a partir do letramento, como elaboração de cartazes, diários coletivos, mural, caixa de gravuras, fichários, caixa de verbos etc. São produções materiais que favorecem a internalização de uma segunda língua.

Implicações da padronização dos métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da língua portuguesa aos alunos surdos

Apesar dos avanços no que diz respeito à inclusão de alunos especiais no contexto escolar, especificamente na rede pública de ensino estarem se cumprindo, há muito o que se fazer para que ela se efetive de fato. Inclusão no âmbito educacional, não significa somente o direito de estar no ensino regular. O princípio da inclusão está na aceitação às diferenças. Não existe uma única forma de ensinar porque não existe um

padrão de ensino igual para todos. A inclusão só acontece quando o processo de mudança já se configurou no sistema educacional.

A padronização dos métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos, infelizmente vem sendo objeto de trabalho dos profissionais alfabetizadores nos sistemas de ensino brasileiro. O estereótipo "surdo não usa preposições, não usa artigos porque é da cultura dele" justifica a falta de um método e produção de materiais específicos para a alfabetização dos surdos. Há teóricos que afirmam que para os surdos não se trabalha alfabetização, mas sim, o letramento.

> O conceito de letramento surgiu de uma ampliação progressiva do próprio conceito de alfabetização. O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa apresenta a seguinte definição estrita de alfabetização. Ela é o "ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras". Assim, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as "primeiras letras", que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever. (Soares, 2016, p.47)

O letramento, por sua vez, trata-se de um conjunto que engloba os comportamentos e capacidades já adquiridas pelo processo de alfabetização, juntamente e por meio do uso da língua que se está aprendendo relacionada às práticas sociais em comum acordo com a participação ativa daquele que aprende pelo contato constante da cultura escrita. "A alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica" (Freire, 2011, p.45). Ela exige mais daquele que está sendo alfabetizado e muito mais daquele que ensina. Enquanto o aprendiz ouvinte necessita de mais tempo para decodificar os sons pela fonética, o sujeito surdo se apropria deste tempo para relacionar significante e significado a partir da sua primeira língua, de modo que, ambas se inter-relacionam no desenvolvimento.

> Alfabetizar é possibilitar situações ao aluno que o levem a pensar, a fazer relações. Pensar, segundo Piaget, não se reduz em falar, classificar em categorias, nem mesmo abstrair. Pensar é agir sobre o objeto e transformá-lo. Pensar, portanto, é uma busca de significações a partir da

> interação entre o sujeito e o objeto, por isso a alfabetização é um processo contínuo das inteirações com o meio, dele abstraindo relações. (Castrogiovanni, 2016, p.15)

O problema que se percebe atualmente em relação à educação dos surdos com respeito à alfabetização está, na forma como vem sendo empregada e na pessoa que ensina (pois a habilitação na Língua Portuguesa sem conhecimento sobre o sujeito surdo e sua forma de aprender não justifica que o mesmo não seja capaz de ser alfabetizado).

Essas pois são as implicações de se fazer uso de um método de ensino que não concorda com a necessidade da pessoa surda. É preciso ser consciente de que a importância de novas técnicas a partir das práticas em consonância com a realidade da pessoa surda se faz necessário. O primeiro passo é excluir os métodos e materiais atípicos aos surdos, empregando outras técnicas já experimentadas e que trouxeram bons resultados ou quem sabe readequá-las à necessidade específica de cada aluno especificamente e não como um todo, são ações contributivas para assegurar os direitos da pessoa surda em fazer uso da sua língua – a Libras e ter participação na sociedade com o apoio da Língua Portuguesa lida e escrita enquanto recursos de comunicação.

Conclusão

Conclui-se com essa pesquisa, que a população surda vem ganhando condições acessíveis na sociedade, isso, pode ser constatado pela presença e participação dos mesmos nos diversos espaços sociais. Este contexto, exige desses sujeitos a necessidade de se comunicarem através da leitura e escrita da Língua Portuguesa quando a primeira língua – a Libras tornar um obstáculo de comunicação. Com isso, o estudo sobre o ensino da Língua Portuguesa para surdos sob a visão de diferentes autores, contribuiu significativamente para a certeza de mudanças metodológicas no sistema de ensino brasileiro.

Também os métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da L2 enquanto segunda língua para os sujeitos surdos de três autoras selecionadas nesta pesquisa reafirma a certeza dessa mudança positiva. No entanto, apesar de ter havido um

progresso satisfatório na inclusão social, o sistema educacional demonstra insegurança aos sujeitos surdos que devem ser alfabetizados e letrados na língua vernácula – a Língua Portuguesa do Brasil.

Viu-se que há autores preocupados com um modelo ou produção material didático para se trabalhar a L2 sem apropriação dos recursos tradicionais de alfabetização.

O estudo respondeu à questão levantada, visto que, a resistência às inovações de metodologias e produção de materiais didáticos no ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua dos surdos é resultado frustrante da qualidade habilitada dos profissionais que deveriam ser bilíngues (Língua Portuguesa e Libras) por pensar enquanto surdo no momento de alfabetizá-lo. Estas pois, foram as implicações, resultados da padronização dos métodos e produção de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa aos alunos surdos.

Referências Bibliográficas

Basso, Sabrina Pereira Soares; Capellini, Vera Lúcia Messias Fialho (2012). Material didático para alunos surdos: a literatura infantil em LIBRAS. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 2, p. 491-512, nov. 2012. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br

Berberian, Ana Paula. Massi, Giselle de Athayde. Guarinello, Ana Cristina (2003). *Linguagem escrita*: *referenciais para clínica fonoaudiologia*. Plexus: São Paulo.

Borba, Francisco da Silva (2004). *Dicionário da UNESP do português contemporâneo*. UNESP: São Paulo.

Brasil: *Lei nº 10.436/2002*. Dispõe sobre a Língua brasileira de Sinais – Libras. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm> Data de acesso: 02/11/2016.

___: *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> data de acesso: 02/11/2016.

Castrogiovanni, Antonio Carlos (2016). *Brincar e cartografar com diferentes mundos geográficos a alfabetização especial*. Roselane Zorzan Costella. – 2 ed. EDIPUCRS: Porto Alegre.

De Paula, Liana Salmeron Botelho (2009). Cultura escolar, cultura surda e construção de identidades na escola. *Rev. Bras. Ed. Esp.,* Marília, v.15, n.3, p.407-416, Set./Dez. 2009.

Freire, Paulo. *Alfabetização*: *Leitura do mundo, leitura da palavra* (2011). Donaldo Macedo; tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Paz e Terra: Rio de Janeiro.

Pereira, Maria Cristina da Cunha (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR

Pinto, Veridiane. Luna, José Marcelo Freitas de (Coord.) (2011). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos (manuscrito)*: *percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas*. 144 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. PPGE. Itajaí.

Quadros, Ronice Müller de. *Ideias para ensinar português para alunos* (2006). Magali L. P. Schmiedt. – Brasília: MEC, SEESP.

Salles, Heloísa Maria Moreira Lima *et al* (20o4). *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Educação Especial. Volume 1. Brasília: MEC, SEESP.

Santos, Eli Ribeiro dos (2012). *O ensino de Língua Portuguesa para surdos*: uma análise de materiais didáticos. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU. ISSN 2237-8758.

Soares, Magda (2005). *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Antônio Augusto Gomes Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: QUESTÕES DE PROFESSORES DA BAIXADA FLUMINENSE

Hector Renan da Silveira CALIXTO

UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento de Formação de Professores. pelsfebf@gmail.com. Duque de Caxias-RJ, Brasil.

Amélia Escotto do Amaral RIBEIRO

UERJ, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação. febf.gelcs@gmail.com. Duque de Caxias-RJ, Brasil.

Resumo

O ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) se apresenta, no contexto brasileiro, como um desafio para a educação de surdos. O Decreto 5.626/2005 determina a oferta deste ensino, e o Plano Nacional de Educação 2014-2024 corrobora a necessidade de aprendizado da língua portuguesa escrita, pelos alunos surdos. Na verdade, desde a Lei 10.436/2002, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais - Libras, indica-se a modalidade escrita da língua portuguesa como L2 para os surdos. Essas determinações impactam a formação e, especialmente, o fazer pedagógico nos anos iniciais. O discurso educacional acentua os desafios do fazer pedagógico em contextos bilíngues, sobretudo, em espaços geograficamente identificados como periferias urbanas. Nesse cenário, investiga-se como professores que atuam em salas de aula bilíngues percebem e se relacionam com os desafios decorrentes dessas determinações legislativas. Utilizando-se dos princípios da pesquisa-ação, analisam-se narrativas de professores dos anos iniciais, que atuam na educação de surdos na Baixada Fluminense - Rio de Janeiro - BR. O conteúdo das narrativas ratifica aspectos relacionados à formação inicial e continuada. Em termos do ensino da língua portuguesa escrita para surdos apontam: a essencialidade da língua portuguesa escrita, entendida na perspectiva da interculturalidade, como forma de ampliar horizontes culturais e de relacionamento com os outros; a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e fazeres docentes; o resgate de conhecimentos que permitam pensar pedagogicamente sobre seus saberes e fazeres; e o destaque do planejamento e proposição de atividades que atendam as especificidades do ensino de português na modalidade escrita para surdos.

Palavras-chave:

língua portuguesa escrita; ensino; educação bilíngue; sequências didáticas; alunos surdos.

Palavras iniciais

O ensino de língua portuguesa como segunda língua (L2) se apresenta no contexto brasileiro, como um desafio para a educação de surdos, dentro de uma perspectiva inclusiva da sociedade. Várias ações, tanto da sociedade civil quanto das políticas educacionais, têm sido estabelecidas com vistas a promover formas mais amplas de inserção do sujeito surdo na sociedade. Dentre essas ações, destacam-se, neste texto, àquelas relacionadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa. A legislação reconhece a Libras como "forma de comunicação e expressão [...] de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (Lei n. 10436, 2002), destacando que a "Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (Lei n. 10436, 2002).

O ensino da língua portuguesa escrita para surdos é regulamentado a partir do Decreto 5.626/2005, que recomenda que este seja pautado "em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental" (Decreto n. 5626, 2005).

Ainda sobre a legislação, cabe destacar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei 13.005/2014, em sua estratégia 4.7, pretende garantir aos alunos surdos o acesso à educação bilíngue, com a "Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua" (Lei n. 13005, 2014).

Considerando que, tanto a ideia de inclusão quanto a necessidade de cumprimento da legislação, são demandas recentes. Pensar na sociedade a partir da perspectiva inclusiva, e como consequência o desencadeamento de ações propositivas que buscam garantir a inclusão de diferentes sujeitos nas múltiplas instituições da sociedade é um movimento recente no contexto brasileiro. Por serem recentes, estas ações, para além da ideia de algo ainda novo, desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas por essas instituições. Talvez a escola seja a instituição que sofre maior impacto dessas recentes demandas sociais. Esse impacto é duplo, pois é um impacto tanto do professor e sua prática, quanto da adequação dos sujeitos neste contexto.

No que se refere à inclusão de alunos surdos no contexto escolar, a língua se apresenta como um fator de impacto, tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa escrita. Diante desse cenário, considera-se relevante investigar questões de professores a

respeito do ensino de língua portuguesa escrita para surdos nos anos iniciais da escolarização. Tomam-se como foco as concepções desses professores. Neste sentido, este texto apresenta resultados parciais de investigação sobre as questões de professores a respeito do ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos, nas sérias iniciais do ensino fundamental, no contexto da Baixada Fluminense.

1. O ensino de língua portuguesa escrita para surdos

Para tratar da questão no ensino de língua portuguesa escrita, principalmente no contexto da educação de surdos, apontam-se aqui alguns pressupostos necessários para compreensão desta questão. Primeiramente, refere-se, neste trabalho, a este ensino como de uma "língua não materna", a partir do entendimento de que o português ora é segunda língua (a exemplo dos surdos e indígenas) e ora é língua estrangeira (a exemplos dos imigrantes e refugiados). As fronteiras entre essas duas concepções são pouco delimitadas e as propostas metodológicas se aproximam das duas perspectivas (Osório, 2006).

Cabe apontar que a modalidade escrita é o foco deste texto. Compreende-se que o aprendizado de uma língua passa pelo desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever), mas não se reduzem a elas. Em se tratando do contexto da educação de surdos e da língua portuguesa escrita como segunda língua para estes sujeitos, duas dessas habilidades são priorizadas: ler e escrever. Este trabalho embora reconheça a permeabilidade e intercomplementariedade entre leitura e escrita, trata especificamente do ensino da escrita.

A escrita, considerada como uma das habilidades linguísticas a ser desenvolvida no ensino de uma língua, deve ser vista como uma atividade complexa, uma vez que "além de ela atrelar-se a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos" (Mesquita, 2013, p. 1). Além disso, é preciso compreender que a escrita não é algo que surge "naturalmente", ou que emerge espontaneamente. Barbeiro (2005) salienta que:

[...] escrever não se limita a uma montagem mecânica de peças, segundo uma ordem pré-determinada. Mesmo quando activado um modelo ou esquema organizativo, continua a ser necessário considerar aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto (Barbeiro, 2005, p. 30).

Logo, é necessário considerar essa complexidade da escrita ao se refletir sobre o ensino da língua portuguesa nesta modalidade. Ao se tratar da educação de surdos, esta, como se disse anteriormente, é assumida, na sua modalidade escrita, como segunda língua (Lei n. 10436, 2002, Decreto n. 5626, 2005, Lei n. 13146, 2015).

Cabe assinalar que, no âmbito das discussões que envolvem a relação do sujeito surdo com a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa, é indicada a condição bilíngue do surdo. Essa indicação se apoia, tanto nos discursos que sustentam a ideia dos direitos linguísticos, quanto nos que se apoiam na dimensão intercultural. Servem de exemplo os estudos de Quadros, quando salientam que é garantido as crianças surdas a condição bilíngue por terem acesso a Libras e a língua oficial do país (Quadros, 1997). Esta perspectiva de Quadros (1997) está em consonância com outros estudos (Quadros & Cruz, 2011, Fernandes, 2011, Góes, 2012, Skliar, 1999, Skliar, Massone, & Veinberg, 1995), onde é posto que "[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal" (Skliar, Massone, & Veinberg, 1995, p. 16).

Em decorrências dessas múltiplas interpretações, observam-se também múltiplas formas de conceber o surdo. Uma delas, recorrente em estudos e práticas pedagógicas para atuação com o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, entende o sujeito surdo como "bilíngue por natureza". Sem dúvida, essa abordagem permite vários questionamentos que não cabem no âmbito deste texto.

Quando se trata do ensino da escrita no contexto educacional geral, há de se levar em conta algumas características que podem levar os aprendizes da língua a considerar esse processo como difícil ou trabalhoso. Mesquita (2013) aponta para dois elementos que, aparentemente, justificam essa concepção dos alunos:

i) a necessidade de mobilização de uma série de conhecimentos e habilidades relacionadas não somente à escrita em si, mas também à leitura;

ii) que o sujeito em processo de ensino-aprendizagem se encontra numa situação "tipificante" da escrita, em que, muitas vezes, o contexto de produção é artificial, o destinatário é imutável e o resultado do processo de escrita, ou seja, o texto, tem de se encaixar em modelos (pré)definidos pelo contexto no qual o produtor se insere (Mesquita, 2013, p. 3).

A aprendizagem da escrita, portanto, requer o desenvolvimento não apenas da habilidade de reconhecer e utilizar o código, mas também da resolução de problemas: o que se pretende dizer, a forma como se quer dizer isso e qual a finalidade de dizer. Assim, não é um processo simples, muito menos reduzido a uma única forma de abordar o seu ensino. Para Carvalho (2005, p. 14), existem três possíveis formas de compreender e investigar o ensino da escrita: "a escrita enquanto objecto de ensino-aprendizagem; [...] os alunos, enquanto sujeitos da aprendizagem da escrita; [...] o processo de ensino-aprendizagem da escrita como objecto central".

Hoje, quando se trata do ensino de língua portuguesa escrita, toma-se o uso do texto como o eixo que estrutura esse ensino. Para que se chegue ao texto, é preciso compreender que a escrita é uma atividade processual. Essa compreensão é essencial para professores dos anos iniciais. Reconhecendo-se a complexidade do processo de produção de textos, destacam-se as contribuições de Osorio (2006), que identifica três principais fases para a produção de textos: planejamento, redação e revisão.

Como fase que antecede o processo de produção do texto, o planejamento apresenta grande relevância. É neste momento que o aprendiz formula seus esquemas ou rascunhos, escritos ou não, sobre o que pretende escrever, antes mesmo de fazê-lo. A redação vem em seguida, e precisa obedecer às exigências da comunicação escrita, dentro do contexto a que se destina aquela produção, além dos elementos de coerência e coesão textual. Ao chegar na revisão, a consciência metalinguística do aluno é exigida. É nesse momento que há a avaliação e reformulação do texto que foi construído.

Entender a dinâmica desse processo contribui para a proposição de sequências didáticas mais significativas para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos.

Esse momento de revisão pode ser o processo que favorece o aprendiz de língua não materna, uma vez que é por meio deste que se pode compreender os elementos que constituem o texto e os seus usos. Santos (1994) aponta para a revisão como

> [...] mecanismo pedagógico de supervisão das produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à 'desconstrução' do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem (Santos, 1994, p. 148).

Neste processo de revisão, como apontado por Osório (2006), são requeridas do aluno estratégias diferentes, para a produção do conhecimento da língua, assim como para a transformação desse mesmo conhecimento. Isto pode ser relevante aos aprendizes de língua portuguesa como língua não materna, pois proporciona ao aluno refletir sobre o texto e ter controle sobre o texto que está produzindo.

Este ensino de língua portuguesa escrita para surdos constitui uma inquietação recorrente, e que ainda carece de estudos mais aprofundados e práticos. Um dos primeiros materiais disponibilizados aos professores da rede pública de ensino brasileira foi a obra "Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica", (Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos, 2004a, Salles, Faulstich, Carvalho, & Ramos, 2004b), organizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Esta produção tinha como objetivo possibilitar o acesso "a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS", por meio de "um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática" (Salles et al, 2004a, p. 10).

Quando se trata do aprendizado do português por alunos surdos, Salles *et al* (2004a) ressaltam algumas especificidades:

> [...] o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de

> ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (Salles *et al*, 2004a, p. 115)

É relevante considerar que para o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, os textos escolhidos não podem ser selecionados apenas para transmissão de informações lexicais e estruturais da língua, mas que estejam também de acordo com o contexto e com aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais do português (Salles et al, 2004a). Estes textos precisam:

- ser autênticos, sempre que possível;

- conter temas relacionados à experiência dos aprendizes, levando a um maior envolvimento pessoal e provocando reações e manifestações;

- estar associados a imagens - a boa opção seria artigos de revistas e jornais, que costumam estar ilustrados, bem como propagandas (Salles et al, 2004a, p. 115).

É importante que a atividade para aprendizagem da escrita tenha como objetivo um leitor/escritor verdadeiro. Que a aprendizagem proporcione contato com contextos reais e que estejam de acordo com os aspectos sócio culturais dos alunos.

A concepção atual de ensino de segunda língua requer uma mudança de postura no que diz respeito ao ensino formal em sala de aula. Não se pode mais abraçar um material didático que apresente a língua como uma entidade estática. Precisa-se de materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, o que permite ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele certamente vai deparar fora da sala de aula (Salles et al, 2004a, p. 117).

A este respeito há de se revisitar, brevemente, o conceito de leitura. A concepção de que é apenas a decodificação de signos ou a compreensão de textos impressos não comporta mais o que a sociedade contemporânea oferece como “texto”. Extrapola-se então esta perspectiva e compreende-se que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural, no qual o sistema linguístico tem um papel fundamental, mas não exclusivo. (Salles *et al*, 2004b).

É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações. Envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (Garcez, 2001, p. 21).

É importante considerar o que Garcez (2001) aponta como elementos necessários para que a leitura cumpra as suas funções, sejam elas de entretenimento, informação, instrução, comunicação etc. Para uma leitura eficaz, de acordo com Garcez (2001, p. 24), é preciso

- decodificação de signos;
- seleção e hierarquização de ideias;
- associação com informações anteriores;
- antecipação de informações;
- elaboração de hipóteses,-
- construção de inferências;
- construção de pressupostos;
- controle de velocidade;
- focalização da atenção;
- avaliação do processo realizado;
- reorientação dos próprios procedimentos mentais.

Desenvolver a habilidade de leitura é fator relevante para o aprendizado da escrita. Uma atividade está atrelada a outra. Um dos elementos utilizados para o ensino da leitura e da escrita é o texto. Considera-se aqui texto não apenas como uma composição linguística maior do que a frase, ou combinação de frases, mas sim a partir da perspectiva de Koch (2000, p. 25), de que

> [...] o texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Assim, o uso do texto no ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos pode ser eficiente, pois proporciona: aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento do raciocínio; desenvolvimento da argumentação; experiência lúdica, promotor de prazer estético, aquisição e consolidação da escrita. O texto também é fundamental nas e das práticas sociais (Salles et al, 2004b).

É preciso levar em consideração a relação entre a Libras, provável primeira língua do aluno surdo, e da língua portuguesa. Para visualizar melhor essa relação entre as línguas, Lodi (2013) apresenta o esquema da Figura 1.

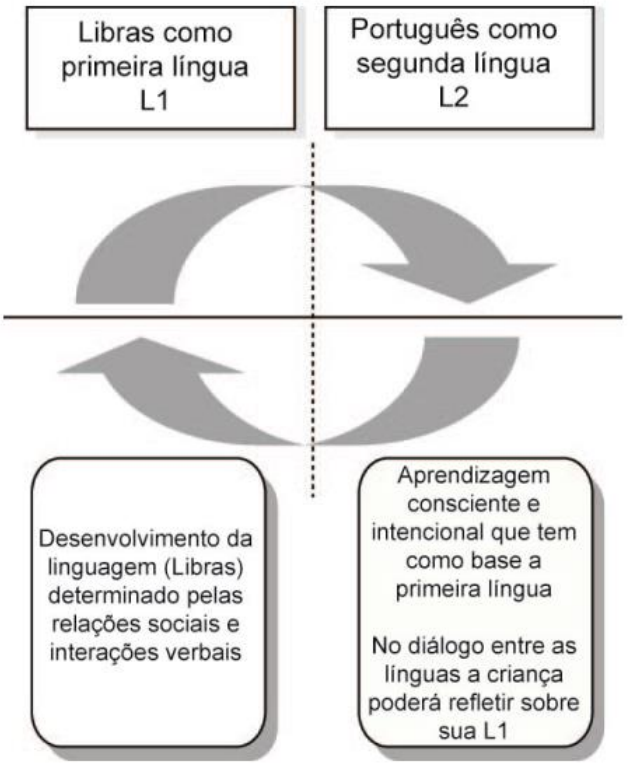


Figura 19. Relação entra a Libras e a Língua Portuguesa da educação de surdos

Fonte: Lodi, A. C.B. (2013). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In C.B, F. Lacerda & L. F. Santos (Orgs). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos (pp. 165-183). São Carlos: EDUFSCar.

Cabe salientar que Lodi (2013) organiza o esquema acima a partir do que considera como uma situação "ideal" onde o sujeito surdo está constituído de linguagem por

meio da Libras como primeira língua e já estabelece uma relação de segunda língua com a língua portuguesa.

Considerar a relação entre a Libras e a língua portuguesa, juntamente com a perspectiva de trabalho com textos e com os sentidos que emergem do próprio texto (Koch, 2000), faz pensar que o processo de aprendizagem da escrita precisa priorizar elementos que fazem sentido para os alunos surdos. Com isso, é possível levar os alunos a terem motivação para estabelecer uma relação da leitura e escrita com a linguagem. "Nessa relação, poderão aprender a se relacionar com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural" (Lodi, 2013, p. 175).

Tenta-se mudar as práticas de ensino de língua como código para as práticas de ensino de língua como atividade discursiva. Não se utilizam mais palavras e frases, mas sim o texto como unidade de ensino, conforme já apontado. O ensino de língua portuguesa escrita parece passar por mudanças. Isso também está presente na educação de surdos (Freitas, 2014).

O ensino da língua portuguesa escrita, no contexto da educação de surdos, pode ser observado como uma efetivação da possibilidade de construção de uma educação bilíngue e de um sujeito efetivamente bilíngue, usuário da Libras e da língua portuguesa escrita. Lodi (2004) chama atenção para isso:

> As decisões educacionais não se limitam, assim, apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas, mas promovem aos alunos uma tomada de consciência quanto a nova perspectiva social que se abre para eles. Esta consciência social, discutida nas interações entre os sujeitos, possibilita uma troca sobre as diversas maneiras de ver o mundo, suas experiências culturais, sobre o que significa tornar-se bilíngue, pois aprender uma segunda língua não corresponde a entrar em contato com novas experiências culturais e sociais, determinadas por e determinantes desta outra língua (Lodi, 2004, p. 32).

Com o aprendizado da escrita, há a possibilidade de acesso às experiências culturais presentes na língua portuguesa, além de proporcionar uma interação com os sujeitos

usuários dessa língua. Pode-se ampliar com isso para além do domínio do código, uma apropriação de outras formas de se relacionar com o mundo e com os sujeitos. Dessa forma, pode-se refletir sobre ensino de língua portuguesa escrita para surdos a partir da perspectiva do letramento, considerando a apropriação da leitura e da escrita em práticas significativas, sob distintas demandas sociais (Fernandes, 2007).

Tendo essa perspectiva de que a língua portuguesa escrita se constitui como uma língua não materna para o aluno surdo, poderá haver marcas disso no texto produzido em língua portuguesa por um aluno surdo. Essas especificidades ocorrem em função de que as diferentes línguas (Libras e língua portuguesa) apresentam soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer. No entanto, Formagio e Lacerda (2016) apontam para a importância do trabalho com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma contextualizada e contínua.

Conforme o trabalho contínuo e contextualizado para o aprendizado do português, os textos dos alunos surdos tendem a ir se modificando, distanciando-se da L1 e aproximando-se em forma, conteúdo e função da L2. As ações mediadoras da escola contribuirão em peso para estas mudanças (Formagio, & Lacerda, 2016, p. 185-186).

Por este motivo, o professor precisa de uma compreensão de que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da primeira língua (Libras) para a segunda língua (língua portuguesa), é papel do professor favorecer a aprendizagem da língua portuguesa como língua não materna, e possibilitar ao aluno que tenha uma escrita próxima na norma da língua portuguesa. Para que essa reflexão seja possível, é necessário que o professor tenha, durante seu processo de formação inicial e continuada, possibilidades de contato com essa temática. Assim, é relevante que os professores que atuam com o ensino de língua portuguesa escrita para surdos reflitam a esse respeito.

Há de se considerar que os professores que atuam no ensino de língua portuguesa para alunos surdos, no contexto da educação básica e das sérias iniciais do ensino fundamental (1º ao 5ºano), em sua grande maioria, não possuem formação específica para atuar com este ensino. A formação específica para ensino de língua portuguesa como língua não materna ainda é escassa, ainda mais no contexto da educação de surdos. A este respeito, Gimenez e Furtoso (2002) destacam:

Ao pesquisar a literatura da área de Português para Falantes de Outras Línguas [...], é possível constatar que a formação específica do profissional que atua nesta área ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino com língua estrangeira (Gimenez & Furtoso, 2002, p. 42).

Algumas ações podem ser identificadas, no sentido de tentar suprir essa necessidade de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como língua não materna, principalmente no contexto da educação básica brasileira. Os cursos de Letras, de um modo geral, não abordam essa questão (Gimenez, 1999). Isso se reflete em uma escassez de práticas e reflexões sobre a prática do ensino de língua portuguesa como língua não materna também na área da educação de surdos.

Neste sentido, pontuamos a ausência de formação para atuação com este ensino, assim como a falta de livros didáticos que possam apoiar as práticas dos professores que atuam na educação de surdos.

No que se refere a formação, os profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são, em sua maioria, formados em cursos de Pedagogia. Logo, não tem formação específica na área da linguagem. A esses professores, é provável que não tenha sido oportunizada a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como língua não materna para surdos. Ainda a este respeito, estes professores não encontram livros didáticos que contemplem metodologias de ensino da língua portuguesa como língua não materna, uma vez que estes são pensados para o ensino como primeira língua. Desta forma, não há apoio, em forma de material didático, para a atuação do professor no ensino de língua portuguesa escrita no contexto da educação de surdos.

Algumas tentativas de auxiliar na superação desses desafios são realizadas. Entre elas estão três publicações do Ministério da Educação: Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – vol 1 (Salles et al, 2004a); Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – vol 2 (Salles et al, 2004b); e Ideias para ensinar português para alunos surdos (Quadros, & Schmiedt, 2006). Estas publicações apresentam orientações não muito detalhadas, e com foco

maior no aspecto teórico. Não há indicações de estratégias didáticas e orientações que possam nortear o trabalho do professor.

Entre os estudos que tratam da formação e da atuação do professor para o ensino de língua portuguesa como língua não materna, identifica-se, entre outros eixos, o do desenvolvimento da (auto)formação por meio da pesquisa-ação (Gimenez, 1999). Nesse contexto, os professores que atuam com ensino de português como língua não materna têm possibilidades de reflexão sobra a sua prática. É a partir dessa perspectiva, de uma didatização do ensino de língua portuguesa escrita como língua não materna para alunos surdos, que se pode proporcionar a reflexão e a (auto)formação dos profissionais que atuam na educação de surdos.

A partir do exposto, pode se afirmar que o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa provoca nos professores uma série de questões. Investigar essas questões e explicitá-las constitui-se no objetivo principal a partir do qual este texto se organiza.

2. Questões que envolvem o ensino de português escrito para surdos na perspectiva de professores

Apresentam-se neste item resultados parciais de uma pesquisa-ação (Barbier, 2007) realizada com professores que que atuam com o ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos no contexto da Baixada Fluminense. O universo se constitui por um conjunto de 16 professoras participantes do curso de extensão "Português escrito, letramento e surdez", promovido em 2017 pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização, Letramento, Cultura e Sociedade, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

Ao longo do curso – encontros quinzenais, no período de março a outubro de 2017 – as narrativas das professoras foram registradas. A análise e sistematização dessas narrativas, especialmente as relacionadas ao ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para surdos, permitiu identificar algumas questões relevantes. Essas questões se organizam em torno dos seguintes eixos: essencialidade de um entendimento da língua portuguesa escrita a partir de uma perspectiva intercultural; necessidade de espaços para discussão e compartilhamento de saberes e fazeres

docentes; a retomada de conhecimentos que possibilitem o (re)pensar pedagogicamente esses saberes e fazeres; e o destaque à necessidade de organização didática que atenda as especificidades do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para alunos surdos.

Como primeira questão a ser destacada se tem a essencialidade da língua portuguesa escrita ser entendida a partir da perspectiva da interculturalidade. Aponta-se para um trecho de narrativa da Professora 2:

> Tem que haver essa interação, tem que haver esse diálogo das culturas que são diferentes[...]. Eu tenho uma concepção de que se não interagir com o surdo também pela língua portuguesa escrita ele fica alienado, vira um robô [...]. Essa questão do ensino da leitura e da escrita, tem como propósito o ler e o escrever, e eu entendo que esse processo é constante e vivo, e que a interação vai para além do ler e escrever (narrativa da Professora 2, 28/03/2017).

O relato da Professora 2 faz perceber a necessidade de um ensino que apresente a língua portuguesa escrita para surdos a partir da perspectiva intercultural, onde a interação e o diálogo com as culturas diferentes é necessário para que o aluno não fique "alienado". O ensino dessa língua, na modalidade escrita, proporciona aos alunos surdos o contato constante com a cultura que a permeia. Não constitui apenas uma ferramenta para habilitar simplesmente a leitura e a escrita, mas possibilita uma maior participação social.

Um outro eixo depreendido das narrativas das professoras aponta para a necessidade de espaços onde seja possível o compartilhamento de saberes e fazeres docentes voltados para o ensino de língua portuguesa escrita para alunos surdos. A este respeito, a Professora 4 e a Professora 8 apontam para essa necessidade, quando relatam:

> Sinto muita falta de conteúdo nas formações. Por que sempre que participo de cursos, e as vezes de palestras, que são muitas, não há muito conteúdo e nem lugar pra discussão. Muitos desses cursos e palestras também não têm conteúdos que possamos

> usar. Eu faço muitos cursos, e meu marido sempre pergunta: por que você faz tanto curso? E eu respondo que fico procurando aquele que vai me acrescentar e me dar condições de melhoria para minha prática em sala de aula (narrativa da Professora 4, 08/08/2017).

Eu busco sempre um lugar, curso, palestra, para me ajudar a saber como agir. Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar [...]. A maioria dos cursos que eu vou sempre é a mesma coisa: o surdo é diferente, o surdo precisa de um ensino diferenciado. Mas não tem um conteúdo teórico que me ajude a repensar a minha prática em sala de aula [...]. Eu sei que é importante isso, mas fica sempre na mesmice (narrativa da Professora 8, 08/08/2017).

Nota-se na narrativa da Professora 4 e da Professora 8 a necessidade de um espaço para discussão e reflexão a respeito dos saberes para efetivar o ensino de língua portuguesa para surdos, e para que a reflexão sobre esses fazeres proporcione uma melhora desse ensino. A busca é constante por esse espaço, sendo relatado ainda pela Professora 4 que são poucos os espaços que apresentam um conteúdo satisfatório para ela. A Professora 8 destaca que nos cursos em que participa as discussões se resumem a especificidade do ensino para sujeito surdos, mas não há aprofundamento teórico que auxilie o professor a sustentar a sua prática em sala de aula. Esse dado permite perceber que as professoras desejam um aporte teórico que tenha algo mais consistente para permitir a mudança em suas práticas.

É apontado pela Professora 8 que é preciso que se discutam as teorias do ensino de forma mais aprofundada. Embora se reconheça a importância das reflexões acerca da educação de surdos pautada em estruturas político ideológicas, as professoras reivindicam, para além dessas discussões, aprofundamento em aspectos mais voltados para a sistematização de conhecimentos que lhes permitam uma prática mais coerente e significativa.

Outras questões que são destacadas são: a retomada dos conhecimentos que permitem às professoras o pensar pedagogicamente sobre seus saberes e fazeres; e o destaque dado ao planejamento e à proposição de atividades que atendam as especificidades do

ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para alunos surdos. A este respeito, ressalta-se o trecho da narrativa da Professora 5 e da Professora 6:

> O curso tem mostrado isso para nós [...]você vai trabalhando, e busca melhorias para a sua prática [...], mas há situações que não se discutem na escola. O professor, por exemplo, não tem um dia oficial para poder estudar, se capacitar, pensar a sua prática [...], e o professor fica em uma busca solitária, mas não tem nada sistematizado para que ele tenha um caminho a seguir[...]. O curso me relembra isso e mostra que para eu traçar os meus objetivos são necessários alguns passos antes, que nem sempre chegam a estar presentes na prática cotidiana. Nós estamos aqui, agora, fazendo o que deveríamos fazer no dia a dia. Mas acho que falta isso, parar um tempo para pensar nas questões, dedicar um tempo maior ao planejamento das atividades (narrativa da Professora 5, 22/08/2017).

É importante ter sistematizado o que o aluno precisa aprender, para se ter controle do ensino [...] isso é primordial para o planejamento [...]. Foi apontado aqui no curso isso e eu percebi essa necessidade, de até mesmo o próprio aluno também ter controle do seu aprendizado [...]. Eu tenho dificuldade ainda de pensar uma situação que vai desencadear as atividades, mas eu reflito melhor agora sobre o meu cotidiano em sala de aula, até mesmo nos objetivos que eu quero que os alunos atinjam (narrativa da Professora 6, 22/08/2017).

É apontada na fala da Professora 5 e da Professora 6 a necessidade de resgatar os conhecimentos que norteiam o pensar pedagogicamente o ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Observa-se que, como relatado pela Professora 5, algumas vezes o cotidiano do professor parece não permitir que este reflita sobre a sua prática docente, e com isso os saberes adquiridos durante a sua formação são deixados de lado.

Ressalta-se também a necessidade do planejamento criterioso deste ensino. É preciso considerar os objetivos a serem alcançados no ensino. Uma atenção cuidadosa dos objetivos e do desenvolvimento das atividades. Isso é necessário para atingir os objetivos traçados no ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para surdos.

Assim, destaca-se que essas questões apresentadas por professores que atuam com o ensino de língua portuguesa escrita para surdos no primeiro seguimento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no contexto da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, podem apontar para a necessidade da (auto)formação, inicial e continuada, destes profissionais.

A partir do exposto, observa-se que o desafio maior é a organização didática da aprendizagem, em termos de planejamento do ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para alunos surdos. Esse desafio coloca em conflito, seja de aproximação ou de oposição, a habilidade do professor em organizar experiências de aprendizagem da língua portuguesa escrita e o aluno surdo. Esse desafio pode ser entendido, no contexto dessas professoras, como principal dificuldade atual para a melhoria desse ensino.

Considerações finais

Conforme apresentado neste trabalho, os eixos a partir dos quais as questões das professoras se organizam, se constituem como as próprias questões dessas professoras que atuam no ensino da modalidade escrita para alunos surdos das séries iniciais de escolarização. A questão da essencialidade do ensino da língua portuguesa escrita ainda parece não resolvida. Mesmo essa essencialidade estando presente nos discursos das professoras, apresenta instabilidade quando é questionado por elas como será realizado o ensino da língua portuguesa para surdos se este aluno não tem acesso constante a língua e possui um vocabulário limitado.

É preciso buscar, na (auto)formação dos professores que atuam com esse ensino, um equilíbrio entre os discursos políticos ideológicos presentes nas formações, cursos, palestras e narrativas dos professores; e o aprofundamento da sistematização de conhecimentos teóricos mais consistentes para a efetivação de um ensino mais significativo.

Refletir sobre as questões que emergem das narrativas desses professores, constitui um (re)começo de repensar os conhecimentos necessários para o ensino de língua portuguesa na modalidade escrita para surdos. Pensar a partir dessas questões

favorece a proposição de elementos necessários para a formação, inicial e continuada, para professores que pretendem atuar, e os que já atuam, na educação de surdos.

Referências bibliográficas:

Barbeiro, L.F. (2005). Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, &J. Pimenta (Orgs.). *A escrita na escola hoje: problemas e desafios* (pp. 27-48). Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Universidade do Minho.

Carvalho, J. A. B. (2005). Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão. In J. A. B. Carvalho, L. F. Barbeiro, A. C. Silva, &J. Pimenta (Orgs.). *A escrita na escola hoje: problemas e desafios* (pp. 71-81). Actas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita. Braga: Universidade do Minho.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (2005). Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Retrived from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm

Fernandes, S. (2007). *Avaliação em Língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações.* Curitiba: SEED/SUED/DEE.

Fernandes, S. (2011). *Educação de surdos.* 2ª ed. Curitiba: IBPEX.

Formagio, C. L. S. & Lacerda, C. B. F. (2016). Práticas pedagógicas do ensino de Português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In C. B. F. Lacerda, L. F. Santos, & V. R. O. Martins (Orgs). *Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos* (pp. 169-241). São Carlos: Edufscar.

Freitas, M. M. (2014). *Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos*. Curitiba: Appris.

Garcez..L. H. C. (2001). *Técnica de redação - o que é preciso saber para bem escrever.* São Paulo: Martins Fontes.

Gimenez, T. N. (1999). Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & ensino, 2*(2), 129-143.

Gimenez, T. N., & Furtoso, V. B. (2002). Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In M. J. C. Cunha, & P. Santos (Orgs). *Tópicos em Português língua estrangeira* (pp. 41-56). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Koch, I. V. (2000). *O texto e a construção dos sentidos* (3a ed). São Paulo: Contexto.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Retrived from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Retrived from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lodi, A. C.B. (2004). *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos.* Tese de Doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Lodi, A. C.B. (2013). Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In C.B.F. Lacerda, & L. F. Santos (Orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e Educação de surdos* (pp. 165-183). São Carlos: EDUFSCar.

Mesquita, E. M. C. (2013). O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos? *Anais do SILEL*, *3*(1). Retrived from http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf

Osório, P. (2006). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas – revista de estudos linguísticos. 10*(1 e

2), Retrived from http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf

Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artmed.

Quadros, R. M., & Cruz, C. R. (2011). *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed.

Quadros, R. M., & Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC/SEESP.

Salles, H. M. M. L., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramons, A. A. L. (2004a). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. 1). Brasília: MEC; SEESP.

Salles, H. M. M. L., Faulstich, E., Carvalho, O. L., & Ramons, A. A. L. (2004b). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* (v. 2). Brasília: MEC; SEESP.

Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In I. Fonseca (Org.). *Pedagogia da escrita: perspectivas* (pp.21-24). Porto: Porto Editora.

Skliar, C. (1999). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

Skliar, C., Massone, M. I., & Veinberg, S. (1995). El acceso de los ninos sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, *2*(69), 85-100.

MARCAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO PORTUGUÊS ESCRITO DE SURDOS USUÁRIOS DA LIBRAS

Ivanete de Freitas CERQUEIRA

UFAC, Centro de Educação, Letras e Artes, Col. Letras Libras/Português como L2, ifreitasc@hotmail.com. Rio Branco (AC), Brasil.

Nanci Araújo BENTO

UFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Vernáculas

nablibras@gmail.com. Salvador (BA), Brasil.

Resumo

A educação de surdos, tendo passado pelo oralismo e bimodalismo, agora se encontra em uma fase de transição (QUADROS, 1997), em que se tenta privilegiar o bilinguismo, o que significa, do ponto de vista do processo de letramento, pensar uma educação em que os usuários da língua de sinais, mais especificamente da LIBRAS, tenham acesso, no contexto escolar/acadêmico, a sua língua natural de modalidade visuoespacial e à língua escrita, nesse caso, o português. Entretanto, não se pode esquecer que essas abordagens têm deixado suas marcas não apenas na história da educação, como também nos sujeitos. Nessa perspectiva, este estudo visa investigar como esses sinais se materializam no português escrito de Surdos que viveram e vivem essas abordagens metodológicas. Para isso, de modo comparativo, serão analisados textos em língua portuguesa, produzidos por usuários da LIBRAS que iniciaram sua educação tanto na época do oralismo e do bimodalismo, como daqueles que têm sua vida escolar estruturada a partir da lei 10.436/2002 e do decreto 5.626/2005.

Palavras-chave:

oralismo; bimodalismo; bilinguismo; português escrito.

Introdução

Observando textos produzidos por alunos surdos de um mesmo curso no Ensino Superior na região norte do Brasil, notou-se muitas diferenças. Em alguns, orações bem construídas e justapostas, com alguns traços de interlíngua; em outros, palavras aparentemente soltas refletindo a estrutura da língua de sinais tal qual. Considerando, então, os autores dessas produções, passou-se a relacioná-las às idades, que variavam entre 23 e 46 anos. Provavelmente, alunos mais velhos haviam sido mais expostos ao Português e alunos mais novos tiveram, certamente, menos contato com essa modalidade de língua. Trata-se, pois, de um primeiro olhar.

Não é novidade que a educação de surdos, tendo passado pelo oralismo e bimodalismo, agora se encontra em uma fase de transição (Quadros, 1997), em que se tenta privilegiar o bilinguismo. Isso significa, do ponto de vista do processo de letramento, pensar uma educação em que os usuários da língua de sinais, mais especificamente da LIBRAS[588], tenham acesso, no contexto escolar/acadêmico, a sua língua natural de modalidade visuoespacial e à língua escrita, nesse caso, o português. Não se pode esquecer, pois, que essas abordagens têm deixado suas marcas não apenas na história da educação, como também nos sujeitos. Mais que abordagens, trata-se de métodos, técnicas e recursos que vem sendo empregados com o objetivo tanto de fazer chegar o conhecimento ao aluno surdo, como também fazê-lo acessar o português escrito, sua língua de cultura.

Cogitou-se, então, que cada época corresponderia a uma abordagem educacional e, portanto, um método estaria sendo implementado; ou seja, cada faixa etária estaria relacionada à vigência de dada metodologia – conjunto de técnicas utilizado em abordagens educacionais para surdos. Assim, o Oralismo corresponderia a pessoas que iniciaram seus estudos na década de 70 e hoje teriam idades entre 41 e 50 anos; o Bimodalismo estaria relacionado àqueles que ingressaram na escola nos anos 80 e hoje teriam de 30 a 40 anos; e o Bilinguismo seria referente a jovens, na faixa etária de 20 a 29 anos, que começaram a estudar nos anos 90.

[588] LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais – reconhecida pela Lei 10.436, 24 de abril de 2002 e regulamentada pelo decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.

No entanto, durante esse estudo piloto, as coisas não se mostraram tão simples como pareciam, pois existem fatores outros que podem mascarar ou não os resultados, na medida em que não são apenas as abordagens que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem do português. Na verdade, há outras condições de cunho educacional, social ou individual, que podem interferir diretamente no resultado da formação dada ao sujeito Surdo. Por isso, se, em um primeiro momento, este estudo visava apenas investigar como as marcas dessas abordagens educacionais se materializavam no português escrito dos Surdos; em outro, com o aprofundamento do tema, surgiram questionamentos com relação a que fatores resultariam em maior ou menor proficiência no português escrito.

As abordagens educacionais e seus métodos de ensino

Desde que se percebeu que os surdos eram capazes de adquirir conhecimento, diferentes técnicas de ensino foram elaboradas. A maioria trazia subjacente o princípio de que a língua como reflexo do pensamento só poderia ser expressa via oralização. Outras pautavam-se em gestos, embora tivessem a fala como um fim em si. E apenas uma considerava a língua de sinais como língua natural e de conforto para o surdo, capaz de dar-lhe acesso a qualquer tipo de conhecimento.

O oralismo, método que sempre visou ao treinamento auditivo, terapias de fala e leitura labial, além de certa ênfase na "alfabetização" dos surdos, ganhou bastante espaço no século XVII, com o advento do estudo das línguas modernas e o desenvolvimento da fonética, quando se passa a utilizar o conhecimento sobre os órgãos da fala e produção de sons para ensinar, de modo mais sistemático, surdos a falarem (Câmara, 1975; Sacks, 1998).

Esse método sempre foi muito difundido e aceito. Isso porque traz no seu âmago a possibilidade de cura, de "normalização", o que, por sua vez, implica consequências desastrosas: proibição da língua de sinais, linguagem oral como única via de comunicação, atraso cognitivo devido à falta de acesso ao universo semiótico que permeia todo o estar no mundo. Enfim, se, por um lado, o Oralismo tem o intuito de desenvolver as capacidades linguística, cognitiva, psicoafetiva, social do sujeito surdo,

por outro, constata-se que o longo processo de treinamento audiolingual acarreta atraso significativo desse potencial.

Considerando o ensino de Língua Portuguesa sob essa ótica, observa-se que a oralidade teria primazia em relação à escrita. Pensava-se que primeiro o surdo deveria saber falar para somente depois entrar no processo de aquisição de escrita, a fim de aprender as regras gramaticais concernentes à língua oral. Nessa perspectiva, o objetivo não é, pois, ensinar o Português como segunda língua, mas como primeira. Por isso, ainda hoje é usado o termo "alfabetização" em lugar de letramento de surdos. Desse modo, convém esclarecer que o termo "alfabetização" diz respeito ao aprendizado do alfabeto, o qual, por sua vez, consiste em uma série de grafemas que representam as unidades sonoras de uma língua. Falar em processo de alfabetização para um aluno ouvinte é lógico, pois esse tende a aprender a modalidade escrita de sua língua materna por meio do desenvolvimento de habilidades que levam em conta sua consciência fonológica, ou seja, no processo de alfabetização o aluno é levado a perceber que os sons expressos por meio da fala são passíveis de segmentação.

O método alfabético é o mais utilizado quando se trata de ensinar alguém a colocar no papel sua língua materna, embora nem todas as pessoas ouvintes consigam, no tempo determinado pela escola, aprender a ler e a escrever quando essa metodologia é empregada. Por isso, há em contrapartida o chamado método global, o qual visa primeiro, por meio da apresentação de um texto ou frase, ao aprendizado do nome de objetos e eventos, por exemplo, para só depois chegar às particularidades da palavra. Sendo esse método empregado, acredito, ser possível trabalhar as características lexicais de um vocábulo tanto do ponto de vista fonológico quanto morfológico, sendo que, por meio desse último, há a possibilidade de favorecer o ensino de português como segunda língua enquanto experiência visual.

No entanto, é comum pensar a alfabetização considerando sempre a relação som-grafema, objetivo final da corrente oralista. Seguindo tal orientação, Gotti (1998), adepta dessa abordagem, salienta a necessidade de aproveitar sons que, por ventura, a criança venha a produzir, como por exemplo: "pa", a fim de desenvolver a linguagem receptiva e, posteriormente, a expressiva, já que o objetivo é ensinar o estudante a falar. Para isso, é utilizada a técnica da dramatização, meio mais eficaz, segundo o holandês A. van Uden (197? *apud* Gotti, 1998), para o desenvolvimento da linguagem funcional.

Gotti (1998) fala ainda do fato de os textos, em sua maioria, possuírem um teor descritivo muito grande. Daí a necessidade de transformá-los em diálogo para, em seguida, serem dramatizados. Assim, "após a dramatização, os diálogos são fixados, dando ênfase aos verbos" (p.19), os quais são trabalhados inicialmente em seu modo imperativo. Vale dizer que o trabalho com o texto surge somente depois de os diálogos terem sido verbalmente estruturados.

É importante ressaltar que o aprendizado da língua oral é o guia que conduz o ensino de língua para os surdos no processo de desenvolvimento de habilidades orais e nas atividades relativas ao ensino de escrita. Isso significa que o êxito do estudante na modalidade falada promove seu avanço em termos de escrita, o que nos permite inferir que as diferenças de resíduo e/ou memória auditiva presentes em cada indivíduo podem, de certa forma, favorecer o aprendizado da língua escrita.

Já o Bimodalismo diz respeito a uma técnica comunicativa que utiliza simultaneamente códigos manuais que obedecem a regras gramaticais de línguas orais. Essa técnica tem como princípio filosófico a Comunicação Total, a qual, ao preocupar-se com o processo de interação entre surdos e entre surdos e ouvintes, defende todo e qualquer recurso linguístico na educação de surdos, a fim de inibir consequências negativas, como déficits de capacidades fundamentais ao desenvolvimento do sujeito (Goldfeld, 2002).

No entanto, é preciso atentar para uma questão: ainda que o Bimodalismo venha justamente propor uma ação oposta ao Oralismo, posto que se preocupa com o amadurecimento emotivo, cognitivo e sociointeracional do indivíduo, como sublinha Goldfeld (2002), e não se pauta no seu desenvolvimento oral para, apenas depois, ensinar-lhe a modalidade escrita, tudo leva a crer que sua meta seja também a oralização. Isso porque o léxico da língua de sinais apenas dá suporte à língua falada, o que oferece conforto momentâneo ao surdo, porém pouco lhe ajuda, uma vez que certas engrenagens gramaticais em sua língua não aparecem lexicalizadas.

Portanto, com a utilização da técnica bimodal, o indivíduo não tem acesso nem à língua de sinais nem à língua oral em questão. O que existe é um meio de comunicação deficitário que não poderá levar o sujeito a lugar algum: nem ao desenvolvimento e/ou aprimoramento da língua de sinais nem ao aprendizado da modalidade escrita da língua oral. O Bimodalismo, dessa forma, tem o mesmo propósito do Oralismo, embora pareça levar em conta as diferenças entre surdos e ouvintes, procure enfatizar as

necessidades e, consequentemente, as identidades surdas, além de parecer acreditar que o ensino da língua oral não garante o desenvolvimento de uma pessoa surda em sua totalidade.

Nesse momento, é preciso sublinhar que ambos os métodos – Oralismo e Bimodalismo – não consideram a língua oral – no caso do Brasil, o Português – como segunda língua dos surdos. Ensinar um idioma, a quem não o tem como língua materna, a partir do que pode ser produzido oralmente e/ou traduzindo seu vocabulário e elementos gramaticais por meio de fragmentos pertencentes à língua do aprendiz é como tentar montar um quebra-cabeça cujas peças principais foram perdidas. Por isso, diante de tanto esforço desperdiçado, muitos alunos desistem de dar continuidade a seu processo de escolarização.

Surge, então, como resposta a todos os questionamentos postos por essas filosofias e métodos, o Bilinguismo. Qual seu objetivo? Desenvolver o sujeito surdo por meio da língua de sinais. Tal abordagem parte do princípio de que o surdo é, de fato, um indivíduo distinto do ouvinte, já que tem comunidade, língua e cultura baseadas em sua experiência visual, não precisando, pois, conformar-se ao padrão ouvinte. Essa filosofia não nega a necessidade do aprendizado da língua oral, em torno da qual o surdo vive e convive; apenas assinala e defende um processo de ensino e aprendizagem baseado em metodologias e recursos aplicáveis ao ensino da modalidade escrita de uma segunda língua.

Na verdade, o Bilinguismo, além de uma filosofia que tem por princípio o uso da língua de sinais como via de acesso ao desenvolvimento global do indivíduo surdo, é um programa e não método ou técnica de ensino. Trata-se de um programa no sentido de que deve existir todo um aparato social que permita ao surdo fazer uso da língua de sinais não apenas na família e na escola, como também em hospitais, igrejas, repartições públicas etc.

De acordo com essa abordagem, o surdo deve receber todo o conhecimento a que tem direito em sua língua natural, a Libras. E o Português deve ser ensinado por meio de metodologias de línguas estrangeiras, sendo que alguns profissionais que seguem essa filosofia sublinham a necessidade de estabelecer, em alguns momentos do processo, comparação entre a língua de sinais e a língua oral, a fim de esclarecer certas particularidades concernentes a cada língua em sua modalidade.

Os sujeitos e seus textos

Para essa pesquisa, foram analisadas produções, inicialmente de quatro e depois apenas de três alunos, usuários de Libras e estudantes de nível superior. Todos são acreanos, sendo dois sujeitos do sexo feminino e um do sexo masculino. As produções foram coletadas em situações e momentos diferentes. Os textos de S46 e S34 trazem relatos de sua trajetória desde o momento em que começaram a estudar. Já o texto escrito por S23 versa sobre política, no entanto as informações sobre sua vida escolar foram fornecidas pela mãe. Outros indivíduos foram convidados a participar, contudo, alguns não se dispuseram ou pela dificuldade de escrita em Língua Portuguesa ou pela falta de tempo para tecer o texto.

Desse modo, será descrito cada caso em particular, ressaltando que os nomes dos participantes foram substituídos pela letra "S", referente a Sujeito mais sua idade.

Sujeito 46 (S46)

S46 é acreana, nascida em um Seringal[589], de onde se mudou para Rio Branco, quando tinha cerca de 5 anos. Foi a partir dessa idade que ela adquiriu a surdez, devido a uma meningite. S46 conta que, até 1975, não havia escola especial em Rio Branco: "Naquela época nós surdos ainda não estudamos em escola especial, tivemos o primeiro contato com a Libras de uma mulher que veio do Paraná. Ela ensinava na escola CNEC[590], fui 7 alunos surdos matriculados".

Depois desse tempo, estudou em uma instituição (1979), em que a professora não sabia Libras: "… tem muitas barreiras de comunicação pois forçados a oralizar, experiências difícil pois não conseguir falar. Também no ensino de português a professora mostra as palavras, mas eu não conseguir compreender claramente. Depois copiar palavras e aula terminando…". S46 teve muita ajuda do irmão para entender as palavras que a professora ensinava: "… quando chegar a casa mostra ao meu irmão e

[589] Local onde moram pessoas que trabalham na extração e no comércio da borracha – produto extraído de uma árvore chamada seringueira.
[590] Campanha Nacional de Escolas de Comunidade

ele fazia gestos e lembra da palavra "CAVALO" ele gesticulava e eu conseguir compreender."

Ela conta ainda que o CEADA[591], onde estudavam surdos da 1ª e 2ª séries, foi fundado em 1984 e sua orientação era oralista, sendo que depois de algum tempo chegou a Comunicação Total. As dificuldades foram muitas, principalmente ao estudar em escolas regulares. Mesmo assim teve êxito. "Tinha o sonho o curso magistério, conseguir ingressar em 1992 até terminar em 1995. Formando Pedagogia." Hoje é professora de Libras há cerca de 20 anos e está finalizando o Curso de Letras Libras.

Sujeito 34 (S34)

S34 também é acreana, nasceu surda e passou sua infância em um seringal. Aos 10 anos, já morando na capital, ainda não sabia ler nem escrever. Foi quando começou o processo de "alfabetização" (1994):

> … não lembrar o nome dela, mas eu lembrar rosto dela agradecer por ela ensinar escrever e ler ela ensina ponta as imagens e montava as letras aí estão aprendi a ler junta as palavras primeira comecei as palavras ma, me, mi, mo, la, le, li, lo, lu. a primeira palavra aprendi mala ela esforçou muito para me ensinar parecia que ela sabia qual era meu problema. (S34)

Depois com a mudança de professora, S34 foi levada à direção da escola que orientou sua mãe a procurar um médico. Este, por sua vez, sugeriu que a matriculassem em uma escola de surdos, por isso a encaminhou para o Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA. Assim, em 1996, ela passa a aprender Libras: "… comecei tudo de novo repeti série e tudo de novo fala porque eu aprender mais, mas eu achava estranha a Libras porque nunca vi aquilo depois perguntei professora [nome omitido] falou é surdos e também eu é surda."

De acordo com a situação relatada por S34, esse parece um final feliz, mas não é. Trata-se apenas do início de uma batalha, pois, nos anos seguintes, ela passa para a escola

[591] Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação

regular, que ora tem intérprete ora não. Ainda assim, em 2011, finaliza seu curso de pedagogia e em 2014 ingressa no curso de Letras Libras.

Sujeito 23 (S23)

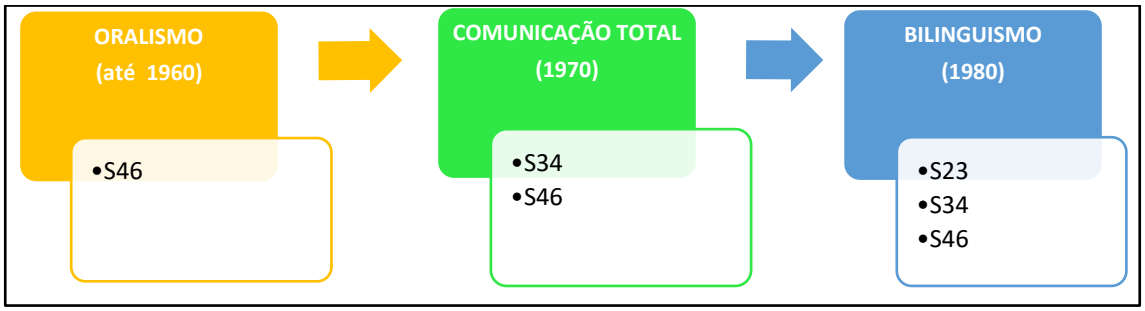
S23 é Rio Branquense e tem 23 anos. Sua surdez é congênita e começou a estudar no CEADA com dois anos e meio (2;06). Sua mãe parece ter sido a válvula propulsora do seu desenvolvimento. Ela conta que ter conhecido o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, fez toda a diferença, pois lá pôde vivenciar muitas experiências que ajudaram no convívio com o filho.

Desse modo, paralelo à escola, S23 teve o acompanhamento direto da mãe, a qual procurava ocupar seu tempo com materiais de leitura e escrita. Aos quatro anos quando foi apresentado aos gibis da Turma da Mônica, essa criança já se divertia lendo as imagens e não demorou muito, segundo a mãe, para aprender a decifrar o português escrito.

No entanto, como a escola não estava preparada para receber surdos que já liam precocemente, S23 ficou de 1996 a 2003 na primeira série. Havia uma necessidade na época de controlar o acesso dos surdos à escola devido à falta de intérpretes. Assim, quando S23 passou a frequentar o ensino regular, ainda que os professores não tivessem formação alguma sobre a educação de surdos, sua mãe lhe dava o suporte necessário. Nas duas vezes em que participou do ENEM obteve notas satisfatórias, o que permitiu que ingressasse no Curso de Letras Libras.

Análise dos dados e discussão

Apesar de serem poucos os sujeitos que participaram nesse momento da pesquisa, é possível fazer algumas inferências em relação ao processo educacional vivido por eles e também em relação a seus textos. Suas histórias e formação escolar consideradas sob o prisma das abordagens educacionais, nos ajudam a traçar o seguinte quadro:



Quadro 01: Relação entre abordagens educacionais e formação escolar do sujeito

Quando comparamos, então, abordagem educacional e formação escolar do sujeito, inicialmente, parece que tudo acontece em um tempo determinado. S46 começou a estudar ainda no tempo do Oralismo; S34, na época da Comunicação Total e S23, no chamado Bilinguismo. Esquecemos, todavia, que os fundamentos inerentes a cada filosofia são ideologicamente constituídos e que, por isso, ainda que outro modo de pensar tenha surgido, um princípio antigo pode continuar atuando, o que nos leva a inferir que nenhum dos sujeitos da pesquisa vivenciou apenas uma abordagem. S23, por exemplo, apesar de ser o mais novo, provavelmente experimentou resquícios das filosofias anteriores ao Bilinguismo, assim como S46 deve ter passado, em tese, do Oralismo à Comunicação Total, e desta à proposta de Educação Bilíngue.

De modo geral, parece um contrassenso, pensar que, embora S23 tenha iniciado sua vida escolar sob o auspício de um discurso em torno do Bilinguismo, na prática, o princípio bilíngue estava bastante distante. Por isso, a princípio, há que se distinguir abordagem de método, pois a utilização de um ou outro aspecto metodológico, dependendo da forma como seja implementada, pode ajudar no desenvolvimento do sujeito ou configurar uma prática oposta ao que realmente se deseja.

Segundo Oliveira (2014), os conceitos de método e abordagem e, consequentemente, a distinção entre eles não estão claramente firmados na mente dos professores, pois muitos autores os utilizam de modo intercambiável. Nessa perspectiva, convém esclarecer que método, *grosso modo* falando, diz respeito a uma técnica envolta em princípios teóricos e organizacionais que visam a uma boa estruturação do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se, então, perceber que o caráter técnico do termo tem subjacente uma abordagem, a qual nada mais é do que "o sustentáculo teórico do método" (Oliveira, 2014, p. 67).

É certo que os dados são poucos e não nos permitem ainda saber, com precisão, em que medida as abordagens educacionais influenciaram na vida escolar desses estudantes e, principalmente, no aprendizado de português como segunda língua.

Contudo, pode-se perceber, no processo educacional de todos os três, a influência do oralismo, tanto no que tange ao método como à filosofia subjacente, já que todos passaram, de um modo ou de outro, pelo processo de "alfabetização", compreendido aqui em termos da relação som-grafema.

S46 conta que "… a professora mostra as palavras, mas eu não vou conseguir compreender claramente"; S34 explica que "aprendi a ler junta as palavras primeira comecei as palavras ma, me, mi, mo, mu […] ela esforçou muito para me ensinar", e a mãe de S23 informa o seguinte: "… tivemos alguns problemas, eu precisei ir falar com a professora de língua portuguesa, pois ela não entendia o fato de que o aluno surdo não entendia os sons …".

Observando essas falas, pode-se dizer que o método escolhido para levar o discente a desenvolver as habilidades de leitura e escrita do português foi o oralista, pois os professores pareciam ter em mente que os estudantes surdos podiam como os ouvintes relacionar letra e som. Por outro lado, também é possível perceber que a escolha desse "caminho" (método) aponta quais são as crenças e objetivos do docente em relação ao discente, a saber, levar o aluno a compreender a língua a partir de um viés fonético-fonológico, de modo a normalizar o surdo e homogeneizar a turma.

Observando, então, a história educacional de cada um, damo-nos conta de que o momento filosófico em questão – se Comunicação Total para S34 ou Bilinguismo para S23 – eram visíveis apenas no discurso, pois a direção dada pelo método parece indicar lugares, apontar a construção de habilidades cognitivas mais apropriadas aos ouvintes.

Logo, vale a pena lembrar que Skliar (2005, p. 7) sublinha o aparecimento de "um conjunto novo de discursos e de práticas educacionais que, entre outras questões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos." Ainda, segundo o autor, foram mais de cem anos tentando corrigir, normalizar, controlar, separar e negar a língua de sinais e, consequentemente, a comunidade surda, a identidade de seus integrantes e suas experiências visuais. Não é que não tenha havido mudança – o autor sublinha: o modo de conceber o sujeito surdo, as descrições linguísticas e as políticas educacionais tem mudado, mas a "mudança metodológica dentro do paradigma da escolarização", não (Skliar, 2005, p. 7).

Quanto ao Bimodalismo – um dos métodos da Comunicação Total –, aparece nas falas dos informantes como um meio de fazer os alunos compreenderem o que estavam estudando. No processo de ensino, no seio familiar principalmente, eram utilizadas

algumas pistas visuais através do uso de sinais e gestos na medida em que esses recursos tornavam as palavras inteligíveis e a aprendizagem significativa.

Assimilar corretamente o que estava sendo ensinado, acontecia em casa, quando o irmão de S46, por meio de sinais caseiros, recapitulava a aula com ela, fazendo-a compreender o significado das palavras trabalhadas pela professora. S34 também conta que a professora "ensinava ponta as imagens e montava as letras". Além disso, sempre que tinha oportunidade corria para a casa das amigas, a fim de repassar os conteúdos com elas. A mãe de S23 contextualizava o conteúdo por intermédio de livros e revistas para exemplificar e "ensinava, mostrando os nomes e depois as coisas correspondentes. Percebe-se, com isso, que o disparador de conhecimento foram as deixas visuais implementadas pela mãe, amigas e irmão.

É certo que esses auxiliares do ensino – irmão, amigas e mãe – não conheciam teoricamente o Bimodalismo ou os princípios inerentes à Comunicação Total, porém traziam em si o desejo de interagir com seus pares surdos, de modo a compreendê-los e tornarem-se compreendidos. Por isso, lançaram mão de recursos linguísticos acessíveis (língua de sinais) e de pistas visuais, o que dá ao aluno surdo certo conforto e uma sensação de êxito suficiente para animá-lo a superar outras dificuldades. No entanto, essa é tão somente uma técnica destinada a estabelecer ligação entre o estudante surdo e o conteúdo ministrado, uma ponte que pretende fazer chegar ao surdo o universo ouvinte.

Em relação ao Bilinguismo, mesmo via dados informais, não se pode dizer que essa abordagem tenha sido implementada, pois o que tem ocorrido no Estado do Acre é a solidificação do processo de inclusão escolar, muitas vezes confundido com a proposta de Educação Bilíngue, apenas pelo fato de, nesse momento, haver um maior número de intérpretes e professores de Libras nas escolas, ainda que vez ou outra encontrem um professor que saiba Libras e ministrem o conteúdo em língua de sinais.

As marcas da história da educação no português escrito

A análise da história escolar dos estudantes já nos mostrou que não há muita relação entre a abordagem educacional e o momento de formação escolar do sujeito, pois além de terem

vivido diferentes abordagens em períodos distintos, há ainda a possibilidade de o método não corresponder à filosofia empregada.

Com relação aos textos escritos, há necessidade de mais dados oriundos de outros sujeitos. Entretanto, de modo geral, podemos dizer que os textos estão logicamente bem estruturados e com poucos traços de interlíngua (principalmente os de S46 e S23), demonstrando "predomínio da gramática da língua portuguesa em todos os níveis", como assinala Brochado (2003 *apud* QUADROS, 2006, p. 36):

- Estruturas frasais na ordem direta do português, com predomínio da ordem SVO;
- Aparecimento maior de estrutura complexas com emprego de palavras funcionais (artigo, preposição, conjunção), além do emprego de categorias gramaticais adequadamente empregadas;
- Uso consistente de artigos definidos e indefinidos, acertos no uso de preposições e de algumas conjunções;
- Adequação na utilização de nomes e verbos flexionados, além do emprego de verbos de ligação.

Portanto, os estudantes podem ser classificados na fase III de interlíngua, ainda que seus níveis de proficiência sejam diferentes.

Considerações finais

Neste trabalho, ainda não se pode determinar se ou qual abordagem e/ou método estão sendo determinantes no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita do português. Ao que tudo indica o **Oralismo**, enquanto método, permeou todo o processo educacional dos sujeitos e, consequentemente, o ensino de Língua Portuguesa. Já o Bimodalismo parece ser utilizado como uma ferramenta alternativa para elucidar o significado dos vocábulos, tentando deixar o processo de aprendizagem mais significativo.

E como foi dito antes, há outros fatores que se fazem presentes e que precisam ser identificados e mensurados. A intervenção da **família** e de amigos, por exemplo, parecem ter tido papel fundamental no processo de ensino de português desses sujeitos.

O fato é que, de alguma maneira, há algo na história desses sujeitos que tem colaborado ou não para o seu êxito no aprendizado da língua portuguesa. Isso porque a história não é apenas lembrança ou memória do passado. Na história, modos de pensar e de agir, princípios e valores

são, ao longo do tempo, culturalmente construídos, consciências são formatadas e práticas, institucionalizadas. Por isso, precisamos pensar no futuro do ensino da Língua Portuguesa para os surdos.

Hoje se fala muito em Educação Bilíngue, porém essa abordagem parece estar muito misturada com a Educação Inclusiva. Acredita-se que a inserção de um intérprete em sala de aula ou um professor ministrando a aula em Libras – como já foi dito – já se configura em Educação Bilíngue. No entanto, o que acontece é apenas o deslocamento de um ponto a outro – do bilinguismo à inclusão –, muda-se o foco da questão, i.e., a língua deixa de ser o ponto central e transfere-se a discussão para o debate sobre deficiências ou necessidades especiais/educacionais.

Não é isso que queremos. Nosso desejo é que os alunos surdos saiam da fase I de interlíngua e avancem.

Referências Bibliográficas

Albres, N. de A. (2010). *Surdos e inclusão educacional.* Rio de Janeiro: Arara Azul.

Albres, N. de A. (2010). *Português... eu quero ler e escrever.* São Paulo: Instituto Santa Teresinha.

Botelho, P. (2005). *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas.* (Trajetória). Belo Horizonte: Autêntica.

Câmara JR., J. M. (1975). *História da linguística.* (6ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Fernandes, E. (Ed.). (2010). *Surdez e bilinguismo.* Porto Alegre: Mediação.

Freitas, M. M. (2014). *Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos.* Curitiba: Appris.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.* São Paulo: Plexus.

Gotti, M. de O. (1998). *Português para deficiente auditivo.* (2ª ed.). Brasília: Editora UnB.

Lodi, A. C. B. (Ed.). (2002). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação.

Martinez, P. (2009). *Didática de línguas estrangeiras***.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Moura, D. R. (2015). *Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.* Curitiba: Appris.

Oliveira, L. A. (2014). *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas e ideologias*. São Paulo: Parábola.

Pereira, M. C. da C. (2014). O ensino de português como segunda língua para surdos. *Educar em Revista*, edição especial, 2, 143-157. Recuperado de http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/1757/showToc.

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

_____., Schmiedt, M. L. P. (2006). *Ideias para ensinar português para alunos surdos.* Brasília: MEC/SEESP.

Ribeiro, T., Silva, A. G. da. (Ed.). (2014). *Leitura e escrita na educação de surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Porto Alegre: WAK.

Sacks, O. (1993). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Trad. Iaura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras.

Salles, H. M. M. L. (Ed.). (2002). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. (Vol. 1). Brasília (Brasil): MEC/SEESP.

Schneider, R. (2006). *Educação de surdos: inclusão no ensino regular.* Passo Fundo/RS: Ed. Universidade de Passo Fundo.

Skliar, C. (Ed.). (1999). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística*. (2ª ed.). Porto Alegre: Mediação.

Silva, A. C. da, Nembri, A. G. (2008). *Ouvindo o silêncio: surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação.

Thoma, A. S. da, Lopes, M. C. (Ed.). (2006). *A invenção da surdez II: espaços e tempos na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul/RS: EDUNISC.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DE LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS PARA LIBRAS

Ivani Rodrigues SILVA

UNICAMP, Faculdade de Ciências Médicas, Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação “Prof. Dr. Gabriel O. S. Porto”.

ivani.rodrigues.silva@gmail.com . Campinas, Brasil.

Kate Mamhy Oliveira KUMADA

UFABC, Centro de Ciências Naturais e Humanas.

kate.kumada@ufabc.edu.br . Santo André, Brasil.

Resumo

A educação de surdos no Brasil esteve sempre atrelada ao modo de se ensinar aos ouvintes, utilizando-se para isso os mesmos materiais, metodologias de ensino e língua de instrução (o português oral ou escrito). Somente após a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002), verifica-se maior interesse pela implementação de propostas bilíngues em nosso país. Contudo, apesar de haver propostas de educação bilíngue para surdos que privilegiem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua asseguradas pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), há uma grande defasagem no ensino de qualquer disciplina na escola para alunos surdos, por não haver materiais específicos para esses alunos veiculados na língua que lhe é mais acessível, a saber, a Libras. Nosso objetivo é discutir desafios educacionais concernentes ao acesso dos surdos à Libras, ao português e às demais áreas de conhecimento (focalizando aqui a área de Ciências). Nossa discussão se alinha aos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e, com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa, analisa dados provenientes da tradução de um livro didático de ciências produzido a partir de um *corpus* de mais de 2 mil vídeos em Libras. Pretendemos demonstrar que a aprendizagem de conceitos científicos por alunos surdos é algo crucial para seu processo escolar. Para que isso ocorra é necessário que a Libras seja a língua de instrução desse grupo de alunos e que sejam construídos materiais didáticos específicos para surdos com estratégias de ensino de L2, entre outros pontos.

Palavras-chave:

Libras, Alunos Surdos, Ensino de português como L2, Tradução, Livro didático.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir desafios educacionais concernentes ao acesso dos surdos à Libras, ao português e às demais áreas de conhecimento (focalizando aqui a área de ciências), propondo reflexões necessárias para uma prática escolar mais significativa, partindo-se dos pressupostos da Educação Bilíngue que valoriza a língua do aluno como língua de instrução. De fato, o bilinguismo na surdez é um domínio bastante recente e está incluído na área dos estudos sobre educação em contextos bilíngues de minorias, uma subárea da Linguística Aplicada que focaliza o bilinguismo como uma alternativa para os contextos bi/multilíngues minoritários, minoritarizados e invisibilizados (Cavalcanti, 1999, 2011).[592] Os estudos sobre educação nesses contextos mencionados focalizam, ainda, os mitos e os preconceitos na área da educação bilíngue, os modelos e os programas, os contextos de minorias linguísticas no Brasil, as questões de política linguística, invisibilidade e elitismo etc.

Desse modo, este texto está assim organizado: na primeira parte situamos o contexto bilíngue da surdez sob a perspectiva da Linguística Aplicada e os estudos de minorias (ou de maiorias tratadas como minorias, Cavalcanti, 1999) focalizando o processo de (in)visibilização das línguas de sinais e mostrando que a (re)construção do conceito de língua como algo fixo, também, em relação às línguas de sinais, pode ser usado para sedimentar desigualdades em relação ao surdo na escola. Na sequência, lançamos luzes sobre a complexidade envolvendo o processo de aquisição da Libras e, por conseguinte, trazemos os desafios subjacentes ao ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos. A contextualização envolvendo a educação linguística desse público torna possível a discussão que se segue sobre o ensino de ciências para surdos a partir da análise de dados provenientes da tradução de um livro didático dessa disciplina curricular. Articulamos a essa discussão os impactos de um processo de letramento não qualificado de acesso ao surdo aos conteúdos curriculares veiculados, seja em português ou em Libras. E por último apresentamos os dados e as análises remetendo para as implicações em relação à implementação de uma política

[592] Cavalcanti (1999) problematizou o conceito de "minorias" no Brasil, denunciando que se fossem somadas as comunidades de imigrantes, as comunidades surdas, as nações indígenas e os falantes de variedades desprestigiadas da língua portuguesa, por extensão, obteríamos uma maioria. Logo, muitas vezes, minorias não são numericamente de fato minorias. Ademais, em estudo recente (Cavalcanti, 2011) a autora propõe pensar esses contextos como minoritários, minoritarizados e "invisibilizados" entendendo que a invisibilização consiste no desconhecimento da complexidade intrínseca a esses contextos.

linguística que faça refletir a visão de surdez e de surdos como diferença cultural e o caráter multilíngue dos repertórios linguísticos dos estudantes surdos. Nossas considerações finais resultam em impressões sobre a trama na qual os desafios da educação de surdos se imbricam e se desdobram.

O contexto bilíngue da surdez

Embora a literatura internacional (Stokoe, 1960) e nacional (Ferreira-Brito, 1986) já venha demonstrando, há tempos, que as línguas de sinais constituem-se como sistemas linguísticos plenos, tão complexos quanto qualquer outro e perfeitamente adequados para suprir as necessidades cognitivas, afetivas e comunicativas das pessoas surdas, só muito recentemente o governo brasileiro reconheceu, com a promulgação da Lei 10.436/2002593, o estatuto da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas no Brasil (Brasil, 2002). Com isso, houve o reconhecimento legal que pretende corrigir uma situação que se perpetuou por várias décadas: o direito de o surdo usar essa língua também no espaço escolar.

Apesar da legitimação da Libras no âmbito legal e acadêmico e consequente reconhecimento da condição bilíngue das pessoas surdas, não se pode esquecer que ainda é forte o processo de invisibilização das línguas de minorias no Brasil. Segundo Ricento e Hornberger (1996), essa realidade está associada ao desejo de um país em nutrir o imaginário de nação e língua única. Assim, pouca atenção e investimentos são realizados no campo das políticas públicas, por exemplo, para a formação de professores das línguas de minorias.

Portanto, a dificuldade de aceitação das línguas de grupos minoritários explica o lugar ainda reservado aos surdos e outras minorias em nossa sociedade, bem como os estereótipos em relação a esses grupos de pessoas, além da interdição da língua de sinais no espaço escolar. Tais fatores contribuem para o deslocamento dessa língua e para a representação negativa de seus falantes.

[593] O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei 10.436 abriu um leque de oportunidades para a inclusão social destes indivíduos, apontando para a necessidade de uso e difusão de Libras como meio de promover o acesso de pessoas surdas à educação.

No bojo dessa discussão cumpre situar a diferença entre o bilinguismo de minorias (no qual se observam, por exemplo, as comunidades surdas, as comunidades de imigrantes e as nações indígenas) e o bilinguismo de elite, altamente incentivado pela sociedade, posto que está associado às línguas de prestígio, seja no âmbito nacional ou internacional, como, por exemplo, a norma culta da língua portuguesa, o inglês, o espanhol, o alemão, o francês, entre outras (Cavalcanti, 1999).

Os contextos de bilinguismo de elite são compostos por sujeitos que, em geral, optam pela aquisição de uma segunda língua sem que isso represente o abandono de sua língua materna, pois os modelos educacionais adotados nessa perspectiva valorizam que o aluno desenvolva ao máximo sua proficiência em ambos os sistemas linguísticos (Skutnabb-Kangas, 1981; Hamel, 1989; Maher, 2007a). Por outro lado, quando se trata de contextos de bilinguismo de minorias (ou de comunidades minoritárias, minoritarizadas e invisibilizadas), os alunos sofrem pressões sociais para tornarem-se bilíngues, sendo incentivados, muitas vezes, inclusive, a se afastarem de sua(s) língua(s) durante esse processo (Skutnabb-Kangas, 1981).

Maher (2007a) ao discutir a diferença entre bilinguismo de minorias e o bilinguismo de elite, enfatiza que para os surdos essa condição é compulsória, enquanto no outro tipo de bilinguismo, essa escolha é facultativa. Isso ocorre, inclusive nos casos em que a escola prevê a obrigatoriedade de os alunos cursarem em seu currículo disciplinas como o inglês ou o espanhol. A autora destaca que nesse processo a língua materna do aluno é mantida como a língua de instrução na sala de aula, quando a mesma conduta não é efetivamente assegurada aos aprendizes surdos. Por essa razão, a autora enfatiza que ao índio, bem como aos surdos, imigrantes e seus descendentes não há outra opção, eles são obrigados a se tornarem bilíngues, deixando mais explícitas as relações desiguais de poder presentes na "[...] escolarização de minorias – não só do Brasil, mas no mundo todo." (Maher 2007a, p. 69).

Hamel (1989) também ressalta que quando o bilinguismo praticado envolve contextos de minorias, o modelo educacional perseguido é, geralmente, o assimilacionista de submersão, no qual o aluno bilíngue é inserido em uma sala de aula monolíngue e sem ter com quem interagir, torna-se obrigado a abandonar a sua primeira língua. Martin-Jones e Romaine (1986, p. 27, tradução nossa) referem que esse modelo é conhecido pelo bordão "afunde ou nade", posto que os alunos são alocados em salas de aula junto

com falantes nativos da língua de instrução, sob condições de ensino e aprendizagem que não correspondem ao processo de aquisição de uma segunda língua.

A definição do modelo assimilacionista de submersão[594] ilustra com verossimilhança a realidade escolar de grande parte das crianças surdas que frequentam o atual sistema educacional inclusivo, onde os aprendizes surdos são atendidos em espaços, majoritariamente, frequentados por profissionais e alunos ouvintes que têm e utilizam a língua portuguesa como principal sistema linguístico de comunicação e instrução. Por sua vez, com o baixo investimento na primeira língua do aluno surdo (a Libras), ocorre o que Favorito (2006, p. 110) denomina de "círculo vicioso", pois quando as escolas falham no suporte da Libras, as habilidades do aluno surdo em sua primeira língua se tornam pobres e, consequentemente, não progridem satisfatoriamente na aprendizagem da segunda língua e dos conteúdos escolares.

O acesso à Libras e ao português pelos surdos

É inegável que o desenvolvimento linguístico do aluno surdo tem impactos em seu processo de escolarização, pois é por meio da linguagem que o sujeito se constitui enquanto ser social. Para as crianças ouvintes já existe a premissa do aprofundamento na primeira língua que ocorre, sobretudo, por meio das aulas de Língua Portuguesa (Brasil, 1997). No caso das crianças surdas, além do português escrito, a escola precisa lidar com a realidade das famílias ouvintes que tem filhos surdos - que compõe cerca de 90 a 95% dos casos - que pouco ou nada sabe sobre a surdez e a língua de sinais, tornando a escola responsável, também, pelo ensino de Libras como primeira língua.

Cabe salientar que, conforme Silva (2005) e Kumada (2012), famílias ouvintes com filho surdo tendem a criar formas alternativas de comunicação que são reconhecidas na área, dentre outras nomenclaturas, como "línguas de sinais caseira" e "sinais caseiros". De acordo com os dados da pesquisa produzida por Kumada (2012), as línguas de sinais caseiras são representadas por familiares e profissionais ouvintes envolvidos na educação de surdos como restritas, pois atendem somente aos

[594] Hamel (1989) descreve ainda o modelo assimilacionista de transição, no qual a primeira língua do aluno é aceita nos anos iniciais, sobretudo, durante a alfabetização na segunda língua e, posteriormente, subtraída do currículo escolar com o intuito de que o sujeito a abandone.

interlocutores do contexto privado do sujeito surdo, podendo deixar de ser compreendida quando utilizada em outras esferas da sociedade. Apesar disso, os participantes da referida pesquisa alegam que para esses mesmos contextos familiares, nos quais a Libras não é de domínio compartilhado, as línguas de sinais caseiras se tornam bastante funcionais.

No entanto, Kumada (2012) ressalta como ainda é polêmica a aceitação da associação do termo "língua" a esse sistema de comunicação familiar, sendo inúmeras as referências que preferem termos como "sinais emergentes", "embrião de linguagem", "linguagem umbilical" ou "*pidgin*", lógica que desnuda a representação de incompletude sobre essa língua, ou seja, de um sistema ainda em formação. Nessa senda, os alunos surdos que não dominam a Libras e tampouco a língua portuguesa, ou seja, que se comunicam estritamente por meio de línguas de sinais caseiras, frequentemente, são chamados de "sem língua". Outros estudiosos da Linguística Aplicada, tais como Silva (2005) e Gesser (2006), discutiram anteriormente e rejeitaram esse estereótipo de semilinguismo atribuído aos utentes de línguas de sinais caseiras, pois compreendem que a expectativa de um sujeito monolíngue ou bilíngue ideal parte do imaginário de língua como um objeto fechado e homogêneo, ao invés de concebê-la como um construto histórico, social e cultural constantemente reformulado.

Apesar disso, as referidas autoras denotam a dificuldade dos profissionais da educação em reconhecer as línguas que essas crianças trazem de casa como genuínas, partindo de seu repertório linguístico para o ensino das línguas trabalhadas pela escola, no caso dos surdos, a Libras e o português. Com isso, os surdos tendem a ser ainda mais discriminados e estigmatizados na sociedade como um todo, pois, conforme Gesser (2006) e Silva e Kumada (2013), é fato que a Libras ainda não é concebida como uma língua de prestígio no cenário nacional. Todavia, entre as representações partilhadas no contexto da surdez, ainda há na Libras maior status linguístico se comparado ao encontrado em outras línguas/variedades linguísticas rechaçadas e/ou invisibilizadas, muitas vezes, inclusive pela própria comunidade surda, como é o caso das línguas de sinais caseiras. Com isso, torna-se flagrante à formação de profissionais que lidam com a educação de surdos maior atenção para questões linguísticas desse âmbito, explicitando a importância do ensino da Libras e reconhecendo o contexto

sociolinguisticamente complexo (Cavalcanti, 1999) no qual a educação bilíngue para surdos está inserida.

No que diz respeito à formação de professores, faz-se mister situar também a carência de cursos superiores que formem profissionais para atuar no ensino da Libras para surdos na educação básica. O Decreto nº 5626 (Brasil, 2005) que regulamenta a Lei nº 10436 (Brasil, 2002) determina que para a docência da Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o profissional deve apresentar formação em cursos normal ou Pedagogia (em nível médio ou superior) cuja Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa tenham se constituído como línguas de instrução. Por sua vez, o ensino da Libras nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio deve ser ofertado por profissionais com formação no curso de educação superior em Letras com habilitação Libras ou em Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Entretanto, conforme Kumada (2016), ao longo da década ulterior ao referido decreto federal, a oferta desses cursos no Brasil representa um quantitativo muito aquém da demanda nacional. Até o ano de 2015, o curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) era a única instituição federal com egressos nesse segmento em todo o território nacional e, embora a primeira oferta tenha ocorrido em 2006, dados de 2014 revelaram apenas 90 profissionais egressos de tal curso[595]. Ademais, conforme pesquisa feita por Sarturi (2013), grande parte dos profissionais formados em Letras com habilitação em Libras tem sido absorvidos pela demanda do ensino de Libras como segunda língua para ouvintes nos cursos de educação superior. Esse breve panorama tecido até aqui reforça a constatação de que, mesmo após a promulgação de documentos legais que reconhecem a educação bilíngue como direito para os surdos (Brasil, 2002, 2005), esses sujeitos continuam desassistidos no tocante ao acesso à Libras na educação básica.

Ao fazer observações sobre as práticas de letramento realizadas com alunos surdos por meio dos relatos dos professores e das mães com o intuito de compreender como esses indivíduos e sua(s) língua(s) são percebidos pela família e pela escola, Silva (2005) enfatiza a importância de se entender as funções sociais da escrita para

[595] É válido complementar que desses 90 alunos formados em Pedagogia Bilíngue, embora o Ines reservasse todos os anos 30 vagas para alunos surdos, em 2014 contabilizava-se apenas 21 egressos surdos (Kumada, 2016).

compreender o seu uso na escola. Pela dificuldade de comunicação entre mãe ouvinte e crianças surdas, caso da maioria dos sujeitos surdos que estão na escola, tais crianças iniciam a aprendizagem da escrita sem ter tido, por vezes, contatos prévios significativos com textos em língua portuguesa, dificultando, assim, a compreensão da escrita como objeto e seus usos e funções dentro da sociedade.

Por outro lado, não há como negar o papel da escrita em nossa sociedade. De fato, aqueles que tem acesso à escrita podem participar, de forma mais autônoma, das práticas em que escrita é exigida. Sendo assim, aquele que não tem essa oportunidade pode ser parcial ou totalmente excluído do poder de decisão por conta da crença de que quem é analfabeto ou pouco alfabetizado não se desenvolveu de forma plena (Cavalcanti & Silva, 2007).

Isso posto, deve-se salientar que nosso sistema escolar busca, de forma incessante a homogeneização linguística e cultural, colocando às margens parte significativa de alunos provenientes de grupos sociais desprestigiados.

O acesso aos conhecimentos específicos por área pelos surdos: foco no ensino de ciências

A discussão do presente trabalho é feita a partir da pesquisa qualitativa realizada diante da tradução (da Língua Portuguesa para a Libras) do conteúdo de um livro de Ciências (do 3º ano do Ensino Fundamental), utilizado para dar suporte a um software de tradução Libras-Português com avatares.

O livro escolhido para tradução possui dez capítulos e para sua tradução o texto foi fragmentado em mais de dois mil vídeos em Libras. Com o apoio e parceira do Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer e da Faculdade de Engenharia Elétrica e da Computação da Universidade de Campinas (Campinas), realizamos 23 dias de sessões de captura de imagem e movimento tendo como tradutores sujeitos surdos com formação e fluência em Libras. Anteriormente às sessões de captura de imagem e movimento, vídeos prévios foram desenvolvidos e discutidos por um grupo de profissionais surdos e ouvintes (intérpretes, professores de Libras, biólogos, linguístas etc.).

Para o reconhecimento da trajetória dos movimentos, marcadores foram posicionados no corpo do tradutor surdo (cf. Imagem 1):

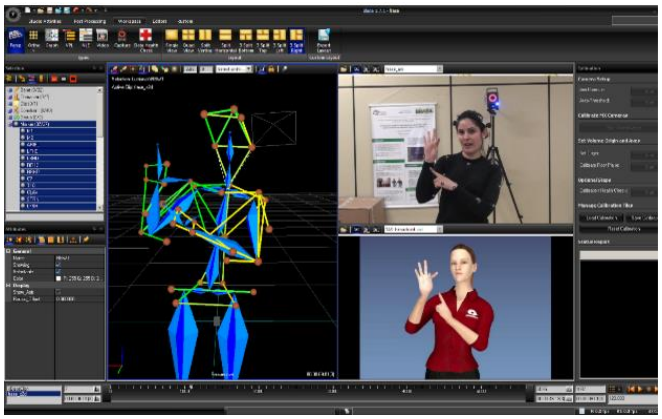


Imagem 1: Captura de movimentos para construção do avatar

Os vídeos gerados durante as sessões de captura de imagem também passaram pela análise do grupo de profissionais supramencionado para uma última avaliação dos aspectos linguísticos da tradução, tais como a apropriação do vocabulário, a estrutura sintática da Libras, a clareza na escolha e uso de classificadores e outros recursos gramaticias da Libras. Essa análise se sistematizou através da transcrição dos vídeos utilizando o software Elan (Eudico Linguistic Annotator), organizado a partir de oito trilhas (Imagem 2): 1) Inglês; 2) Português; 3) Libras; 4) Sinais Compostos; 5) Configuração de mão (mão direita e mão esquerda); 6) Flexões; 7) Classificadores ou Recursos Narrativos e 8) Comentários.

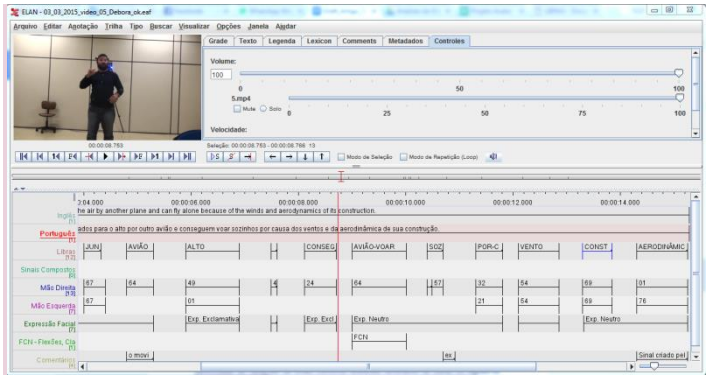


Imagem 2: Tela da análise de um vídeo no Elan.

Além da tradução do livro didático, esses procedimentos permitiram a reflexão acerca do contexto de ensino de ciências para aprendizes surdos, embora seja uma discussão que possa ser estendida a outras áreas do conhecimento.

A fragilidade do sistema educacional em assegurar aos surdos o desenvolvimento linguístico em Libras e Língua Portuguesa interfere nas demais áreas do conhecimento curricular. De fato, o letramento como um conceito mais amplo, compreende o uso, a função e o impacto da língua nas mais diversas relações sociais e assim, em consonância com Kleiman (1995), não se restringe aos domínios da leitura e escrita, posto que se estende à oralidade[596] (que no caso dos aprendizes surdos, ocorre através da Libras). Sob essa perspectiva, estamos diariamente inseridos em um mundo de práticas textualmente mediadas, na qual o texto, seja escrito ou oral (ou em língua de sinais), se manifesta sob diferentes formas e, por essa razão, exige do sujeito letrado domínios distintos da língua[597]. Desse modo, cumpre analisar algumas implicações das especificidades linguísticas do surdo para o acesso aos conteúdos curriculares, com ênfase aqui no ensino de Ciências.

Em relação aos alunos surdos, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2013), os professores de Ciências, assim como os de outras disciplinas, estão habituados e restritos ao trabalho exclusivamente centrado no texto do livro didático. Por essa razão, diversos autores (Reily, 2003; Silva, Kumada e Nogueira, 2012; Lacerda, Santos e Caetano, 2013) têm destacado a necessidade de se privilegiar estratégias metodológicas que contemplem recursos de uma pedagogia visual, a partir do uso de imagens, vídeos, slides, maquetes, representações gráficas, mapas conceituais etc. Em síntese, é preciso reconhecer o sujeito surdo como indivíduo bilíngue, cuja língua viso-espacial – a Libras – expressa sua maneira de sentir o mundo por meio de experiências visuais.

No entanto, outros desafios emergem desse contexto, pois professores e intérpretes de Libras geralmente se deparam com a ausência de sinais correspondentes aos conceitos trabalhados nas disciplinas curriculares, resultando, conforme Marinho

[596] Essa perspectiva funcional de língua já amplamente difundida na área da Linguística Aplicada é acolhida nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), sob a organização em três eixos de ensino: 1) usos e formas da língua oral; 2) usos e formas da língua escrita; e 3) análise e reflexão sobre a língua).

[597] Nessa direção, Rojo (2009) defende a multiplicidade de letramentos, entendendo que o próprio conceito de letramento no plural se guia pela diversidade de práticas sociais estabelecidas em diferentes contextos, culturas e sociedades. Se for considerada também a multiplicidade de linguagem, semioses e mídias envolvidas no texto, há ainda a conceituação de multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres.

(2011), na constante necessidade de criação de termos científicos[598] na Libras. Os autores esclarecem que, no contexto de sala de aula, os intérpretes – cuja função é traduzir para Libras os conteúdos de ciências ou de outras disciplinas – têm a seu dispor poucos registros de termos das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar em Libras, o que acarreta em prejuízo de aprendizado do conteúdo escolar pelo aluno surdo. Para Marinho (2011), mesmo que alguns termos já estejam referenciados nos dicionários existentes, há ainda a necessidade de glossários de termos específicos para as diferentes matérias a fim de ajudar o trabalho dos intérpretes e mesmo de professores em sala de aula.

Os dicionários e glossários atualmente disponíveis na área de Libras focalizam o vocabulário cotidiano e se mostram insuficientes para discussões deflagradas acerca de temas de áreas específicas. Durante nossa tradução do livro didático de ciências, ao realizarmos a busca por sinais correspondentes a algumas terminologias da área, primeiramente nos deparamos com a ausência de consenso entre os dicionários vigentes, tanto impressos como virtuais. Além de conflitos na descrição do movimento do sinal e das configurações de mãos (que se distinguem de um dicionário para o outro), a execução do sinal, como um todo, frequentemente, encontra-se representada de formas diferentes por cada dicionário. Nesse contexto, é possível destacar a busca pela tradução da palavra "solo". No dicionário de Capovilla *et al.* (2017) e no aplicativo Prodeaf, a palavra "solo" foi traduzida com o sinal de TERRA. Já no aplicativo Handtalk[599], a tradução para "solo" foi realizada com o sinal de CHÃO. De fato, a palavra solo pode designar chão ou terra em algumas situações, mas durante a tradução dos conteúdos do referido livro, identificamos o conflito diante da necessidade de explicar a distinção entre solos que tem maior quantidade de areia (arenosos) e aqueles que têm maior quantidade de terra, pois, por exemplo, no aplicativo Handtalk, os sinais para AREIA e TERRA são representados da mesma

[598] Como apenas recentemente Libras é aceita no espaço escolar por força do Decreto 5626 (Brasil, 2005), ainda há poucos materiais didáticos construídos, em Libras, destinados aos alunos surdos. Raros, também, são os dicionários ou glossários de termos científicos relativos às diferentes áreas para facilitar a maneira de ensinar esses conteúdos em sala de aula.

[599] Prodeaf é uma versão móvel do tradutor Prodeaf Web, que, assim como o Hand Talk, são instalados como aplicativos para celulares e tablets, disponíveis para Android e IOS. Trata-se de tradutores de textos da Língua Portuguesa para a Libras a partir do uso de avatares.

forma. Logo, se AREIA, TERRA e SOLO resultam no mesmo sinal em Libras, a dificuldade em traduzir o enunciado garantindo a sua inteligibilidade é agravada.

O mesmo ocorreu durante outra situação da tradução dos conteúdos de Ciências para a Libras. Diante de sinais para PLANETA e PLANETA TERRA. No dicionário online de Libras (Acessibilidade Brasil, 2008), bem como em outros materiais consultados, os sinais UNIVERSO, PLANETA, MUNDO e TERRA são realizados com a mesma configuração de mão, localização (ou ponto de articulação), direção, orientação das palmas e mãos e, algumas vezes, com uma pequena variação no movimento. Dessa vez, o conflito se deu ao traduzir o enunciado "Qual é o terceiro planeta depois do planeta Terra?". Como os sinais para a tradução de planeta e de planeta Terra são os mesmos, evidentemente, a tradução do enunciado, tal como a compreensão adequada do aluno surdo, estaria comprometida.

Reconhecemos que termos polissêmicos (um mesmo sinal da Libras representando diferentes significados) e homonímicos (um sinal com uma variação muito pequena na execução e com diferentes significados) em Libras podem causar dificuldades no processo tradutório, mas que a homonímia e a polissemia são fenômenos linguísticos comuns também nas línguas orais. De qualquer modo, estamos cientes de que a Libras está passando por um processo de gramatização com a construção e catalogação de sinais referentes a termos técnicos e escolares que precisam ser estudados com maior atenção. Assim, buscar evitar esse tipo de dubiedade na escolha lexical pode ser oportuno, talvez mediante a criação de sinônimos que possam atender a contextos como esses.

Como pode ser observado, os dicionários de uso cotidiano são insuficientes para atender a demanda de termos científicos que o ensino de Ciências exige. A falta de dicionários e glossários por áreas de conhecimento e de uma reorientação no ensino de Ciências para estudantes surdos estão sendo problematizados neste artigo como uma forma de avançar no sentido de promover aquisição significativa dos conceitos científicos pelos estudantes surdos. Com relação à ausência de glossários específicos, temos presenciado iniciativas de grupos de estudos como o da Universidade Federal

do Rio de Janeiro, que criou três glossários de Libras[600] com termos específicos da área da Biologia, ou a criação de sinalários da área de Letras, Cinema e Arquitetura pela Universidade Federal de Santa Catarina (Stumpf, Oliveira e Miranda 2014, p. 171) e do manuário[601] da área de Pedagogia elaborado pelo Ines (TV INES, 2014).

Semelhantemente, durante nossa tradução, também vislumbramos a necessidade da criação de um glossário da área de ciências, bem como de unificar os glossários já existentes em uma base geral. Ao nos depararmos com a falta de catalogação e/ou inexistência em Libras de termos científicos para tradução de termos da área da Ciência, passamos a investir no processo de criação e validação de sinais da Libras para conceitos como: 1) Via Láctea; 2) Trópicos; 3) Rotação; 4) Translação; 5) Aerogerador, entre outros. A criação do glossário está atrelada a alimentação do *corpus* de um tradutor de textos da língua portuguesa para a Libras, executado através de um avatar. A intenção é colaborar com a ampliação do léxico e, ao mesmo tempo, com o uso de novas tecnologias em prol do ensino de ciências voltado para alunos surdos usuários da Libras, por entendermos, conforme já exposto, a carência desse contexto escolar.

As cenas apresentadas aqui, embora focalizem o ensino de Ciências, poderiam ser observadas no contexto de outras disciplinas e/ou áreas do saber, pois o que intentamos demonstrar foi a forma como o processo de invisibilização do contexto sociolinguisticamente complexo da surdez (cf. Cavalcanti, 1999) acarreta um acesso deficitário do surdo à Libras e ao português escrito, resultando em problemas que acabam interferindo diretamente no ensino e aprendizagem de outros conteúdos curriculares da escola disseminados através dessas línguas.

As políticas linguísticas voltadas para as comunidades surdas

Em nosso entendimento, quando o bilinguismo de minorias assume condição de desprestígio e o sujeito surdo não tem suas línguas reconhecidas pela escola, ou ainda, nas situações em que esse público não recebe investimento suficiente para alcançar o

[600] A proposta da Universidade Federal do Rio de Janeiro consiste na criação e divulgação de glossários sobre os temas: 1) sangue, 2) sistema imune e 3) célula. Disponíveis no link: http://projetosurdos-novo.bioqmed.ufrj.br/fasciculo-sangue/. Acesso em 20/07/2017.

[601] Sinalário e Manuário correspondem a uma adaptação para a língua de sinais do conceito de glossário.

aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa, é evidente que haverá restrições para o cumprimento efetivo de seu papel cidadão na sociedade.

Ao ponderar sobre os cuidados necessários ao serem planejados programas educacionais voltados para minorias linguísticas, Maher (2007b, p. 257) enfatiza que não podemos deixar de privilegiar três aspectos importantes, a saber, o empoderamento desses grupos, legislação favorável e a educação do entorno, visto que, segundo a autora "o empoderamento desses grupos depende não apenas de seu fortalecimento político ou da existência de legislações a eles favoráveis, mas também da educação de seu entorno para garantir esse respeito". Diz ela:

> [...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania (Maher 2007b, p. 257)

Claro está, desta forma, que, mesmo com todas essas mudanças, a aceitação do surdo como indivíduo bilíngue ainda provoca discussões e polêmicas por focalizar cultura(s), identidade(s) e língua(s) até então invisibilizadas ou desprestigiadas. Apesar dos avanços da área, quando se discute políticas públicas em relação às línguas minoritárias, há que se considerar a necessidade de regras, leis, planejamentos mais específicos com o intuito de formar professores para o ensino de surdos, mas também em relação à necessidade de maior número de contratações de intérpretes e professores de Libras para atuarem nas escolas inclusivas, bem como a determinação da inserção do ensino de Libras aos alunos surdos na grade curricular, de forma semelhante ao que já existe em relação ao ensino de língua portuguesa (Língua Materna) para alunos ouvintes. É preciso, também, pensar em política correlata para alunos surdos: eles também precisam conhecer, via escola, sua língua de modo mais formal, vinculado aos textos científicos veiculados pela escola. Essa é uma forma de construção de política mais assertiva em relação às minorias a fim de que a escola tenha, de fato, um projeto para o aluno surdos.

Em texto mais recente, Maher (2013) define o que entende por Políticas Linguísticas[602] e como elas estão atreladas às Políticas de Identidade, afirmando que:

> Políticas Linguísticas podem também ser arquitetadas e colocadas em ação localmente: uma escola ou uma família, por exemplo, podem estabelecer – e colocar em prática – planos para alterar uma certa situação (sócio)linguística, mesmo que isso nem sempre seja explicitado: muitas vezes, só é possível depreender políticas linguísticas em andamento das ações e dos discursos dos agentes nelas envolvidos (Maher 2013, p.118).

Trazemos essa reflexão especificamente para defender o que já ocorre em situação de interação entre surdos e ouvintes em ambiente familiar e mesmo, em espaços escolares, com professores que não dominam a Libras e precisam com eles interagir. Nesses espaços, já vigoram políticas nem sempre preconizada por leis claras e coercitivas, mas que são tramadas localmente por familiares ou professores pela necessidade de se comunicar ou ensinar alguém que não fala a sua língua.

Dessa forma, apesar de haver propostas de educação bilíngue para surdos que privilegiam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua asseguradas pelo Decreto n. 5.626 (Brasil 2005) e reforçadas pelo Plano Nacional de Educação (Brasil 2014), há uma grande defasagem no ensino de qualquer disciplina na escola para alunos surdos, tanto por não haver intérpretes em sala de aula que traduzam de português para Libras o conteúdo das diferentes disciplinas para o aluno surdo, quanto por não haver materiais específicos para esses alunos veiculados na língua que lhe é mais acessível, a saber, a Libras.

Estamos argumentando que, apesar dessa valorização da Libras no texto da Lei que impulsiona uma série de ações que poderão efetivamente beneficiar o aluno surdo na

[602] Para Maher (2013, p. 119) Políticas Linguísticas se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem – no que diz respeito a suas gramáticas, suas ortografias etc. -, ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas.

escola, há que se enfatizar que essa aceitação e a valorização das línguas de sinais na sala de aula ainda não se realiza na maioria das escolas brasileiras por não serem essas línguas conhecidas suficientemente por aqueles incumbidos pelo processo de ensino/aprendizagem do aluno surdo, a saber, o professor da sala de aula, aí incluído o professor da área de ciências.

Em suma, a nosso ver, a maneira como vem sendo conduzida a educação de surdos após a inclusão e a implementação de leis que legitimam a língua de sinais como língua dos surdos se encontra ainda com vários obstáculos e, também, vários questionamentos em relação às práticas escolares já legitimadas e que se distanciam das necessidades de aprendizagem dos alunos surdos. Conforme observado em pesquisa anterior (Silva *et al.*, 2013), em geral, os materiais utilizados não atendem as necessidades dessas pessoas por não utilizarem estratégias de ensino de língua estrangeira ou segunda língua[603]. São, em sua maioria, os mesmos materiais voltados para os alunos ouvintes que foram traduzidos para a Libras e, por isso mesmo, têm uma preocupação diferente sobre o ensino do português, que para ouvintes se dá como uma língua materna e, para surdos, como uma segunda língua.

Considerações finais

Neste texto, nossa pretensão foi a de evidenciar que a aprendizagem de conceitos científicos por alunos surdos é algo crucial para seu processo escolar. Para que isso ocorra, são necessárias algumas ações: a) que a Libras seja a língua de instrução desse grupo de alunos, b) que sejam construídos materiais didáticos específicos para surdos com estratégias de ensino de L2, c) que mais glossários ou dicionários sejam produzidos, levando em conta as diferentes disciplinas escolares e d) que o uso desses materiais seja efetivo nas escolas que recebem surdos no Brasil. Além disso, e o conteúdo deve ser trabalhado de forma a incluir o aluno surdo, por meio de recursos visuais. Não podemos deixar de acrescentar que o sucesso do aluno surdo na escola vai depender da forma como é posicionado pelo professor. Se ele for visto, como um

[603] Os professores não foram preparados em seus cursos de formação a refletirem em relação ao ensino na diversidade, por exemplo, de surdos que não falam o português como língua materna. Por essa razão, utilizam as mesmas estratégias de ensino realizadas com alunos ouvintes.

problema a ser enfrentado pela escola, essa situação não se modificará. Ao contrário, se for visto como um desafio, como um aluno com potencialidades e disposto a aprender, desde que seja preservada sua língua natural, algo pode mudar nessa história. Por outro lado, a escola deve se preparar para receber alunos surdos. Para incluí-lo, será necessário que sua língua circule no ambiente escolar e seja valorizada. Uma forma de valorizar o surdo é aceitar sua língua. Se isso não resolve tudo, pelo menos é o início de uma nova trajetória para esse grupo de alunos.

Referências bibliográficas

Acessibilidade Brasil (2008). *Dicionário de Língua Brasileira de Sinais*. Disponível em: http://www.acessobrasil.org.br/libras/. Acesso em: 31 ago. 2014.

Brasil (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de dezembro de 2000. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____ (2002), Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 24 abr. 2002. seção 1, p.23.

_____ (2014), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra. Seção 1, pp. 1-7.

_____ (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.

Capovilla, F.C.; Raphael, W.D.; Temoteo, J.G.; Martins, A.C. (2017). *Dicionário da Língua de Sinais do Brasil:* a Libras em suas mãos. Volumes I, II e III. São Paulo: Edusp.

Cavalcanti, M.C. (1999). "Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil", *DELTA, 15.* São Paulo: PUCSP, 385-417.

_____ (2011). "Multilinguismo, transculturalismo e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados: o que isso tem a ver com a formação de professores e com professores em serviço?". In MAGALHÃES, M.C.C., Fidalgo, S.S. e Shimoura, A.S. (Orgs.). *A formação no contexto escolar*: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras.

Cavalcanti, M.C. e Silva, I.R. (2007). Já que ele não fala, podia ao menos escrever...: o grafocentrismo naturalizado que insiste em normalizar o surdo In: *Lingüística*

Favorito, W. (2006). *"O difícil são as palavras": representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Ferreira-Brito, L. (1986). "Integração Social do Surdo", *Trabalhos em Linguística Aplicada,* 7. Campinas: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem.

Gesser, A. (2006) *Um olho no professor e outro na caneta: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Hamel, R. H. (1989). "Determinantes sociolinguísticas de la educación indígena bilíngue", *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 3, Campinas: UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem, 15-65.

Kleiman, A. B. (1995). "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola." In Kleiman, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Kumada, K. M. O. (2012). *"No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem Libras, né*?": representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

_____ (2016). *Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.* Tese de doutoramento em Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

Kumada, K.M.O.; Silva, I.R.; De Martino, J.M. e NóbregaA, V.R.R. (2015). Desafios para a tradução de um livro didático de ciências com uso de avatares expressivos. In CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS, 1. *Anais...* São Paulo: USP, pp. 46-51.

Lacerda, C. B. F.; Santos, L.F. e Caetano, J.F. (2013). "Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos" In Lacerda, C.B.F. e Santos, L.F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos*. São Paulo: Edufscar.

Maher, T. M. (2007a). "Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural", In Cavalcanti, M. C. e Bortini-Ricardo, S. M. (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 67-96.

_____ (2007b). "A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo." In Kleiman, A.B. e Cavalcanti, M.C. (orgs). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, pp.255-270.

_____ (2013). "Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil." In Nicolaides, C.; SIilva, K.A.; Tilio, R. e Rocha, C.H. (orgs). *Política e políticas linguísticas.* Marinho, M. L. (2011) *O ensino da biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

Martin-Jones, M. e Romaine, S. (1986). "Semilingualism: a half baked theory of communicative competence", *Applied Linguistics*, 7 (1), Oxford, 27-38.

Quadros, R. M. (2004a). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2004b). "Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas", In MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. e WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em educação especial* v. 4. São Carlos: Edufscar.

Reily, L. (2003). "As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos" In SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. e GESUELI, Z. M. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus.

Ricento, T.K.; Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30 (3), Autumn, pp.401-27.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial.

Sarturi, C. A. (2013). *Cultura e identidade surda no discurso curricular e seus efeitos na docência de professores formados no curso de Letras/Libras – Polo UFSM*. Dissertação de mestrado em Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação.

SIilva, I. R. (2005). *A representação do surdo na escola e na família: entre a representação da diferença e da 'deficiência'*. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

Silva, I.R. e Kumada, K.M.O. (2013). "Representações sobre o contexto multilíngue da surdez". *Interdisciplinar,* 19 (1), ano 8, Itabaiana, 99-114.

SIilva, I. R.; Kumada, K.M.O. e Nogueira, A.S. (2012). "O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos", In Scheyerl, D. e Siqueira, D. S. P. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA.

Silva. R.; Nogueira, A. S.; Hildebrand, H. R. e Kumada, K.M.O. (2013). "O uso de jogos eletrônicos no processo ensino-aprendizagem de surdos", In Valle, L.E.L.R.; Mattos, M.J.V.M.; Costa, J.W. (Orgs.). *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso.

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matter.

Stokoe, W. C. (1960). "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf", *in: Studies in linguistics: Occasional papers,* 8. Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Stumpf, M. R.; Oliveira, J. S. e Miranda, R. D. (2014). "Glossário Letras-Libras a trajetória dos sinalários no curso: como os sinais passam a existir", In Quadros, R.M. (Org.). *Letras Libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Edufsc.

TV INES. *Programas Manuário.* Disponível em: http://tvines.com.br/?page_id=333. Acesso em: 20 jul. 2015

DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA: UMA FERRAMENTA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Janete MANDELBLATT

INES, Curso Bilíngue de Pedagogia, Departamento de Ensino Superior
janete.mandelblatt@gmail.com, Rio de Janeiro, Brasil.

Wilma FAVORITO

INES, Curso Bilíngue de Pedagogia, Departamento de Ensino Superior wilmafavorito@uol.com.br, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo

Devido à crescente presença de estudantes surdos nas instituições de ensino brasileiras, tem aumentado a demanda pela criação, registro e divulgação de sinais referentes aos saberes escolarizados e acadêmicos. Nesse cenário, constituiu-se no Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, o ***Grupo de Pesquisa Manuário Acadêmico***,[604] que desde 2012 vem trabalhando na coleta e validação de sinais para a construção de um dicionário terminológico bilíngue, multidisciplinar, digital, na área de Pedagogia, com entradas e verbetes em vídeo, em Libras e em Português. Denominado ***Manuário Acadêmico e Escolar***, esse produto, já disponibilizado em caráter experimental, objetiva ser usado como ferramenta didática por meio da qual o aluno surdo possa buscar apoio para dialogar com os sentidos produzidos em um idioma com o qual não se sente familiarizado, favorecendo-se, assim, para esse estudante, tanto o acesso e a apropriação do conhecimento, quanto o processo de produção acadêmica, seja em Libras, seja por meio da língua portuguesa escrita. Além disso, o registro da expansão de sinais acadêmicos fornece pistas importantes sobre os processos de criação de neologismos em Libras que aqui serão discutidos.

Palavras-chave:

Libras; dicionários; sinais acadêmicos.

[604] A palavra ***manuário*** consta no dicionário Houaiss com significados diferentes do que aqui utilizamos. Trata-se, neste caso, de um **neologismo**, criado pelo Professor surdo Valdo Nóbrega, membro deste Grupo de Pesquisa, fazendo referência aos vocábulos **dicionário** e **glossário**, mas indicando que o inventário é composto não apenas de palavras escritas, mas também de sinais (ou itens lexicais) produzidos com as mãos.

Introdução

> *... a língua é permeável a outras razões. Deixa-se mestiçar e torna-se mais fecunda. A língua é, só então, viagem viajada, namoradeira de outras vozes e outros tempos. (Mia Couto)*

A educação de surdos no Brasil e, em especial, a educação bilíngue de surdos, enfrenta o desafio de lidar com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução nas salas de aula, sendo que uma das questões que mais afetam os processos de ensino e aprendizagem em todos os níveis é a falta de sinais para grande parte dos conceitos trabalhados nas diferentes disciplinas. Em virtude de a Libras ter ingressado recentemente no mundo escolar e acadêmico, e devido à presença cada vez mais numerosa de estudantes surdos nas instituições de ensino, tem crescido substancialmente a demanda pela criação de sinais referentes aos saberes escolarizados, bem como pelo registro dessas produções.

Tendo em mente esse cenário, constituiu-se no Departamento de Educação Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, o ***Grupo de Pesquisa Manuário Acadêmico***, que vem trabalhando desde 2012 na coleta de sinais para a construção de um dicionário terminológico multidisciplinar, com ampla divulgação em mídias digitais, centrado na área de Pedagogia, com entradas e verbetes nas duas línguas: Libras e Português.

A relevância dessa pesquisa pode ser justificada em três perspectivas: o campo dos estudos da linguagem em geral, o campo de estudos das propriedades lexicais da Libras e o campo da aplicabilidade desses estudos para os estudantes surdos e suas necessidades quanto ao desenvolvimento de um letramento bilíngue (Libras – Língua Portuguesa) e intercultural.

Entende-se, assim, que a coleta e registro dos sinais, verbetizados em Libras e em Língua Portuguesa, resultará em uma ferramenta útil para estudantes surdos, tradutores-intérpretes de Libras, professores de surdos e pesquisadores da área da linguagem. Aos alunos, favorecerá tanto no esforço de construir sentido das informações que lhes são passadas pelos docentes e pelos intérpretes, quanto nas tentativas de compreender os textos acadêmicos que precisam ler. Além disso, o registro de sinais e seus significados será um bom suporte para a escrita de trabalhos em cada disciplina. Aos intérpretes, servirá como recurso de consulta e pesquisa de

estratégias lexicais e discursivas eficientes em Libras. Aos docentes, propiciará aproximação mais direta com os alunos surdos, através de melhor conhecimento da língua de sinais. Finalmente, aos pesquisadores da área da linguagem, o trabalho do ***Grupo Manuário*** abrirá novos caminhos de investigação para maior conhecimento a respeito da Libras, fortalecendo sua legitimação como língua de instrução.

Neste artigo, pretende-se refletir, em diálogo com outros estudiosos e pesquisadores do campo, a respeito de alguns resultados alcançados pela pesquisa até o presente momento no que se refere à questão da expansão lexical em Libras, com o intuito de contribuir para outros estudos em andamento.

O Projeto Manuário Acadêmico

A lexicografia bilíngue se constitui como um campo em expansão no Brasil, e a criação de dicionários terminológicos vem crescendo consideravelmente nas duas últimas décadas, conforme apontado por Humblé (2011). À época de seu artigo, segundo esse autor, contabilizavam-se no mercado editorial brasileiro 60 dicionários de inglês, 13 de francês, 8 de alemão, 8 de italiano e alguns de japonês.

Para Humblé, esses números impressionam pela variedade de tipos e formatos de dicionários e não pela diversidade de línguas envolvidas, percebendo-se que a produção se concentra nas línguas majoritárias ocidentais e com maior presença migratória em solo brasileiro. Assim, apesar do panorama animador no que se refere às línguas mencionadas, a Libras não se insere do mesmo modo nesse mercado. (Albres e Neves, 2012)

Até recentemente, as obras lexicográficas em Libras, além de escassas, se caracterizavam como glossários e dicionários de uso geral, ou seja, registravam sinais utilizados pelas comunidades surdas brasileiras na sua vida cotidiana. Além disso, o formato dos trabalhos existentes em muitos casos não contemplava adequadamente o entendimento de quem busca aprender ou compreender sinais, já que o registro do léxico de uma língua visual só pode ser plenamente realizado em movimento, isto é, em vídeo (Sofiato e Reily, 2004), como se verifica no dicionário digital bilíngue do INES.[605]

[605] Disponível em http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras

Com a intensificação das ações dos movimentos sociais a partir dos anos 1990, e com as políticas nacionais visando à inclusão educacional das minorias, expande-se a chegada dos surdos à Educação Básica e Superior, aumentando as demandas por itens lexicais referentes aos diversos campos do conhecimento. Deflagra-se, então, uma abundante produção de glossários terminológicos bilíngues, objetivando registrar a criação espontânea de sinais que emergem do crescente contato dos estudantes surdos com o conhecimento escolar e acadêmico, bem como fomentar a produção lexical necessária para dar conta do complexo universo conceitual inerente aos contextos de ensino formal.

Essa produção especializada surge em diferentes estados brasileiros, em diversas áreas do conhecimento e sendo levada adiante por instituições públicas e privadas, além de iniciativas individuais (Favorito, Mandelblatt, Felipe e Baalbaki, 2012). São trabalhos para divulgação interna, limitados a grupos específicos (estudantes de determinado curso, faculdade ou universidade), e que se constituem não em dicionários, mas em listas temáticas de vocabulário, como ocorreu, de acordo com Nunes (2006), na história da dicionarização da maioria das línguas orais do mundo ocidental.

É nesse contexto que se insere uma nova proposta, o ***Projeto Manuário Acadêmico***. Trata-se da construção em progresso de um dicionário terminológico bilíngue (Libras-Português), com verbetes relacionados às áreas curriculares do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse curso, inaugurado em 2006 e primeiro do gênero na América Latina, é responsável pela formação de professores para atuar na educação bilíngue de surdos, estando inscrito em um território histórico de alto poder simbólico, o INES, e caracterizando-se como espaço privilegiado para pesquisas visando à preservação e expansão da Libras como bem cultural dessa comunidade.

O ***Grupo Manuário***, coordenado pelas autoras deste artigo, é composto de professores do Ensino Superior, do Ensino Básico e do Curso de Libras, intérpretes de Libras, alunos de iniciação científica, alunos da graduação e da pós-graduação, todos do INES, além de eventuais colaboradores externos.

A metodologia adotada pelo grupo em parte toma por base processos utilizados na confecção de diversos outros glossários de Libras para termos conceituais (cf. Favorito

et al, 2012), e em parte refere-se a procedimentos criados em função de demandas que emergiram ao longo das práticas de coleta, registro e validação de sinais no INES. São eles:

- Levantamento junto aos professores por área acadêmica de nomes de autores e de conceitos fundamentais abordados e discutidos durante as aulas.
- Consulta a alunos e professores surdos sobre a existência de sinais para esses nomes e conceitos.
- Filmagem e catalogação dos sinais existentes em arquivos provisórios;
- Sessões de Validação dos sinais, presenciais e/ou online, com a participação do maior número possível de alunos, ex-alunos e professores do INES, todos surdos, com o objetivo de se legitimar os sinais coletados. Nessas sessões, os sinais são apresentados e discutidos a fim de se verificar o grau de aceitabilidade dos mesmos e a possibilidade de existência de outros sinais para o mesmo referente;
- Revisão da catalogação após esses encontros;
- Divulgação interna e externa dos sinais validados, através do *site* da pesquisa, no endereço eletrônico www.manuario.com.br, constantemente atualizado, das redes sociais[606] e da TV INES.[607]

Além de objetivar a elaboração do dicionário, o ***Projeto Manuário Acadêmico*** visa, também, analisar os processos de criação dos sinais, pesquisando-se os recursos para a expansão lexical da Libras e verificando-se como eles vêm sendo utilizados intuitivamente pelos usuários desta língua. Esse levantamento e essa análise ainda se encontram em fase inicial, e, neste artigo, apresentamos um pouco das reflexões já feitas, dialogando com a bibliografia existente sobre o tema.

[606] Os sinais validados encontram-se também na página do Facebook **Manuário DESU**.

[607] Trata-se da primeira e única *webTV* em Língua Brasileira de Sinais, com legenda e locução em português, formando uma grade de programação cem por cento bilíngue e, portanto, totalmente acessível a surdos e ouvintes em todos os seus produtos. Um desses produtos é o ***Programa Manuário***, que, a cada episódio, apresenta o sinal validado pelo ***Grupo Manuário*** e um pouco da vida e obra de um pensador ou personalidade marcante relacionada à Educação. O acesso aos programas pode ser feito em: http://tvines.com.br/?page_id=333

O recurso da datilologia

Conforme dito anteriormente, o acervo lexical da Libras vem se renovando e expandindo em função de vários fatores, dentre eles o contato cada vez maior de seus usuários com o conhecimento escolarizado e acadêmico. Como resposta ao desafio de lidar com a pouca quantidade de designações em língua de sinais para conceitos e autores presentes nos contextos de ensino, o recurso imediato, utilizado pelos alunos surdos e também por professores e intérpretes, usualmente tem sido o uso da datilologia (soletração de palavras com o alfabeto manual[608]). Mas essa solução não parece resolver o problema.

No que diz respeito à referência nominal a autores, a soletração se mostra exaustiva e extremamente demorada. Além disso, dada a quantidade de nomes a serem memorizados, o recurso à datilologia se torna pouco eficaz. Assim, por uma questão de economia linguística, a criação e padronização de sinais para essa referenciação vem a ser uma possibilidade bem mais funcional.

Em relação a conceitos, o recurso se mostra ainda mais problemático, uma vez que "pelo fato de ver as letras escritas mediante o alfabeto manual, e não escritas em papel, o/a aluno/a não passa a compreender o conceito; apenas poderá fixar o significante, mas o significado continua a ser-lhe inacessível". (Correia, Coelho, Magalhães e Benvenuto, 2014, p. 38) Da mesma maneira, portanto, também neste caso a ampliação do léxico através de novos sinais demonstra ser um caminho bem mais produtivo. E esse movimento de renovação lexical parece guardar semelhanças com o que acontece nas línguas orais, conforme se discutirá a seguir.

Processos de renovação e expansão lexical nas línguas em geral

Carvalho (2000) observa três aspectos centrais no surgimento de novas palavras nas línguas em geral: o **aspecto sociolinguístico** do neologismo, como índice de transformações socioculturais do grupo linguístico; o **aspecto puramente linguístico**, ou seja, os processos adotados pela comunidade de fala para formação de

[608] Alfabeto manual é um sistema de representação, quer simbólica, quer icônica, das letras dos alfabetos das línguas orais escritas, por meio das mãos. A cada letra corresponde uma configuração de mão (um formato adotado pela mão) e, por vezes, um movimento dessa mão.

novas palavras; e o **aspecto da permanência**, isto é, a perpetuação do neologismo na língua que o gerou ou que o abrigou. As mesmas dimensões parecem poder ser observadas na Libras, conforme se apontará a seguir.

O primeiro aspecto responderia à pergunta *Por que surgem os neologismos?* e tem relação com necessidades decorrentes de mudanças na situação social de um grupo ou comunidade linguística, como é, justamente, o caso aqui destacado de estudantes surdos em contato com o universo conceitual escolar e acadêmico, vivenciando, portanto, um período extremamente propício à expansão de sua língua.

Na mesma linha de pensamento, comenta Barbosa (2000, p.177): **"**A origem dos signos e a sua função acham-se estreitamente ligadas às necessidades sociais do grupo". Nesse sentido, segundo a autora**,** cada nova proposição de um signo implica, além da produção de um novo recorte cultural e da unidade lexical correspondente, também um modo de responder às necessidades surgidas no seio da comunidade. O segundo aspecto relaciona-se com a questão *Como são criados os neologismos?* e diz respeito à complexidade dos mecanismos empregados para a formação de novos signos ou de ressignificação de itens lexicais já existentes.

Na Língua Portuguesa, a renovação lexical é feita, basicamente, através dos processos de derivação, composição e empréstimos linguísticos. Além disso, há ainda a possibilidade de uma palavra que já está sendo utilizada com um determinado significado passar a ser acrescida de outro sentido. Embora não sejam numerosas, pesquisas sobre as línguas de sinais, entre elas a realizada pelo ***Grupo Manuário***, parecem esboçar hipóteses na mesma direção, além de identificar outros mecanismos de criação lexical mais ligados à questão da visualidade. Faria-Nascimento (2009, p.59), por exemplo, ao se referir aos modos como a Libras preenche as lacunas lexicais e terminológicas, afirma: "O processo de construção terminológica com vistas ao preenchimento de lacunas na LSB[609] constitui-se de mecanismos linguísticos se não idênticos, bastante semelhantes aos mecanismos linguísticos presentes na construção lexical."

[609] A Língua Brasileira de Sinais (Libras) também pode ser denominada de Língua de Sinais Brasileira (LSB).

O terceiro aspecto está vinculado à indagação *Por que certos neologismos entram definitivamente para a língua e outros não?* e faz referência ao fato de que a condição para permanência do neologismo é a sua aceitabilidade pelos falantes (Carvalho, 2000). A pesquisa do ***Grupo Manuário*** parece confirmar essa afirmativa, uma vez que constata, por vezes, o desaparecimento de novos sinais aprovados em suas Sessões de Validação e a substituição deles, no uso, por outros, criados ou importados posteriormente.

Nas próximas seções, detalharemos os processos aqui mencionados.

Expansão lexical em Língua Portuguesa e processos morfológicos em Libras

Na língua portuguesa, a renovação lexical pode ser classificada em dois grandes grupos: **formações vernaculares** e **formações por empréstimos** (Carvalho, 2000). No processo de criação das formações vernaculares operam dois tipos de processo: **derivação** e **composição**.

Na derivação, um morfema lexical já existente na língua é associado a um morfema gramatical para produzir um novo significante e um novo significado. As palavras formadas por derivação expressam, usualmente, noções de grande generalidade, com possibilidade de mudança de classe (*felicidade, alegria, ilegal*).

Já a composição consiste na associação de duas bases para formar uma nova palavra, com ou sem alteração da estrutura fônica. Os elementos do termo composto podem se aglutinar (*fidalgo*) ou se justapor (*guarda-chuva*, *beija-flor*), resultando em combinações particulares de significações de itens lexicais para a nomeação de seres, eventos, etc. A nomeação ou denominação pode ser **descritiva**, como em *navio-escola* ou *samba-enredo;* ou **metafórica**, como em *pé-de-cabra*. (Basílio,1987)

Estes neologismos, criados com elementos da própria língua, formando derivados e compostos, são chamados por Carvalho (2009) de **neologismos formais**.

O léxico de uma língua também é ampliado quando uma palavra, que já se encontra em circulação, com um determinado significado, a partir de certo momento passa a agregar uma nova significação sem que sua forma seja alterada. Esses neologismos semânticos são denominados **neologismos conceituais** por Carvalho (2000), que cita

como exemplos o caso de *achatamento* salarial ou de *pirataria* fiscal. A palavra *manuário*, como vimos, também seria um bom exemplo de neologismo semântico.[610]

Quanto às línguas de sinais, pesquisas sobre seus processos morfológicos ainda estão em fase inicial, sendo a American Sign Language (ASL) a língua mais estudada até agora. Tais investigações indicam que as línguas sinalizadas "têm um léxico e um sistema de criação de novos sinais em que as unidades mínimas com significado (morfemas) são combinadas." (Quadros E Karnopp, 2004, p.87).

Com base nos trabalhos sobre a ASL, essas mesmas autoras apresentam um estudo sobre a estrutura morfológica da Libras, identificando algumas possibilidades de formação de sinais por **derivação** e **composição** que operam segundo os recursos específicos a uma língua de modalidade viso-espacial para o desenvolvimento desses processos. Por exemplo, a existência de sinais para nomes derivados de verbos e vice-versa, como SENTAR/CADEIRA e PERFUME/PERFUMAR,[611] formados através da mudança de um tipo de movimento da mão. Nomes, como cadeira ou perfume, são realizados com movimentos mais curtos do que o movimento de verbos, como no caso de sentar e perfumar.

Na pesquisa do ***Grupo Manuário***, podemos, igualmente, identificar a formação de sinais derivados, a começar pela criação do próprio sinal de MANUÁRIO: a partir de uma base lexical presente em vários sinais, e normalmente utilizada para designar significados envolvendo a ideia de *texto* (orientação da palma da mão passiva para cima, com a ponta dos dedos para frente, em diagonal), foi adicionado um movimento da outra mão, sinalizando o significado correspondente, em Libras, para referência a SINAL. O produto resultante dessa formação tem o sentido de 'glossário de sinais' e não de 'glossário de palavras da língua portuguesa'[612]

Esse derivado compartilha da estrutura de uma série de outras unidades lexicais apresentadas em Faria-Nascimento (2009), em que figura a mesma base, com pequena

[610] *Cf* nota de rodapé nº1.
[611] Por convenção, as palavras correspondentes aos sinais são grafadas em caixa alta.
[612] Este sinal também é de autoria do Professor Valdo Nóbrega, que, portanto, é criador de um duplo neologismo: a palavra *manuário* em Língua Portuguesa, e o sinal equivalente a ela em Libras.

variação, para criação de termos relacionados a textos (impressos, escritos a mão ou não escritos, oficiais ou pessoais).

O processo de **composição** em Libras também parece ser muito frequente, segundo Quadros e Karnopp. Os sinais BOA-NOITE (BOA + NOITE) e ACIDENTE (CARRO+BATER) são compostos exemplificados pelas autoras. Ambos se constituem de dois sinais sendo realizados simultaneamente. E tal como nas línguas orais, o resultado de uma composição em Libras é a criação de um novo item lexical, não sendo possível "predizer o significado de um novo sinal apenas olhando o significado dos sinais que formam o composto." (Quadros e Karnopp, 2004, p. 106)

Outro mecanismo bastante comum de renovação lexical é o **empréstimo**, que diz respeito, principalmente, à adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira. A adoção de empréstimos é uma tendência "manifestada em todas as línguas do mundo" (Carvalho, 2009, p. 47) e pode ter como causas principais, de acordo com a autora, tanto o contato à distância, quanto o contato interpessoal, isto é, a convivência entre falantes de diferentes línguas.

Em Libras ocorrem as duas situações: há empréstimos do Português à Libras originados do contato entre surdos e ouvintes;[613] e há, como afirma Diniz (2011), empréstimos oriundos de outras línguas de sinais – especialmente da ASL, dados os avanços científicos e as novas tecnologias da comunicação (como o uso da *webcam*), que permitem aos surdos de todo o mundo interagirem visualmente. Um exemplo muito conhecido de empréstimo da ASL é o sinal correspondente à frase "I LOVE YOU", realizado em Libras com as configurações de mão para I, L e Y.

Do ponto de vista da origem, ou seja, da língua fonte que o cede, os empréstimos podem ser classificados, com apoio em Bloomfield (1961, *apud* Carvalho, 2009) em três tipos**: íntimos**, **culturais** e **dialetais**.

O empréstimo íntimo é proveniente da convivência de duas línguas em um mesmo território, como é o caso de Língua Portuguesa e Libras. O sinal para **V**ESTIBULAR seria

[613] Para maiores detalhes sobre empréstimos do Português à Libras, sugerimos a leitura de Baalbaki e Rodrigues (2014) e Faria-Nascimento (2009).

um exemplo para este caso: configuração de mão em V, palma da mão para a frente, movimento circular.

O empréstimo cultural chega à língua receptora como resultado de contatos de várias naturezas (políticos, sociais, comerciais, etc.), como é o caso, mencionado anteriormente, de empréstimos da ASL à Libras. Um exemplo recente, originário dessa língua estrangeira, é o sinal para SIM (configuração da mão em S, palma para baixo, com movimentos repetitivos para baixo, análogo ao que fazemos ao balançar a cabeça afirmativamente).[614]

E o empréstimo dialetal, realizado entre falantes da mesma língua, diz respeito às variantes regionais, sociais e jargões especializados, o que acontece tanto em Português quanto na Libras**.** Em Libras teríamos o exemplo do sinal para INES, importado pelo Nordeste para significar, lá, escola. [615]

Para Carvalho, esses três tipos de empréstimos têm um papel bastante produtivo na renovação vocabular de uma língua. Ainda segundo ela, os empréstimos "pressupõem uma interpretação, uma adaptação à estrutura da língua importadora", (2009, p. 54) como em nhoque, do italiano *gnocchi*. Em Libras observa-se o mesmo fenômeno, como no caso do sinal de *internet*, iniciado pela Configuração de Mão em I, por empréstimo da letra inicial da palavra em inglês, mas sofrendo adaptação de acordo com as restrições formacionais da Libras, sendo, portanto, realizado seguindo os parâmetros das línguas de sinais.[616]

Nesse mesmo sentido, Faria-Nascimento reflete que a Libras de um modo geral não importa significantes inteiros e sim fragmentados, pois a modalidade atua morfologicamente na construção do significante importado. Assim, complementa, "grande parte dos termos 'importados' passa por um processo de construção híbrida e, por isso, não são empréstimos puros, são de outra ordem, pois, ao se acomodarem à

[614] A informação sobre este empréstimo da ASL nos foi fornecida por um professor surdo que leciona Libras no INES.
[615] Informação dada pelo mesmo professor.
[616] Com base em Faria-Nascimento (2009), assim são definidos os parâmetros da Libras: C**onfiguração da Mão** (CM), que é a forma que as mãos adquirem na articulação de um sinal; P**onto de Articulação** (PA), que é o local em que o sinal é realizado no corpo ou no espaço; **Movimento** (Mov), que o sinal pode ter ou não; e os parâmetros complementares: **Orientação da Palma da Mão** (OP), que indica a direção para a qual a palma da mão está voltada, e **Expressões Não Manuais** (ENM), que se referem às expressões faciais e corporais que muitas vezes integram a enunciação do sinal.

língua importadora incorporam os processos de construção de palavras aos empréstimos, o que os torna bastante produtivos". (Faria-Nascimento, 2009, p.93-94)

Com base nos dados de sua pesquisa sobre empréstimos em Libras, que, dentre outros, contou com sinais utilizados para conceitos na área dos estudos da linguagem utilizados no Curso Letras-Libras, polo UNB,[617] Faria-Nascimento (2009), propõe a seguinte tipologia para empréstimos em Libras:

a) **Empréstimos datilológicos, por transliteração**. Essa categoria pode se subdividir em:

- **Transliteração pragmática**, quando de modo geral, e em caráter provisório, usa-se o alfabeto manual para soletrar uma palavra para a qual ainda não há um equivalente lexicalizado. Exemplo: nomes de pessoas que se acabou de conhecer;
- **Transliteração lexicalizada**, quando apenas uma parte das letras da língua fonte é utilizada e com outro ritmo diferente da transliteração pragmática Exemplo: sinal para SOL, realizado em outra locação diferente da simples soletração e com omissão da vogal O (S-L).

b) **Empréstimos por transliteração da letra inicial**. Segundo a autora, este é o processo mais produtivo de expansão lexical em Libras. Trata-se de uma forma híbrida, em que o novo sinal é iniciado pela configuração de mão correspondente à primeira letra da palavra escrita em Português e, na sequência, obedece às regras da Libras para a formação de itens lexicais. Exemplos: O sinal para ÉTICA, formado pelas duas mãos configuradas em E, em espaço neutro, com movimento iniciado na altura do peito, com as palmas para a frente, arrastando-se até a cintura. Ou os sinais para LINGUA, LINGUAGEM e LINGUÍSTICA: os três são iniciados pela configuração de mão em L, sendo que o que os diferencia é a sequência de movimentos que caracteriza cada um desses significados.

c) **Empréstimos da configuração visual dos lábios**. Nestes sinais, o emissor fornece uma pista visual relativa a uma dada unidade fonológica utilizada por falantes de línguas orais simultaneamente à articulação do referente equivalente em Libras.

[617] Curso de Licenciatura em Letras-Libras, modalidade à distância, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Faria-Nascimento, que atuou como tutora no polo da Universidade de Brasília, utilizou em sua pesquisa, além de outros termos em circulação na Libras, sinais que emergiram ao longo do Curso.

Exemplo: o sinal para a conjunção SE (com a ideia geral de condição ou hipótese) é realizado com CM em S, palma para baixo, distendendo-se em seguida o dedo mínimo; simultaneamente, há a articulação dos lábios indicando a pronúncia da palavra na variedade do Rio de Janeiro ('si').[618]

d) **Empréstimos semânticos**. Seriam "empréstimos disfarçados", utilizados especialmente para significados metafóricos. O conteúdo semântico e cultural é o mesmo da expressão da língua de origem, mas a forma é constituída por recursos expressivos da língua de sinais. Exemplo: No sinal para *costurar a boca* usa-se o dedo indicador e o polegar unidos deslizando sobre a boca com movimento dirigido da esquerda para a direita;

e) **Empréstimos estereotipados**. São sinais que fazem uma cópia do formato de um símbolo gráfico ou de um objeto. Seria a reprodução, a partir de um ponto localizado no especo neutro, de sinais de pontuação ou de figuras geométricas;

f) **Empréstimos cruzados**. Trata-se da criação de sinais motivada pela semelhança visual entre palavras homógrafas ou parônimas da língua portuguesa. Tais palavras, apesar de se relacionarem a referentes distintos, recebem o mesmo sinal em Libras. Seria o caso do sinal para SENADOR CAMARÁ (bairro da Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro), que é realizado tal como o sinal de CAMARÃO (crustáceo): mão direita na CM em X, palma para a esquerda, movimento da mão para frente distendendo e curvando ligeiramente o dedo indicador.[619]

As pesquisas realizadas pelo Grupo Manuário também têm possibilitado a observação de determinadas tendências na formação de neologismos em Libras, sendo que, de um modo geral, elas parecem seguir a mesma direção da tipologia sugerida por Faria-Nascimento ou, até mesmo, complementá-la.

Em relação aos sinais para nomear os autores presentes na bibliografia do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES, pode-se perceber que:

[618] Este sinal foi lembrado como exemplo para este caso pelo mesmo professor referenciado nas notas de rodapé nº12 e nº13.
[619] Sinal informado por tradutores-intérpretes de Libras do Departamento de Ensino Superior do INES.

- A criação desses sinais está, salvo raras exceções, relacionada à imagem física da pessoa, e não de suas ideias, dependendo, portanto, da apresentação de uma foto ou gravura para identificação de algum traço que possa distingui-la. Como exemplos, podemos citar os sinais criados para GRAMSCI (refere-se a seu topete), para JOHN LOCKE (indica o formato de seu nariz) e para ARISTÓTELES (representa a túnica com botão, vestimenta típica da época, que ele usa na figura mostrada aos alunos);
- Boa parte dos sinais para autores (cerca de 30% até agora) utiliza a configuração da mão correspondente à primeira letra do nome em Português ao fazer referência a alguma característica física da pessoa. O sinal de **F**OUCAULT, por exemplo, é iniciado pela configuração de mão em F, com a palma da mão voltada para baixo, deslizando na cabeça, da frente para trás, chamando a atenção para a careca do filósofo.
- Como exceção à referência ao aspecto físico do nomeado, observamos alguns sinais criados a partir da semelhança visual entre o nome da pessoa e alguma palavra cuja representação gráfica os surdos conhecem e para a qual há um significante em Libras. É o caso do sinal criado para o autor PASSERON, cujo nome, em parte parecido com a forma gráfica, em Português, do verbo passear **(Passe**ron**/passe**ar) inspirou a construção de um sinal quase igual ao já existente para PASSEAR.
- Observamos, ainda, que a semelhança visual entre o nome da pessoa e alguma palavra escrita não se limita ao conhecimento da Língua Portuguesa. O sinal para MICHAEL APPLE, por exemplo, é o mesmo de MAÇÃ (*apple*, em inglês), assim como o sinal do abade L'ÉPÉE, existente antes do início da pesquisa do ***Manuário*** e provavelmente importado da Língua Francesa de Sinais, é feito com a configuração de mão em L e um movimento para a frente sugerindo o uso de uma espada (*épée*, em francês). Novamente, temos exemplos de empréstimos cruzados;

Em relação aos sinais criados para nomear conceitos, notam-se as seguintes tendências:

- Um número bastante grande desses sinais é iniciado pela configuração de mão correspondente à letra inicial da palavra em Língua Portuguesa, seguindo, a partir daí, as regras de formação de sinais em Libras. Alguns exemplos deste caso são os sinais para **M**ETODOLOGIA, **S**OCIOLOGIA e **P**RONOME, que também seriam empréstimos por transliteração da letra inicial.

- Alguns sinais têm como diferenciador de um par mínimo[620] uma configuração dos lábios referente à unidade fonológica que inicia a palavra em português. Essa configuração é realizada simultaneamente à articulação dos demais elementos componentes do sinal. Exemplo: para diferenciar GÍRIA de TÍTULO, que são formados de maneira idêntica, usa-se a configuração dos lábios em G quando se deseja expressar GÍRIA. Neste caso, diríamos que são empréstimos de configuração visual dos lábios;
- Há, ainda, o caso de sinais com algum tipo de referência visual histórica, pertencente a um passado que não existe mais, mas que apesar disso, é forte o suficiente dentro da língua para impedir que novos sinais sejam criados para substituí-los. Como exemplo, temos o caso de CURSO NORMAL e NORMALISTA. O sinal tradicional para ambos faz menção à gravata com broches de estrelinhas usadas pelas alunas décadas atrás, mas que já faz tempo caiu em desuso. Mesmo assim, o sinal se mantém e a comunidade não aceita, até o momento, um novo signo em seu lugar.

Na sequência, abordaremos questões referentes à aceitação e à manutenção do neologismo na língua em que ele é criado.

A questão da permanência do neologismo

Barbosa (2000) aponta que a dinâmica da renovação lexical pode ser estudada para além dos mecanismos de criação de novos termos. Ao considerar a dimensão semântica e pragmática do neologismo, a pesquisadora nos remete às noções de aceitabilidade e da *desneologização*. Ou seja, nos propõe pensar o percurso do neologismo desde sua gênese até a sua estabilização na língua. Segundo ela, é preciso observar "quem criou a nova palavra, em que universo de discurso foi produzida, em que tempo, em que lugar geográfico e semântico surgiu, para quem foi criada e como foi criada". (Barbosa, 2000, p.179).

A autora prossegue com mais questões referentes às circunstâncias temporais da criação lexical, observando que há três momentos nesse processo: o instante mesmo

[620] Nas línguas de sinais, tal como nas línguas orais, é possível identificar **pares mínimos**. Trata-se de sinais que se distinguem apenas por um parâmetro, como, por exemplo, nos sinais para SÁBADO e APRENDER, em que a configuração de mão e o movimento são idênticos, e o único traço distintivo é o ponto de articulação de cada sinal. Em SÁBADO, o sinal é realizado próximo à boca do sujeito sinalizante e em APRENDER, o sinal é realizado na testa.

de sua criação; b) o momento pós-criação, que se refere à recepção, ou ao julgamento de sua aceitabilidade por parte dos destinatários, bem como sua inserção no vocabulário e no léxico de um grupo linguístico cultural; c) o momento em que começa a se dar a sua desneologização.

Para Barbosa, então, após um primeiro momento em que é criado um novo item lexical, sucede-se uma fase de recepção e aceitação e utilização desse item pelos falantes: "São as condições de aceitabilidade do neologismo, seu emprego por vários locutores e o sentimento de que é compatível com a língua, que, se satisfeitas, acabam por impô-lo". (Barbosa, 2000, p. 179)

A etapa final do percurso de um neologismo, segundo a autora, pode resultar na perda da consciência do "fato neológico, ou seja, a desneologização". Quanto mais contato os falantes vão tendo com o neologismo, menos impacto há como "novidade lexical", e o novo item vai se integrando ao acervo lexical da língua. Pode ser o caso dos sinais para VINHO e BOI, da Língua de Sinais Francesa, introduzidos no léxico da Libras no século XIX, a partir da primeira tentativa de dicionarização desta língua, e que, hoje, não são mais percebidos como empréstimos.[621]

Assim como Barbosa, Carvalho (2000) também afirma que a adoção de empréstimos compreende etapas em que a palavra 'importada' adquire características diversas. Em uma primeira fase de aceitação há o que ela chama de **peregrinismo do termo novo** para só posteriormente esse termo ser considerado **empréstimo**, momento em que o novo item lexical integra-se à morfologia da língua e seu uso passa a ser generalizado pelos falantes que não o sentem mais como um termo estrangeiro. Na Língua Portuguesa seria o caso de *mídia, mixagem, deletar, lincar*. Em Libras, os exemplos poderiam ser os sinais para BAR ou CHOPE, que originalmente eram soletrados e com o tempo integraram-se à língua passando a ser produzidos com a supressão de uma ou mais letras e realizados com um ritmo diferente da datilologia.

No caso da pesquisa do ***Grupo Manuário***, chamam a atenção alguns fatos que sugerem um diálogo com as considerações acima indicadas. Ainda em fase preliminar de

[621] A primeira tentativa de dicionarização de língua de sinais de que se tem notícia no Brasil é uma iconografia inspirada numa produção de Pelissier, professor surdo do Instituto de Surdos de Paris. Denominado *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, o trabalho, publicado em 1875 e reeditado pelo INES em 2011, foi elaborado por Flausino José da Gama, aluno e professor do INES.

observação, o percurso de neologismos para sinais referentes a autores no âmbito do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES parece ter o seguinte movimento:

a) sinais são criados espontaneamente nas salas de aula por estudantes surdos de turmas diversas para satisfazer a necessidade da língua de fazer referência a um autor estudado em uma determinada disciplina ou a um conceito abordado nas aulas. É possível que surjam diferentes sinais para o mesmo referente, como foi o caso de Vygotsky (três sinais) e de Bourdieu (dois sinais), por exemplo;

b) diferentes sinais para o mesmo autor podem permanecer ou um desses sinais pode adquirir mais aceitação e forçar o desaparecimento dos demais; ou, ainda, é possível que dois ou mais sinais convivam por decisão da comunidade de estudantes, como verificado em nossas Sessões de Validação para os dois casos aqui citados.

As condições de aceitabilidade parecem estar associadas a dois fatores: em primeiro lugar o julgamento dos estudantes surdos quanto à conformação dos novos sinais às restrições de boa formação das regras sistêmicas da Libras. É muito comum nas Sessões de Validação sinais serem rejeitados por serem percebidos como violando essas regras. Em segundo lugar, observa-se rejeição se o novo sinal estiver muito marcado por características da língua portuguesa.

Certamente ainda temos um longo caminho de análise para verificarmos as características do percurso neológico dos sinais da Libras em nosso corpus (autores e conceitos do Curso Bilíngue de Pedagogia). Com a continuidade de nossa pesquisa teremos mais elementos provenientes das Sessões de Validação para examinar com mais detalhes esse processo.

Considerações finais

O trabalho do ***Grupo Manuário Acadêmico***, cujos resultados vêm sendo constantemente divulgados interna e externamente em eventos acadêmicos e por meio de seus produtos[622], vem permitindo tanto constatar o avanço já alcançado no

[622] Referimo-nos a entrevistas concedidas a jornais e revistas de circulação local e nacional, artigos publicados em revistas especializadas nacionais e internacionais, palestras proferidas em simpósios, seminários e congressos nacionais e internacionais em diversas universidades, participações em

desenvolvimento vocabular da Libras quanto avaliar e contribuir para suprir as necessidades ainda presentes de crescimento do repertório linguístico dessa língua para que os surdos usuários de Libras, como cidadãos plenos, possam transitar em igualdade de condições junto aos ouvintes nos lugares por eles crescentemente ocupados na sociedade brasileira.

É intenção dessa pesquisa, além de contribuir com o letramento bilíngue de estudantes surdos, fortalecer os processos de legitimação da Libras que, embora já reconhecida por decreto governamental há doze anos, ainda enfrenta inúmeros preconceitos, seja por ser uma língua minoritária, seja por ser uma língua utilizada por sujeitos ainda representados pela ótica da deficiência e não da diferença, como os movimentos surdos reivindicam. O ***Projeto Manuário*** insere-se no campo dos estudos que reconhecem e respeitam as diferenças linguísticas e culturais das pessoas surdas sinalizantes e entende que, para além de conhecer e registrar sinais, é fundamental que se atente para a legitimidade de novos modos de (res)significar o mundo. A criação de novos sinais em Libras revela a identidade sociolinguística e cultural de uma comunidade linguística pertencente ao universo multilíngue brasileiro, a comunidade surda, confirmando todo o potencial desta língua em intenso movimento de expansão.

Referências bibliográficas

Albres, N.; Neves, S. L. G. A. (2012). Construção de Glossário Libras-Português como Instrumento Didático-Pedagógico para Formação de Professor Bilíngue. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade.* 10ª Edição.

Baalbaki, A. C. F.; Rodrigues, I. C. (2014). Práticas sociais entre línguas em contato: os empréstimos linguísticos do português à Libras**.** *RBLA, Belo Horizonte*, 14 (4), 1095-1120.

Barbosa, M. A. (2000). Dos processos de engendramento e manifestação do neologismo nos discursos essencialmente figurativos**.** In: Azeredo, J. C. (org) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.* Petrópolis, RJ: Vozes**.**

eventos municipais e estaduais de assessoria técnica e a realização e exibição dos ***Programas Manuário*** na TV INES.

Basílio, M. (1987). *Teoria Lexical.* São Paulo: Ed. Ática.

Carvalho, N. (2000). Neologismos, informação e criatividade**.** In: Azeredo, J. C. (org) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino.* Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa.* (2009). São Paulo: Cortez.

Correia, F. S.; Coelho, O.; Magalhães, A. M.; Benvenuto, A**.** (2014). Com as mãos se faz o ser: aprender/ ensinar Filosofia em contexto de surdez. *Educação, Sociedade &Culturas*, nº 42, 27-41.

Diniz, H. G. (2011). *A História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras.* Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Faria-Nascimento, S. P. (2009). *Representações lexicais da LSB: uma proposta lexicográfica.* Tese de Doutoramento em Linguística. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras. Retrieved from http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547.

Favorito, W.; Mandelblatt, J.; Felipe, T. A.; Baalbaki, A. (2012). **Processo de expansão lexical da Libras: estudos preliminares sobre a criação terminológica em um Curso de Pedagogia.** In: *LSI: Lengua de Señas e Interpretación*, nº 3, 89-102. Montevidéu.

Gama, F. J. (2011). *Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos*. Série Histórica, Volume 1. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Humblé, P. R. M. (2011). Um começo de conversa. In: Xatara C.; Bevilacqua, C. R. E Humblé, P. R. M. (Orgs.) *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*, São Paulo: Parábola Editorial.

Nunes, J. H. (2006). *Dicionários no Brasil: análise e história – do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes Editores., São Paulo, SP: Fapesp – São José do Rio Preto, SP: Faperp.

Quadros, R. M.; Karnopp, L. B**.** (2004). *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed, 2004.

Santos, C. B.; Lima, M. N. M. (2012). A prática lexicográfica na formação do professor indígena. *Linguagens, identidades e letramentos,* 2 (2), 67-78.

Sofiato, C. G.; Reily, L. H. (2014). Dicionarização da língua brasileira de sinais: estudo comparativo iconográfico e lexical. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 40 (1), 109-126.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO PARA ALUNOS SURDOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL “PROFª ARLETE PEREIRA MIGUELETTI EM CUIABÁ-MT

Lucimeire da Silva FURLANETO

UFMT, Instituto de Linguagens, lucimeirefurlaneto@gmail.com, Cuiabá, Brasil.

Resumo

O presente artigo versa sobre uma pesquisa tangente a práticas de letramento no CEADA – Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – Escola Estadual "Profª Arlete Pereira Migueletti – em Cuiabá-MT. Em tese tem como objetivo geral analisar como o ensino de Língua Portuguesa, História e Matemática, se constitui no CEADA, por se tratar de uma escola bilíngue, portanto, com especificidades afins, a partir da inserção da Língua Portuguesa como segunda língua, considerando as práticas de letramento utilizadas nesse processo. O interesse pelo objeto surgiu no momento em que ao atendermos à escola, na condição de professora formadora, observamos que há práticas de letramento naquele espaço, lembrando a especificidade de atendimento a alunos surdos. Procuramos compreender quais e como são essas práticas letradas à luz da teoria sobre letramentos, a partir de (Street, 1984; Kleiman,1998, Soares, 2010) e de pesquisadores que tratam do assunto (Fernandes, 2006; Pereira, 2011; Botelho, 2005), entre outros. A tese parte do princípio de que ainda que há práticas de letramento naquele espaço, essas são poucas, merecendo, portanto, uma acuidade maior. A metodologia utilizada para a pesquisa é de caráter etnográfico, portanto, eminentemente qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são professores que ministram as disciplinas anunciadas a alunos do 9º ano do ensino fundamental. Espera-se, a partir do resultado da pesquisa, que a tese concorra para promoção de ressignificação de práticas de ensino para aluno surdo, bem como para futuras adequações das políticas públicas voltadas à educação inclusiva.

Palavras-chave:

Práticas de letramento, Segunda Língua, Surdo.

Introdução

Não são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam de questões sobre a educação bilíngue para surdos, principalmente quando a língua de sinais é vista/tida como mediadora do processo ensino-aprendizagem, evidenciando-se nesse processo o ensino de Língua Portuguesa (LP), em sua modalidade escrita, como segunda língua no currículo escolar.

Quando falamos em educação para surdos, estamos falando sobre uma comunidade linguisticamente minoritária. O que se verifica é que essa minoria linguística, tem cada vez mais se interessado, no século XXI, em participar de pesquisas acadêmicas no campo da surdez (Teske, 2013). Isso demonstra um avanço nas pesquisas, sobretudo no que concerne a questões metodológicas. Pois, além de se estudar o que o surdo precisa aprender, precisa-se estudar **como** ensiná-lo, e isso está necessariamente atrelado à metodologia utilizada nesse processo.

Ao se ignorar as singularidades linguísticas do surdo, a escola seja essa bilíngue ou não, desenvolve um trabalho voltado para a reprodução de estratégias com base no oralismo e na audição como referenciais para o aprendizado da leitura e escrita, o que contraria teorias sobre o ensino de Língua Portuguesa através de Libras (Língua Brasileira de Sinais), uma vez que este deve ser ensinado principalmente através de imagens, pelo fato da aprendizagem do surdo se dar de forma visual-espacial. Dito de outra forma, a incursão no mundo da escrita não se dá pela oralidade, mas por processos visuais de significação que têm na língua de sinais seu principal elemento fundador.

O objetivo deste artigo é, portanto, trazer em cena algumas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa como práticas de letramento e, a partir de então, quem sabe, abrir possibilidades de problematização.

Conquista ao direito de se expressar em Libras

A implantação de políticas públicas tem sido um avanço em relação às conquistas sociais e à garantia da cidadania, principalmente na área educacional, quando se trata

de alunos com deficiência. No entanto, é necessário que haja uma proposta de inovação curricular na sala de aula, que atenda a todos os que daquele espaço fazem parte, investimento na formação do docente, principalmente àqueles que lidam com as diferenças dentro das diferenças na escola pública (*McCleary*, 2009).

Maciel (2013, p. 243) destaca que apenas a implantação de políticas públicas não garante o êxito de tal proposta. É necessário que haja ainda, além de investimento em formação continuada docente, investimento em infraestrutura, materiais didáticos voltados a alunos com especificidades afins, contratação de profissionais da área, valorização, inclusive financeira, desses profissionais. Em outras palavras: não basta implantar, é preciso implementar.

Diante das bases legais, Lei de Libras 10.436/20020 e o Decreto Federal 5.626/2005, que amparam a inserção do surdo na escola com direito à aprendizagem e, considerando o fato de que estamos imersos em um contexto em que a sociedade é, em boa medida, grafocêntrica, questões como sobre o processo enisno/aprendizagem precisam adquirir status de prioridade quando o contexto se referir ao surdo.

Pois, segundo Guarinello (2006, p. 35), de entre as pesquisas que apontam as dificuldades dos surdos com a língua escrita, salienta-se também a maneira como os profissionais lidam com o sujeito surdo, a surdez e a linguagem escrita. A autora enfatiza ainda que a língua muitas vezes é ensinada por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto e acabado. O ensino da língua, por esse vezo mecanicista é abordado sob o ponto de vista monológico, a-histórico, acrítico, por desconsiderar, sobretudo, que a constituição da língua se dá principalmente pelas relações dialógicas discursivas estabelecidas entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa, num dado tempo/espaço. Tais afirmações haviam sido constatadas por Berberian (2003), quando esta afirma que a descontextualização da linguagem, de seus valores, usos, significados sociais elimina o fato de que o aprendizado da escrita depende das relações que a criança estabelece com seus interlocutores e com a escrita.

A imersão na prática social de uso da linguagem escrita se torna possível quando a "criança surda mantém contato com adultos usuários e competentes nessa modalidade de língua e quando tem a oportunidade de participar de atividades significativas" Guarinello, 2006, p. 353). Através dessa prática, acreditamos ser

possível uma educação voltada para o contexto das práticas sociais em que o surdo esteja inserido.

Concepção de língua e seu ensino

Ao falarmos em práticas de letramento, devemos considerar a que concepção de língua essas práticas estão filiadas. Ao nos referirmos sobre o termo "práticas de letramento", adotamos a concepção de Street (1984). Esse conceito possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social (Street, 2014).

Neste artigo, as considerações sobre língua partem da visão de uso da linguagem como ação social e de ensino e aprendizagem como processos construídos na interação em um determinado tempo, em um determinado espaço, no aqui e no agora. A língua por esse viés é vista como instância constituinte do sujeito pelas e nas relações estabelecidas socialmente (Bakhtin, [1929], 2012). Nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa para surdos percorre outros caminhos que não só ou apenas o do estruturalismo, o qual é direcionado para um ensino mecanicista, tradicional e normativo, em que o paradigma monolíngue de ensino de línguas é compreendido como ""língua nacional", língua como gramática (normativa)", "língua como forma" e "língua como representação escrita"" (Zolin- Vesz, 2015, pp. 58-59 *apud* Zolin- Vesz, 2014).

A perspectiva de língua assinalada aqui entende que ela não pode mais ser concebida como um sistema monológico, como um ato puramente individual fora do seu contexto social, mas como um canal vivo de comunicação. A língua é dinâmica e é na interação que ela se constitui.

Para a teoria bakhtiniana, o que realmente importa não é o estudo da linguagem no aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo. Neste sentido, a língua para Bakhtin ([1952-1953], 2010) está sempre a serviço de um locutor; este a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está em pleno acordo com a situação social estabelecida concretamente. Para Bakhtin/Volochinov ([1929], 2012), o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas, (Bakhtin/Volochinov, [1929], 2012). E assevera

ainda que o mesmo processo se dá em relação ao receptor, pelo diálogo senão uma das formas mais importantes de toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, (p.127).

Assim, a língua não pode e nem deve ser entendida como produto. Essa concepção está ultrapassada, pois que língua não é produto e sim construção de processo. E o que é o processo senão construção de sentidos?

Dito isto, podemos afirmar que o ensino de língua se dá pela concepção que dela se tem, principalmente porque ainda que a concepção "Linguagem como interação" venha sendo ensinada, não anula duas outras, as quais continuam sendo orientadas para o ensino de línguas: "Expressão do pensamento" e "Comunicação e expressão". O que precisa ser evidenciado ao ensinar língua(s) é o conhecimento por parte de quem está ensinando, sobre sua concepção.

Assim, dependendo do conceito de língua que o professor tem, ele orientará o seu ensino. Porém, em se tratando de ensino de outra língua, o professor precisa para além de ter o conceito definido, definir também o que entende por outra língua. Como o sistema abstrato é compreendido? Em que medida ele se aproxima ou distancia-se do sistema que o aluno, no caso, o surdo, já conhece, ou não? E as práticas sociais, como fica o seu ensino?

Aprender português hoje torna-se, para quem deseja participar com mais proficiência, das práticas sociais, um desafio e ao mesmo tempo um diferencial. De acordo com Schlatter e Garcez (2009, p. 07) pelo fato de no Brasil se falar outras línguas, como nas comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e descendentes de imigrantes, possibilita entender o português como um acréscimo à(s) língua(s) que esses indivíduos já falam.

A Libras como uma língua de um povo, é viva, autônoma e reconhecida pela linguística. Sua composição possui todos os elementos pertinentes às línguas orais, isto é, organização gramatical, semântica, pragmática, sintática e demais elementos pertinentes a qualquer língua estruturada. No entanto, sua organização não reflete literalmente à organização da língua portuguesa, pois não é. Artigos, preposições e flexão de verbos não são utilizados pelos surdos na estruturação frasal da Libras, como inúmeras outras diferenças entre o português e a Libras.

Para o surdo, a aquisição da modalidade escrita representa a alfabetização em uma outra língua com diferenças sintáticas, morfológicas e fonéticas. Nesse caso não se considera, por exemplo, a relação entre o som ouvido e falado; o fonema assume relação mais direta com a letra escrita, ou grafema.

Sendo assim, as irregularidades morfossintáticas identificadas na alfabetização da escrita das crianças surdas coincidem com construções próprias da língua de sinais.

Entendendo a aprendizagem do surdo

Ao falarmos sobre práticas de letramento, no contexto da educação bilíngue, precisamos esclarecer dois pontos, o primeiro sobre educação bilíngue para surdo, o segundo sobre letramentos, sim, no plural.

A respeito da educação bilíngue, não vamos discorrer sobre a sua historicidade, talvez isso fique para uma outra proza. Mas, apresentar um panorama sobre algumas particularidades de como o surdo aprende uma língua escrita, nesse caso Língua Portuguesa.

O fato de o professor ensinar uma língua escrita para quem desconhece a oralidade torna-se um desafio com alunos surdos em suas turmas. Além de uma grande porcentagem de professores que lidam diretamente com esses alunos não ter conhecimento e domínio de Libras, desconhece que uma das principais dificuldades que o surdo enfrenta está na falta de conhecimento da língua portuguesa falada e não na surdez em si. Pois, a comunicação de boa parte dos estudantes surdos se dá em Libras, uma língua visual-espacial, que possui estrutura própria.

A maioria das crianças surdas nasce em famílias de ouvintes; contexto esse completamente diferente ao dessas crianças. Como então, essas crianças se comunicam? Como aprendem a se comunicar em um contexto familiar onde os pais não se comunicam em Libras? A criança só aprende Libras quando entra na creche ou na pré-escola. É através da visão que se dá a apropriação do sistema alfabético pela criança surda e, por isso, o planejamento de atividades intensas de leitura com interpretação em Libras e com a utilização de recursos visuais (como imagens e letras

móveis) são ações fundamentais, segundo Fernandes (2006), para que a criança seja alfabetizada em um contexto de letramento.

Espera-se que nesse período escolar, assim como nos sucessores, os professores sejam bilíngues, ou que haja intérpretes como mediadores da comunicação entre o que o professor diz e a criança surda. O que se espera ao final desse período, é que a prática de letramento de narrar pequenas e simples histórias na língua de sinais seja efetuada por essas crianças. A utilização de práticas docentes com a utilização de cartazes, livros de literatura infantil e outros materiais gráficos, multimodais, por exemplo, com predominância de imagens e essas associadas ao conteúdo, com a representação de palavras em Libras e em Língua Portuguesa são ações que contribuem para a aprendizagem das crianças com deficiência auditiva, uma vez que elas estarão em contato com a língua portuguesa escrita desde cedo (e quanto mais cedo melhor).

O trabalho de ensino de leitura a partir das imagens deve ser bem explorado pelos educadores durante os momentos de leitura. Trabalhar a imagem como um código não verbal é abrir possibilidades de compreensão sobre o quanto é importante para o aluno surdo, quando esse elemento imagético acaba por configurar-se também como elemento complementar à narrativa.

Para Fernandes (2006), um trabalho que se preste a sistematizar a língua escrita com alunos surdos não pode prescindir da sistematização de nenhum dos eixos componentes: aspectos funcionais, aspectos lexicais e aspectos gramaticais.

Para que haja compreensão desses eixos, é necessário que a língua de sinais esteja na base desse processo de apreensão da escrita. Sem a mediação do professor nesse processo, a compreensão das relações textuais na língua portuguesa pelos alunos ficará comprometida, já que é necessário perceberem o que é igual e o que é diferente entre sua língua de sinais e a segunda língua: Língua Portuguesa.

Fernandes (2006) destaca que embora escolas especiais assumam teoricamente um ensino pautado no bilinguismo, a língua de sinais não é assumida como principal língua no currículo, prevalecendo a discussão de que o que realmente prevalece é a que potencializa o ensino/aprendizagem do português. Isso dialoga com o que Kleiman (1999, p. 268) discorre acerca do contexto geral de programas de educação bilíngue destinados a minorias étnicas ou a grupos socialmente marginalizados,

pontuando dois perigos. O primeiro se dá pela secundarização da língua minoritária em razão da língua oficial do grupo dominante transformar-se em alvo a ser alcançado. O segundo perigo está relacionado à possível ameaça à destruição, pela não aceitação, de aspectos culturais que permitem a preservação ou reafirmação da identidade desses grupos (Fernandes, 2006). Coadunando com esses pressupostos, Maher, (2013) diz que mesmo que a Lei que institui a Libras (10.436/02) seja bem-vinda, ela não é reverberada na grande maioria das escolas "inclusivas", para Maher, parece, "se muito", ocupar um "lugar periférico", pois "o português na sua modalidade escrita continua a ser objeto primeiro".

Grande parte dessas reflexões é desconsiderada no atual ensino de língua portuguesa para surdos; os caminhos metodológicos percorridos pela escola ignoram sua singularidade e seguem reproduzindo os mesmos encaminhamentos utilizados para crianças não-surdas, que possuem os referenciais orais-auditivos de sua língua materna, no nosso caso a língua portuguesa, e os utilizam para apropriar-se da escrita. Pois, um valor de base na educação bilíngüe é a leitura. A importância dada à leitura é parte do conjunto de condições necessárias para que os surdos se tornem competentes em ler e escrever. (Botelho, 2005, p. 117).

Essa discussão está longe de chegar ao fim, compreendendo o processo histórico, social e cultural pelo qual minorias étnicas ou grupos socialmente marginalizados passaram e continuam passando. A exemplo, a sobreposição de uma língua à outra.

Papel preponderante nesse processo é o do professor que quanto maior for o seu domínio da língua de sinais, maior e melhor será a facilidade na medicação das discussões sobre os processos de associação e contrastes entre as duas línguas.

Com certeza, entre muitos desafios para o aluno surdo é que ele compreenda a língua como prática social.

A evolução da linguagem da maioria das crianças surdas se dá por meio da Libras, assim como a realidade das possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar. É por meio da Libras também, e inclusive, que o surdo tem acesso à cultura, ao conhecimento e a diversas práticas sociais.

Outro fator que deve ser considerado é o fato de que na língua de sinais as palavras se constroem a partir de mãos que se movimentam no espaço e se organizam de forma simultânea, e não da combinação de sons.

Práticas de letramento

Atualmente, a concepção de letramento está sob a influência dos Novos Estudos sobre Letramento – New Literacy Studies (NLS). Nestes estudos, o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita tem relevância destacada devido ao conceito de alfabetização desse renomado autor, ou seja, ultrapassar o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras. Concordando com o pensamento freireano, Soares (2010) rejeita o termo alfabetização argumentando que aprender a ler e a escrever é muito mais que aquilo que essa palavra tradicionalmente se refere, assumindo a posição de que:

> (...) alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, consequentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes (...) (Soares, 2010, p. 61).

A citação nos remete ao fato de que um ponto importante para letrar é saber que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ao mesmo tempo que é fundamental entender que eles são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário. Soares (1998) destaca sobretudo a importância do aluno ser alfabetizado em um contexto onde leitura e escrita tenham sentido.

Street (1984, 1993) ressalta que o processo de socialização na construção do significado do letramento, em quaisquer instâncias, escolares ou não, será o reflexo das concepções ideológicas destas instituições. Os Novos Estudos do Letramento- NLS (Street, 1984; Kleimam 1995, 1998, Terzi, 2001; Signorini, 2001; Marcuschi, 2001; Heath, 1982) entendem o letramento como um conjunto de modos culturais de uso da escrita, que ativam valores, crenças e visões de mundo, mostrando que são muito mais

que complexas as interações e mediações entre sujeito/grupo social e o mundo da escrita. É a partir destas práticas sociais e escolares de letramento que o indivíduo pode compreender as funções sociais da escrita, como ela se adapta aos diferentes contextos e como nos apropriamos da mesma (MARCUSCHI, 2001).

Letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, "mas que também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita, e que, ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura" (Soares, 1998 p. 36-7).

Kleiman (1995, p. 19) define o termo letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]".

Signorini (2001, p. 8-9) assume letramento como "conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursivas como também social e político-ideológica".

O termo "letramento" está ligado diretamente às mudanças ocorridas a partir das duas últimas décadas do século passado, décadas essas responsáveis pela crescente complexidade existente em nossa sociedade, que a cada dia nos surpreende com novas exigências de práticas de leitura e escrita. Esse contexto exige um sujeito que não sabe apenas desenhar ou decifrar códigos e símbolos; hoje é preciso bem mais do que isso, é preciso entender os significados e usos das palavras, das imagens nos diversos contextos, ser um indivíduo crítico e reflexivo, atuante, e envolver-se nas diferentes atividades sociais, reconhecendo que estamos cada vez mais inseridos em uma sociedade grafocêntrica.

Ao nos referirmos a alunos surdos, o processo de aprendizagem da escrita se difere dos alunos não-surdos. Para aqueles, esse processo assume novos contornos, a leitura ocorrerá recorrendo às relações letra-imagem. Desde os primeiros contatos com a escrita, as palavras serão processadas mentalmente como um todo, sendo reconhecidas em sua forma ortográfica, "serão "fotografadas" e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido,

da mesma forma não houve leitura, consequentemente, não haverá escrita" (Fernandes, 2006, p. 123).

Outro aspecto a considerar sobre o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua é que esta é reconhecida em sua modalidade escrita, visto que a Língua de Sinais é considerada ágrafa no Brasil, apesar da ocorrência de estudos da escrita dos sinais. Outro fator que justifica seu reconhecimento é que por ser a língua majoritária do país faz-se necessário como meio de integração do surdo na sociedade. Assim, a relevância da língua portuguesa como segunda língua "baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania" (Quadros & Schmiedt, 2006, p. 17). Slomski discorre, também, sobre a importância da segunda língua afirmando que:

> A língua escrita é um instrumento vital para o desenvolvimento intelectual da pessoa surda e para a comunidade de surdos manter intercâmbios comunicativos com os ouvintes, constituindo o instrumento que possibilitará aos surdos serem realmente bilíngues, isto é, usuários fluentes de sua língua primária de sinais (LIBRAS) e da secundária, português escrito (2010, p. 72).

Nesse sentido, salienta-se que o impedimento auditivo nada interfere no aprendizado da língua portuguesa, pois como sinaliza Fernandes:

> (...) a língua escrita pode ser plenamente apropriada pelos surdos, se a metodologia empregada não enfatizar a relação letra-som como pré-requisito, mas recorrer, principalmente, a estratégias visuais, prioritariamente pautadas na língua de sinais, similares metodologicamente àquelas utilizadas no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes. (2006, p. 05).

A realidade é que "a ÚNICA via de acesso à língua portuguesa para os surdos é a escrita. Para os surdos, **aprender a escrita significa aprender a língua portuguesa**: escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da LEITURA" (Fernandes, 2006, p. 16). Ao contrário, a criança não-surda, utiliza como base do

processo de aprendizagem da escrita todo o conhecimento oral prévio. E nesse processo as experiências desenvolvidas em sua língua materna, sua língua primeira, mediam todas as operações linguísticas.

Reconhecer a condição bilíngue do surdo já é um avanço na compreensão do processo de ensino e aprendizagem e apenas o início de um longo percurso, em que ao ser trilhado outras novas questões se colocam novos questionamentos, desafios e reflexões.

Segundo Skliar (1999), a proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença. O autor em seus estudos destaca a esse respeito que "foram mais de cem anos de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional [...]" (Skliar, 2001, p.7).

Ainda acerca do ensino das práticas de letramento a serem ensinadas a surdos, essas precisam ser pensadas a partir do contexto do uso real da língua, da língua como prática social de uso; o professor precisa reconhecer o seu papel como mediador entre o aluno e o objeto (conhecimento). É necessário e importante que haja interação entre os pares e professor nesse processo e, sobretudo deve ainda o professor primar por conteúdos e metodologias que permitam ao surdo uma visualização entre o que ele está aprendendo e o que isso significa em sua vida. O professor precisa estar atento aos sentidos construídos a partir do ensino de uma outra língua e de que forma esses sentidos vão constituindo o aluno como leitor. A seleção de conteúdos, assim como a sua aplicabilidade na perspectiva de língua como produção de sentidos colabora para a formação de sujeitos mais conscientes, críticos, proficientes. Pois, é na escola que as práticas de letramento desenvolvidas em sala de aula propiciarão ao surdo a elucidação desse estranho mundo.

O contexto CEAADA

A opção por analisar como se dá o ensino das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e História não foi uma escolha fácil; os estudos ainda estão no início e

como início, optamos por compreender melhor o processo de ensino de língua portuguesa para, em seguida, analisarmos o ensino das duas demais disciplinas.

Atuando como professora formadora na área de linguagens, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), em Cuiabá, observei que, no comparecimento às escolas públicas de educação básica, incluindo o CEAADA – Centro de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo – E. E. Prof.ª Arlete Pereira Migueletti, os sprofessores demonstravam pouca habilidade no desenvolvimento de um trabalho específico voltado para os alunos surdos. Ou seja, há uma proximidade em relação às mesmas práticas de ensino para os não surdos.

Essas observações mobilizaram-me a pesquisar sobre como o surdo aprende, porém, parto do princípio de que todo professor deve necessariamente saber o processo de como se ensina. E é nesta ceara que se insere o meu trabalho: tentar compreender como, quais metodologias, quais concepções teóricas embasam o trabalho docente, especificamente para surdos.

A presente pesquisa é de caráter etnográfico, portanto, eminentemente qualitativa.

Na investigação qualitativa, o pesquisador vai a campo com uma preocupação inicial, um objetivo central, uma questão orientadora. Na busca pela compreensão da questão formulada, é necessário, inicialmente, uma aproximação, no intuito de familiarizar-se com a situação ou com os sujeitos a serem pesquisados (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47-50).

O objetivo dos seguidores de tal corrente concentra-se na busca pela compreensão e explicação sobre a dinâmica das relações sociais, trabalhando com a vivência, experiência e a cotidianidade. Para Minayo (1992), a etnometodologia compreende o conjunto de reflexões que se abrigam sob seu próprio nome, além do interacionismo simbólico, da história de vida e da história oral. Seu berço foi a Universidade de Chicago e seu principal teórico Roberto Park, que já nas décadas de 20 e 30 preconizava a experiência direta com atores sociais para a compreensão de sua realidade.

De caráter etnográfico, portanto, qualitativo, a pesquisa tem como lócus o CEAADA. Será observado o ensino de práticas de letramento para alunos do 9º ano do ensino fundamental nas disciplinas: Língua Portuguesa, História e Matemática. As três

disciplinas compreendem três áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas, e Matemática. Os sujeitos do processo investigativo são professores que ministram tais disciplinas. O critério de escolha pelos sujeitos do processo investigativo não se deu de forma aleatória. O critério levou em conta o fato de que os alunos estão no último ano de ensino fundamental, ou seja, já têm um caminho percorrido e estão finalizando uma etapa ainda dentro da educação básica. O que nos dá um parâmetro de como foram ensinados, e como, do ponto de vista das práticas de letramento, estão indo para o 1º ano do ensino médio.

O CEAADA foi criado pelo Decreto nº 1138/2000, publicado no Diário Oficial em 20/01/2000, e tem por finalidade atender educandos surdos e surdocegos com outras deficiências objetivando a garantia do direito à cidadania, bem como o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades. O CEAADA é o único centro, como escola regular, de atendimento e apoio ao deficiente auditivo no estado de Mato Grosso. O centro atende em dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino. Possui turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O quadro de pessoal docente é composto por professores habilitados em sua área de atuação e com alguma especialização em Libras. O currículo é complementado por projetos específicos no contraturno.

Ao percorrer os espaços dentro do CEAADA: sala dos professores, salas de aula, corredor, secretaria, banheiros, observei que devido ao fato de o aluno surdo ter sua aprendizagem de maneira visual, havia poucas práticas de letramento naqueles espaços, como por exemplo, poucos cartazes, poucas imagens. Disso decorre que, o único Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo no estado de Mato Grosso, criado por força de decreto para atender à especificidade de alunos surdos e surdocegos, entre outras deficiências, ainda que tenha um quadro de professores habilitados em sua área de atuação, em libras, nos permite questionar a forma como acontece o ensino de práticas de letramento, considerando que as duas línguas aparecem de maneiras distintas. Em outras palavras, o que garantiria de fato, o letramento de ambas as línguas como inclusão social, tanto na vida acadêmica quanto na vida social dos alunos surdos, uma vez que o letramento deve se dar para além de situações específicas, deve se dar para a vida.

Nesse sentido, questões como: a) O que os professores ensinam?, b) Para que ensinam?, c) Para quem ensinam?, d) Como ensinam?, e) Como avaliam?, f) Os surdos têm domínio básico de leitura e escrita?, g) Os professores estão aptos em relação à formação por área do conhecimento e em Libras a ensinar os alunos surdos?, h) Que concepção de língua/linguagem/leitura/escrita têm os professores?, i) Como os surdos se percebem no processo de aprendizagem quanto à necessidade da escrita em suas vidas?, j) A ausência do letramento em língua portuguesa acarreta em uma não inserção na sociedade, de fato dos surdos, uma vez que vivemos em uma sociedade centrada na escrita?, tornaram-se inquietações, as quais nos levaram a indagações reflexivas sobre o processo de ensino da leitura e da escrita para o surdo.

Ao discutirmos práticas de letramento na educação de surdos, estamos diante de um duplo desafio: por um lado, promover práticas que permitem a aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua e, por outro, discutir as implicações do aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua. Decorre daí toda uma reflexão sobre o processo de apropriação de um sistema de escrita pelas crianças surdas pela via visual, e não oral-auditiva como ocorre com as demais crianças (Botelho, 2005).

Para os alunos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados (Botelho, 2005). E como problema adicional, as escolas de surdos desconsideram que aprender a fazer uso competente, constante e hábil de leitura e escrita, é inteiramente dependente da aquisição de uma língua, a língua de sinais, e de linguagem. Isso permite desenvolver competências na leitura e na escrita, sendo essa última uma língua com a qual os surdos não se relacionam tendo como suporte a oralidade, na sala de aula e fora dela, como fazem os ouvintes.

Não saber ler e escrever representa, para muitas pessoas (e obviamente para muitos surdos) estar em uma posição inferior. “O ler e escrever é avaliado em um mercado de bens simbólicos, de modo que, dependendo do que a pessoa lê, dos autores lidos, e de outras condições de leitura, pode ou não ser considerada uma pessoa de valor” (Bourdieu, 1996, p. 238).

Considerações finais

O texto ao trazer em sua gênese uma discussão não sobre o que ensinar ao surdo, mas um breve entendimento sobre como esse ensino pode ser feito, a partir de alguns pressupostos acerca de uma concepção de língua e práticas de letramento, abre outras possibilidades de diálogo sobre este assunto. Discussões e pesquisas sobre e ensino/aprendizagem do surdo não são poucas, mas ainda assim, insuficientes, considerando esse espaço de discussões uma enorme e complexa especificidade.

Vimos que investimentos em políticas públicas de inclusão garantem a inserção do aluno com deficiência no espaço escolar, mas essa inserção precisa se dar não só do ponto de vista do direito, mas do ponto de vista de fato, ou seja, somente a presença desse aluno na escola, (o que já é um avanço) não promove a sua aprendizagem. Para além da presença, faz-se necessário a promoção da interação entre o aluno surdo e seus pares (surdos e/ou ouvintes) e aquele que tem papel preponderante como mediador nesse processo: o professor. O conhecimento do professor sobre tal especificidade e o domínio de conteúdos e metodologias a serem aplicados, entendendo o surdo como aprendiz visual-espacial, proporcionam possibilidades de um ensino mais significativo, destacando, nesse caso, o importante papel do intérprete quando o professor não possui conhecimento e nem domínio da língua materna do surdo. As práticas de letramento, nessa perspectiva podem ser ensinadas com vistas à formação de leitor ativo e consciente do seu papel na sociedade. E é na escola como lócus deensino/aprendizagem que essas ações precisam se firmar, ressignificando sempre seu espaço como espaço educativo e inclusivo com vistas à promoção de alunos capazes de exercerem sua cidadania, independente este de ser surdo ou ouvinte.

Referências Bibliográficas:

Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. e Volochinov, V. ([1929] 2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, – (Linguagem e Cultura; 3).

Berberian, A. P. (2003). Princípios Norteadores da Avaliação Clínica Fonoaudiológica de Crianças Consideradas Portadoras de Distúrbios de Leitura e Escrita. In BERBERIAN, A. P.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. de A. Linguagem Escrita: Referenciais para a clínica fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto.

Botelho, P. (2005). *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologias e práticas pedagógicas*. 1. Ed., 2. Reimpr. Belo Horizonte: Autêntica.

Bourdieu, P. A (1996). *A economia das trocas linguísticas. O que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp.

Brasil. (2002). *Lei nº. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF.

Fernandes, S. F. (2006). Letramentos na educação bilíngüe. In: *Letramento. Referências em saúde e educação*. Berberian, A. P., Massi, G., Angeliis, C. C. de M. (Orgs.). São Paulo: Plexus.

Guarinello, A. C. (2006). Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In*: Letramento. Referências em saúde e educação*. Berberian, A. P., Massi, G., Angelis, C. C. de M. (Orgs.). São Paulo: Plexus.

Kleiman, A. B. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Kleimaan, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras.

Maciel, R. F. (2013). Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: Nicolaides, C.; Silva, K. A.; Tilio, R. C. H. (Org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas. Pontes Editores.

Maher, T. M. (2013). Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: Nicolaides, C.; Silva, K. A.; Tilio, R. C. H. (Org.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas. Pontes Editores.

McCleary, L. E. (2009). O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. In: Lima, D. C. *(Org.) Ensino* aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 2ªed. São Paulo: Cortez.

Minayo, M.C.S. (1992). *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.

Quadros, Ronice Müller de; Schmiedt, Magali L.P. (2006). *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP.

Schlatter, M.; Garcez, P. M. (2009). Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.* Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. Porto Alegre: SE/DP.

Signorini, I. (2001). (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas, SP: Mercado das Letras.

Skliar, C. B. (2001). Educação & Exclusão, Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. In: Skliar, C. B. (Org.) *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre.

Skliar, C. B. (1999). *Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos*. Porto Alegre: Mediação.

Slomski, Vilma Geni. (2010). Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá.

Soares, M. (2010) Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In Marinho. M. & Carvalho, G. T. (orgs.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Soares, M. (1998). *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autêntica.

Street, B. V. (2014). *Letramentos Sociais*. São Paulo: Parábola.

Street, B. V. (Org.) (1993). *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teske, O. (2013). Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais. In: Lodi, A. C. *et al* (Orgs.). *Letramento e minorias*. 6. Ed. Porto Alegre: Mediação.

Zolin-Vesz, F. (2015). Por uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas. In: Zolin-Vesz, F. *Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue*. Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp). http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 04 de ago. 2017

PROPOSTA DE ENSINO BILÍNGUE: O USO DA LIBRAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DAS CRIANÇAS SURDAS

Marisa Dias LIMA

UFU, Faculdade de Educação, marisalima.ufu@gmail.com. Uberlândia-MG/Brasil.

Márcia Dias LIMA

UFU, Faculdade de Educação, marcialima.ufu@gmail.com. Uberlândia-MG/Brasil

Resumo

Este trabalho foi desenvolvido mediante nos fatos de que por muitos anos a educação dos surdos tem sidos elaborados sob a perspectiva da educação inclusiva generalizando problemas, entre eles, profissionais despreparados para trabalhar com os surdos, recentemente, os educadores se reuniram para discutir sobre o método de ensino Bilíngue ser um modelo educacional adequado para iniciar o processo de alfabetização e letramento nos alunos surdos. Diante das discussões o presente trabalho apresenta um estudo de levantamento das bibliográfias a fim de demonstrar a importância do uso da Libras na alfabetização e letramento das crianças surdas aos professores visando os a adotarem Libras nos seus métodos de ensino, para isso, foi aplicado os questionários aos pais e professores de alunos surdos da rede pública estadual de ensino, juntamente com uma pesquisa de campo onde foram realizados uma oficina de Libras/Português na sala de recursos com os alunos surdos a fim de facilitar o processo da pesquisa visando à inclusão das crianças surdas no universo da linguagem e letramento. Discutimos então neste estudo o individuo surdo, sua cultura, como a sociedade os enxergam, os preconceitos existentes, por fim, a afirmação da Libras como meio essencial na sua comunicação e aprendizagem do Português.

Palavras-chave:

Alfabetização; Letramento; Libras; Surdos.

1 Considerações Iniciais

O processo de alfabetização e letramento dos surdos na língua portuguesa em sua modalidade escrita tem sido o foco de muitos estudos e pesquisas, pois o seu processo tem sido uma das maiores preocupações dos pais e professores, que estão sendo evoluídos devido ao trabalho com o surdo não se limitar somente nos processos de alfabetização, mas a todo um trabalho de aquisição de língua.

Na tentativa de buscar o compreendimento de como as crianças surdas constroem a alfabetização e o Letramento do português, e o seu papel será pesquisado neste trabalho o método da Alfabetização e Letramento do português com o uso da LIBRAS e a importância deste ser usuário da LIBRAS, segundo Lima (2011) "a criança surda deve ter contato o mais cedo possível com a LIBRAS", isso significa, que o seu aprendizado possibilita à criança surda maior rapidez e naturalidade no desenvolvimento, possibilitando-lhes a estruturação do pensamento da cognição que ativa o desenvolvimento da língua tanto na LIBRAS como no Português, um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

Mas o maior problema na educação dos surdos gira em torno do processo de aquisição da leitura e escrita do Português, por ela ser a sua segunda língua requerendo uma maior atenção na adoção dos métodos na qual devemos sempre se atualizar e aperfeiçoa lós, pois existem vrias divergências de opiniões existentes entre os professores e colaboradores da educação. Contudo o objetivo dessa pesquisa é demonstrar a importância do uso da LIBRAS no método de alfabetização nas crianças surdas, considerando-a como elemento dinamizador do aprendizado da língua em qualquer instituição de ensino, pretende se ainda auxiliar a pesquisa no desenvolvimento das metodologias de ensino direcionadas ao aluno surdo na aprendizagem da LIBRAS, tendo o como base para o ensino do português escrito.

2. Quadro Teórico

Este trabalho toma como o objeto de estudo desenvolvido nos pressupostos teóricos da Educação dos surdos e o método de ensino adequado que contribuem o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos surdos, a fim de oferecer aos atuais e futuros docentes a estarem mais preparados e capacitados para que possam discutir o desenvolvimento pedagógico de forma constante.

2.1. Indivíduo Surdo

Geralmente os surdos são colocados às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e políticos apontados os como deficientes e incapazes desapropriados de seus direitos e possibilidade de escolhas. Como afirma Silva (2000):

> Os focos de atenção são colocados em sua "deficiência auditiva", não nas suas práticas discursivas e condições sociais que os tentam definir e controlar. A insistência nessa incompreensão e o enorme desconhecimento das questões que permeiam a eles e a nós (ouvintes) demandam uma luta pra "tirá-los do âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, caritativas etc. que historicamente, têm predominado, para tratá-los como uma questão cultual, social, histórica, política.

Estas percepções existem desde a antiguidade, onde eram enquadrados como "deficientes" sendo que alguns deles eram atirados de penhascos por duvidarem na capacidade dos surdos em conviver com as pessoas. Em seguida, veio o período do judaísmo e o cristianismo que definiram a surdez como pessoas normais. Mas somente no século 18 é que surgem as discussões sobre a possibilidade de acesso dos surdos na educação sendo melhorada no ano de 1756, em Paris, quando um padre se interessou por um grupo de crianças surdas e passou assim a responsabilidade de instruí-las em uma pequena escola que veio a crescer tendo a fama internacional, servindo muitas vezes como um modelo de ensino.

Infelizmente, hoje em dia, as pessoas ainda persistem na falta de conhecimento sobre o surdo que inevitavelmente os remetem alguns paradigmas, termos como deficiente,

surdo-mudo, mudinho oferecendo assim um ar de preconceito não sendo eles aceitos pela comunidade surda que gosta de ser referida como SURDOS por se considerarem um sujeito normal como qualquer outro e usam a LIBRAS como o seu meio de comunicação.

Entende se que a LIBRAS é a língua dos surdos, sendo ela a sua língua materna com uma modalidade gestual-visual, pois utilizam movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidas pela visão que os proporciona a organização de um sistema linguístico para se expressarem idéias, sentimentos e ações passados de geração em geração das pessoas surdas que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda. (Quadros, 1997). Ao contrário do que muitos imaginam, a LIBRAS não é simplesmente mímicas e gestos soltos, sendo ela utilizada como um instrumento pela comunidade surda.

Hoje, a LIBRAS é reconhecida em toda a sociedade, mas ainda não é o suficiente, pois os surdos ainda enfrentam os problemas, entre eles o preconceito por parte da sociedade majoritária que desconfiam da sua capacidade, carência de profissionais capacitados, ausência dos métodos de Alfabetização e Letramento do Português eficiente, por fim a falta de um ambiente que lhes proporcionem garantir um suporte linguístico de tempo integral; uma sociedade que não ridicularize, e que encare o surdo como um cidadão comum.

2.2. Educação dos Surdos

A educação dos surdos é trabalhada sob a perspectiva da inclusão educacional tendo o tema bastante discutido com todos os professores e colaboradores da educação que estão ligadas de forma direta ou indireta com os alunos surdos que não tem as mesmas oportunidades de tratamento adequado no seu espaço escolar.

Diante desta temática, a LDB inova as diretrizes visando à inclusão das pessoas especiais na escola regular, com os seguintes fatos:

LDB - (Lei 9394/96) inova ao introduzir um capítulo (Capítulo V) que trata especificamente dos direitos dos ‘educandos portadores de necessidades especiais’ (Art.58) à educação preferencialmente nas escolas regulares e institui o dever do

Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como estabelece o dever das escolas de responderem a essas necessidades, desde a educação infantil.

Entretanto, o Estado deve inserir na sala de aula a prática de ensino baseado ao que se expõe na teoria para que a inclusão seja eficaz. Para que os alunos surdos tenham ênfase nas práticas de desenvolvimento do ensino Alfabetização e Letramento, o estado deve se basear no princípio de ensino através de suas Línguas: a LIBRAS como língua materna e o Português como segunda língua, sem deixar de oferecer as necessidades adequadas para cada aluno. O outro aspecto importante a ser observado, o sucesso da integração dos alunos surdos na escola, onde a sua aceitação vai depender do professor saber a maneira certa de colocar em prática uma pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno surdo e sim na manifestação do seu potencial tendo o fator de enriquecer a qualidade de ensino para todos, tanto para alunos surdos quanto para aqueles alunos sem deficiência.

Entende se que o fator principal no desenvolvimento do aluno surdo na educação inclusiva é a quantidade e a qualidade de interação social e linguística à qual ele tem acesso, para isso, exige a implementação de uma capacitação em LIBRAS aos professores que possuem aluno surdo na sala de aula. Apesar do domínio da LIBRAS pelo professor ser fundamental no aprendizado do aluno, não é suficiente, pois ele é suprindo pela falta de êxito no seu método de ensino na qual os mesmos devem procurar se empenhar na elaboração didático mais apropriada, garantindo a sua contextualização e significação.

Observe se que todas as partes do Brasil, a maioria dos educadores de alunos surdos estão lentamente tomando consciência dos escassos nos resultados demonstrados. Mas a educação de surdos continua sendo um território repleto de incompreensões, contradições e contrastes, com as perspectivas diferentes podem contribuir numa reconstrução necessária nas políticas e na pedagogia para surdos, para um redirecionamento em direção à participação plena e significativa dos surdos na educação.

Para que ocorram as mudanças efetivas na educação dos surdos, é preciso haver uma profunda discussão nas escolas, nas universidades, nas comunidades, e que poderá

permitir uma educação significativa para as diferenças. Assim será possível pensar numa escola que não crie rupturas entre as diferentes histórias subjetivas individuais e a heterogeneidade cultural que constituem as relações sociais.

2.3. Alfabetização e Letramentos dos alunos surdos

A LIBRAS, como toda Língua materna, é a língua que desperta a subjetividade e a capacidade de compreensão do indivíduo surdo, pois entende se que a LIBRAS é como uma luz que reflete a imagem (pensamento) do indivíduo em um espelho (mundo), ou seja, ela é quem forma a autoimagem e move a escrita do surdo, e, ao mesmo tempo, é aquela que permite que se identifique na superfície do espelho, se reconheça e compreenda aquilo que lê.

Com base nesse pressuposto de que o surdo demonstra um bom desempenho na interação e interpretação do mundo através da LIBRAS, a autora Lodi (2004), propõem que o método de ensino dos surdos na alfabetização e o letramento devem se ocorrer em LIBRAS anteriormente ao da Língua Portuguesa, devido a LIBRAS simbolizasse a língua escrita, tornando-a objeto de interação espontânea e entendimento, que são os requisitos para capacitar uma pessoa como letrada, para que isso seja possível, lembrando que antes devemos primeiramente respeitar a individualidade de cada sujeito surdo a fim de que tenha uma aprendizagem igualmente qualitativa (Faria, 2001).

Sem deixar de lembrar que os processos de letramento possuem o potencial de mudar a forma de pensar do indivíduo libertando os do alienamento em que vive, o mesmo é discutido pela autora Soares (1999) ao afirmar que o letramento com os alunos surdos não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, e sim para o conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Destaca se que a aquisição de uma segunda língua, tanto para os surdos como para os ouvintes, é extremamente complexa, pois envolve diferentes aspectos, inclusive o

emocional sendo necessário que o aluno esteja pré-disposto a aprender e, para isso, não pode considerar sua língua materna como inferior. Contudo, entende se de que ao tornar-se letrado em outra língua vai além de gravar suas regras e principais vocábulos; é preciso compartilhar e conhecer a cultura e o espaço onde essa língua circula para se apropriar dela plenamente.

2.3.1 Adequações de métodos da alfabetização e letramento aos alunos surdos

Segundo Vygostky (1989), a criança adquire a linguagem do exterior para o interior, havendo um movimento do meio social para o indivíduo. Como isso pode acontecer com uma criança surda em um meio social oral, em que ele, mesmo querendo, não pode participar plenamente? Mais uma vez, podemos perceber que o problema não está no fato do aluno ser surdo, e sim do que é oferecido a ele.

Portanto, devemos adentrar que as atividades destinadas ao aluno surdo devem estar de acordo com as suas necessidades, ao conter estímulos visuais, gravura, deixando bem claro o que cada identificação representa utilizando como proposta pedagógica o uso da LIBRAS, como por exemplo; Avisos, Mural de cartazes com os conteúdos adaptados em LIBRAS, acesso aos dicionários de LIBRAS, vídeos com histórias em LIBRAS, entre outros que podem contribuir para aquisição da leitura e escrita do aluno surdo.

Entretanto, é importante não nos procurar em se equivocar com relação ao uso dos recursos visuais, pois alguns professores resumem o uso de recursos visuais de filmes legendados e cartazes comuns. É necessário que haja um olhar mais crítico sobre esse procedimento, pois não é o suficiente que o professor apresente apenas um conteúdo novo, através destes recursos e logo após pedir uma produção textual para um aluno surdo, necessita se de diversas atividades lúdicas (jogos, dinâmicas, objetos concretos e outros) a serem proporcionadas antes de chegar ao estágio de solicitar uma produção textual.

Para isso, o professor deve utilizar metodologias diversificadas, planejamentos e atividades multidisciplinares com diferentes graus, para que possa ter êxito com os

alunos surdos sempre tendo em mente de que diferente dos ouvintes os alunos surdos não chegam à escola com um conhecimento prévio da língua portuguesa.

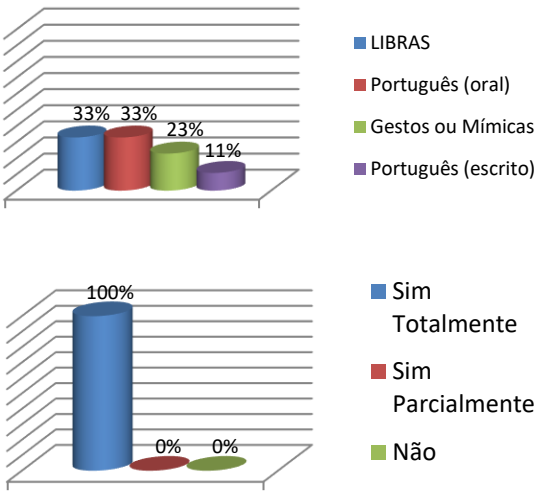
3. Metodologia

Para a consecução dos objetivos propostos, esta pesquisa utilizou se de um levantamento bibliográfico para coletar as principais informações sobre o assunto, em livros especializados, bem como, da realização de entrevistas nos pais dos alunos e com professores que atuam com os surdos, complementada com uma pesquisa de campo, através da aplicação de oficinas em LIBRAS / PORTUGUÊS com as atividades lúdicas elaboradas.

Participaram da pesquisa 5 alunos surdos da educação básica das séries iniciais, com a idade de 5 a 10 anos com pais usuários e não usuários da LIBRAS. Estes mesmos alunos recebem um acompanhamento complementar no AEE (Atendimento Educacional Especializado) onde foi realizada a pesquisa de campo.

a) Análise dos Dados - Pais de alunos surdos

Gráfico 1- A comunicação utilizada pelos pais com o seu filho (a) surdo (a) e o seu apoio na LIBRAS



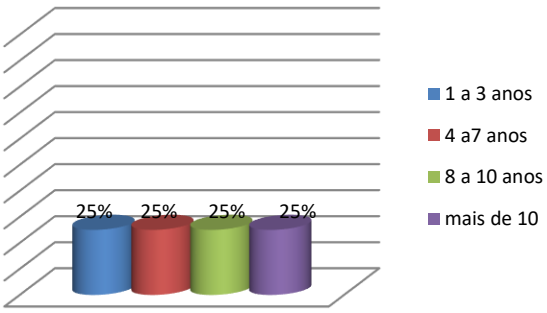
Fonte: questionário aplicado aos professores

Foi constatado que somente 33% dos pais utilizam a LIBRAS junto com o português oral para se comunicar com os seus filhos, os outros 23% se utilizam por gestos ou mímicas, seguindo os últimos 11% dos pais que utilizam do português escrito para se comunicar enfim se verificou que nenhuns dos pais utilizam somente a LIBRAS.

Seguindo os dados dos pais acima nos mostra a unanimidade na questão de apoiar totalmente o uso da LIBRAS pelos seus filhos alcançando os seus 100%. Mas é importante ressaltar que somente o apoio dos pais não é suficiente para o desenvolvimento dos seus filhos, pois os mesmos também deveriam aprender LIBRAS para facilitar a comunicação entre com os seus filhos como afirma QUADROS (1997) de que os pais de alunos surdos também deveriam ter acesso à LIBRAS o quanto antes, para que possam comunicar-se eficazmente com os surdos auxiliando os na aquisição da sua língua materna sendo ele fundamental para o aprendizado do português escrito.

b) Análise dos Dados – Professores

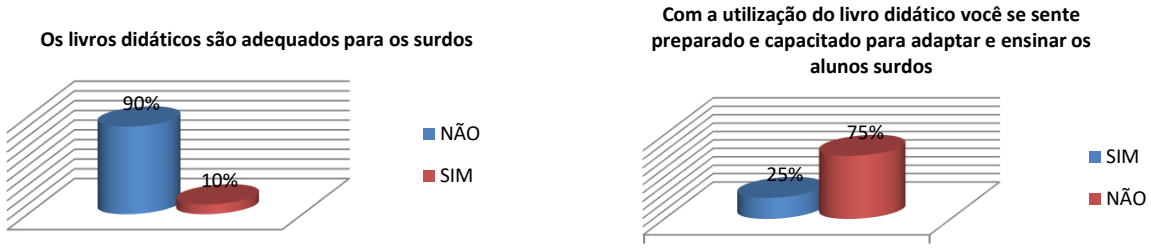
Gráfico 2- Tempo de experiência como docente com alunos surdos



Fonte: questionário aplicado aos professores

As informações acima, associadas aos dados do gráfico 2, nos permitem perceber que os professores que atuam com os alunos surdos diferem de forma proporcional entre eles no tempo de experiência com os alunos surdos, provocando assim a divergência de qualidade de ensino de um aluno surdo ao outro.

Gráfico 3- Os livros didáticos utilizados para os surdos



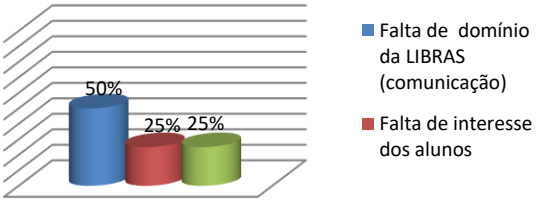
Fonte: questionário aplicado aos professores

Observe se que a maioria dos professores com os 90% afirmam que os livros didáticos trabalhados com a sua turma na sala de aula não são adequados para os alunos surdos.

Em relação à preparação que os professores têm em adaptar os livros didáticos adotados pela escola para o ensino dos surdos, foi apurado que os 75% dos professores não se sentem preparadas para adaptá-los, apesar de afirmar que os livros didáticos contenham sugestões de atividades de como trabalhar com a alfabetização e letramento usando imagens, somente os 25% afirmaram que se sentem preparados para alfabetizar e letrar a criança surda.

Diante da maioria de professores despreparados para trabalhar com a alfabetização e letramento com os alunos surdos aumenta ainda mais a problematização na educação dos surdos. Entretanto, é notório que a escola atual assuma a preparação do aluno com o uso da LIBRAS, dando assim a eles uma compreensão da gramática visual de qualquer imagem, tanto de obras de arte, quanto de toda aquela que está diuturnamente à sua volta, como as imagens do cinema, da televisão, da fotografia, e as que estão presentes no contexto escolar, independente de suas limitações.

Gráfico 4- As principais dificuldades de trabalhar com a alfabetização e letramento nas crianças surdas.



Fonte: questionário aplicado aos professores

De acordo com Sá (2006), diante do desprestígio da LIBRAS na educação de surdos, muitos educadores chegam a pensar que o surdo não necessita nem de uma e nem outra língua: necessita apenas da compreensão do que o professor ouvinte tem para ensinar - como se fosse isso possível.

A afirmação acima é confirmada com os dados acima de que os 50% dos professores evidenciam os problemas de comunicação e integração como maiores dificultadores do processo de ensino, desse modo, a LIBRAS pode intervir como intermediadora entre ouvintes e não-ouvintes. Os outros 25% dos professores acham que a falta de interesse dos alunos dificultam o bom desenvolvimento dos alunos no ensino de alfabetização e letramento, porém baseando se nos dados do gráfico 2 ao mostrar a pouca experiência que os professores tem com os alunos surdos podem estar relacionados à insatisfação dos alunos quanto ao ensino, devido ao despreparo de alguns professores. Os últimos 25% associam se com a falta de adequação de recursos e materiais para trabalhar com os alunos surdos de modo positivo. O mesmo é afirmado pela autora Quadros (1997) que o surdo somente aprenderá a escrita portuguesa se submetido a um processo formal de aprendizagem, com metodologias especificas e professores especializados para esse fim.

c) Análise dos Dados - Resultado das atividades com os alunos

Esta análise se baseou no resultado de verificação do desempenho dos alunos surdos participantes desta pesquisa. Os dados foram descritos e analisados, na maioria das vezes, observando-se no domínio que os surdos têm acerca do sistema escrito do português e da LIBRAS para se analisar a presença das interferências que são provocadas no desenvolvimento do aluno surdo.

Fig. 1: Oficina Pedagógica:
Imagens, Sinais em LIBRAS e a grafia da palavra

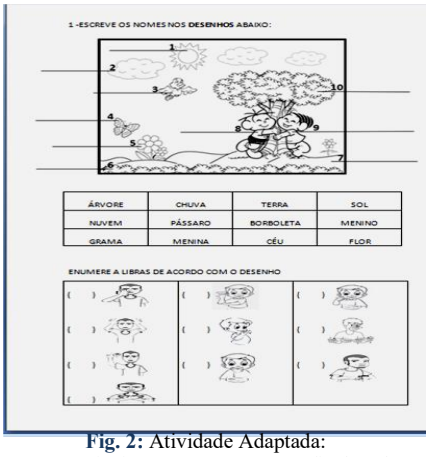


Fig. 2: Atividade Adaptada:
Imagens, Sinais em LIBRAS e a grafia da palavra

Foi salientado que o nível de proficiência da língua portuguesa dos alunos surdos não é igual ao esperado de um aluno ouvinte, visto que a aquisição do português escrito pelos surdos é de segunda língua, como também que nesta pesquisa os alunos surdos observados, estão no geral, progredindo na aprendizagem da LIBRAS e do Português escrito.

Na análise foi possível verificar que apesar das diferenças individuais, observou se que os alunos surdos que tiveram a LIBRAS adquiridas no período precoce apresentam melhores resultados na escrita portuguesa demonstrando maior independência e autonomia de realizar as atividades aplicadas do que aqueles alunos que não tiveram acesso à LIBRAS na primeira infância apresentaram menor desempenho nos resultados comparados a todos os outros alunos surdos da pesquisa.

4 Considerações Finais

Durante a pesquisa foi constatado a importância do uso da LIBRAS no processo de alfabetização e letramento aos alunos surdos, visto que o mundo de hoje é atualmente globalizado e letrado, sendo ela um dos requisitos indispensáveis ao professor o adotar como um meio de comunicação com os seus alunos surdos, pois sem a sua comunicação não haveria um aprendizado eficiente, o outro requisito é que o professor procure organizar as práticas pedagógicas adaptadas e adequadas para o desenvolvimento dos seus alunos surdos como complementa a visão de Sacks (1998) de que "as crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com a LIBRAS. Assim que a comunicação por sinais for aprendida então tudo pode decorrer as crianças surdas: livre intercurso de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita".

Enfatiza se também que as famílias dos surdos devem ser os principais responsáveis em fornecer aos filhos uma língua, no seu caso a LIBRAS, a fim de fornecer um desenvolvimento de raciocínio e conhecimento adquiridos durante a comunicação antes de serem ingressados na escola que assume a principal função de alfabetizar e letrar.

No fim da pesquisa, pudemos concluir que o processo de ensino-aprendizado que torna a criança alfabetizada e letrada, é que em primeiro lugar o aluno surdo seja usuário da LIBRAS, sendo a sua metodologia realizada por imagens na qual o aluno surdo aprende primeiramente o sinal em LIBRAS e posteriormente ele aprende a grafia e a leitura no português interligando uma na outra tornando assim um aprendizado mais natural e dinâmico. No entanto essa metodologia ainda precisa ser desenvolvida de forma criativa e lúdica a fim de despertar o interesse do aluno surdo, pois não devem apenas trabalhar com as imagens soltas, isoladas e sem significação, não contextualizando os com as suas vivências.

Enfim, a alfabetização e o letramento são muitos importantes, tanto para o desenvolvimento dos alunos surdos quando para os ouvintes, por isso não devemos nos acomodar na possibilidade de sempre poder procurar uma maneira de melhorar esse quadro, cabendo sempre a nós docentes e discentes em nos preparar melhor e se dar ao máximo a fim de que possamos junto superar todos os obstáculos ao se deparar durante o ensino da alfabetização e letramentos nos alunos surdos.

Referências Bibliográficas

Brasil. *LDB (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasil. Brasília, DF, 2002.

Faria, S. P. (2001). *Interface da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS com a língua portuguesa e suas implicações no ensino de português para surdos.* Pesquisa Lingüística, nº 6. UnB.

Lodi, A. C. B. (2004). *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 282p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

Lima, M. D. (2011). *Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos.* Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Linguísticas. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

Quadros, Ronice Muller de (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artes Médicas.

_____. (org) (2005). *Estudos surdos I*, Petrópolis, RJ: Arara Azul.

Sá, Nídia Limeira de (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

Sacks, O. (1998). *Vendo vozes*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras.

Silva, T. T. (200). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro, Vozes.

Soares, M. A. L. (1999). *A educação do Surdo no Brasil.* Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: EDUSF.

Vygotsky, L.S. (1989). *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

LEITURA DE CONTOS AFRO-BRASILEIROS: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NO CONTEXTO INCLUSIVO

Rosely vieira de JESUS

UNEB, Departamento de Ciências Humanas.

Lylynegreiros@hotmail.com.br. Santo Antônio de Jesus. Brasil.

Resumo

A proposta de intervenção pedagógica intitulada “Leitura de contos afro-brasileiros: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo” apresenta a realização de atividades que primaram pelo desenvolvimento dos aspectos da leitura e compreensão leitora, levando os educandos a relacionar as atividades de leitura propostas aos seus conhecimentos prévios. Como objetivo geral pretendeu-se possibilitar aos educandos o contato com diversas literaturas afro-brasileiras para o aprimoramento da leitura e compreensão do gênero conto, promovendo momentos de discussão e interação, pensando no espaço escolar inclusivo em que os sujeitos possuem diferentes necessidades de aprendizagem. Como objetivos específicos pretendeu-se que os educandos localizassem informações relevantes no texto para construir uma compreensão global, desenvolvessem uma leitura crítica, estabelecendo relações entre o conto lido e seus conhecimentos prévios, inferissem nos contos trabalhados para interpretação dos diversos sentidos, construíssem um aprendizado sobre a história e cultura afro-brasileira livre de estereótipos, procurando valorizar as contribuições dos afrodescendentes para a nossa formação enquanto nação brasileira. A intenção desta proposta foi construir junto aos discentes uma aprendizagem significativa da Língua Portuguesa no que diz respeito à compreensão leitora que lhes possibilitasse expor opiniões sobre os contos estudados, buscando relacioná-los a um determinado contexto, aprimorando o repertório linguístico individual e coletivo. Como resultado de nossa intervenção pedagógica, observamos uma melhoria na realização de atividades que exigiam leitura e uma grande interação nas discussões que eram promovidas de forma contextualizada. Contudo, acreditamos ser necessária a realização de um trabalho constante para o desenvolvimento da compreensão leitora.

Palavras-chave:

Compreensão; Leitura; Surdos; Contos afro-brasileiros; Inclusão.

Introdução

Ler é um processo complexo que exige prática, atenção e organização do pensamento para a formação de um leitor proficiente. Em nosso contexto educacional, de uma forma geral, percebemos que os alunos apresentam uma grande dificuldade no que se refere à compreensão leitora e à produção textual.

O desenvolvimento da leitura, um aspecto bastante discutido no contexto educacional, parece estar muito aquém do que se espera, mesmo com todas as discussões teórico-pedagógicas que tem sido instaurada nos espaços sociais. As dificuldades de leitura que são perceptíveis na educação básica, muitas vezes, perpetuam-se até a Universidade, constituindo-se como uma barreira inexorável ao aprendizado real e significativo.

É necessário contribuir para a construção, junto aos nossos estudantes, de um conjunto de competências que os levem a desenvolver a compreensão leitora a partir do conceito de letramento em leitura, para que possam constituir-se como sujeitos de sua própria aprendizagem.

Por vezes, o ambiente de formação do leitor é tradicional, e a leitura se dá de forma fragmentada e mecânica. Podemos exemplificar a maneira como estudávamos literatura nos nossos tempos de escola. Outrora, o professor, supostamente detentor do saber, por apresentar certo domínio de técnicas e conhecimento sobre escolas literárias, expunha seu conteúdo e nos cobrava aspectos formais da leitura literária sem, contudo, propiciar-nos um aprendizado que despertasse o gosto pela leitura. As atividades realizadas visavam a respostas objetivas que não aprofundavam a compreensão nem a criticidade, além de a leitura ser realizada mais como forma de avaliação do que como maneira de construir conhecimento diversificado, apoiado na compreensão do que está explícito ou pode ser inferido pelo olhar do leitor.

No contexto atual, temos uma diversidade de alunos com conhecimentos prévios, visões de mundo diferentes e expectativas peculiares em um espaço de aprendizagem: a sala de aula. Nele, procuramos desenvolver estratégias que englobem todos os

discentes e suas especificidades. Os obstáculos para o desenvolvimento da compreensão leitora são muitos, e, por conta disso, há uma necessidade de promover momentos de aprendizado que contemplem a todos os educandos, respeitando suas peculiaridades e atendendo às suas necessidades educativas. Atividades com textos diversificados, imagens, filmes e temáticas que se relacionem com o cotidiano dos educandos, no contexto da relação escola e comunidade, têm auxiliado no trabalho com leitura dentro da sala de aula, pois, quando nos utilizamos de recursos que favoreçam o aspecto visual e o conhecimento prévio deles, percebemos uma interação maior nas atividades propostas.

Ao tratarmos de Inclusão no contexto educacional, percebemos que a discussão deve acontecer de modo mais aprofundado, pois ainda existe um desconhecimento, por parte de uma parcela significativa de professores atuantes no Ensino Fundamental, sobre como desenvolver atividades que propiciem o aprendizado de todos os educandos presentes em sala de aula regular.

A Lei 9.394/96, em seus artigos 58 e 59, destaca a importância do atendimento especializado para as pessoas com deficiência, de preferência, em escolas regulares, mas é necessário que as instituições escolares estejam adequadas, a fim de promoverem uma educação que realmente faça sentido na vida dos educandos.

Em nosso contexto, a aprendizagem do surdo passa a ser atribuição somente do intérprete, e alguns professores se eximem da responsabilidade de proporcionar um ensino diferenciado, pois só a presença do intérprete supostamente bastaria para que o educando surdo aprendesse. Essa visão deturpada sobre a função do intérprete em sala de aula deve ser desconstruída, pois a responsabilidade de promover o aprendizado dos alunos é de todos que participam do processo, principalmente, do professor.

Ao observarmos a realidade das salas de aulas inclusivas no contexto ao qual pertencemos, é perceptível que o surdo “incluído” enfrenta inúmeras dificuldades no aprendizado, sobretudo, no que se refere à leitura e à compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa. Os educandos ouvintes também apresentam dificuldades de compreensão, mas, no caso do aluno surdo, a língua apresenta-se como uma das

barreiras, pois o surdo está em um espaço de aprendizagem em que a sua língua materna não é levada em consideração.

Objetivamos, de maneira geral, possibilitar aos educandos o contato com diversas literaturas afro-brasileiras para o aprimoramento da leitura e compreensão do gênero conto, promovendo momentos de discussão, leituras e interação, pensando no espaço escolar inclusivo em que os sujeitos possuem diferentes necessidades de aprendizagem. É um desafio, mas acreditamos na necessidade de realizar estudos e propostas que impulsionem o desenvolvimento de todos os estudantes, independente da sua condição, pois a escola é um espaço democrático e lugar importante para o diálogo da (re)construção do educando como sujeito ativo no seu aprendizado.

A caminhada inclusiva: um olhar sobre a necessidade do outro

A palavra "inclusão" vem sendo utilizada indistintamente em diversos setores sociais, principalmente, após a promulgação de uma série de leis relacionadas à temática. Em diversas instituições escolares, notamos a preocupação em se adequar às leis, à sua formalidade sem, no entanto, discutir como se dará o processo inclusivo, no que se refere às adequações metodológicas e pedagógicas, preocupando-se somente com as mudanças físicas no espaço escolar.

Pensamos ser necessária, além de leis, uma discussão profunda sobre o fazer pedagógico, que, geralmente, não se atenta para as especificidades dos educandos e características da comunidade onde a escola está inserida. É importante que o PPP – Projeto Político Pedagógico da escola seja discutido com todos os representantes da comunidade escolar, para que as ações implementadas na escola possibilitem o atendimento das necessidades dos sujeitos que formam a comunidade.

Quando pensamos a leitura do surdo nas escolas regulares, a problemática se intensifica, pois percebemos que este aprendizado se dá de maneira superficial, não havendo uma relação muito próxima entre a Língua Portuguesa e a LIBRAS no contexto da sala de aula. Geralmente, não constatamos nas práticas dos docentes uma realização diferenciada das atividades que poderiam auxiliar na formação crítica do leitor surdo ou ao menos no próprio ato da leitura.

Góis e Tartuci (2009) demonstram preocupação com a "simulação" do processo de aprendizagem do aluno surdo inserido nas escolas regulares, pois,

> Tendo em vista que a escola deve promover a formação de leitor-escritor, a capacidade de lidar com vários textos escritos e orais, preocupa-nos o efeito prejudicial que essa referida simulação tem para o conjunto da educação escolar de alunos surdos, com repercussão para sua formação como pessoa. (*op.cit*, 2009, p.110).

Para que o educando surdo construa significado no contexto de aprendizagem escolar, toda a sua trajetória linguística deve ser levada em conta, e a sua inserção nas classes regulares deve ser precedida de uma reestruturação didático-pedagógica com vistas a efetivar o aprendizado no espaço da sala de aula.

É inegável a existência das diferenças e necessidades educativas individuais. Cada pessoa possui suas particularidades, características e ritmo de aprendizagem. Sendo assim, o respeito a estas características deve ser premissa para o estabelecimento das relações sociais, pessoais, afetivas e educacionais.

Atualmente, há uma discussão significativa acerca da inserção do aluno com deficiência no contexto educacional. Leis asseguram esses direitos, como forma de inclusão, mas percebemos que as práticas se assemelham mais à integração do que à inclusão. A integração tem um princípio normalizador, oferecendo ao aluno com necessidades educativas diferenciadas os mesmos recursos profissionais ou institucionais que qualquer indivíduo necessita para seu aprendizado. Já a inclusão é uma forma mais completa de receber o aluno, focando não só no indivíduo, mas também no sistema e no cotidiano dos que, por algum motivo, foram margeados socialmente.

A prática da inclusão social se baseia em princípios diferentes do convencional: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência dentro da diversidade humana e aprendizagem por meio da cooperação. Comumente, associa-se o aprendizado de qualquer aluno ao contexto limitado da sala de aula. Este espaço em que se desenvolve a maioria das atividades é muito importante, mas insuficiente para subsidiar todas as necessidades sociais e educativas dos discentes.

Quando utilizamos o termo inclusão, devemos estar atentos para o seu significado social. Incluir não é somente manter um contato superficial, e, sim, promover a construção do conhecimento, a troca de experiências e a sociabilidade.

Segundo Camargo (2004), nossa sociedade tem restrições em relação ao que é diferente, àquilo a que não está habituada. Portanto, a constituição da pessoa com deficiência pode ser prejudicada pela quebra da expectativa de seu grupo social, pelo estranhamento em relação à inteligência deste indivíduo, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. Assim, o "olhar" da sociedade irá influenciar o desempenho da pessoa com deficiência. Se o "olhar" voltado para ela for de incapacidade, provavelmente, ela se tornará incapaz.

Promover um ambiente inclusivo não é somente matricular o educando com deficiência. É preciso tomar uma série de medidas que garantam o seu aprendizado e uma das medidas mais importantes é preparar a comunidade escolar desde o porteiro até o professor, para que o surdo possa fazer parte daquele contexto.

> Para efetivar a inclusão, é preciso, portanto, transformar a escola regular em sua estrutura organizativa, começando a desconstruir práticas segregacionistas, o que implica questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas PNEE[623] ou qualquer outro aluno. Entendida desta forma, a inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento humano." (Freitas, p.173, 2006).

Enquanto o surdo for visto como um problema e a escola utilizar como justificativa a falta de preparo para não o atender dignamente, o ensino-aprendizagem será deficitário e a escola não cumprirá o seu papel de dar acesso à educação formal a qualquer sujeito.

[623] Portadoras de Necessidades Educativas Especiais. Atualmente, a expressão utilizada é "com deficiência".

Ensino de Língua Portuguesa como L2: desafios e possibilidades da leitura no processo de aprendizagem

O ensino da Língua Portuguesa para surdos se constitui um grande desafio, principalmente, quando relacionado à proposta de educação inclusiva. Um dos focos do desenvolvimento da leitura deve atentar para as diversas possibilidades "em que o surdo se insere como cidadão-leitor tanto quanto o ouvinte" (Salles, 2007, p. 19). Para que isso aconteça, devemos oferecer condições reais de aprendizagem em que o modelo educativo tradicional dê lugar a novas propostas que visem a reorganizar o espaço educativo formal, pautado em uma transformação espacial, pedagógica e, sobretudo, social.

Devemos atentar-nos para o fato de que o surdo aprende a Língua Portuguesa preferencialmente na modalidade escrita como segunda língua (L2), e este processo deve ser interativo para a construção efetiva do conhecimento.

Em um ambiente inclusivo, quando nos direcionamos para a educação dos surdos, devemos compreender a Libras como língua materna, muito importante no processo de desenvolvimento da Língua Portuguesa.

O professor, quando necessário, também deve rever e retificar sua postura de estranhamento, tradicionalismo e/ou passividade frente à deficiência quando se trata do ensino de Língua Portuguesa, pois,

> Ao ensinar a língua portuguesa, o professor deve ter em mente que o seu principal objetivo não se restringe aos modelos fechados das normas gramaticais. É preciso refletir sobre o que o aluno deve aprender, pensar os diversos usos da língua. Propor atividades de refacção de textos, por exemplo, pode levar o aluno a uma atividade de análise linguística. É também fundamental considerar a diversidade da própria língua, relacionando-a aos diferentes contextos e objetivos de comunicação. (Pinto, 2011, p. 44).

É comum o professor não ter informações sobre a turma, e isso é válido para que ele construa sua própria visão no decorrer do seu trabalho. Há uma necessidade de preparar o professor, embasando-o com um conhecimento teórico-metodológico mais amplo, para que ele não se assuste ao se deparar com um aluno surdo em sala de aula e alegue simplesmente que "não sabe como trabalhar". É importante possibilitar que

> Todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento, por meio de leituras diversificadas, trabalhos escritos, emprego de recursos tecnológicos, análise de materiais didáticos, especialmente livros, jogos e brinquedos a serem utilizados. A construção progressiva desses procedimentos contribui para o desenvolvimento pessoal, potencializa a atuação pedagógica e favorece um exercício profissional mais autônomo. (Freitas, 2006, p.170).

Mesmo quando as condições necessárias não forem oferecidas, o professor pode, com a sua prática, ser o diferencial na vida de um educando com deficiência. Em meio a muitas dúvidas e questionamentos, os alunos que outrora eram segregados estão ocupando seu espaço, e o nosso trabalho deve alcançá-los. Para isso, a todo instante, devemos ser capazes de compreender as nossas práticas e de refletir sobre elas, para que possamos transformar a realidade que não contemple a todos de acordo com suas especificidades.

A leitura destaca-se como elemento importante no desenvolvimento humano, pois é base para o progresso educacional e isso nos remete a uma profunda reflexão quando partimos para a educação formal de surdos, que não se veem incluídos e sim inseridos em contextos escolares em que, muitas vezes, não há a preocupação devida com a sua aprendizagem.

Ao analisar a leitura de um discente surdo, deve-se levar em conta que a sua língua materna é estruturalmente diferente da língua à qual ele ficará exposto durante o seu processo de aprendizagem e,

> O professor deve considerar, sempre que possível, a importância da língua de sinais como instrumento de ensino do português. Recomenda-se que, ao conduzir o aprendiz à língua de ouvintes, deve-se situá-lo dentro do contexto valendo-se da sua língua materna (L1), que no caso em discussão, é a LIBRAS. É nessa língua que deve ser dada a visão apriorística do assunto, mesmo que geral. É por meio dela que se faz a leitura de mundo para depois passar à leitura da palavra em língua portuguesa. (Salles, 2007, p.21)

O conhecimento de mundo é muito importante e aliado imprescindível na construção significativa do sujeito. Sobre isso, Freire afirma:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2011, p. 20).

O aprendizado em Língua Portuguesa pelo surdo, na nossa visão, deveria ser ancorado em uma proposta bilíngue, em que a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais (LIBRAS) fossem utilizadas conjuntamente. Assim, o educando surdo poderia se desenvolver, de forma embasada, para ler e compreender o que se passa em uma língua que não é a sua.

O que vemos comumente em nosso ambiente de trabalho é o aluno integrado à sala de aula, e a Língua Portuguesa sendo ensinada como se fosse materna ou como se o surdo fosse profundo conhecedor dela. Há de se observar que muitos professores não têm, ao menos, noções básicas de LIBRAS, que é fundamental na comunicação e na interação em sala de aula, e poucos se interessam em aprendê-la.

Em sala inclusiva, o uso da LIBRAS deveria auxiliar o educando surdo na comunicação, bem como auxiliá-lo na compreensão dos textos escritos em Língua Portuguesa. Para isso, nós, professores, precisamos compreender um pouco da Língua e da cultura do surdo, para, a partir daí, estabelecer relações de aprendizagem entre a língua materna e a segunda língua.

Na conjuntura inclusiva, o desenvolvimento da leitura deve respeitar o tempo de cada educando, seus conhecimentos prévios e suas opiniões. Considerando esses aspectos, dentre outros, provavelmente nosso aluno terá uma visão diferenciada do ensino de Língua Portuguesa.

Proposta de intervenção pedagógica inclusiva

Nosso interesse nesse estudo que tem como foco principal o sujeito e sua realidade. Assim, para que consigamos progredir em uma investigação precisamos observar minuciosamente considerando os seus sujeitos e seus espaços sociais.

A partir dessa vontade de melhorar a realidade, surgiu a necessidade de propormos um estudo que percebesse as dificuldades dos nossos discentes, a fim de tentar dirimi-las. Sabemos que o processo de inclusão no sistema educacional brasileiro ainda necessita de muitas mudanças para que possa oferecer uma educação de qualidade, de acordo com a necessidade de cada indivíduo. Por conta disso, nossa proposta de intervenção pedagógica busca perceber o educando como protagonista do seu aprendizado, independente da sua condição.

Em nossa proposta, utilizamos alguns instrumentos para que pudéssemos compreender a realidade que pretendíamos intervir. Inicialmente, aplicamos questionários objetivos a fim de perceber a relação dos educandos com a leitura. A partir das respostas, delineamos a primeira atividade, denominada diagnóstica. Nossa intenção foi observar a compreensão leitora dos educandos, tendo como base os descritores da SAEB[624], para propormos atividades que pudessem melhorar a relação entre o educando e a leitura em sala de aula.

Em seguida, desenvolvemos uma sequência de atividades baseadas em contos afro-brasileiros, que buscassem, além do desenvolvimento da compreensão dos diversos sentidos que um mesmo texto pode ter, auxiliar os educandos na interação entre os participantes das atividades e no desenvolvimento individual e coletivo. Assim, a seguir, apresentamos a atividade diagnóstica.

[624] Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A proposta de intervenção pedagógica intitulada *Leitura de contos afro-brasileiros: uma proposta para o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto inclusivo* foi desenvolvida em uma turma de 8º ano, com 34 ouvintes e uma educanda surda em que priorizamos o aspecto inclusivo, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de todos os educandos, permitindo-lhes ler e compreender o que está à sua volta.

Escolhemos a temática afro-brasileira como basilar para nosso trabalho, por ainda ser pouco utilizada em aulas que não sejam da disciplina de História. A nossa escolha se justifica pelo fato de que a história da formação do povo brasileiro traz importantes contribuições culturais de diversas etnias e, se o nosso intuito é o de inclusão, precisamos oportunizar estudos sobre culturas pouco privilegiadas nas escolas. Estas, em linhas gerais, priorizam discutir apenas legados e contribuições europeias.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 tornaram obrigatório o estudo sobre História e Cultura dos povos africanos e indígenas nas instituições de ensino, públicas ou privadas. No entanto, em nossa realidade, ainda vemos a repetição de práticas ultrapassadas que não consideram o negro e o índio como sujeitos na formação da nação brasileira. Na maioria das escolas, ainda é prática comum falar dos negros e índios apenas em datas comemorativas. Essa rápida abordagem da história e cultura dos povos africanos e indígenas não nos parece suficiente para desconstruir séculos de subjugo e discriminação.

A escolha em realizar atividades baseadas nos contos afro-brasileiros pretendia, também, mostrar as contribuições literárias dos negros, para que os educandos percebessem a importância de conhecer elementos de nossa cultura com um olhar livre de preconceito ou discriminação, e olhar uns aos outros de maneira mais compreensiva, acolhedora, aberta às diversidades. Nesse sentido, em nosso trabalho, buscamos estabelecer um ambiente escolar inclusivo, a fim de propiciar melhoria nas relações interpessoais entre os educandos.

Para análise do desenvolvimento das atividades, utilizamos os estudos de Alliende e Condemarín, (1987) que analisam as dimensões congnoscitivas[625] e afetivas da

[625] O termo em questão é definido como aquele que tem faculdade de conhecer, hábil no aprendizado, capacitado para aprender.

compreensão leitora, tendo como etapas: a compreensão literal, que se refere à recuperação da informação explícita; a reorganização, que consiste em dar nova organização às ideias; a compreensão inferencial, que requer a utilização da intuição e experiência pessoal de cada aluno; a leitura crítica, em que os educandos formulam opiniões, comparam ideias apresentadas no texto com critérios externos; e a apreciação, que implica o conhecimento e a resposta emocional às técnicas literárias, ao estilo e às estruturas (Alliende & Condemarín, 1987).

Em nossa proposta, utilizamos, com maior ênfase, a compreensão inferencial e a compreensão leitora, por entender que nossas atividades primam pela ideia da importância dos conhecimentos prévios atrelados à visão de mundo dos educandos e suas opiniões.

Além de propor o desenvolvimento da compreensão leitora dos educandos e a realização de discussões sobre temas que interferem na vida dos indivíduos, buscamos também contribuir para a construção e/ou manutenção da cooperatividade, incentivando a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

As atividades realizadas foram divididas em seis etapas citadas a seguir.

A etapa inicial intitulada "*Gosto pela leitura"* objetivou discutir a importância da leitura e sua utilidade em nosso dia a dia.

Em *O que é conto afro-brasileiro?* apresentamos aos educandos os elementos que compõem os contos de maneira geral. Esta etapa foi baseada em dois descritores de Língua Portuguesa. São eles: D5 (Interpretar textos com auxílio de material gráfico diverso) e D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros).

Na etapa 03, *Contos afro-brasileiros: o conhecimento além das letras*, propomos a realização das atividades visuais. Explicamos aos educandos que muitos contos também são transformados em histórias animadas e utilizamos vídeos curtos e histórias impressas.

A etapa 04, cujo título é *Leitura de contos*, foi desenvolvida em 4h/aula. Inicialmente, tivemos um momento para apresentar aos alunos diversos livros de contos afro-brasileiros, tais como: *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo* (2007); *Tear africano* (2004); *Cadernos Negros: contos afro-brasileiros* (2007), volume 30; *Xangô, o*

Trovão: outras histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos (2003); *Oxumarê, o Arco-Íris: mais histórias dos deuses africanos que vieram para o Brasil com os escravos* (2004); *Ifá, o Adivinho* (2002). Baseamos a atividade nos seguintes descritores de Língua Portuguesa: D5 (Interpretar texto com auxílio de matéria gráfica), D3 (Inferir sentido de uma palavra ou expressão), D11 (Distinguir fato da opinião relativa deste fato).

Na etapa 05, nomeada como *Relacionando o conto com imagens*, foi realizada em 4h/aula. Os educandos analisaram as imagens e fizeram a relação delas com o conto *Minha cor*, de Raquel de Almeida. O trabalho foi baseado nos descritores de Língua Portuguesa D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico), D6 (Identificar o tema do texto), D11 (Distinguir um fato da opinião relativa deste fato).

Na etapa 06, utilizamos o conto *Minha cor*, o mesmo da etapa anterior, para a confecção de um painel composto pelas opiniões de todos os estudantes sobre o texto trabalhado.

Destacamos, também, a realização de atividades que beneficiaram a percepção visual, utilizando imagens, vídeos e todo tipo de material que ajudasse no entendimento das atividades propostas, ambientadas em sala inclusiva.

Levamos em consideração o conhecimento de mundo do educando, os tipos de leitura que os mesmos realizavam, a organização pessoal das ideias e a maneira como estes elementos se relacionam, privilegiando, em nossas discussões, o conhecimento de mundo de cada um, por meio de exposição de ideias, inferências e questionamentos orais e em LIBRAS, para estimular as relações dialógicas no espaço escolar.

Nossa proposta teve a intenção de desenvolver a leitura de forma que esta auxilie nas discussões cotidianas dos alunos. A compreensão da palavra é muito importante para o aprendizado, mas a nossa prioridade, nesta proposta, é a leitura de mundo dos nossos educandos surdos e ouvintes.

Para o fechamento da proposta, realizamos um momento de autoavaliação tanto da professora quanto dos alunos. Discutimos questões, tais como: o que houve de positivo na realização das atividades? O que foi negativo? Como foi o meu desempenho e compromisso com a realização das atividades? O que poderia ter sido diferente? Que atividade você sugeriria que fosse realizada?

Após esse momento de diálogo e interação, os educandos puderam escrever os pontos altos das atividades e o que poderia ter sido melhor.

Considerações finais

Acreditamos ser necessário entrar no mundo do surdo, a fim de compreender suas peculiaridades, a estruturação da sua língua materna e o desenvolvimento de sua aprendizagem, que acontece por meio visuo-gestual, já que suas capacidades auditivas são reduzidas.

Apreender uma língua que difere totalmente da sua constitui-se, pois, como um grande desafio para o discente surdo. Diante desta realidade que se impõe, é preciso repensar as atividades didático-pedagógicas a se realizar no contexto da escola regular, no sentido de contemplar tanto o aluno ouvinte quanto o aluno surdo, para que percebamos a efetiva inclusão e não somente uma integração dos educandos com deficiência nos espaços escolares.

Em relação ao aprendizado, o professor exerce importante papel no sentido de caminhar junto com os alunos de forma comprometida, visando ao aprendizado significativo da Língua Portuguesa, respeitando as diferenças e concebendo o aprender como um processo interativo, em que a troca de experiências é mais importante que a mera transmissão de informações e conteúdos.

Nossa proposta didática visava ao alcance da melhoria da proficiência leitora de todos os educandos, mas preocupava-nos, em especial, fazer chegar à educanda surda o conhecimento relacionado à leitura e compreensão leitora, pelo fato de, em seu histórico educacional, ela ter sido privada de situações reais de aprendizagem. Antes, essa estudante era aprovada sem, no entanto, apresentar competências necessárias que justificassem o avanço de uma série para outra. Isso porque, comumente, os professores de educandos com deficiência, inseridos no contexto regular, sentem o dever de aprová-los, mesmo que eles não construam sentidos perceptíveis diante dos conteúdos trabalhados.

Esse pensamento assistencialista prejudica o desenvolvimento das pessoas com deficiência, pois poda a capacidade dos educandos de desenvolver atividades de acordo com o seu grau de conhecimento. Propor que um educando com necessidade educativa diferenciada realize uma pintura enquanto o restante da turma responde

atividades de Português ou Matemática, por exemplo, é retirar o direito ao aprendizado e desacreditar da sua capacidade de construir significados. No intuito de modificar essas práticas recorrentes e errôneas é que desenvolvemos a nossa proposta de intervenção, evidenciando adequações didático-pedagógicas ao público alvo.

No contexto inclusivo, o professor também reflete sobre a sua prática constantemente, ao promover momentos interativos no ambiente de sala de aula e construir, de acordo com o contexto, ações que possam desenvolver a compreensão leitora, a criticidade e o progresso dos alunos tanto de forma individual como coletiva. Nesse sentido, notamos que a aplicação da sequência de atividades proposta também oportunizou à docente o repensar e a constante construção das práticas no ensino de Língua Portuguesa, ratificando, como instrumentos de inclusão discente, LIBRAS e Literatura Afro-brasileira.

Precisamos deixar de enxergar o educando surdo como "um problema" no contexto da escola regular. Na nossa proposta, por exemplo, o uso de materiais visuais auxiliou no desenvolvimento da compreensão leitora da aluna surda, pois as imagens e vídeos possibilitaram que ela construísse sentidos a partir das imagens, para que pudesse relacioná-las às interpretações em LIBRAS.

Muitas vezes, medidas simples podem auxiliar no desenvolvimento dos educandos com necessidades educativas diferenciadas. Podemos investir, por exemplo, em atividades que possam realmente alcançar o educando, evitando uniformizar as avaliações, utilizar vídeos, imagens e outras maneiras formas de comunicação visual, pois estas contribuem de maneira significativa para a construção dos sentidos, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa.

Em contextos realmente inclusivos, todos os educandos têm seus direitos respeitados, e o acesso ao conhecimento acontece de forma diferenciada de educando para educando. Ao promover atividades em uma classe nessas condições, tivemos a intenção de – e conseguimos, de acordo com a análise de dados – alcançar a todos os discentes, para que melhorassem sua relação com a leitura e houvesse a compreensão.

Assim, a realização desta sequência de atividades nos fez refletir sobre como estamos ensinando aos nossos alunos nas escolas públicas brasileiras. Esperar que um

educando que não gosta de ler desperte o gosto da leitura de uma hora para outra é utópico, mas promover momentos de leitura, trabalhar com textos e suportes diferenciados, refletir sobre sua prática constantemente, perceber que assuntos possam interessar ao alunado e promover momentos de leitura baseados nesses interesses pode possibilitar um melhor desempenho no desenvolvimento da compreensão leitora.

Acreditamos que há um caminho longo ainda, para que tenhamos uma sala de aula realmente inclusiva. Aqui, deparamo-nos com apenas um tipo de deficiência, a surdez, e vimos o quanto devemos pensar a aula, levando em conta as singularidades dos sujeitos surdos, suas limitações e necessidades diferenciadas, mas sem desconsiderar os alunos ouvintes, isso faz a diferença. Cabe mencionar que a aluna surda, antes destas aulas, era tímida, quase não interagia com os colegas e só conversava quando perguntávamos algo sobre o assunto dado. Ao final das atividades, a aluna já interagia mais com a turma, perguntava sobre o que não havia entendido e até ficava um tempo adicional para tirar dúvidas, coisa que não acontecia anteriormente.

Consideramos o fato de as atividades terem levado a educanda surda a questionar sobre o que não havia entendido como um grande avanço diante de sua postura anterior. Os colegas ouvintes também mudaram de atitude e despertaram o desejo de aprender LIBRAS, para, assim, conversar com a colega. Observamos que a proposta foi muito positiva no sentido de promover momentos de interação e provocar, nos alunos, o desejo de se comunicar mais em torno dos assuntos estudados, dos textos lidos, bem como de transpor a barreira do desconhecimento da língua do outro e trabalhar em grupo.

A sequência de atividades foi finalizada, mas o compromisso com a educação inclusiva e o desenvolvimento da compreensão leitora vai mais além da realização deste trabalho. Com os resultados obtidos, pretendemos desenvolver outras atividades que auxiliem os educandos no desenvolvimento de suas habilidades de leitura e compreensão textuais, para que, assim, eles possam compreender, opinar e interpretar o que ocorre à sua volta. Com esta pesquisa-ação, esperamos, também, ter contribuído para despertar o interesse de outros pesquisadores sobre a educação inclusiva e o desenvolvimento da compreensão leitora e, quiçá, impulsionar pesquisas vindouras sobre tais temáticas.

Referências bibliográficas:

Alliende G. F. & Condemarin M. (1987). *Leitura, avaliação e desenvolvimento.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Brasil. Mec/Secad. (2005). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* (p. 21-37). Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade – SECAD. MEC/BID/UNESCO.

Basil. Mec/Seppir. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. (2005). Brasília: MEC/SEPPIR.

Camargo, E. A. A. (2004) *Sentidos construídos sobre a independência de jovens com síndrome de Down por um grupo de pais e profissionais.* From <http://www.profala.com/arteducesp18.htm.>

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. (51 ed.). São Paulo: Cortez.

Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.* São Paulo: Summus.

Glat, R. (2009). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar***.** Rio de Janeiro, Letras.

Góis, M. C. R. & Tartuci, D. (2009). Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: Lodi, A. C. B. (Org.) *et al*. *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação.

Kleiman, A. (2002) *Oficina de leitura*: teoria e prática. (9. ed.) Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

Pinto, V. (2011). *Ensino de língua portuguesa para surdos: percepções de professores sobre adaptação curricular em escolas inclusivas.* Santa Catarina: UNIVALI. from<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Veridiane-Moreira.pdf>

SAEB/Prova Brasil. (2009). *Língua portuguesa: orientação para o professor, 4ª série/ 5° ano, ensino fundamental.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Salles, H. M. M. L. [*et al*] (2007). *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.* (2. ed., v. 1 e v. 2). Brasília: MEC, SEESP.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO BILÍNGUE PARA SURDOS: DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Sueli FERNANDES

UFPR. Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras Libras. suelifernandes@ufpr.br Curitiba-PR, Brasil.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar diretrizes teórico-metodológicas para o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos, usuários da língua brasileira de sinais (Libras). O quadro epistemológico dessa investigação está fundado em contribuições da concepção dialógica de linguagem e de gêneros discursivos, conforme teorizados por Bakhtin (1988, 1990, 1992). Com base em práticas de intervenção desenvolvidas com surdos matriculados na educação básica e ensino superior, identificamos a identidade ideográmica-visual como princípio norteador do processo de apropriação da língua portuguesa pelos estudantes. Isso significa dizer que: (i) aprendizes surdos estabelecem uma relação prioritariamente visual com a escrita, mediada por elementos semióticos que têm na Libras seu elemento fundador; (ii) a leitura é o processo de incursão na língua portuguesa pelos surdos e deve favorecer a apreensão da semiose visual (linguagens verbal e não-verbal) na negociação dos sentidos veiculados pelo texto; (iii) o texto é a unidade de sentido no trabalho com a língua, em detrimento de relações entre fonemas/grafemas (Fernandes 2003, 2006). Considerados esses pressupostos, apresentamos diretrizes teórico-metodológicas que contemplam elementos intertextuais, paratextuais e textuais que buscam contribuir para o desenvolvimento de práticas de letramento para o ensino de português como segunda língua de estudantes surdos em contextos de educação bilíngue.

Palavras-chave:

Letramento. Língua Brasileira de Sinais. Português escrito como segunda língua. Educação bilíngue para surdos

O ensino de português para surdos: palavras iniciais

O ensino de língua portuguesa têm sido temática recorrente na produção acadêmica de pesquisadores que se ocupam de políticas e práticas de educação bilíngue para surdos como objeto de estudo. Sob uma multiplicidade de concepções de língua(gem) diversas, abordagens teóricas de ensino-aprendizagem, recortes temáticos de investigação e lugares de enunciação o português para surdos é um campo ainda em construção, seja sob a ótica de quem ensina, seja sob a ótica de quem aprende, seja considerando níveis, etapas e modalidades de ensino.

Há, entretanto, um consenso no campo das políticas de educação bilíngue para surdos: língua brasileira de sinais (libras) e língua portuguesa constituem-se (ou deveriam constituir) línguas de fronteira nas experiências de interação verbal de estudantes surdos. Atribuo o sentido de "línguas de fronteira", neste trabalho, à relação constituída entre a libras e o português como línguas em contato permanente nos espaços de enunciação em que os surdos brasileiros constituem suas relações sociais. Diferente de outras situações de bilinguismo social em que línguas de fronteira estão circunscritas a um domínio territorial geopolítico, ressignifico o significado fronteiriço no caso de surdos brasileiros, aludindo à fronteira o sentido de espaço simbólico de enunciação dos surdos (aprendizes ou fluentes em libras) com seus interlocutores na família, na escola ou outro(s) círculo(s) social onde se fala/escreve português. Libras e português são línguas fronteiriças, em sentido permanente, na constituição da subjetividade/identidade linguística e cultural dos surdos.

Parto dessa premissa inicial da relação fronteiriça entre libras/português para discutir alguns pressupostos acerca do ensino de língua portuguesa para surdos sobre os quais venho dedicando minha reflexão teórica e metodológica, ao longo de vinte e cinco anos de trabalho com experiências profissionais, desde a educação infantil à pós-graduação, passando pela gestão de políticas públicas e formação de professores.

Exponho reflexões sobre a política de educação bilíngue para surdos, seus desafios e contradições na seção inicial deste texto, como forma de apresentar muitas das discussões sistematizados em minha tese de doutoramento (Fernandes, 2003), ressignificadas ao longo das últimas décadas na dialogia com professores que lançam-

se ao desafio de fazer do português uma língua possível no processo de letramento dos surdos. De modo complementar, o relato de experiência desenvolvido com estudantes surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Paraná, nos últimos dois anos, na seção final deste trabalho, busca ilustrar e dar materialidade à discussão aqui pretendida.

Práticas de letramentos em libras e português escrito: a localização política e os desafios da prática

A política nacional de inclusão para surdos assume certa ambiguidade em suas diretrizes oficiais dada a complexidade de articular ações de política linguística voltadas à compreensão do grupo como minoria cultural com ações da política de educação especial em que os surdos são contemplados como pessoas com deficiência.

O Decreto Federal 5626/2005, que regulamenta a Lei de Libras, em seu Art. 22, assegura a organização de escolas e classes de educação bilíngue, onde a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 2008) e os demais textos que a sucederam, como Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), fundamentados, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, estabelecem o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e apontam a classe comum como *lócus* privilegiado para o desenvolvimento da educação bilíngue.

Assim, a despeito da garantia legal do direito à escola bilíngue para surdos, o sistema educacional brasileiro apresenta uma estrutura engessada na qual o monolinguismo em língua portuguesa impera como situação linguística usual, o que resulta na exclusão dos surdos como minoria linguística, à semelhança do que ocorreria com estrangeiros, em sala de aula.

Nas escolas comuns, na melhor das hipóteses, o espaço concedido à Libras se faz pela presença de tradutores e intérpretes, ainda sem a necessária formação/qualificação

profissional, que acabam sendo os únicos modelos e interlocutores dos estudantes surdos. Ao ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita está destinado o Atendimento Educacional Especialziado (AEE), no contraturno escolar, onde são desenvolvidos conteúdos curriculares complementares aos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2009).

A língua de sinais, que atuaria como elemento fundador da subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo pelos surdos e meio sígnico privilegiado para acesso ao conhecimento social está ausente da educação linguística na infância, no ambiente familiar, pelo fato de os pais de crianças surdas serem em sua maioria ouvintes.

A precária identificação lingüística e cultural com usuários fluentes em libras (professores ou pares surdos) nas escolas impede ou retarda a aquisição da libras como primeira língua pelas crianças; também a falta de capacitação de professores para o ensino de português como segunda língua, invizibiliza a diferença dos surdos em sala de aula e hegemoniza encaminhamentos metodológicos destinados ao ensino de língua materna, como se esses estudantes ouvintes fossem.

Nesse complexo cenário onde se situa o "bilingüismo" dos surdos brasileiros nas escolas a Libras é invisibilizada como língua para o exercício da cidadania, em oposição à hipervalorização do português como língua de expressão da identidade nacional.

A partir desse cenário, ampliamos nossa compreensão acerca do tema do ensino de português como segunda língua, defendendo que aí repousa um debate sobre "letramentos", já que estão envolvidos nesse processo reflexões sobre ensino/aprendizagem de duas línguas, e não apenas sobre a língua majoritária: aprender o português decorrerá do significado que essa língua assume nas práticas sociais (com destaque às escolares) significadas em libras. Ao longo da educação básica e ensino superior a libras deve se constituir, também, objeto de ação teórico-metodológica, consolidando um território linguístico compartilhado entre aprendiz surdo/professor/ demais estudantes. O letramento na língua portuguesa, portanto, é dependente da constituição de seu sentido na língua brasileira de sinais (Fernandes, 2003, 2011). Reside aí uma grande diferença na educação linguística dos surdos, uma

vez que é incomum crianças necessitarem da escola para aprender sua língua materna[626], mas, no caso dos surdos, essa função social complementar da escola assegura um dos direitos humanos fundamentais: aprender uma língua materna na infância.

O letramento na língua nacional presupõe diferenças consideráveis, dada a situação de bilinguismo estabelecida, demandando espaço diferenciado, professores/interlocutores bilíngues, recursos didáticos diferenciados e abordagem metodológica pautada na experiência visual dos surdos, o que supõe ressignificar encaminhamentos adotados no ensino de português como língua materna, em que o domínio das relações letra-som são pressupostos ao acesso à escrita.

A exemplo de estudos e pesquisas já consolidadas em diferentes países (Sánchez, 1993; Fernandéz, 1996; Hoffmeister, 1999, Fernandes, 2003), argumentamos que o aprendizado do português escrito decorrerá de processos semióticos visuais, centradas em processos de mediação didático-metodológicos que excluem a "consciência fonológica" como pressuposto para incursão no sistema de escrita da língua portuguesa. A essa singularidade no processo de apropriação da língua portuguesa atribuímos a qualificação de "identidade ideogrâmica-visual", ou seja, uma característica que corresponde à realidade de sujeitos que tem uma língua não-alfabética como primeira língua (ou língua de referência) e dominam a escrita de uma segunda língua alfabética, sem necessariamente conhecer seu sistema fonológico (Sánchez, 2002; Fernandes, 2003).

A utilização do ideograma como referência analítica, se deve ao fato da analogia que fazemos ao processo de aprendizagem de uma língua ideográfica, como o chinês, cujas unidades gráficas são aprendidas por suas propriedades semânticas e gráfico-visuais e não pela decomposição de suas unidades fonológicas (fonemas, sílabas...).

Significa dizer que a língua portuguesa constitui um conjunto de signos visuais materializados na escrita: para os surdos, aprender a escrita significa aprender a

[626] Usualmente o conceito de língua materna está relacionado à primeira língua que aprendemos no contexto familiar, quase sempre identificada com a língua nacional. Como o tema é complexo se referido à condição diferenciada dos surdos de minoria linguística, cuja identificação cultural se daria com a língua de sinais, de modalidade visual-espacial, em detrimento do português falado, empregaremos aqui a expressão primeira língua ou língua de referência, sempre que a discussão envolver a libras como "potencialmente" a língua materna dos surdos brasileiros.

língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento vivenciado por meio da leitura dos ideogramas-palavras presentes no texto (Fernandes, 2003). A fim de que esse processo não se restrinja à mera memorização lexical indiscriminada, a apreensão das unidades de sentido que compõem o discurso estaria condicionada à imersão em práticas sociais de leitura significativas para os estudantes.

Considerando que os textos articulam uma semiose visual em que estão contemplados elementos da linguagem verbal e não-verbal na constituição de sentidos, serão essas as referências imagéticas que constituirão o ponto de partida para a leitura e incursão no universo polissêmico da escrita pelos surdos (Fernandes, 2003). Vale lembrar que desvendar a semiose visual presente no texto demanda "ler" sinais imagéticos para além das palavras, que revelam pistas da autoria, do contexto de produção, da intenção do texto, do gênero e suporte em que o texto circula.

Diante desse desafio de oportunizar não apenas acesso a experiências significativas de letramento bilíngue aos estudantes surdos em que sua língua de referência – a língua de sinais brasileira – ocupe a centralidade das situações de enunciação, retomamos os principais pontos que alicerçaram nossa discussão até o momento:

(i) aprendizes surdos estabelecem uma relação prioritariamente visual com a escrita, mediada por elementos semióticos que têm na Libras seu elemento fundador;

(ii) a leitura é o processo de incursão na língua portuguesa pelos surdos e deve favorecer a apreensão da semiose visual (linguagens verbal e não-verbal) na negociação dos sentidos veiculados pelo texto;

(iii) o texto é a unidade de sentido no trabalho com a língua, em detrimento de relações entre fonemas/grafemas.

Produção e compreensão textual: as lendas brasileiras como objeto de aprendizagem

As práticas de letramento no ensino superior envolvem múltiplos desafios ao professor e aos estudantes surdos que utilizam o português como segunda língua. Em

relação aos estudantes, cai por terra o pressuposto de que estariam consolidadas competências e habilidades básicas referentes à leitura e compreensão de textos pertinentes ao final de um ciclo de escolarização na educação básica, em decorrência das precárias experiências de letramentos em libras e português vivenciadas, cujas reflexões ocuparam as seções iniciais deste texto.

O processo de aproximação com gêneros textuais acadêmicos (resumos, resenhas, artigos, capítulos de livros, relatórios...entre outros) resulta em estranhamentos múltiplos pelos surdos, quanto às formas de registro formal, léxico especializado, estilos composicionais, entre outros aspectos da escrita. Soma-se a essa experiência, a ausência de repertório lexical em libras para sinalizar equivalentes técnicos na língua portuguesa, pela falta de experiência de interações verbais nessa esfera discursiva e pela complexidade dos conteúdos envolvidos nesse campo epistemológico. (Fernandes e Moreira, 2017)

Partindo de nossa premissa inicial da importância de que libras e português constituam línguas de fronteira na mobilização das práticas de letramento de estudantes surdos, buscamos fazer da disciplina de "Produção de Compreensão textual em Libras", que integra o currículo do curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Paraná, um espaço de reflexão sobre seus usos linguísticos. A experiência foi desenvolvida nos anos de 2016 e 2017 com turmas mistas de surdos e ouvintes bilíngues, com o objetivo de estudar alguns recursos de coesão que compõem a textualidade em libras e língua portuguesa escrita, ampliando a capacidade de leitura e compreensão de textos escritos/ sinalizados.

A disciplina desenvolveu três unidades: a unidade 1, voltada à compreensão do texto e dos fatores de textualidade em português, com ênfase no estudo de mecanismos básicos de coesão referencial no português escrito (Koch, 1994); a unidade 2, contemplando o estudo da referenciação nominal em narrativas em língua brasileira de sinais, pela demonstração e sistematização de elementos que constroem o espaço mental em narrativas sinalizadas (Bolgueroni, 2013); e, por fim, a unidade 3, efetivando a produção e compreensão de textos em língua de sinais.

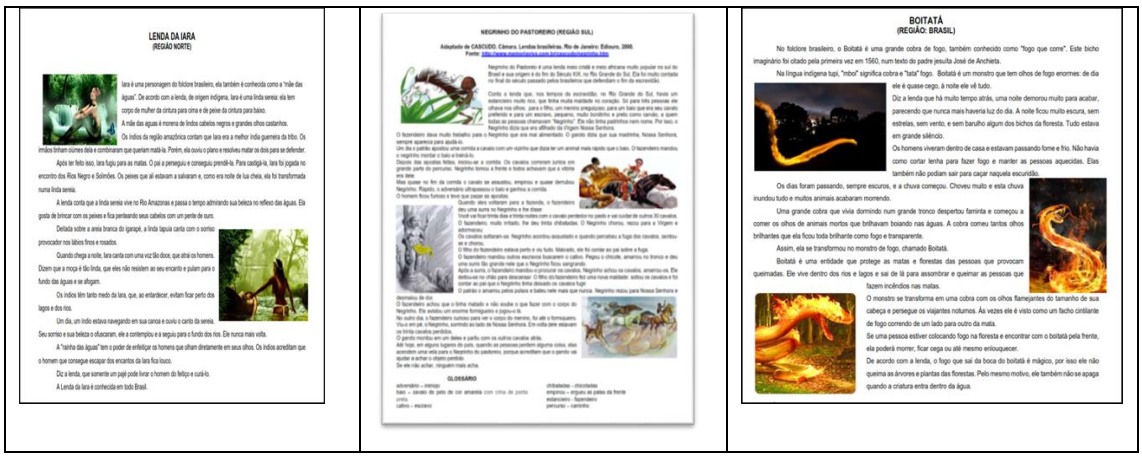
A metodologia desenvolvida contemplou o gênero textual "lendas brasileiras", a partir dos estudos do folclorista Luiz da Câmara Cascudo, profundo conhecedor das tradições

populares brasileiras, documentadas em mais de 150 títulos que tiveram como temática o estudo da identidade e raízes nacionais, cuja forma de circulação transmissão de geração a geração é a oralidade.

O livro Lendas Brasileiras (Câmara Cascudo, 2000) reúne vinte e uma histórias coletadas da tradição oral dos povos do norte a sul do país, dos quais selecionamos lendas de cada uma das regiões brasileiras para estudo. Os procedimentos metodológicos desenvolveram basicamente dois momentos. O primeiro momento tinha como foco a leitura e escrita em língua portuguesa e desenvolveu estudos conceituais sobre recursos de textualidade aplicados em lendas, compreendendo características culturais, composicionais e discursivas do gênero; estudo do léxico, identificação e análise de recursos de coesão referencial, cujo objetivo previa reconhecer, identificar e sistematizar aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas (Marcuschi, 2005) que constituem a narrativa como um tipo textual predominante no gênero lendas brasileiras.

As lendas selecionadas para estudo, em 2016, foram: Cobra Norato (Região Norte), A morte de Zumbi (Região Nordeste), Chico-Rei (Região Sudeste), A gralha azul e Negrinho do Pastoreio (Região Sul); em 2017, os títulos foram: Iara (Região Norte), O Boto-Cor- de Rosa (Região Nordeste), Lobisomem (nacional); Boitatá (Região centro-Oeste) e Naipi e Taroba: a lenda das Cataratas do Iguaçu (Região Sul). Os estudantes receberam textos adaptados das fontes originais que ofereciam um glossário de termos técnicos ou regionalismos para consulta, além de um roteiro de leitura que permitia identificar elementos de referenciação estudados na disciplina.

Figura 1 – Lendas em português



Fonte: Arquivos da autora (2016, 2017)

Sobre a coesão textual, foram realizadas análises de usos de recursos de referenciação recorrentes na escrita, como a coesão lexical, a coesão por elipse, além da referenciação por palavras gramaticais – a coesão referencial.

A estratégia metodológica principal utilizada para a sistematização das ideias debatidas em sala de aula, a qual denominamos "roteiro de leitura", consiste na leitura mediada entre professor/estudantes em que são explorados três camadas de conhecimentos presentes no texto: os **elementos intertextuais** que compreendem o conhecimento prévio mobilizado na leitura, a partir da relação com outros textos lidos ou requeridos para a compreensão do sentido do texto; **os elementos paratextuais** que compõem características composicionais do gênero demarcadas por aspectos gráficos relativos à linguagem não-verbal (fotos, desenhos, logotipos, ícones, gráficos, infográficos) que caracterizam elementos da composição do gênero como tamanho, cor e disposição das letras, os destaques das fontes (cor, negrito, itálico...), a diagramação (caixa de textos, balões, esquemas, linha fina, verso ou prosa, tópicos, colunas...) e os **elementos textuais**, ou o texto/código verbal, propriamente dito.

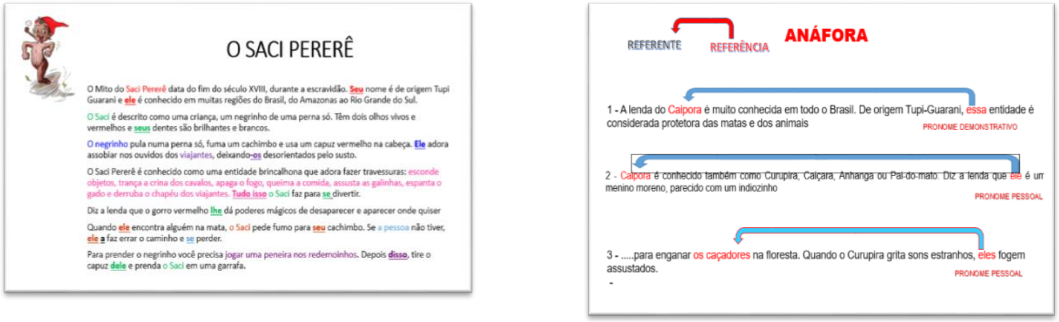
Exposto a situações de uso, o estudante compreende a função de elementos coesivos do texto, por meio de exemplos e discussões em sala de aula e não pela ênfase na metalinguagem, nas classificações, memorização e repetição de terminologias. Estudos de segunda língua sugerem que a leitura pode promover a aquisição de estruturas sintáticas mais efetivamente do que seu estudo explícito', formal (Weaver, 1996).

Lançamos mãos do roteiro de leitura, antecipando o planejamento de aspectos intertextuais (conhecimentos externos ao texto) e paratextuais (conhecimentos externos e internos ao texto) para que a leitura não seja mobilizada enfatizando apenas os elementos textuais e os conhecimentos restritos ao código verbal interno ao texto. Kleiman (1999) adverte que a leitura se torna difícil quando não há o reconhecimento instantâneo de palavras, como no caso de leitores iniciantes que demoram tanto em decifrar um termo que desconhecem que, ao terminar de decifrá-los, podem ter esquecido o que leram (memória de curto tempo). Assim, segunda a autora, o leitor "não chega a perceber o bosque (o texto) por causa das árvores (as palavras)" (1999, p.140).

Essa observação é totalmente pertinente à reflexão que fazemos quando estudantes surdos se deparam com um texto escrito que se revela como uma grande carta enigmática, já que seu conhecimento prévio (lexical, sintático, semântico, discursivo) é precário ou inexistente. Nesse sentido, a leitura demanda a mediação do professor bilíngue que conduzirá hipóteses de leitura que levarão à compreensão do sentido global do texto, situando-o em determinada realidade social, filiando-o a determinado gênero discursivo e atribuindo relações e efeitos de sentido entre as unidades que o compõem.

Esse processo demanda a adoção de uma **pedagogia visual** (Campello, 2007), tomada como ação didática que busca concretizar práticas de letramento em libras e língua portuguesa que mobilizem e integrem conhecimentos sociais, linguísticos e discursivos na leitura do texto. Não se trata de uma nova pedagogia, mas de uma abordagem metodológica que reconhece a experiência visual na centralidade do processo de interação em sala de aula, na condução do olhar do estudante para o que é central é o que é periférico na leitura, na seleção hierárquica de informações relevantes na organização de slides ou de materiais de apoio, na pesquisa, difusão e visibilização da libras como língua de cultura (Figura 2).

Figura 2 – Estratégias visuais na leitura



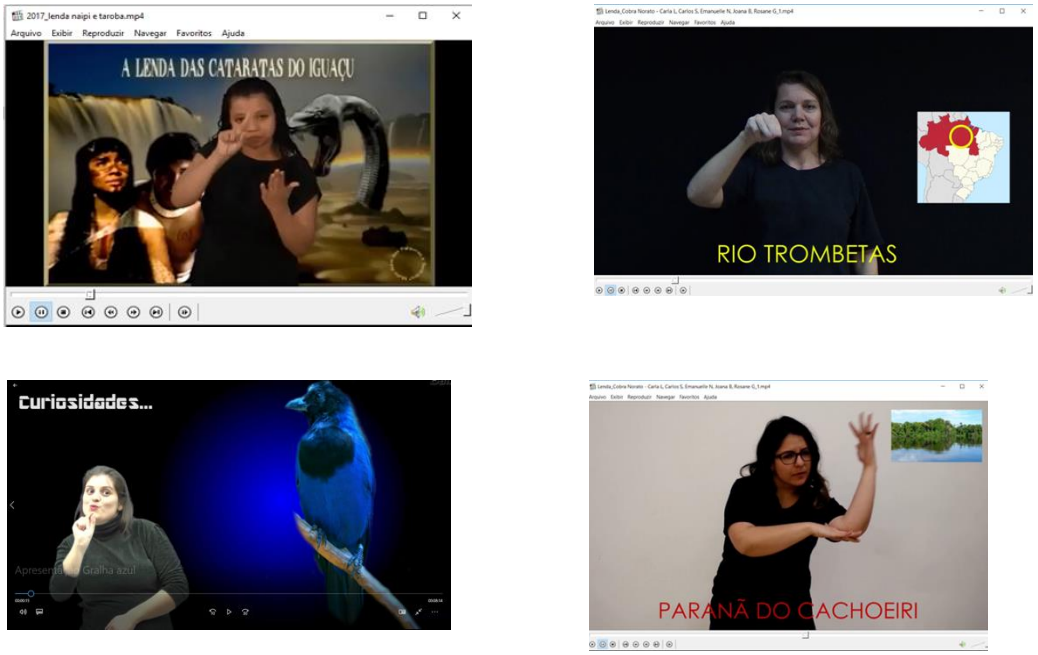
Fonte: Arquivos da autora (2016, 2017)

No segundo momento da disciplina de Produção e Compreensão Textual em Libras foram desenvolvidas duas estratégias: a organização de grupos temáticos para estudo

de referenciação da libras em lendas regionais e a produção de material didático com apresentação da lenda sinalizada em vídeo.

O estudo da lenda compreendeu pesquisa de aspectos históricos, léxico/variação linguística de regionalismos, estudo de personagens e formas de referenciação e criação de glossários para apresentação da lenda sinalizada, objetivando a sistematização de elementos intertextuais e paratextuais (Figura 3).

Figura 3 – Organização de elementos intertextuais e paratextuais



Fonte: Arquivo da autora (2016, 2017)

O estudo teórico que subsidiou análises de referenciação nominal em Libras, apoiou-se na pesquisa de Bolgueroni (2011), em que a autora defende que a organização das relações gramaticais e discursivas estão fortemente demarcadas pela organização espacial em discursos sinalizados. Utilizando os modelos de ponto de referência de Lidell (2003), ela explica que a construção de narrativas sinalizadas se estrutura a partir da integração de dois espaços mentais, ao longo da narrativa: o espaço real, decorrente da conceitualização do ambiente e do espaço do evento em que os elementos da história (personagens) são inseridos.

Assim, as estratégias principais para estruturar a referenciação em narrativas sinalizadas são o uso do espaço sub-rogado, ou seja, parte do corpo do sinalizador é utilizada para designar uma entidade no espaço do evento e o uso do espaço token, em qua o espaço à frente do corpo do sinalizador é utilizado para referenciat as entidades pertencentes ao espaço do evento (Bolgueroni, 2013) Em sua análise a autora demonstra a importância da relação língua/gesto na configuração do espaço e sinalização como chave interpretativa da organização e funcionamento gramatical e discursivo da libras.

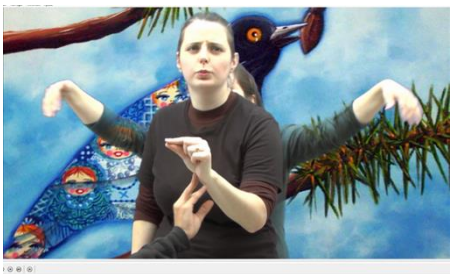
Por meio dessa reflexão, os estudantes buscaram recontar as lendas brasileiras, atentando-se à organização do espaço mental da narrativa sinalizada. A divisão da narrativa em episódios, o levantamento de estratégias em libras para introduzir e retomar personagens (sinais lexicais, gestos de apontamento, pantomimas, marcas posturais) e a análise de elementos de referenciação (token e sub-rogados) na apresentação das personagens foram etapas desse trabalho (Figura 4).

Figura 4 – Lendas brasileiras sinalizadas

A morte do Zumbi (2016)

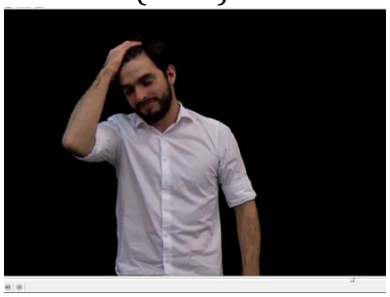
O Boto Cor-de- Rosa (2017)

A gralha Azul (2016)



Lobisomem (2017)

Cobra Norato (2016)



Negrinho do Pastoreio (2016)

Fonte: Arquivo da autora (206, 2017)

Considerações Finais

Neste artigo, buscamos problematizar dimensões sociais, políticas e teórico-metodológicas envolvidas na situação de bilinguismo das comunidades surdas brasileiras, analisando criticamente desafios e contradições que demarcam a trajetória escolar dos surdos como aprendizes do português como segunda língua.

O ensino de português como segunda língua não pode ser debatido ignorando-se reflexões e ações político-pedagógicas acerca do *status* ocupado pela língua de sinais na escola. Libras e língua portuguesa constituem línguas de fronteira em estado permanente nas interlocuções em que estão envolvidas pessoas surdas.

As experiências que apresentamos demonstram que, mesmo no ensino superior, as práticas de leitura e escrita que tem o português como alvo, percorrem um caminho paralelo ao letramento em libras, buscando visibilizá-la, qualificá-la e difundi-la como língua de cultura.

As diretrizes teórico-metodológicas que apresentamos refletem reflexões e experiências trilhadas em minha trajetória profissional e acadêmica que reafirmam a crença de que a apropriação do português como segunda língua deve ser pautada em práticas de letramento bilíngues. Essas práticas pressupõem a centralidade da libras nos processos de interação verbal, a leitura como processo de incursão na língua escrita, favorecendo a a experiência visual dos surdos na negociação dos sentidos

veiculados pelo texto escrito, unidade de sentido e ponto de partida para o trabalho escolar.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (1990) *Marxismo e filosofia da linguagem.* 5 ed. São Paulo : Hucitec.

Brasil (2005). *Decreto nº 5.626.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

_____ (2007).Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

_____ (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

_____ (2009). *RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009*. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____ (2014).*Lei nº 13.005,* de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias.

_____ (2015). *Lei nº 13.145*, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Bolgueroni, Thais (2013). *Uma descrição do processo de referenciação em narrativas contadas em língua de sinais brasileira (libras)*. 2013. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em linguística)–Faculdade De Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Campello, Ana Regina de Souza (2007). Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. Quadros, R. Muller de; Perlin, G.(Eds.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ:

Arara Azul, p. 100-131.

Da Câmara Cascudo, Luís. (2000). *Lendas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Fernandes, Sueli (2003). *Educação bilíngüe para surdos*: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

_____(2011). Letramento e bilinguismo na educação de surdos. In: Maria Francisca Lier-Devitto; Lúcia Arantes. (Org.). *Faces da escrita: linguagem, clínica, escola*. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras. v. 1, p. 247-258.

Fernandes, Sueli e Moreira, Laura C. (2017). Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. *Educar em Revista*. Dossiê - Inclusão e acessibilidade: desafios da Educação Superior. V. 33, N. ESPECIAL 3.p.127-150.

Fernandez, M. P. (1996) Reflexiones sobre la escritura y la alfabetización de los ninos surdos. *Revista de Logopedia, fonologia y audiologia*. V.16, n.2, p. 79-85.

Kleiman, Angela. B. (org.)(1999) *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999

Koch, Ingedore Villaça (1991). *A coesão textual*. 4.ed. São Paulo: Contexto.

Liddell, S. K. (2003) *Grammar, Gesture, and Meaning in American Sign Language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Marcuschi, L. A (2005). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Dionisio, A; Machado, A; Bezerra, M.A (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna. 19-36.

Sánchez, Carlos.(1993) Vida para os surdos. *Revista Nova Escola*, set./1993.

_____. (2002) *Os surdos, a alfabetização e a leitura*: sugestões para a desmistificação do tema. Mimeo.

Weaver, Constance. *Teaching grammar in context*. Portsmouth, New Hampshire:

Boynton/Cook Publishers, Inc, 1996.