

I Seminário de Dissertações e Teses **em andamento**



PROGRAMAÇÃO
E
RESUMOS EXPANDIDOS

I SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM ANDAMENTO

CADERNO DE PROGRAMAÇÃO E RESUMOS EXPANDIDOS

02 e 03 de dezembro de 2010
GOIÂNIA-GO

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

S471c

Seminário de Dissertações e Teses em andamento (1. : 2010
: Goiânia, GO)

Cadernode programação e resumos expandidos do I Seminário de
Dissertações e Teses em andamento, 2 e 3 de dezembro de 2010
[recurso eletrônico] / Coordenação de Kátia Menezes de Sousa . –
Goiânia : UFG/Faculdade de Letras : MEC/CAPES, 2010.
342 p.

UFG – Faculdade de Letras (acesso em 29 nov. 2010)

Modo de acesso:
<http://www.letras.ufg.br/pos/?noticia=1289314551&site_id=25>

ISSN:

1. Linguística. 2. Literatura. 3. Letras – Pós-Graduação. I. Sousa,
Kátia Menezes de. II. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de
Letras. III. MEC/CAPES. IV. Título.

CDU: 81:82(04.3)(043.2)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG

REITOR

Prof. Dr. Edward Madureira Brasil

VICE-REITOR

Prof. Dr. Eriberto Francisco Bevilaqua Marin

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Sandramara Matias Chaves

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Dr. Divina das Dores de Paula Cardoso

DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS

Profa. Dra. Maria Zaira Turchi

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profa. Dra Kátia Menezes de Sousa – UFG (**Presidente**)

Prof. Dr. Alexandre Ferreira da Costa – UFG

Profa. Dra Christiane Cunha de Oliveira – UFG

Profa. Dra. Solange Fiúza Cardoso Yokozawa

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo

COMISSÃO EXECUTIVA

Profa. Dra Kátia Menezes de Sousa – UFG (**Presidente**)

Josiane dos Santos Lima – PG/UFG

Gyannini Jácomo Cândido – Letras/UFG

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
PROGRAMAÇÃO GERAL	9
RESUMOS – ESTUDOS LINGUÍSTICOS	12
Linha de Pesquisa 4: Descrição e análise de línguas indígenas e demais línguas naturais	13
Linha de Pesquisa 5: Linguagem, sociedade e cultura	33
Linha de Pesquisa 6: Ensino e aprendizagem de línguas	61
Linha de Pesquisa 6: Ensino e aprendizagem de línguas (2)	95
Linha de Pesquisa 6: Ensino e aprendizagem de línguas (3)	120
Linha de Pesquisa 7: Língua, texto e discurso	157
Linha de Pesquisa 7: Língua, texto e discurso (2)	180
RESUMOS – ESTUDOS LITERÁRIOS	213
Mesa 1: Estudos de Poesia Moderna	214
Mesa 2: Estudos de Literatura, História e Imaginário	246
Mesa 3: Estudos de Narrativa e Canção	281
Mesa 4: Leitura, Poesia e Narrativa	293
Mesa 5: Estudos de Narrativa	322

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, realiza este Seminário de Dissertações e Teses em andamento, com o propósito de congregar e divulgar trabalhos de professores e alunos em torno das sete linhas de pesquisa, visando à interação de pesquisadores, discentes e docentes, vinculados aos cursos de Mestrado e de Doutorado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

Com a instituição de uma política de eventos científicos promovidos pelo Programa de Pós-Graduação, pretende-se fomentar a realização de seminários e encontros desta natureza, criando oportunidades de interação e de intercâmbios acadêmicos, cada vez mais frequentes e sistematizados, em busca de uma prática investigativa institucional e coletiva.

Nessa perspectiva, este Caderno de Programação e Resumos expandidos contempla trabalhos de discentes regulares de Mestrado, ingressantes no ano de 2009, e de Doutorado, ingressantes no ano de 2008. E a expectativa é a de que estes trabalhos possam refletir a produção científica da nossa comunidade acadêmica, no âmbito dos Estudos Linguísticos Literários, e demonstrar as inquietações decorrentes das pesquisas que estão sendo desenvolvidas. Os trabalhos submetidos apresentam, portanto, um recorte do universo de pesquisas realizadas no interior do Programa, vinculadas às temáticas das linhas de pesquisa intituladas (i) Poéticas da modernidade, (ii) Estudos culturais, comparativismo e tradução, (iii) Literatura, história e imaginário, (iv) Descrição e análise de línguas indígenas e demais línguas naturais, (v) Linguagem, sociedade e cultura, (vi) Ensino e aprendizagem de línguas e (vii) Língua, texto e discurso.

PROGRAMAÇÃO GERAL

1º. Dia: 02/12/2010 – QUINTA-FEIRA

8h – 8h30min.	ABERTURA DO SEMINÁRIO	
8h30min – 9h30min	Estudos Linguísticos	Estudos Literários
10h – 12h	<p>Conferência de Abertura: <i>A ordem do discurso: o dizível e o visível em Foucault.</i> Profa Dra Maria do Rosário Gregolin Unesp/Araraquara) Local: Auditório da FL (Cinema)</p> <p>Sessões de debates de projetos de pesquisa em andamento</p> <p>LP6 – Alunos: Regiane de Jesus Costa Suely Ana Ribeiro Maria Abadia de Sousa Orley José da Silva Cássia Rodrigues dos S. Araújo Alessandra de Nazaré Costa Alves</p> <p>Debatedores: Profa Dra Eliana Moraes (UFG) Prof. Dr. Agostinho Potenciano de Souza (UFG) Profa. Dra. Eliane Márquez Fernandes (UFG) Profa. Dra. Rosane R. Pessoa (UFG) Prof. Dr. Pedro Navarro (UEM) Profa. Dra. Luzmara Cursino (UFSCar) Local: Auditório da FL (Cinema)</p> <p>LP7 – Alunos: Lísia Sousa N. Ribeiro Janice Alves Gomes Helda Núbria Rosa Ana Paula de Sousa Bacelar Luciana Andrade C. Castro</p> <p>Debatedores: Profa. Dra. Elza Kioko Murata (UFG) Prof. Dr. Sebastião Milani (UFG) Prof. Dr. Alexandre Costa (UFG) Profa. Dra. Vanice Sargentini (UFSCar) Prof. Dr. Carlos Piovezani (UFSCar) Local: Sala 33</p> <p>LP7 – Alunos: Lívia Aparecida da Silva Tatiane de Faria V. Araújo Ilse Leone Borges C. de Oliveira Márcia Maria M. Borges</p> <p>Debatedores: Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa (UFG) Profa. Dra. Maria de Lourdes Paniago (UFG) Prof. Dr. Cleudemar Fernandes (UFU) Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin (UNESP/Araraquara) Local: Sala 43</p>	<p>Conferência de Abertura: <i>De projeto a desencanto - uma leitura do lirismo no "Hino nacional" de Drummond.</i> Prof. Dr. Alexandre Pilati (TEL/UNB) Coordenador: Prof. Dr. Rogério Santana Local: Miniauditório Prof. Egídio Turchi/FL</p> <p>Sessões de debates de relatórios de pesquisa</p> <p>MESA 1: ESTUDOS DE POESIA MODERNA</p> <p>Alunos: Caroline Tavares da Silva Elba Ferreira Marques Lúcia de Fátima P. Pessoa Marcela Ítalo R. e Silva</p> <p>Debatedor: Prof. Dr. Alexandre Pilati (TEL/UNB) Coordenador: Prof. Dr. Jamesson Buarque (UFG) Local: Miniauditório Prof. Egídio Turchi/FL</p> <p>MESA 2: ESTUDOS DE LITERATURA, HISTÓRIA E IMAGINÁRIO</p> <p>Alunos: Hélio Baragatti Neto Isabel de Souza Santos Willian Junio de Andrade Yani Rebouças de Oliveira</p> <p>Debatedor: Profa. Dra. Dulce Amarante (ICH/UFG). Coordenadora: Profa. Dra. Marilúcia Mendes Ramos (UFG) Local: sala 07</p>
12h – 14h	INTERVALO	

<p>14h – 16 h</p>	<p>LP 7: I Ciclo de Estudos do Discurso Local: Auditório da Faculdade de Letras (Cinema)</p>	<p>Sessões de debates de relatórios de pesquisa MESA 3: ESTUDOS DE NARRATIVA E CANÇÃO</p> <p>Alunos: Ana Flávia S. Amorim Flávio P. Camargo Maria Aparecida de A.T. Santos Rogério Max C. Silva</p> <p>Debatedor: Profa. Dra. Maria Luiza Laboissière (PUC-GO) Coordenadora: Profa. Dra. Zênia de Faria (UFG) Local: sala 33</p>
<p>16h – 16h30min.</p>	<p>INTERVALO</p>	
<p>16h30min. – 18h30min.</p>	<p>LP 7: I Ciclo de Estudos do Discurso Local: Auditório da Faculdade de Letras (Cinema)</p> <p>LP 4 e LP5 – Palestra: O estudo das línguas de sinais: Desafios à linguística do século XX Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite (UFSC) Local: sala 20</p>	
<p>2º dia: 03/12/2010 – SEXTA-FEIRA</p>		
<p>8h - 10h</p>	<p>LP6 - Palestra: Formação de Professores de Línguas e Diversidade Étnicorracial Profa Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) Local: Miniauditório da Física</p> <p>LP 7: I Ciclo de Estudos do Discurso Local: Auditório da Faculdade de Letras (Cinema)</p> <p>Sessões de debates de projetos de pesquisa em andamento</p> <p>LP4 – Alunos: Karina Miranda M. B. Cunha Déborah Magalhães de Barros Edinalva Filha de L. Ramos Eunice Dias de Paula</p> <p>Debatedores: Profa. Dra. Christiane Cunha de Oliveira (UFG) Profa. Dra. Vânia Casseb Galvão (UFG) Profa. Dra. Sílvia Braggio (UFG) Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite (UFSC) Local: sala 43</p>	<p>Sessões de debates de relatórios de pesquisa MESA 4: LEITURA, POESIA E NARRATIVA</p> <p>Alunos: Eugênia de Souza Fraietta Lúcia Vagna Rafael da Silva Mariana Denize Muniz Bezerra Meirilayne R. de Oliveira Frankslyne P. de Oliveira</p> <p>Debatedora: Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS) Coordenadora: Profa. Dra. Goiandira Ortiz de Camargo (UFG) Local: sala 33</p>
<p>10h – 10h30min.</p>	<p>INTERVALO</p>	
<p>10h30min. – 12h.</p>	<p>LP 7: I Ciclo de Estudos do Discurso Local: Auditório da Faculdade de Letras (Cinema)</p> <p>Sessões de debates de projetos de pesquisa em andamento</p> <p>LP5 – Alunos: Priscila Lombardi da Cruz Maria Célia Dias de Castro</p>	<p>Sessões de debates de relatórios de pesquisa MESA 5: ESTUDOS DE NARRATIVA</p> <p>Alunos: Anapaula de Almeida Lorena Ribeiro Melo Gisélia Rodrigues Dias Humberto Milhomem da Mota</p> <p>Debatedora: Profa. Dra. Albertina Vicentini Assumpção (PUCGO) Coordenador: Profa. Dra. Solange Fiúza Cardoso</p>

	<p>Áurea Cavalcante Santana André Marques do Nascimento</p> <p>Debatedores: Profa. Dra. Maria Sueli de Aguiar (UFG) Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel (UFG) Profa. Dra. Mônica Veloso Borges (UFG) Profa. Dra. Walkíria Neiva Praça (UNB) Local: Sala 43</p>	<p>Yokozawa (UFG) Local: Sala 33</p>
12h – 13h30min	INTERVALO	
14h – 15h30min	<p>LP 7: I Ciclo de Estudos do Discurso Local: Auditório da Faculdade de Letras (Cinema) LP 4 e LP 5 – Palestra: Alternância de Valência em Tapirapé Profa. Dra. Walkíria Neiva Praça (UNB) Local: Sala 08</p> <p>LP6 – Alunos: Valéria Rosa da Silva Samara Gonçalves Lima Neusa Teresinha Bohnen</p> <p>Debatedores: Profa. Dra. Maria Cristina Dalacorte (UFG) Profa. Dra. Dilys Karen Rees (UFG) Profa. Dra. Heloísa Augusta Mello (UFG) Profa. Dra. Glória Gil (UFSC) Local: Miniáuditorio da Física</p>	<p>Conferência de encerramento: Distribuição de livros literários no Brasil: leituras e leitores Profa Dra Vera Teixeira de Aguiar (PUC/RS) Coordenadora: Profa. Dra. Maria Zaira Turchi (UFG) Local: Miniáuditorio Prof. Egídio Turchi/FL</p>
16h – 18h	<p>LP6 – Alunos: Suelene Vaz da Silva Luciana Evangelista Mendes Cleide Araújo Machado Cleidimar Aparecida M. e Silva</p> <p>Debatedores: Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo (UFG) Profa. Dra. Lucielena Mendonça de Lima (UFG) Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo (UNESP/ São José do Rio Preto) Local: Miniáuditorio Prof. Egídio Turchi/FL</p>	

RESUMOS EXPANDIDOS

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Linha de Pesquisa 4:

*Descrição e análise de línguas
indígenas e demais línguas
naturais*

Alunos:

Karina Miranda M. B. Cunha
Déborah Magalhães de Barros
Eunice Dias de Paula

Professores Convidados:

Prof.^a. Dr.^a Christiane C. de Oliveira (UFG)
Profa. Dr.^a Vânia Casseb Galvão (UFG)
Profa. Dr.^a Sílvia Braggio (UFG)
Prof. Dr. Tarcísio de Arantes Leite (UFSC)

A ESTRUTURA SILÁBICA NA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Karina Miranda Machado Borges CUNHA
Profa. Dra. Christiane Cunha de OLIVEIRA

Palavras-Chave: sílaba, língua de sinais, fonologia, parâmetros.

A tradição de estudos linguísticos sobre as línguas sinalizadas (LSs) é bem recente em comparação aos estudos de línguas orais (LOs). O início dessa história remonta ao linguista estadunidense William Stokoe (1960), que observou a sistematicidade existente na língua de sinais americana (ASL) e demonstrou ser possível segmentar os sinais e analisá-los em termos de unidades discretas. Isoladas, tais unidades não apresentavam significado algum, mas ao serem agrupadas umas às outras de modos distintos, formavam diferentes itens lexicais; ou seja, tal como nas LOs, era possível conceber uma organização de ordem fonológica na ASL. Essa contribuição de Stokoe teve repercussões bastante profundas, pois colocou as línguas sinalizadas, até então vistas como “não-línguas”, em pé de igualdade com as línguas orais nos níveis mais variados.

Uma dessas repercussões foi o surgimento de um novo campo de interesse dentro das pesquisas linguísticas: a análise estrutural das LSs. Naturalmente, consoante com essa nova visão das LSs, esse campo de estudo fundamentou-se na premissa de que a organização estrutural de LSs é análoga à organização das LOs. Assim, tal como os fonemas das línguas orais, os parâmetros das LSs, originalmente propostos em Stokoe (1960), são entendidos como as unidades básicas da fonologia dessas línguas.

Com o avanço dos estudos sobre a fonologia de LSs, alguns autores levantaram a discussão sobre a possível organização dos parâmetros em unidades fonológicas hierarquicamente mais elevadas, as sílabas. Na literatura, a sílaba é vista nas LSs como sendo equivalente ao que a sílaba é nas LOs. Assim, uma característica comum aos diversos modelos fonológicos é a suposição de que certo conjunto de parâmetros corresponderá às vogais, enquanto seu contraponto corresponderá às consoantes, já que pressupõem uma equivalência estrutural entre LOs e LSs. Liddell e Johnson (2005[1984]), por exemplo, propõem o Modelo Movimento- Parada, comparando os parâmetros movimento e locação das LSs às vogais e consoantes das LOs. A hipótese é a de que o núcleo da sílaba nas LSs corresponde ao elemento de maior visibilidade no sinal, o movimento, assim como as vogais estão relacionadas à maior sonoridade em LOs¹. Brentari (1995) propõe o Modelo Prosódico, estabelecendo uma hierarquia de sonoridade para os movimentos encontrados na produção do sinal: “movimento > mudança na configuração de mão > mudança na orientação da palma

>movimento secundário”² (p. 627). A autora estabelece uma estrutura hierárquica para explicar os vários tipos de movimento presentes nos sinais.

Sandler (1989), com a proposta do Modelo “Hand Tier”, argumenta que as relações entre os elementos fonológicos do sinal e seu comportamento nos processos gramaticais têm como motivação a interação entre elementos sequenciais e simultâneos na produção do sinal em LS. Sandler (1989, 2008) sugere que as sílabas em LSs constituem abase que agrupa elementos destituídos de sentido, da mesma forma como ocorre em LOs, facilitando a explicação dos processos morfofonológicos na prosódia da LS. Essa característica da sílaba seria uma das semelhanças que se pode observar entre as línguas de modalidade visoespacial e oral-auditiva. Por outro lado, a autora atribui às propriedades físicas do sistema visoespacial as diferenças encontradas na organização da sílaba, entre outros aspectos da fonologia dessa modalidade linguística, uma vez que, em LSs, os articuladores primários são as mãos (uma delas ou as duas, dependendo do sinal produzido); enquanto em LOs, o articulador principal é a língua, em um espaço de articulação bem restrito, comparando-se ao de LSs.

As teorias sobre a sílaba em LOs contribuíram seus fundamentos para a elaboração das teorias relativas à sílaba nas LSs; porém, o avanço nas pesquisas tem apontado para a necessidade de se levarem em conta as diferenças inerentes a cada modalidade. Por exemplo, o Modelo Movimento-Parada tem sua importância no sentido de oferecer subsídios teóricos para o estudo da organização do sinal em torno dos segmentos movimento e parada.

1 O que nos remete ao Princípio da Sequenciação de Sonoridade (“Sonority Sequencing Principle”) proposto por Michael Kenztowicz (KENSTOWICZ, 1994), segundo o qual os sons de fala preferencialmente se organizam, dentro da estrutura interna da sílaba, em termos de graus de sonoridade. Assim, a ordenação de consoantes em torno da vogal, associado ao fato de ser a vogal o centro da sílaba, aponta para uma hierarquização do grau de sonoridade característico das diversas categorias de fones, sendo as vogais as mais sonoras.

2 Tradução minha. No original “movement > handshape change > orientation change > secondary movement”.

No entanto, como outros pesquisadores apontaram, esse modelo desconsidera a simultaneidade na análise da sílaba no sinal. É possível notar, diante desse contexto, que uma equiparação imediata entre os parâmetros locação e movimento e os segmentos consonantal e vocálico (entendidos como segmentos discretos ordenados em sequência) deixa de atribuir a importância devida às diferenças entre modalidades, implicando no risco de se imporem certos construtos teóricos postulados para uma modalidade sobre a análise da outra, o que poderia levar a conclusões equivocadas.

O objetivo desta pesquisa é analisar a ordenação dos segmentos fonológicos da libras em sílabas e, a partir de um levantamento das semelhanças e diferenças observáveis entre as modalidades visogestual e

oral-auditiva, investigar até que ponto existe, de fato, uma relação de equivalência entre a unidade silábica em LOs e a unidade silábica em LSs.

Pretende-se, principalmente, estabelecer quais os critérios para a identificação da sílaba na língua de sinais brasileira e discutir as especificidades dessa unidade fonológica vis-à-vis as características próprias da modalidade visogestual.

Este trabalho se fundamenta em dados linguísticos colhidos especificamente para esta investigação, através de entrevistas a Surdos adultos fluentes em libras, instrutores da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) e do Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). A pesquisa de campo teve como objetivo entender o funcionamento da sílaba a partir de dados controlados produzidos por usuários surdos. Com base na análise desses dados preliminares, procedeu-se à coleta de dados adicionais, sintaticamente mais complexos. Durante a coleta, observou-se também certa variação linguística entre os entrevistados; para esses casos, buscou-se uma explicação a partir do ponto de vista sócio-histórico-cultural da comunidade surda.

Foram feitas filmagens da enunciação de sinais isolados a partir de figuras apresentadas para cada surdo, a fim de se obter um material de base para a análise das unidades fonológicas da língua. A análise dos dados partiu da organização das filmagens em um corte transversal, comparando-se os sinais produzidos por cada participante da pesquisa.

Posteriormente, também foram gravados enunciados mais amplos a fim de se observar a estrutura rítmica da língua e o comportamento dos parâmetros nas fronteiras entre os sinais. Para se estabelecer os segmentos que constituem o sinal, faz-se necessária a delimitação do momento em que o sinal se inicia e o momento em que ele é finalizado.

Segundo Xavier (2006), “uma das mais complexas questões que surgem quando se tenta estabelecer a estrutura segmental de um sinal diz respeito à sua delimitação no continuum sinalizado” (p. 118). A delimitação do sinal auxilia na compreensão de como as unidades fonológicas básicas da língua se organizam em sílabas.

A delimitação do sinal num enunciado pode ser alcançada a partir de critérios específicos. Por exemplo, percebe-se que o usuário da Libras faz rápidas pausas entre um grupo de parâmetros e outro. Essas pausas podem ser justificadas pela necessidade de se modificar a configuração de mão, a orientação da palma e a locação. Nessas rápidas pausas, verifica-se a ausência de movimento, que seria um fator importante na delimitação do sinal.

Outro critério utilizado pelos pesquisadores para se delimitar o início e o término do sinal em LSs é a observação da ênfase dada pelo indivíduo no final dos sinais. Muitas vezes, o usuário de libras faz uma pausa mais intensa quando passa de um sinal para outro; essa ênfase é chamada alongamento final³. Há ainda o critério de observação dos sinais não manuais. O usuário de libras também apresenta mudanças

na expressão facial e corporal ao passar de um sinal para outro, oferecendo mais uma pista na delimitação do sinal. Enfim, a delimitação do sinal está intrinsecamente relacionada aos elementos prosódicos da língua.

A partir da análise dos dados, observa-se uma sequencialidade em relação aos parâmetros locação e movimento, enquanto os demais parâmetros são organizados de modo simultâneo – i.e., configuração de mão e orientação da palma são parâmetros produzidos ao mesmo tempo em que os demais. Stokoe (apud Sandler, 2008) propõe que a simultaneidade dos parâmetros na produção dos sinais implica diretamente na organização desses elementos internamente à sílaba. De fato, os parâmetros nos sinais se estruturam de modo simultâneo, mas a sequencialidade também contribui para a fonologia da sílaba em LSs.

A simultaneidade ocorre em todos os sinais, visto que há a participação de todos os parâmetros na produção dos sinais: um formato específico de configuração da mão, uma direção específica para a qual se orienta a palma, e um determinado local de produção.

3 “Alongamento final caracteriza-se, de maneira geral, como um alongamento da última sílaba acentuada da frase.” (LEITE, 2008, p. 212). Contudo, existem certas particularidades a respeito do que possa ser considerado movimento e em quais casos o movimento pode ser analisado como núcleo da sílaba. Por esta razão, é necessário entender como se subcategorizam os movimentos em LS.

Wilbur (1990) apresenta dois tipos de movimentos: movimento de direção (path movement), durante o qual ocorre uma mudança de locação, como no sinal (1) [TELEFONE]; (1) TELEFONE e movimento interno ou movimento local (internal ou local movement), caracterizado pela mudança na configuração de mão ou orientação da palma, como nos sinais (2) [CHAVE] e (3)[GALINHA], dentre outros.

(2) CHAVE

(3) GALINHA

Há também a possibilidade de haver a combinação de ambos os tipos de movimentos, como em (4) [TESOURA], que apresenta um movimento interno de abertura e fechamento dos dedos indicador e médio, associado ao movimento de direção da direita para a esquerda do corpo.

(4) TESOURA

Todos os sinais apresentam algum tipo de movimento, seja para que a mão ocupe um determinado lugar no espaço, seja para que se organize em alguma configuração. Um sinal como [CASA], por exemplo, não apresenta movimento de direção, mas requer um movimento no sentido de estabelecer a forma da mão, a orientação da palma e o posicionamento da mão no lugar onde o sinal será produzido. Assim, no exemplo (5), a usuária de libras parte do repouso ou de outro sinal durante a enunciação para que as mãos se coloquem abertas na posição vertical, os dedos inclinados uns para os outros, palma a palma, no espaço neutro, na frente do corpo. Essa preparação requer movimentos de mudança na forma e na orientação da mão, bem como na localização do sinal. O mesmo ocorre na elaboração de qualquer outro sinal.

(5) CASA

Dessa forma, embora alguns pesquisadores argumentem em favor da locação⁴ como sendo o parâmetro obrigatório e possuidor de características suficientes para ser considerado o núcleo da sílaba em LS, seria

possível, igualmente, sugerir a configuração de mão, que também é necessária para a elaboração dos sinais. Porém, é o movimento o parâmetro que pode ser identificado com maior facilidade em qualquer sinal, ou seja, ele apresenta maior visibilidade para os usuários, e este é um fator a ser considerado na análise das sílabas nesta língua. Trata-se do que Brentari (1998) chama de saliência perceptual ou “sonoridade”, numa analogia com as LOs.

A saliência perceptual pode ser observada a partir da ordem sequencial dos parâmetros na produção do sinal. Por exemplo, em (1) [TELEFONE], o movimento de direção ocorre em uma sequência, partindo do espaço neutro para o ouvido direito do usuário de libras. A sequencialidade está associada à sonoridade em LSs (SANDLER e LILLOMARTIN, 2006; PERLMUTTER, 1992; LIDDELL e JOHNSON, 1989 [1985]), pois a noção de sonoridade em LSs diz respeito à saliência visual. Através do movimento e das mudanças nas expressões faciais e corporais é que se percebem os elementos mais salientes da libras.

A simultaneidade dos parâmetros é ilustrada pelo sinal (6) [DADO], abaixo: configuração da mão direita em A, palma da mão voltada para cima, locação na frente do corpo e um movimento localizado, de repetição para frente e para trás. A sequencialidade também se observa, quando a usuária faz um movimento de direção para frente, mudando a locação e a configuração de mão, com o espriamento dos dedos.

(6) DADO

Diante das análises realizadas e dos dados coletados para esta pesquisa, verifica-se uma relação entre morfema e sílaba, porém não de forma direta. O sinal pode ter um morfema 4 Ver Hulst (1993) e uma ou duas sílabas, como em (2) [CHAVE] e (6) [DADO], respectivamente; ou mais de um morfema e mais de duas sílabas, como em (7) [ABACATE-VERDE]. A relação apontada entre sílaba e morfema pode auxiliar na análise do número de sílabas por sinal, bem como na identificação dos limites inicial e final dos sinais.

O estudo da sonoridade em libras contribui para a análise do acento nessa língua. Há uma proeminência relativa de certos elementos em relação a outros, na produção dos sinais, que pode ser observada por uma saliência visual de alguns parâmetros quando comparados aos demais. O movimento se apresenta de forma mais visível em comparação com os parâmetros configuração de mão, orientação da palma e locação⁵; a mudança em qualquer desses parâmetros decorre dos movimentos produzidos no sinal.

É possível observar a relevância prosódica da sonoridade na produção do sinal (7) [ABACATE], por exemplo, no qual a usuária apresenta movimentos mais lentos em determinados momentos, ênfase na parada de alguns sinais e uso de sinais não-manuais, como expressões faciais.

(7) ABACATE

Neste sinal, observam-se dois movimentos diferentes, ou duas sílabas. A primeira sílaba corresponde a um item que nomeia o tipo de fruta e a segunda, a um item que nomeia a característica de ser verde. Este primeiro item é uma forma recorrente em outros sinais, por exemplo, no sinal para ‘mamão’; sendo que, em (7), é a sílaba correspondente a ‘verde’ que é responsável pela diferença de significado entre os sinais para ‘mamão’ e ‘abacate’. Pode-se observar, através destes exemplos, que há uma coincidência entre a sílaba e o morfema, no exemplo em (7).

⁵ Embora a ênfase na parada possa ser considerada também um fator de proeminência no enunciado. Nesses casos, no entanto, a proeminência parece se associar mais diretamente à curva entoacional do enunciado, do que à estrutura rítmica dos sinais tomados de forma isolada.

Dentre os movimentos observados na produção das sílabas, o movimento de direção é o mais saliente em relação aos demais movimentos. Em (7), a tonicidade supostamente recai sobre o movimento de direção, e não sobre outros movimentos ou parâmetros, por ser este o elemento mais sonoro da sílaba – como o são as vogais, nas LOs, por serem os fones mais naturalmente elegíveis para a manifestação da tonicidade devido às suas propriedades articulatórias e acústicas.

Os dados analisados neste trabalho parecem corroborar as hipóteses de Sandler (2008) e Brentari (1998), baseadas nas suas pesquisas em ASL e ISL⁶, respectivamente. As autoras apontam para o movimento como sendo o elemento silábico do sinal, seja ele um movimento de direção, um movimento interno, ou a combinação de ambos, dependendo do caso, havendo entre eles uma hierarquia fundamentada numa escala de sonoridade. Os dados mostram que, em libras, cada sílaba pode ser identificada a partir do movimento presente no sinal e que, ao se produzir mais de um movimento num dado sinal, verifica-se a ocorrência de mais de uma sílaba, a qual pode inclusive coincidir com um morfema.

Os estudos sobre a sílaba em libras contribuem para a compreensão sobre a organização fonológica dos sinais, além de possibilitar comparações com a fonologia das LOs, muito embora a propriedade da sonoridade esteja “tão intrinsecamente ligada à modalidade de produção e percepção, que torna difícil qualquer comparação direta entre as modalidades de língua”⁷ (SANDLER e LILLO-MARTIN, 2006, p. 244). De fato, os canais de produção e de percepção da língua interferem não só na caracterização da sílaba, mas também na análise e descrição de qualquer outra estrutura linguística.

Por fim, a análise da sílaba em libras contribuirá para a compreensão sobre os limites entre as estruturas destituídas de significado que fazem parte das unidades básicas da língua, os parâmetros.

6 “Israeli Sign Language”, Língua de Sinais Israelense.

7 Tradução minha. No original “the property of sonority is so intrinsically tied to the modality of production and perception as to render any direct comparison across language modalities difficult”.

Referências

BRENTARI, D. A prosodic model of sign language phonology. Massachusetts: MIT Press, 1998.

HULST, H. van der. Units in the analysis of signs. *Phonology*, vol. 10, nº 2 (1993). Holanda: Cambridge University Press. pp. 209 – 241.

KENSTOWICZ, M. *Phonology in Generative Grammar*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers, 1994.

LEITE, T. A. A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): Um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos. 2008. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LIDDELL, S. K.; JOHNSON, R. E. *American Sign Language: The phonological base*. In:

VALLI, C.; CEIL, L.; MULROONEY, K. J. *Linguistics of American Sign Language – An introduction*. 4 ed. Washington D. C.: Gallaudet University Press, 2005. (p. 280 – 319).

SANDLER, W. *Phonological representation of the sign: Linearity and nonlinearity in American Sign Language*. *Publications in Language Sciences*, 32. Holanda: Foris Publications, 1989.

SANDLER, W.; LILLO-MARTIN, D. *Sign language and linguistic universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SANDLER, W. The syllable in sign language: Considering the other natural language modality. In: MACNEILAGE, P.; DAVIS, B.; ZAJDO, K. (orgs.). *Ontogeny and phylogeny of syllable organization*. New

York: Taylor Francis, 2008. Disponível no site:http://sandersignlab.haifa.ac.il/pdf/The_syllable_in_sign_language.pdf, acesso em 20 nov2010.

STOKOE, W. C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. Studies in Linguistics – Occasional Papers 8. Buffalo: University of Buffalo, 1960.

WILBUR, R. B. Why syllables? What the notion means for ASL research. In: FISCHER, S. D. & SIPLE, P. Theoretical issues in sign language research. Vol. 1: Linguistics. Chicago: University of Chicago, 1990. p. 81 – 108.

XAVIER, A. N. Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua de sinais brasileira. 2006. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

A ORGANIZAÇÃO DA VOZ REFLEXIVA NO DIALETO GOIANO¹

Déborah Magalhães deBARROS
Profa. Dra. Vânia CristinaCASSEB-GALVÃO

Palavras-chave: Funcionalismo, voz reflexiva, dialeto goiano.

Introdução

O objetivo deste trabalho é compreender a organização e a funcionalidade da voz reflexiva na língua falada do dialeto goiano, em uma perspectiva funcionalista da linguagem. Esta descrição parte do princípio de que está havendo um recorrente fenômeno pelo qual o goiano omite o pronome clítico em situações de reflexividade. Considera-se para isso, que, conforme Dik (1997) a voz é um fenômeno de interface semântica, sintática e pragmática, definida pelo modo como o usuário da língua perspectiviza o estado de coisas (EsCo) para produzir diferentes enunciados.

Metodologia

Compreendendo que a língua é uma forma que se estrutura no uso, são analisados fatores sócio-discursivos e gramaticais correlacionados ao fenômeno. Para isso, fundamenta-se em teóricos funcionalistas como Dik (1997), Givón (1990), Camacho (2000, 2002) Talmy(2003) e Langacker (1987). O corpus é constituído de dados do Projeto “O português contemporâneo falado em Goiás - Fala goiana”. Estão em análise trechos de falas de homens e mulheres com até nove anos de escolaridade a fim de entender as motivações linguísticas e extralinguísticas que condicionam a omissão ou não do pronome clítico.

Resultados e discussões

Em uma análise descritiva completa, é necessário considerar todos os fatores envolvidos no processo de sua elaboração. O entendimento de uma estrutura sentencial não é possível apenas pela junção e análise dos termos que a compõem conforme orientações sintáticas. A linguagem humana é um fenômeno que se realiza materialidade linguística por uma fusão de elementos linguísticos e extralinguísticos que são articulados via cognição. Assim a língua longe de ser um fenômeno isolado, é interativa, dinâmica e inacabada, e por isso, somente por ser compreendida pela integração dos aspectos gramaticais e sociodiscursivos. Dessa forma, busca-se verificar como o usuário elabora sentenças com a noção semântica de reflexividade, porém sem a presença do clítico.

Para se entender porque está ocorrendo um desuso do pronomereflexivo é preciso entender como é articulada a voz verbal, uma vez que a função do pronome é ser a marca linguística na estrutura sintática sobre a noção de reflexividade.

A tradição linguística, considerando o que consta em Savioli (1994), Cunha e Cintra (2001), Bechara (2006) e Cegala (2007), não se preocupa em explicar o que é, ou como ocorre a voz. Ela apenas a classifica e descreve, recorrendo para isso aos critérios de função e posição dos termos na sentença. O verbo constitui a base da predicação e expressa uma ação que pode ser desencadeada, sofrida ou simultaneamente desencadeada e sofrida pelo sujeito da oração. Assim, a voz é um fenômeno verbal que se manifesta na estrutura sintática indicando como é estabelecida a relação do verbo com o seu sujeito sintático.

A forma como esta relação acontece resulta em diferentes estruturas sentenciais que possuem um mesmo conteúdo comunicado.

Para a concepção funcionalista da linguagem, a voz é considerada um fenômeno do verbo em relação ao sujeito sintático da sentença, entretanto considera-se a relação e a influência de todos os termos codificados na sentença para a elaboração da voz e não apenas uma forma do verbo. Contribuem ainda, as motivações semânticas e pragmáticas, das quais se originam os motivos que definem a opção ou a necessidade do usuário por uma determinada forma de voz. Assim, vozes diferentes descrevem um mesmo Estado de Coisas (EsCo) a partir de diferentes perspectivas, a fim de concebê-lo estruturalmente de modo diferenciado.

Para (Dik, 1997p. 247) a função principal das construções de voz é a perspectivização de um estado de coisas (EsCo), a representação do ponto de vista de um acontecimento no mundo. Ela é um elemento que se mostra na sintaxe, mas, que se faz por determinação pragmática, articulada pelo domínio semântico e codificada pela sintaxe. A voz é a marca linguística da perspectivização. Ela é a codificação dos aspectos pragmáticos de topicalidade, detransitividade e impessoalidade, que definem a organização estrutural da voz em uma oração. Segundo Givón (1987; 1994) os aspectos pragmáticos constituem o que ele chama de conceito multifatorial de voz. Ser um conceito multifatorial implica no envolvimento de três domínios funcionais:

a) *Topicalidade*: nela é atribuída a função de tópico da sentença para um argumento não-agente.

(1) O palestrante foi cumprimentado pelo vereador.

Nota-se que nesse caso ocorre o inverso da voz ativa, em que o tópico da sentença é também o agente da ação expressa pelo verbo. A topicalidade é um dos recursos para se destacar um elemento da oração, construindo uma perspectiva. O tópico é a primeira posição da predicação.

(2) Inf. O ser humano acomoda com o ruim. (I.F.G.)

b) *Impessoalidade*: a identidade ou presença do argumento agente é retirada da sentença, consiste na supressão da “identidade/presença do argumento Agente” (CAMACHO, 2000, p. 216), sujeito prototípico da sentença ativa, e, por isso, geralmente realizado na 3ª pessoa.

(3) Aluga-se a casa (BECHARA, 2006, p. 197)

(4) Estuda-se muito aqui.

Na voz ativa não se admite uma construção sentencial com o verbo estudar sem a presença do argumento de número um, na função de agente do processo verbal, em que este verbo seleciona no mínimo dois argumentos para completarem-lhe o significado.

c) *Detransitividade*: é a construção de voz que é semanticamente “menos ‘ativa’, menos ‘transitiva’, mais ‘estativa’ que a construção ‘ativa’ correspondente” (CAMACHO, 2000, p. 216). Sobre a transitividade, está em Givón (1990) que transitividade semântica é parte da voz prototípica dos verbos de transitividade alta: a voz ativa e diz que a construção transitiva mais prototípica seria a que apresenta: (i) um agente volicional, controlador, iniciador, ativo, alguém responsável pelo evento - a causa é mais saliente -; (ii) um paciente inativo, não-volicional, não-controlador, paciente, alguém que registre a mudança de estado associado com o evento - efeito saliente -; (iii) e um verbo compacto (não-durativo), limitado (não-demorado), real (não-hipotético), que representa um evento que tem movimento, que é completo - ressalta-se perspectivamente e cognitivamente.

Em (2), existe uma maior transitividade do que em (3) e (4). Assim, caracteriza-se voz ativa prototípica, mais transitiva que a voz passiva, por exemplo. Com a noção de domínios funcionais, Givón pretende propor explicações funcionais para a diversidade morfossintáticas das construções passivas, que ocorre a partir da combinação entre os domínios de maneira escalar. Assim, a partir da interação entre eles, ocorre a diversidade de construções de voz possíveis. Entendemos a construção dos subtipos de voz por meio desses três domínios funcionais. A voz ativa, impessoal e média trazem um ponto de vista comum, do agente para o paciente, portanto, alta transitividade; enquanto a voz passiva e voz adjetival trazem uma alteração na transitividade - detransitividade -, de maneira que, o tópico parte do paciente para o agente, quando este não é omitido, em (6) mostraremos essa realização.

A voz **ativa** é a construção que representa a relação sujeito-verbo de forma mais básica, “pelo fato de ser o evento tratado como uma ação, ou atividade de determinada entidade, representada pelo sujeito, de quem pelo menos parte o processo na representação lingüística” (CÂMARA Jr. 1977 p. 304). Givon (1990, p. 566) explica que em uma voz ativa prototípica, o agente pragmático da ação verbal é topicalizado e ocupa a função gramatical de sujeito da oração.

(5) Inf. eu falo alô... beijo... boa tarde... falo pra pessoa... (I.F.G.)

O pronome ‘eu’, que é agente da ação de falar está no topo da sentença caracterizando uma prototípica voz ativa.

A voz **impessoal** (clítica e não clítica - seguida ou não de um pronome átono: me, te, se, nos, vos, etc.) é aquela em que o “agente é extremamente não Tópico, sendo por isso suprimido, mas o Paciente, embora mais tópico que o Agente, pode ou não adquirir as características de subjetividade”

(CAMACHO, 2000, p. 230). A subjetividade sedeve a supressão do agente, o qual se mostra gramaticalmente, mas não é conhecido, semanticamente. Ela consiste na junção de um verbo na 3ª pessoa da forma ativa e o pronome se (clítico), mas, ainda que o verbo esteja na voz ativa, não apresenta sujeito ativo (2002, p. 233). Um exemplo de impessoalidade ocorre em (4).

Na voz **passiva** ou analítica, a função “Tópico” é atribuída ao Paciente e não ao Agente. A passiva evidencia o argumento que designa o termo afetado pelo processo. Ela “é constituída por auxiliar, em qualquer um de seus tempos verbais, e um particípio passado, seguido ou não de um SP agentivo” (Camacho, 2002, p. 232-233). Assim, além de a voz passiva mudar, consideravelmente, a transitividade, em muitos casos, o constituinte agentivo é omitido (Givón, 1990, p. 563). O exemplo de número(3) ilustra uma voz passiva. Observa-se que existe uma omissão do clítico no dialeto goiano também no caso das passivas. Assim, entende-se que o fenômeno não é somente com a voz reflexiva, mas sim no uso geral do clítico, em especial o se.

A voz **adjetival** apresenta-se sem um constituinte agentivo e sintaticamente pela fórmula estar + particípio e, semanticamente, tem um caráter mais estativo-resultativo do evento (Camacho, 2002, p. 234):

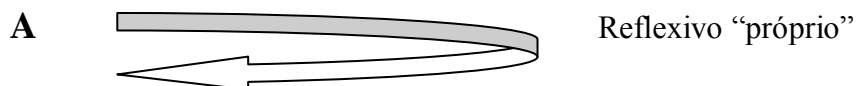
(6) Inf. [...] olha ele tava animado a vender as terrinha e comprá uma casinha na cidade, mais o apego ao dinheiro e a esses trem fala mais alto. (I.F.G.).

A voz **média** é constituída por um verbo na voz ativa e um pronome clítico anafórico acrescido ao sujeito – pela tradição, denominada reflexiva, sendo o sujeito o tópico da oração. Para Camacho (2002, p. 233), a diferença entre voz média e impessoal se dá, respectivamente, pela anteposição ou posposição do clítico “se”. No entanto, para Benveniste (1995, p. 185-188), a voz média indica certa relação da ação com o sujeito, ou “um „interesse” do sujeito na ação”. Por esse motivo, a construção ativa pode ser confundida com a voz média, sendo a transitividade o fator determinante para sua distinção. Enquanto na voz ativa o processo se operacionaliza a partir do sujeito e fora dele, na voz média, o sujeito é o lugar do processo, no qual “o sujeito é a sede; o sujeito está no interior do processo” (1995, p. 187).

Para Bechara (2006), a voz reflexiva é entendida essencialmente como uma inversão ou negação da transitividade da ação expressa pelo verbo. Estruturalmente ela se manifesta como a “forma em que o verbo se apresenta para normalmente indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação.” (2006, p.196) (grifo meu). Observe que ele não restringe o conceito pela presença do advérbio normalmente. Dessa forma, o sujeito sintático é ao mesmo tempo agente e paciente do processo verbal. Quando ocorre esse processo de o sujeito ser simultaneamente agente e paciente da experiência do verbo diz-se que ocorre a reflexividade pura, que cria o sentido reflexivo propriamente dito. Nesse caso, geralmente o pronome exerce a função de objeto direto e, em raras vezes, de objeto indireto. Por outro lado, é apresentada a ideia de que dois sujeitos distintos compartilham reciprocamente de uma mesma

experiência verbal, designando uma reflexividade recíproca. Bechara(2006, p. 176) ilustra graficamente essas duas estruturas sintáticas:

(7) João se banha.



Mas em

(8) João e Maria se amam.

AB  Reflexivo recíproco

Noprimeiro momento existe apenas o sujeito “A” na estrutura da sentença, sendo que dele se origina a ação do verbo e para ele mesmo ela se retorna, por esse motivo afirmam-se que existe uma negação da transitividade, ou seja, o verbo tem o seu sentido completo em si mesmo. Através do segundo exemplo, percebe-se que a mesma ação verbal parte de um para o outro, ou seja, ambos provocam e recebem a ação do verbo simultaneamente. Além da distinção acima, Bechara pondera acerca de verbos que são conjugados juntamente com pronomes reflexivos, entretanto não contêm o sentido de reflexividade, divididos em:

a) Verbos que não apresentam uma rigorosa ação reflexa, e sim a indicação de que a pessoa a qual o verbo se refere encontra-se vivamente afetada como *admirar-se*, *lembrar-se*, *esquecer-se*, *orgulhar-se*, *arrepender-se*; também juntamente com verbos que manifestam atitudes ou movimento da pessoa em relação ao próprio corpo, como são os casos de *sentar-se*, *ir-se*, *levantar-se*, *deitar-se*, *sorrir-se*. A fim de se comprovar os argumentos propostos, não é possível conceber uma sentença como:

(9) João queixou-se a si mesmo. E ainda, não é possível admitir-se que este se, desempenhe uma função de objeto direto.

b) Verbos entendidos como não pronominais que são acompanhados de pronome átono a fim de obterem efeitos estilísticos, que assinalam mudança lenta do estado e de processo lento. Neste caso, enquadram-se verbos como *agonizar-se*, *delirar-se*, *desmaiar-se*, *envelhecer-se* e outros. Na verdade o uso do pronome vai além da noção apenas da noção de reciprocidade, uma vez que alguns verbos são conjugados sempre acompanhados de pronomes- verbos pronominais. Isso é um fato que também interfere na omissão do pronome.

Considerações finais

Pelo que foi observado até estafase do trabalho, consta-se que o problema de omissão não é relativo apenas à construção da voz reflexiva, mas sim a um uso geral do clítico *se*, entretanto existe uma grande omissão de clíticos indicando reflexividade em primeira pessoa (*me*). Outra ponderação a ser feita é que alguns verbos, chamados pronominais, deveriam ser sempre conjugados com o pronome *se*, mas é recorrente o uso desses verbos sem o acompanhante clítico. Estruturalmente, essas construções estariam comprometidas do ponto de vista sintático, entretanto depreende-se que o falante ao fazê-las tem consciência da marca da reflexividade

Referências

- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BENVENISTE, È. *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes, 1995.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Construções de voz. In: ABAURRE, Maria Bernadete M.; RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.). *Gramática do Português falado*. v. 8.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Dicionário de Lingüística e Gramática*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DIK, Simon C. *The theory of functional grammar*. Part 1: The structure of the clause. 2.ed. revisada. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1997.
- GIVÓN, T. *Syntax: a functional-typological introduction*. v. 2. Amsteram/Philadelphia: John Benjamins, 1990.
- _____. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.
- LANGACKER, R. W. *Fundacions of cognitive grammar*. Sanfort: Stanford University Press, 1987.
- _____. *A linguagem e sua estrutura*. Tradução de Gilda M. C. A. Petrópolis: Vozes, 1972.
- LAKOF, G.; JOHSON, M. M. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução de Mara Sophia Z. e Vera Maluf. Campinas: EDUC Mercado das Letras, 2002.
- SACONI, Luis Antonio. *Gramática essencial da língua portuguesa*. São Paulo: Atual Editora, 1991.
- TALMY, Leonard. *Typology and process in concept structuring*. London: Cambridge, 2003.

GÊNEROS DISCURSIVOS E MARCAS DE ESTILO EM PRODUÇÕES ESCRITAS POR ESTUDANTES TAPIRAPÉ

Eunice Dias de PAULA¹
Orientadora: Sílvia Lúcia Bigonjal BRAGGIO

Palavras-Chave: Tapirapé; gêneros discursivos; estilo.

Esta pesquisa propõe-se a investigar, por um lado, os gêneros textuais discursivos em Tapirapé, língua classificada por Rodrigues (1986) no sub-grupo IV da família Tupi-Guarani, tronco Tupi e, por outro, analisar como esses gêneros estão se fazendo presentes em produções escritas dos alunos do Ensino Médio da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, situada na Terra Indígena Urubu Branco, município de Confresa, MT.

A motivação para a pesquisa nasce da observação que a escrita pode estar reduzindo aspectos importantes da língua presentes nos discursos orais. Os Tapirapé vivem uma situação de bilingüismo assimétrico, com forte presença da língua portuguesa, o que favorece o apagamento de marcas estilísticas próprias de sua língua, aproximando-se dos modos como se apresentam os gêneros da língua falada e escrita em Português.

Para realizar a pesquisa adotamos o Paradigma Indiciário, tal como recuperado por Carlo Ginzburg (1987, 1990, 1991, 2007) para as Ciências Humanas. Este paradigma se contrapõe aos modelos inspirados na tradição galileana, para os quais é importante a quantificação e a repetibilidade dos resultados obtidos através de situações controladas pelo pesquisador. O Paradigma Indiciário, ao contrário, vai se preocupar em observar detalhes, sinais, pistas que fornecerão indícios para a análise do que se está procurando elucidar. É uma *proposta de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores* (Ginzburg, 1991a, p. 149).

A observação e o registro dos dados são feitos focalizando-se os aspectos individuais e, por isso, necessariamente a abordagem será qualitativa. Isso explica, para Ginzburg, porque a medicina, a história e outras disciplinas não se encaixavam nos critérios propostos pelo modelo galileano, uma vez que os dados com que trabalham são *eminentemente qualitativos, que têm por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso alcançam resultados que têm uma margem ineliminável de casualidade* (Ginzburg, 1991^a, p. 156) (ênfase do autor). E mesmo que, ao longo do tempo, os parâmetros do paradigma galileano tenham alcançado maior prestígio no sentido de ser considerado o que proporciona “maior rigor científico”, o *conjunto das ciências humanas permaneceu solidamente ancorado no qualitativo* (Ginzburg, 1991^a, p. 165).

¹Bolsista do CNPq, membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Língua Indígena da UFG, participante do Projeto LIBAS - Línguas Indígenas Brasileiras Ameaçadas, ambos sob a coordenação da Profa. Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio.

Como a hipótese vai se construindo no decorrer do processo, necessitamos buscar estudos teóricos de vários autores e autoras que possam embasar a análise dos dados. Assim, a obra de Mikhail Bakhtin (2000), *Estética da Criação Verbal*, nos parece essencial para refletir sobre a questão dos gêneros discursivos e as marcas de estilo selecionadas pelos enunciadores ao produzirem os diferentes gêneros. Para esse autor, *todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua* (Bakhtin, 2000, p. 279). Como são muitas as esferas da atividade humana e como podem variar os modos de se utilizar uma língua, *a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável* (Bakhtin, 2000, p. 279).

Para analisar as produções escritas estamos recorrendo a *Linguagem, escrita e poder* de Maurizio Gnerre (1998), autor que estudou questões relativas à introdução da escrita tanto em língua indígena como em castelhano pelo povo indígena Shuar, do Equador. O autor, ao analisar o processo de instauração da escrita entre os Shuar, observou que *na medida em que algumas narrativas tradicionais começaram a ser escritas, a tendência foi de estas formas desaparecerem na versão escrita. O modelo externo da narrativa de línguas européias e sobretudo a mudança de papéis de quem produz o texto foram fatores que tiveram um reflexo direto sobre a produção escrita* (Gnerre, 1998, p. 110).

A análise dos dados é baseada na etnossintaxe, conforme a proposta de Enfield (2002). A etnossintaxe busca entender as relações entre língua, cultura e sociedade e para isso parte do princípio que:

A gramática é expandida com os significados culturais. Codificados na semântica da gramática nós encontramos valores culturais e idéias, indícios sobre as estruturas sociais que os falantes mantêm e evidências historicamente relevantes de um lado e, por outro, reveladores da organização social das comunidades de fala (Enfield, 2002, p. 3).

Dessa forma, os diversos gêneros estão sendo estudados dentro do contexto cultural em que foram produzidos, a partir da relevância social que eles apresentam para a sociedade Tapirapé contemporânea.

Resultados Parciais

No primeiro capítulo apresento um breve histórico do povo Tapirapé, desde as primeiras décadas do séc. XX, quando habitavam a região da Serra do Urubu Branco e contavam com uma população de, pelo menos, 1500 pessoas estabelecidas em 23 aldeias (Cf. Baldus, 1970 e Wagley, 1988). Por volta de 1950, os Tapirapé se encontravam num acentuado processo de declínio populacional em virtude das epidemias que os acometeram bem como por ataques desfechados pelos Kayapó. Quando as Irmãzinhas de Jesus, religiosas de origem francesa, chegaram para conviver com eles, em 1952, havia apenas 48 pessoas. Foram transferidos para a foz do Rio Tapirapé, que desemboca no Araguaia, território tradicionalmente ocupado pelo povo Karajá. Paulatinamente, a população se recuperou e, na década de 90, conseguiram retornar para a serra do Urubu Branco, região tradicionalmente ocupada por eles. Hoje há 08 aldeias, sendo sete na Terra Indígena Urubu Branco e uma na Área Indígena Tapirapé-Karajá. Somam, atualmente, cerca de 750 indivíduos.

Neste capítulo apresento também o processo da implantação da Escola bem como um panorama da situação socio-linguística vivida por este povo.

No segundo capítulo apresento os marcos teóricos que fundamentam a pesquisa:

- o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1987, 1990, 1991, 2007), extremamente pertinente para as pesquisa em Ciências Humanas, uma vez que não se centra em dados quantificáveis possíveis de serem controlados pelos pesquisadores, mas em indícios singulares que, pela sua relevância, podem nos levar ao desvelamento da realidade;
- a discussão sobre gêneros discursivos e marcas de estilo fundamentados basicamente em Bakhtin (2000);
- a etnossintaxe que faz uma reflexão articulada entre língua, sociedade e cultura. Os autores que trabalham nesta linha são Enfield (2002), Wierzbicka (1997), Pawley (2002) entre outros.

No terceiro capítulo apresento um cenário do bilinguismo presente hoje entre os Tapirapé, mostrando as relações fortemente assimétricas entre a língua tapirapé e o Português e os fatores que promoveram/promovem o bilinguismo. Discuto também as noções de domínios (Fishman, 1972) e diglossia (Ferguson, 1959) destacando que os dados apresentam situações que contradizem os postulados por esses autores. Nem sempre somente uma língua é utilizada num único domínio, por exemplo. Na verdade, há inúmeras ocorrências de *code-switching* (Grosjean, 1982), ou seja, as pessoas alternam as duas línguas em uma mesma situação de fala. Apresento ainda neste capítulo o processo de aquisição da segunda língua, no caso, o Português, pelas crianças Tapirapé.

No quarto capítulo apresento as formas de saudações em Tapirapé, inseridas no gênero das falas cotidianas (um gênero primário no dizer de Bakhtin, 2000). Analiso as diferentes formas de saudações articuladas ao universo socio-cultural do povo Tapirapé, o *tekateka*. As fórmulas de saudação evidenciam os traços de polidez e cortesia muito valorizados neste universo.

No quinto capítulo analiso as narrativas mitológicas considerando-as como um exemplo do que Bakhtin (2000) definiu como gêneros secundários, isto é, gêneros mais estáveis e complexos do discurso, que incorporam os gêneros primários em sua composição. A presença do enunciador nas narrativas mitológicas, através das partículas *ro'õ* e *raka'ẽ*, apresenta-se como um dado singular investigado sob vários ângulos:

- o caráter dêitico destas partículas numa narrativa que relata fatos históricos, o que contradiz o postulado por Benveniste (1991);
- a presença das partículas conferem traços de *enargeia* 'vividez' ao relato histórico, à semelhança do que era esperado nos relatos elaborados pelos antigos historiadores gregos (Ginzburg, 2007);
- a inserção dos discursos diretos na narrativa também trazem vivacidade ao texto, além de confirmarem a relação dialógica entre os gêneros primários e secundários proposta por Bakhtin (2000);
- as partículas se constituem em importantes índices culturais, uma vez que, através delas, o enunciador mostra que ele está autorizado culturalmente a narrar os fatos acontecidos em tempos remotos, mas é apenas

o porta voz de seus ancestrais, uma vez que essas narrativas vem sendo transmitidas desde as antigas gerações. Por outro lado, os mitos são operantes na sociedade Tapirapé atual, pois narram as origens, explicam as normas de conduta, as formas de organização social etc (Levi Strauss, 1970 e Schaden, 1989).

Neste capítulo também discuto a presença dos mitos na Escola, como eles estão sendo escritos tanto em Tapirapé como em Português, as implicações que a escrita das narrativas traz consigo. Apresento a tendência evidenciada a partir dos dados: a escrita em português está favorecendo o apagamento das marcas enunciativas presentes nas narrativas mitológicas.

Esboço do que ainda será desenvolvido

No capítulo VI pretendo apresentar a articulação entre os Mitos, os Ritos e as Músicas, destacando a presença das falas rituais, verdadeiros atos de fala (Austin, 1976), sem as quais os rituais não podem se realizar. São as falas de chefe que convocam a realização dos rituais e que também podem se dirigir aos Espíritos.

Também pretendo apresentar outras falas rituais, mas que não estão ligadas necessariamente ao ciclo ritual dos Tapirapé, por exemplo, o ato de nomeação, as falas de conselhos aos jovens esposos por ocasião do casamento.

Pretendo analisar também as falas argumentativas que trazem como marca singular uma pergunta retórica feita pelo próprio enunciador.

No capítulo VII abordarei a escrita escolar enquanto um novo gênero que vem se construindo a partir da instauração da escrita. Como dado singular, destacarei o modo como os professores estão elaborando os relatórios, as avaliações dos alunos, mostrando como nestas escritas transparecem valores e normas de conduta próprias do povo Tapirapé, como, por exemplo, as regras de evitação.

Referências

- ABAURRE, M. Bernadete M., FIAD, Raquel S. e MAYRINK-SABINSON, M. Laura. *Cenas de Aquisição da Escrita – o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil (ALB) – Mercado das Letras, 1997.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de línguística geral I*. Campinas, SP, Editora Pontes – Editora da Universidade de Campinas, 1991.
- BALDUS, Herbert. *Tapirapé – Tribo tupi no Brasil Central*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

_____. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudanças de código e empréstimo. In: *Boletim da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN*, nº 20, janeiro de 1997.

_____. Sociedades indígenas: a escrita alfabética e o grafismo. In: BRAGGIO, S. L. B. (Org.) *Contribuições da linguística para o ensino de línguas*. Goiânia, Editora da UFG, 1999.

_____. *A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências*. Revista do Museu Antropológico, UFG, v. 1. n. ¾. 2000c.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo, Cosac & Naify, 2003.

ENFIELD, N. J. Ethnosyntax: Introduction. In: ENFIELD, N. J. (Ed.) *Ethnosyntax: Explorations in grammar & culture*. London: Oxford University Press, 2002.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL “TAPI’ITĀWA”. *Projeto Político Pedagógico*. Aldeia Tapi’itāwa, Terra Indígena Urubu Branco, Confresa, MT, 2009.

FONSECA, Irene Fernanda. Dêixis e pragmática linguística. In.: *Introdução à linguística geral e portuguesa*. Lisboa, Caminho, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: *Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

_____. *O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

GROSJEAN, F. *Life with languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

_____. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of languages and linguistics*. Oxford Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

HAMEL, R. E., SIERRA, M. T. Diglosia y conflicto intercultural – la lucha por un concepto o la danza de los significantes. In: *Boletín de Antropología Americana* – n. 8, Diciembre, 1983.

HYMES, D. On communicative competence. In: HUXLEY, R. E INGRAM, E. (Edts). *Mechanisms of language development*. London, s.i., 1967.

_____. The ethnography of speaking. In: BLOUNT, Ben G. (ed.). *Language, culture and society: a book of readings*. Cambridge, Winthrop Publishers Inc., 1974.

IRMÃZINHAS DE JESUS. *O renascer do povo Tapirapé*. Diário das Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld. São Paulo, Editora Salesiana, 2002.

JAKOBSON, ROMAN. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Editora Cultrix, 1995.

LEITE, Yonne de Freitas. *Aspectos da Fonologia e Morfofonologia Tapirapé*. Série Linguística 8. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1977.

LEVI STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Editora Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, RJ, 1970.

_____. *Mito e significado*. Disponível em [http://iceblues.110mb.com/filosofia/Mito e Significado - Levi-StraussClaude.pdf](http://iceblues.110mb.com/filosofia/Mito_e_Significado_-_Levi-StraussClaude.pdf)

acessado em 26.09.2010.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2007.

- McLAUGHLIN, Barry. *Second –language acquisition in childhood*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1978.
- MELLO, Heloísa Brito de. *O falar bilíngüe*. Goiânia, Editora da UFG – Universidade Federal de Goiás, 1999.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006.
- PAULA, Luiz Gouvêa de. *Mudanças de Código em eventos de fala na língua tapirapé durante interações entre crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à UFG – Universidade Federal de Goiás, 2001.
- PAWLEY, A. Using *He* and *She* for inanimate referents in English: questions of grammar and world view. In: ENFIELD, N. J. *Ethnosyntax: explorations in grammar & culture*. London: Oxford University Press, 2002.
- PRAÇA, Walkíria Neiva. *Morfossintaxe da língua Tapirapé* (família Tupi-Guarani). Tese de doutorado apresentada à UNB, Brasília, DF, 2007.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo, Edições Loyola, 1986.
- SAPIR, Edward. *Language: an introduction to the study of speech*. New York and London, Harcourt, Brace & World, Inc., 1921.
- SCHADEN, Egon. *A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil*. EDUSP, Série Passado e Presente, São Paulo, 1989.
- SRIDHAR, Kamal K. Societal multilingualism. In: McKAY, Sandra Lee & HORNBERGER, Nancy H. *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York CUP, 1996, p. 47-70.
- TAPIRAPÉ, Arapa’i. *A origem do Awara’i*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa’yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa, Aldeia Tapi’itãwa, Confresa, MT, 2009.
- TAPIRAPÉ, Demílson Makarore. *A origem do povo Apyãwa*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa’yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa, Aldeia Tapi’itãwa, Confresa, MT, 2006.
- TAPIRAPÉ, Kamoriwa’i Elber. Educação Indígena. In: *Memória e resistência: a sabedoria dos povos indígenas*. Subsídios Educacionais, CIMI-ANE, Brasília, DF, 2004.
- TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira’i. *Ka’o: a festa dos pássaros*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Ciências Sociais apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.
- TAPIRAPÉ, Taparawytyga Vanete *As regras dos nomes Tapirapé*. Monografia de final de curso de Ensino Médio, Projeto Aranowa’yao, Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa, Confresa, MT, 2006.
- TAPIRAPÉ, Xario’i Carlos. *Cantos de Xakowi*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura – Habilitação em Letras, Artes e Literatura apresentada à UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres, MT, 2006.
- WAGLEY, Charles. *Lágrimas de Boas Vindas – os índios Tapirapé do Brasil Central*. Belo Horizonte, Itatiaia/EDUSP, 1988.
- WIERZBICKA, Anna. *Understanding cultures through their key words: English, Russian, Polish, German and Japanese*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1997.
- _____. *Australian key words and core cultural values*. New York, Oxford, Oxford University Press, 1997.

Linha de Pesquisa 5:

*Linguagem, sociedade e
cultura*

Alunos:

Priscila Lombardi da Cruz
Maria Célia Dias de Castro
André Marques do Nascimento

Professores Convidados:

Prof.^a. Dr.^a. Maria Sueli de Aguiar (UFG)
Prof.^a. Dr.^a. Maria do Socorro Pimentel
(UFG)
Prof.^a. Dr.^a. Mônica Veloso Borges (UFG)
Prof.^a. Dr.^a. Walkíria Neiva Praça (UNB)

ASPECTOS LINGUÍSTICO-HISTÓRICOS NA COMUNIDADE DE FALA DA BAIXA-MG

Priscila Lombardi da CRUZ
Orientadora: Maria Suelí de AGUIAR

Palavras-Chave: Comunidade de fala; percurso histórico; língua portuguesa.

Introdução

Esta pesquisa qualitativa aborda aspectos linguístico-históricos relacionados ao falar do bairro da Baixa, situado na cidade de Uberaba-MG e, conseqüentemente, à Língua Portuguesa. Dentro das perspectivas culturais e históricas locais, analisaremos como se deu o caminhar da Língua Portuguesa, voltando nossas atenções para as questões fonéticas, fonológicas e morfológicas, analisando o percurso histórico da língua nestes campos.

A história do bairro e das manifestações culturais, principalmente a Folia de Reis, em relatos dos colaboradores, auxiliaram nossa pesquisa, sendo esta composta de três vértices: a linguística, a história e a cultura local, por percebermos a estreita relação entre os mesmos.

Dentre os metaplasmos percebidos, selecionamos um para ser estudado com mais profundidade, a fim de que apresentemos a leitores e estudiosos da área aspectos mais específicos deste fenômeno fonológico, principalmente por meio das análises fonéticas, diferenciando os momentos em que o mesmo ocorre e porque ocorre. Ainda, contaremos com um trabalho de *Escolhas Lexicais*, apresentando itens peculiares da região da comunidade de fala ou aqueles produzidos no individual.

Desenvolvimento

A Baixa, bairro mineiro onde a pesquisa foi realizada, localiza-se a cerca de 20 quilômetros da cidade de Uberaba-MG, havendo dúvidas tanto dos moradores do local quanto dos que vivem na cidade sobre a denominação rural ou urbana do bairro. Muitos dizem que ele é mais novo que a cidade de Uberaba, já outros comentam que é mais antigo. A data exata de surgimento do local, no entanto, é incerta.

Araújo e Cellurale (2007) dizem que a Baixa surgiu no século XVIII, por volta de 1800. Inicialmente, o bairro foi habitado por índios de diversas aldeias, que estavam procurando um lugar para esconderem-se dos europeus que desbravavam o Brasil. Logo após, foi habitado pelos europeus e escravos, sendo um local que contou com estes três grupos para sua formação, e por que não dizer, da formação da cidade também.

Nos registros históricos pesquisados e até mesmo seguindo relatos de moradores, o bairro foi palco da baixa do fim da guerra entre os estados de São Paulo e Minas Gerais, recebendo por isso este nome.

A Linguística Histórica, em consonância com os estudos fonético-fonológicos e morfológicos, resgatou recortes da língua portuguesa no local por meio de um processo sincrônico, recorrendo a dados atuais, e diacrônico, buscando informações da língua em relatos escritos, sendo possível a realização de um estudo pancrônico da língua, aliando origem, costumes e linguagem. Os métodos da Linguística Histórica, principalmente de Reconstrução Interna e Histórico-Comparativo (Basseto, 2001), auxiliaram no traçado do percurso da Língua Portuguesa, no que se refere a alguns metaplasmos, sendo possível, além da análise dos dados, a compreensão de passos dados pela língua, de uma maneira geral.

Atualmente, a Linguística Histórica tem ganhado espaço no campo do estudo das línguas, já que explica, por meio de fontes escritas ou orais, tanto do passado quanto do presente, os percursos da mesma. Há mais do que fatores externos envolvendo estas mudanças, mas também processos pelos quais a Língua Portuguesa teve de passar, sendo uma reconstrução e criação constante realizada por seus falantes, assim como em qualquer outra língua.

Consideramos fina a linha que separa fonética e fonologia da morfologia em nossos estudos, por isso designamos um capítulo de nosso trabalho para explicar fenômenos morfológicos, abordando a etimologia dos vocábulos, sua evolução na língua, origem e implicações semânticas. Sendo os processos morfológicos um quesito de enriquecimento da língua, podemos ver com esta parte do trabalho como a necessidade dos falantes tem aumentado em relação ao uso de vocábulos, havendo ampliação semântica de muitos termos que são empregados na língua.

Selecionamos os fenômenos fonológicos recorrentes na Língua Portuguesa, contando com o apoio de nosso *corpus*, fazendo uma relação entre os metaplasmos, sua significação, exemplos latinos e posteriormente, da Língua Portuguesa, percebidos na fala. Recorrer às origens dos vocábulos, para estudar os metaplasmos, e depois, buscar na Língua Portuguesa recortes sincrônicos, possibilita que tenhamos uma visão mais abrangente e ao mesmo tempo, detalhada dos processos que envolvem a língua, na forma falada e escrita.

Em nossos anexos, temos trechos selecionados de entrevistas com nossos colaboradores. Apresentamos fotos do bairro, mapas de localização do mesmo e informações adicionais acerca de nossa pesquisa.

Metodologia

Como instrumentos a serem analisados em nossa pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, obtivemos entrevistas com os moradores do bairro, tiramos fotografias e fizemos filmagens do local e de suas comemorações religiosas e tivemos acesso a informações relevantes, cedidas pelo Arquivo Público de Uberaba (APU), sejam estas por meio de documentos, imagens e mapas do bairro.

Consideramos essenciais as informações que obtivemos e aquelas que foram cedidas por outros também. Os métodos em si, sozinhos, não esclarecem muito. O principal do trabalho é a análise dos dados que temos em mãos.

Quanto às entrevistas, selecionamos pessoas de ambos os sexos, maiores de 50 anos, que moram no local há muito tempo ou que lá nasceram, que se deslocara pouco ou nunca do bairro, com pouca ou nenhuma escolaridade e nem acesso aos meios de comunicação¹.

As entrevistas foram semi-estruturadas, sem a obrigatoriedade de seguir perguntas e respostas fixas, abordando assuntos relacionados à história do local e história de vida dos participantes da pesquisa, e a Folia de Reis, que já é uma tradição do local há bastante tempo e um tema escolhido por nós, a fim de que conhecêssemos mais sobre a cultura do bairro. O material fotográfico e filmagem obtidos serão disponibilizados para a comunidade, bem como uma cópia do trabalho entregue à biblioteca local.

Metaplasmos

A Linguística Histórica

explica-nos as transformações por que essa mesma língua passou, na sua evolução através do espaço e do tempo. **Essas transformações não se deram por acaso** (grifo nosso), não foram produzidas pela moda ou capricho, mas obedeceram a tendências naturais, a hábitos fonéticos espontâneos (COUTINHO, 2005, p. 13).

Pelo que nos apresenta Coutinho (2005), não “forçamos” o acontecimento de metaplasmos e de muitos eventos da língua. Eles simplesmente acontecem pelas circunstâncias da fala, pela necessidade que a língua tem de se modificar, de se adaptar ao uso dos falantes. Uma forma já produzida anteriormente pode voltar a ser empregada e esta nova forma corresponder a uma nova forma futuramente ou ser uma remissão ao passado da língua, sendo ou não uma forma inédita de produção linguística.

Dentre os metaplasmos que apresentamos em nossa pesquisa, já abordaremos alguns deles neste instante, de forma breve, incluindo somente exemplos, no quadro abaixo, para que observemos, por agora, os mesmos, e posteriormente, já em nossa pesquisa, o conjunto envolvendo metaplasmo, significação, exemplos românicos e da Língua Portuguesa.²

Aumento	Supressão	Transposição	Transformação
<i>spiritu>espírito</i>	<i>acume>gume</i>	<i>pigritia>pegricha>preguiça</i>	nocte > noite
<i>*fevrairo>fevereiro</i>	<i>malu>mau</i>	<i>íntegru>inteiro</i>	Iesus > Jesus
<i>ante >antes</i>	<i>Inamorare>namorar</i>	<i>pro>por</i>	nostro > nosso

A divisão dos metaplasmos dentro destes quatro grupos auxilia o estudioso e os linguistas no processo de reconstrução interna da língua portuguesa, realizando ao mesmo tempo a análise histórico-comparativa das mudanças ocorridas.

Nos metaplasmos por aumento, temos respectivamente representados no quadro acima, exemplos de inserção de fonemas no início do vocábulo, no meio e por último, no fim dele. Já na supressão, contamos, além da redução fonêmica, com mudança de fonemas no primeiro caso. Esta redução, como no caso do aumento, pode ocorrer no início, meio e fim dos vocábulos.

Os fenômenos de transposição e transformação podem ser vistos como mais complexos, por podermos dizer que envolvem mudanças de fonemas nos vocábulos, pela modificação na ordem de arranjo destes fonemas e a troca de vogais por consoantes, e vice versa, nos fonemas dos vocábulos. Posteriormente, veremos o metaplasmo que selecionamos, de acordo com nosso *corpus*, com análises específicas e mais intrínsecas do mesmo.

Seleção de Metaplasmo

Analisando nosso *corpus*, optamos por aprofundar nossos estudos na variação *qua>co* e em suas respectivas variações. Ou seja, a mudança do ditongo *ua* para *o*, ocorrendo a monotongação. Chamou-nos atenção diversos momentos a fala em que colaboradores, independentemente do sexo, produziam as seguintes construções:

As colidade de doce? Doce de leite, doce de mamão, doce de pau de mamão, doce de cidra, doce de mamão im pedacim, doce de goiaba. É o que tivé na frente nós vai fazeno.

Condo eu tive meus fño, num tinha postim não. Ai meus minino era muinto sadio, graças a Deus nunca p'cisô levá im médico.

Em ambos os casos, baseando-nos no que temos de referência na gramática normativa ou nos “padrões” elegidos por alguns, esperaríamos a produção de *qualidade* e *quando*, respectivamente. Analisaremos então, o porquê de algumas formas manterem-se inalteradas nesse sentido, o porquê destas variações, em que momentos ocorrem e principalmente, quais as explicações que encontramos na Linguística Histórica, no Latim e nas Línguas Românicas a respeito de tal metaplasmo.

Seria uma produção “acidental”, baseada na economia linguística? Temos encontrado diversas explicações nas referências linguístico-históricas a este respeito, tanto em exemplos de vocábulos, como em momentos de transição do próprio Latim.

Em nossas análises, voltamos nossas atenções também para o processo inverso, notando se este realmente ocorre: *co > qua*. Há ainda que se ter em mente que os fones desta referida variação, sozinhos, podem não ser determinantes para esta variação, mas sim, a situação em que se encontram as vogais, como em *restaurante>restorante*.

Poderíamos afirmar que é uma tendência do ditongo *au* se monotongar em *o* no percurso do Latim até a Língua Portuguesa? Não seria viável considerar este metaplasmo como uma variação, simplesmente, mas como uma mudança presente em diversos momentos na Língua Portuguesa, ora vistas na escrita, ora na fala, ou ainda, em ambas.

O desenrolar do nosso trabalho será, neste sentido, para responder perguntas que já contam com exemplos tanto no *corpus* mineiro, mas também presente na literatura, muitas vezes sem explicações delongadas e aprofundadas sobre essa ocorrência. Essencialmente importante foi entender, então, os dados, e não somente descrevê-los (Faraco, 2005).

Escolhas lexicais

Um dos capítulos mais ricos, sob um ponto de vista linguístico, é o que trata das escolhas lexicais que fizemos de nossos dados. As escolhas lexicais envolvem “novidades” ou arcaísmos da Língua Portuguesa, que sofreram uma variação ou conservação, seja no campo morfológico ou semântico, através de ampliações no significado ou mudança na estrutura original do léxico.

Muitos de nossos questionamentos foram respondidos pelos dicionários etimológicos, ou seja, pela resposta encontrada quanto à origem, significação e processos de variação/mudança ocorridos na língua.

Nossa opção por alguns arcaísmos explica-se pelo fato de que, já que pelo pouco uso de determinados léxicos ou por um objeto deixar de ser utilizado, acaba sendo cada vez menos empregado na língua o seu nome e palavras que tem relação com ele, e conseqüentemente, menos recorrente é na língua. Além de tais abordagens, foi fundamental contextualizar a escolha lexical selecionada, dando opções de outros léxicos que poderiam ser utilizados por outros falantes, em outros contextos e momentos e até mesmo pelo próprio colaborador, variando a situação de comunicação.

Considerações

Percebemos nossa pesquisa como uma rica fonte de estudos linguísticos, que não se abdica da cultura e da história de um povo no desenvolver dos trabalhos. Temos ainda, que ressaltar que nem todas as perguntas são respondidas em um único trabalho científico, mas que podem ser respondidas ao longo de futuras pesquisas.

A aprendizagem através da convivência com outras pessoas nos enriqueceu, pois aprendemos a valorizar mais as diferenças, a saber explicar as variações linguísticas com um olhar subjetivo, ao termos como base os métodos da Linguística Histórica, e não apenas nossas percepções.

No que compete aos aspectos histórico-linguísticos, percebemos que muitas das explicações que envolvem qualquer língua podem ser encontradas na busca dos pontos da língua encontrados no passado e no presente, seja simultaneamente ou em momentos separados.

Ainda existem poucos trabalhos realizados na área da Linguística Histórica. Nossa busca por explicações nesta área auxiliará aqueles que também querem enriquecer este campo de estudos linguísticos.

Durante nossas observações, vimos que a escolaridade e acesso a muitos meios de informação e comunicação não são fatores determinantes para que haja mudança e variação em nossa língua, mas que o contexto, a necessidade que o falante tem em relação à língua e a convivência com um grupo de fala determina como nos comportamos linguisticamente.

Referências

- AMARAL, Amadeu. *Dialeto Caipira*. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1976.
- ARAÚJO, J. E.; CELLURALE, L. H. *Aspectos dos Bairros Rurais e Agrovilas de Uberaba*. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 2007.
- BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos da Filologia Românica*. São Paulo: Edusp, 2001.
- BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de P. A. Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à Fonética e à Fonologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAMPBELL, Lyle. *Historical Linguistics: an Introduction*. 2ed. Cambridge: MIT, 2004.
- CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática Histórica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1970.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.
- CROWLEY, Terry. *An Introduction to Historical Linguistics*. 3ed. Oxford University, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FONTOURA, S. M.; CELLURALE, L. H.; CANASSA, F. A. *Em nome de Santos Reis: Um estudo sobre Folias de Reis em Uberaba*. Vol. 1. Uberaba: Arquivo Público de Uberaba, 1997.
- ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MYERS-SCOTTON, C. What's a language? What's a dialect? What "social work" do they do? In: _____. (Org.). *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing, 2006. p. 16-34.
- NUNES, J. Joaquim. *Compêndio de Gramática Histórica Portuguesa: fonética e morfologia*. 2ed. Lisboa, 1980.
- ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é Etnocentrismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SERRANO, Glória Pérez. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I*. Madrid: La Muralla, 1998.
- SERRANO, Gloria Pérez. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla, 1994.

MARANHÃO: SUA TOPONÍMIA, SUA HISTÓRIA

Maria Célia Dias de CASTRO
Orientadora: Maria Suéli de AGUIAR

Palavras-Chave: Toponímia; léxico; Maranhão; Linguística Histórica.

A tese tem como objetivo geral investigar por que os nomes próprios toponímicos maranhenses têm os nomes que têm, *i.e.*, quais os processos que motivam a escolha de determinados nomes que compõem o índice léxico dessa comunidade. Para isso, procuramos identificar, descrever e interpretar esses nomes (toponímicos) levando em conta que são os nomes a principal categoria do sistema do léxico. O propósito é ultrapassar os limites da análise descritiva para chegar a uma análise explicativa dos mecanismos que estão implícitos na estrutura do processo de escolha desses topônimos e que fazem desse sistema lexical um retrato da história social maranhense.

Para fazer a recolha dos topônimos peculiares a essa região, partimos primeiramente de uma perspectiva da Linguística Histórica. Às orientações da eminente professora Rosa Virgínia de Mattos e Silva (1999, p. 151), a qual se respalda nos “Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística” associam-se os estudos clássicos de Eugêniu Coseriu (1988), em “Sincronia, diacronia e história”. Aquela autora propõe, a par dos conceitos tradicionais de Linguística Histórica, os conceitos de Linguística Histórica *lato sensu* “que inclui descrições e interpretações sincrônicas datadas e localizadas” e Linguística Histórica *stricto sensu* “que se concentra na mudança linguística no tempo, levando em consideração fatores intralinguísticos e estruturais e fatores extralinguísticos ou sócio-históricos”, e ainda Linguística Diacrônica “que, tratando da mudança no tempo, se concentra no sistema ou na gramática, depreensões teóricas que subjazem às línguas históricas” (SILVA, 1999, p. 151).

Para nós, interessa-nos a Linguística Histórica *stricto sensu*, para cujo estudo contamos ainda com os postulados de diversos outros autores, dentre os quais Campbell (2004) e Crowley (2003). A Linguística Histórica abarca muitas áreas do conhecimento da linguagem, proporcionando estudos bastante complexos e, ao mesmo tempo, produtivos para a Linguística, posto que necessitamos de conhecimentos que vão desde a constituição da língua até a contextualização do seu sujeito falante. Esse conjunto tão diverso de conhecimentos converge para a construção salutar do escopo da linguística onomástica ou toponomástica. Este é um ramo bastante instigante, que pode situar-se dentro do campo da Linguística Histórica, como propõem Guevara (1969-1970).

Dois motivos fundamentais nos levaram a seguirmos rumos da Linguística Histórica. Primeiramente, por considerarmos que a língua sofre interferência de diversos fatores externos como da história, da política

e dos eventos socioculturais. Em segundo lugar, porque, após o estudo de algumas disciplinas no mestrado e no doutorado, vimos que seriam essas áreas de estudo que nos proporcionariam obter uma resposta para o estudo dos nomes de lugar, os quais tanta curiosidade nos causavam. Essa associação cria mecanismos pacíficos de pesquisa em que se considera a língua como uma forma de representação, por meio de unidades formais que compõem um todo significativo (perspectiva sincrônica), adjungindo a essa análise a contextualização dinâmica da língua (perspectiva diacrônica) e considerando todo um processo de historicização, de (a) culturação e de socialização dessas representações que nela se processam.

Saber a significação dos nomes de lugar é algo bastante antigo e já nos livros bíblicos percebemos essa preocupação. Essa foi a primeira versão da Toponímia, mais preocupada com o campo semântico ou etimológico. Em 1768, o filólogo Fr. Martin Sarmiento, em sua obra “Onomástico” já tentava associar o estudo dos topônimos e dos antropônimos aos dos nomes comuns, o que corresponde, como afirma Piel (1969, p. 8) “a uma necessidade metodicamente ineludível, visto estas duas categorias de palavras se completarem e esclarecerem mutuamente, e muitos topônimos representarem um último refúgio de termos comuns usados em épocas passadas”.

As informações que trazem os nomes de lugares são tantas e diversas que muitas outras disciplinas têm reclamado a sua filiação a elas, desde a História e a Geografia (GUEVARA, 1969-1970). Neste trabalho, os vários ramos da chamada linguística dura, mais especificamente a Linguística Semântica (WIERZBICKA, 1997; CANÇADO, 2008; FREGE, 1973; RUSSELL, 1984; GRAÇA, 2003), a fonética-fonologia e a morfologia são por vezes também associadas à Onomástica, assim como o ponto de vista etnolinguístico que relaciona língua, cultura, história e pensamento, com base nos postulados de Sapir, (1980; 1985), o que nos possibilita considerar o contexto que envolve este objeto de estudo.

Para justificar este projeto de pesquisa, informamos que fazemos parte do grupo de pesquisa que participa do projeto da Universidade Federal de Goiás - UFG, intitulado “A Linguística e a História da Colonização de Goiás”. Esse nasce do “Projeto Filologia Bandeirante” e tem como objetivo fazer um mapeamento linguístico na região onde ocorreu a colonização no Brasil pelos bandeirantes paulistas e portugueses, nos séculos XVII, XVIII e XIX. Esse projeto da UFG (atualmente extensivo aos estados de Tocantins e Maranhão) está baseado nos pressupostos teóricos da Linguística Histórica e vem sendo desenvolvido pelo Departamento de Estudos Linguísticos e Literários dessa universidade, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Maria Suelí de Aguiar. Esse projeto conta com o apoio da Coordenação do Curso de Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, e tem como resultado sete dissertações e quatro teses em andamento.

Afirmamos, portanto, que a continuidade desses trabalhos e também a proposta da presente pesquisa se justificam por se pretender acrescentar mais um estudo da língua portuguesa, no decorrer de sua história, aplicado aos diversos nomes que identificam um dos estados coloniais mais antigos desse país. Pretendemos,

ainda, fornecer aos leitores deste trabalho uma visão acerca da relação língua, história e cultura a partir dos nomes toponímicos, no contexto maranhense.

Dentro desta proposta de trabalho, propomos discutir a tese de um sistema de nomes toponímicos não arbitrário e altamente influenciado pelo processo de transplantação cultural e pelas lutas de poder presentes na história do Estado, o que certamente só os resultados da pesquisa podem nos dar uma resposta à pergunta de pesquisa “por que os lugares maranhenses têm os nomes que têm”, portanto, quais as motivações sociais e cognitivas influencia(ra)m o processo denominador.

Os objetivos específicos são: i) analisar como se dão os processos de categorização que leva(ra)m à escolha de determinado nome; ii) identificar o contexto de formação sociohistórica e da mudança desses topônimos, e; iii) apresentar a visão crítica dos autores e com eles participar acerca da categorização de alguns processos de denominação e de mudanças de nomes.

Conhecedores das dificuldades que representa trabalhar-se com o material da Linguística Histórica (CAMPBELL, 2004; CROWLEY, 2003) por certo distanciamento que ele representa da língua nativa de seus falantes é que nos respaldamos no Paradigma Indiciário (MORELLI, *apud* GINZBURG, 2009) e no “Wo□rter und Sachen”, Movimento Palavras e Coisas (CAMPBELL, 2004; CROWLEY, 2003) como paradigmas de pesquisa linguístico-históricos. Aquele método sugere que “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis [...]” (p. 144), ou seja, é um método que se propõe ser de cunho essencialmente investigativo. Os muitos indícios encontrados na língua, no processo denominador do sistema toponímico do Estado do Maranhão, são uma base bastante sólida para averiguarmos determinados comportamentos nas estruturas desses nomes maranhenses. O “Movimento Palavras e Coisas” propõe que por traz dos nomes subjaz uma história que envolve esses nomes, o que sugere uma pesquisa não somente do nome, mas da própria coisa que ele representa, um estudo conjugado da palavra com o da coisa/objeto.

Ao iniciar a pesquisa acerca dos significados dos nomes e do próprio objeto ou da coisa representada sentimos a necessidade de investigar acerca da referência desses nomes. Frege (1973) diz que o sentido de um nome não é só a sua referência, ou seja, o objeto representado, mas as descrições que correspondem ao que as pessoas têm em mente, i. é., as expressões definidas que representam o sentido dos nomes. Portanto, a Teoria Descritiva dos Nomes também nos auxilia a compreender e explicar o significado dos nomes toponímicos.

Todos esses procedimentos são de caráter investigativo e nos levam a resultados interpretativos, o que faz dessa pesquisa um trabalho de natureza qualitativa.

A metodologia empregada neste trabalho é *a priori* bibliográfica e os procedimentos para a análise e interpretação dos dados são tomados da seguinte forma: i) seleção do *corpus*; ii) investigação/análise no nível da palavra com a forma linguística, considerando o todo significativo; iii) interpretação dos resultados com os dados sócio-históricos apresentados. Dessa forma, o contexto de pesquisa é prioritariamente

documental, do qual apreendemos o *corpus*. Os procedimentos para levantamento do *corpus* são a pesquisa enciclopédica nos livros de relatos de viagens, nos dicionários corográficos e em livros de História; levantamento das cartas topográficas do IBGE/IHGMA; visita a alguns locais; pesquisa na internet; decretos legislativos; entrevistas transcritas (fragmentos); letras de músicas, poemas e trovas. Constam desse *corpus* os nomes *Brasil*, *Maranhão*, além dos nomes de cidades maranhenses, a que damos maior ênfase, como também um conjunto de nomes relativos aos acidentes geográficos e nomes dos “sertões” ou lugares pouco povoados da zona rural da região estudada.

Os temas linguísticos versam sobre: i) a natureza dos nomes (próprios - *PhyseiThesei*): a não arbitrariedade dos nomes próprios toponímicos; ii) o sentido, a referência e a classificação prototípica na formação dos nomes toponímicos; a estrutura semântico-cognitiva que permeia o objeto e o processo de nomeação; o sistema toponímico como modelo prototípico de referência; iii) processos de escolha dos nomes toponímicos: as motivações sociais e cognitivas.

A organização e o conteúdo dos capítulos que neste momento compõem a tese são os que apresentamos a seguir.

A primeira parte consiste em apresentar e debater as principais teorias que dizem respeito ao estudo dos nomes e implementar esse estudo por meio da classificação e da categorização desses nomes. No primeiro capítulo, inferimos, até o momento, que a denominação toponímica não é uma mera designação arbitrária, mas há toda uma manifestação de visão de mundo em que deve ser ressaltada a importância dessas motivações (cognitivas, históricas, sociais) no processo denominador. Fazemos uma reflexão de base historiográfica e procuramos dialogar com os trabalhos clássicos dos autores Platão, na obra “Crátilo” (1973); Whitney (1971 [1871]), no ensaio *PhyseiiorThesei – Natural or Convencional?*; e Saussure, na clássica obra “Curso de Linguística Geral”. Nessas obras, os autores discorrem acerca da natureza dos nomes e defendemos a não arbitrariedade dos nomes toponímicos. Vem daí a escolha desse tema, fruto de nosso interesse pessoal acerca da história, da cultura e do pensamento interferindo na forma de instauração da língua.

No segundo capítulo, discorremos acerca do sentido, da referência e da classificação prototípica, os quais são considerados como suporte para a análise da formação, da classificação e da categorização desses nomes toponímicos. Consideramos como parâmetro para a categorização a estrutura semântico-cognitiva que permeia o objeto e o processo de nomeação e vemos o sistema toponímico como modelo prototípico de referência. Esses estudos são inspirados em Cançado (2008), Dick (1975; 1993; 1997), Lyons (1977) Frege (1973) Russell (1984) e Taylor (1989). Também estamos acionando os processos de formação, a etimologia e a morfossintaxe para ajudar a explicar esses processos. Para melhor orientação didática durante a descrição, a análise e a interpretação desse sistema, nos apoiamos nas classificações toponímicas de Dauzat (1957), de Piel (1968; 1969; 1975; 1979) e de Dick, (1993; 1995; 1997), das quais estamos fazendo uma revisão de literatura.

Após as considerações linguísticas, fazemos um breve passeio pela história do Maranhão, na segunda parte, desde o colonialismo ao momento atual, por meio da literatura dos viajantes, de alguns autores de história, e da pesquisa de alguns documentos bibliográficos. Da leitura daquele primeiro material extraímos o *corpus* a partir do qual tentamos encontrar alguns indícios que possam apontar o que fez gerar determinados nomes e a história que subjaz a eles.

Na terceira parte, iniciamos uma interpretação crítica a partir da classificação e da categorização dos topônimos, como também contamos com as observações críticas de alguns autores que nos ajudam a enriquecer essa temática e discorremos acerca da interferência histórica e política e do que ocasiona a mudança dos nomes de lugar e que podem ajudar a responder por que os lugares maranhenses têm os nomes que têm.

Referências

- CAMPBELL, L. *Historical linguistics: an introduction*. Cambridge: The MIT Press, 2004.
- CANÇADO, M. *Manual de semântica: noções básicas e exercícios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- COSERIU, E. *Sincronia, diacronia e historia: el problema del cambio lingüístico*. Madrid: Editorial Gredos S. A. 3. ed., 1988.
- CROWLEY, T. *An introduction to historical linguistics*. New York: Oxford University Press, 3. ed, 2003.
- DAUZAT, Albert. *Les noms de Lieux. Origene ET Évolution*. Paris: Librairie Delagrave, 1957.
- DICK, M. V. do A. *A dinâmica dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo, 1554-1897*. São Paulo: ANNABLUME Editora, 1997.
- _____. A ciranda dos nomes na toponímia da cidade de São Paulo. In: *Cadernos de História de São Paulo*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 2, janeiro-dezembro, 1993.
- _____. O sistema toponímico brasileiro: características. *Revista Brasileira de Lingüística*, v. 8, n. 1, p. 29-34, 1995.
- FREGE, Gottlob. *Estudios Sobre Semântica*. Ariel. Barcelona: Editorial Ariel, 1973.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: companhia das Letras, 1989.
- GRAÇA, A. S. *Referência e Denotação. Um Ensaio acerca do Sentido e da referência de Nomes e Descrições*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUEVARA, Antonio L Lorente Maldonado de. *Toponímia e História*. Discurso de Apertura por el catedrático de la Facultad de Filosofia y Letras. Universidad de Granada. Granada: Gráficas del Sur, S.A., 1969-1970.
- RUSSELL, Bertrand. *Logic and knowledge: essays*. Londres: GEORGE ALLEN & UNWIN. 7. ed, 1984.
- LYONS, J. *Semântica*. Lisboa: Editorial Presença, 1977.
- PIEL, Joseph M. Considerações gerais sobre toponímia e antroponímia galegas. VERBA: Anuário Galego de Filoloxía. Vol. 6, pp. 5-11. Universidade de Santiago de Compostela, 1979.
- PIEL, Joseph M. A propósito de um centenário: o “onomástico” de Fr. Martín Sarmiento (1769)”. *Revista Portuguesa de Filologia*. Vol. XV, tomos I e II. Coimbra, 1969.

PIEL, Joseph M. Perfil histórico-linguístico do nome Uimara. *Separata da Revista de Guimarães*. vol. LXXVIII, 1968.

PIEL, Joseph M. Novos gragmentos de toponímia galega oriunda de nomes latinos de senhorios rurais medievos. *Verba: anuário Gallego de Filologia*. Vol. 2, 1975.

PLATÃO. *Os diálogos de Platão*. Vol. IX – Teeteto - Crátilo Editora UFP: (tradução de Carlos Alberto Nunes), 1973.

Relatório de dados populacionais do Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>, 22 de outubro de 2005, 14:12.

SAPIR, E. *ALinguagem*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

SAPIR, E. *Selected Writings in Language, Culture, and Personality*. London: University of California Press, Ltd., 1985.

SILVA, R. V. M. Orientações Atuais da Lingüística Histórica Brasileira. *DELTA*, São Paulo, n. Especial, v. 15, p. 147-166, 1999.

WHITNEY, W. Dwight. *Whitney on Language: Selected Writings of William Dwight Whitney*. Cambridge: The MIT Press, 1971, 1. ed. 1871.

WIERZBICKA, A. *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press, 1997.

**ENSINO DE PORTUGUÊS PARA PROFESSORES E PROFESSORAS INDÍGENAS EM
FORMAÇÃO SUPERIOR:
REFLEXÕES SOBRE A ELABORAÇÃO CURRICULAR E DO MATERIAL DIDÁTICO
ESPECÍFICO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA BILÍNGUE INTERCULTURAL²**

André Marques do NASCIMENTO³

Palavras-Chave: Formação superior indígena; ensino de língua portuguesa; currículo; material didático.

Introdução

O objetivo geral deste trabalho é apresentar as bases iniciais de uma proposta de ensino de língua portuguesa para professores e professoras indígenas brasileiros, num contexto de formação superior específica. As reflexões a serem aqui apresentadas se originaram e têm se desenvolvido a partir de minha atuação, e de minhas interações, como professor de *Português como Segunda Língua para Povos Indígenas numa Perspectiva Bilíngue Intercultural*, no curso de *Licenciatura Intercultural* da Universidade Federal de Goiás (UFG), desde o seu início em 2007.

O aspecto central dessa proposta, que norteia meu principal objetivo neste texto, é situar os professores e professoras indígenas, atualmente acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG, como os sujeitos geradores e co-constructores de um programa de estudo da língua portuguesa, ou seja, demonstrar como a voz desses professores e professoras, através de suas demandas, constitui o fundamento a partir do qual se dá toda a elaboração desse programa de estudo. Neste trabalho, no entanto, enfoco exclusivamente alguns aspectos considerados relevantes para a elaboração do currículo e do material didático dos cursos de língua portuguesa a partir da participação dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, atualmente matriculados no curso.

1. A Proposta Político-Pedagógica da Licenciatura Intercultural da UFG

O curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás destina-se aos povos indígenas situados na região Araguaia-Tocantins e inclui, atualmente, acadêmicos e acadêmicas das etnias Apinajé, Gavião, Guajajara, Guarani, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia e Xerente. Esses acadêmicos e acadêmicas vivem em diversas aldeias, em diferentes Terras Indígenas, nos estados brasileiros de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão e apresentam situações sociolinguísticas e

² Este trabalho apresenta aspectos em desenvolvimento na tese intitulada *Português Intercultural: Contribuições para a formação superior de professores indígenas numa perspectiva bilíngue intercultural*, realizada sob orientação da professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva.

³ André Marques do Nascimento, doutorando em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás; professor de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG – marquesandre@yahoo.com.br.

culturais bastante diversificadas. Os eixos norteadores do curso da Licenciatura Intercultural são a **Diversidade** e a **Sustentabilidade**, importantes referências para o desenvolvimento de todo o trabalho no curso e, também, para o trabalho com a língua portuguesa, como poderá ser visto posteriormente. Conforme o Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural, esses eixos são “definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos” (PPP-LI, 2006, p. 11).

Os princípios pedagógicos da Licenciatura Intercultural são a **Transdisciplinaridade** e a **Interculturalidade**, compreendidos, segundo a professora Maria do Socorro Pimentel da Silva e o professor Leandro Mendes Rocha, principais mentores do projeto da Licenciatura Intercultural da UFG, “de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber” (PIMENTEL DA SILVA & MENDES ROCHA, 2006, p.101).

Num contexto de formação de professores indígenas, assim como no contexto mais amplo da própria educação escolar indígena, a noção de interculturalidade assume grande relevância, pois representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a co-existência de grupos étnica e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas e de diálogos atuais entre esses grupos. Tubino (2004), no entanto, adverte que o conceito de interculturalidade deve ser tomado desde uma perspectiva crítica, especialmente num contexto de luta por direitos historicamente negados, como é o caso nas relações estabelecidas entre os diversos povos indígenas brasileiros com a sociedade não-indígena.

Considerando que os objetivos precípuos da Licenciatura Intercultural da UFG são que “o professor indígena tenha acesso a uma formação que lhe permita trabalhar com ensino monolíngue, bilíngue ou outro” para que se torne “não apenas um especialista, mas um profissional capaz de contribuir com a melhoria do ensino em sua comunidade”, como também para “ajudar suas comunidades a traçar seus destinos e a se libertar, de verdade, da política de dominação cultural” (PPI-LI, 2006, p. 8, 11), torna-se fundamental a compreensão da interseção entre práticas linguísticas, educação e poder, a partir de uma ótica intercultural crítica.

No que concerne especificamente às práticas e relações sociolinguísticas, e o lugar da língua portuguesa nessas relações, foco central deste trabalho, a compreensão e a adoção de uma **atitude intercultural crítica** torna-se um imperativo para qualquer proposta de política educacional bilíngue, e consequentemente linguística, destinada a povos indígenas brasileiros, pois tem como dever, dentre outros, explicitar e questionar as políticas e as estratégias seculares que contribuíram com o extermínio, a subalternização e a minorização⁴ sócio-políticas históricas dos povos e das línguas indígenas, bem como

⁴ A opção pelos termos ‘minorização’ e ‘minorizado(a)’, ao invés de ‘minoritário(a)’, busca realçar as estratégias políticas e ideológicas através das quais povos e línguas indígenas, assim como outros grupos e outras línguas e variedades linguísticas, foram excluídos(as) em nome de uma unidade, e de uma língua, nacional. Como argumenta May (2008, p. 18), o estabelecimento de línguas ‘nacionais’, normalmente ocorre lado a lado a processos punitivos de ‘minorização’ ou ‘dialeitização’ de línguas

reconhecer o papel da língua portuguesa nesses processos, geradores de profundas assimetrias sociais, políticas, culturais e econômicas, além dos mecanismos políticos e ideológicos que a alçaram ao status atual de única língua oficial, portanto hegemônica, no Brasil, para que só assim se compreendam seus papéis nas relações interculturais contemporâneas e em projetos de educação escolar bilíngue.

A opção pela interculturalidade como princípio pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural da UFG pressupõe, como mencionado anteriormente, o princípio integrante e não menos importante da transdisciplinaridade. Uma vez que a noção de interculturalidade se refere à interação entre pessoas e grupos pertencentes a culturas diferentes, torna-se necessário conceber também a interação dos conhecimentos produzidos por esses diferentes grupos, a partir de uma ótica da equidade, da valorização, do respeito e da complexidade.

Tendo em vista que um dos grandes problemas relacionados à educação na contemporaneidade é a excessiva fragmentação e a compartimentalização do conhecimento, refletida nos currículos e na práxis educativa, assim como a consideração exclusiva do conhecimento anglo-eurocêntrico, estrategicamente alçado à categoria de universal, a opção pela concepção e prática transdisciplinares, no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, se apresenta como uma alternativa viável num contexto em que busca-se a integração entre os conhecimentos produzidos pela sociedade não-indígena e entre esses e os conhecimentos produzidos em/por diversas culturas indígenas, a partir de outras concepções de mundo e, mesmo, de outras concepções de conhecimento. A partir de uma concepção transdisciplinar, busca-se criar novas formas de atividades, que são antes de tudo temáticas em sua orientação e não disciplinares, conforme propõe Halliday (2001 apud HULT, 2008, p. 13). Neste sentido, Hult (2008, p. 13) complementa que numa atividade de orientação transdisciplinar, o ponto de partida será um tema (uma questão, uma preocupação, um problema etc.) e, a partir dele, os recursos metodológicos e analíticos deverão ser acionados. Santos (1988, p. 65), ao propor as bases para o que ele chamou de “ciência pós-moderna”, também destacou a tendência a uma abordagem temática do conhecimento, em suas palavras,

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal [...]. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por comunidades interpretativas concretas como projetos de vidas-locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença, etc., etc. A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

Esta tendência a uma orientação temática se reflete na forma como foram elaboradas e organizadas as matrizes curriculares da Licenciatura Intercultural da UFG, nas quais os conhecimentos são organizados em grandes áreas, delineáveis, mas não isoladas (Linguagem, Natureza e Cultura), e abordados a partir de temas contextuais relevantes para as diferentes comunidades indígenas brasileiras.

Abordando especificamente a área de estudos da linguagem, a partir de uma perspectiva que envolva a educação sob a ótica transdisciplinar, campo de maior interesse para este trabalho, Hornberger e Hult (2006, p. 78) propõem que “o/a pesquisador/pesquisadora comece por um problema, questões ou tema, relacionados à linguagem e a educação e então combine ferramentas de pesquisa de seu repertório intelectual para explorá-los.” Além disso, destacam que

[a] natureza temática de uma linguística educacional transdisciplinar também serve para realçar outro elemento crucial deste campo – a reflexibilidade entre pesquisa e prática. A pesquisa em linguística educacional não é feita apenas por causa do conhecimento em si, mas, mais que isso, com o objetivo de abordar um aspecto particular de uma preocupação prática sobre a educação linguística formal e/ou informal. Assim, o objetivo da pesquisa é seu impacto na prática. Esta é uma via de mão dupla, no entanto. O que é feito na prática da educação formal/informal frequentemente serve como ímpeto para a pesquisa. Dessa forma, os temas a serem investigados não são gerados exclusivamente na mente do pesquisador/da pesquisadora, mas a partir de seu contato com a prática (HORNBERGER & HULT, 2006, p. 78)⁵.

2. O estudo da Língua Portuguesa na Licenciatura Intercultural: as dimensões política, ética e moral na elaboração do currículo de Português Intercultural

O estudo sistematizado e mais aprofundado da língua portuguesa passou a integrar as Matrizes Curriculares da Licenciatura Intercultural, como um dos **Estudos Complementares**, no segundo semestre de 2007, atendendo à demanda dos acadêmicos e acadêmicas indígenas. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do curso, os Estudos Complementares “fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica dos alunos/professores indígenas. Têm por objetivo oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios” (PPP-LI, 2006, p. 58). No que se refere especificamente ao estudo da língua portuguesa, o Projeto prevê

⁵ No original: “The theme-based nature of a transdisciplinary educational linguistics also serves to highlight another crucial element of this field – research/practice reflexivity. Research in educational linguistics is not done for the sake of knowledge alone but, rather, with the aim of addressing a particular aspect of a practical concern to formal and/or informal language education. Thus, the aim of research is to impact on practice. This is a two-way street, however. What is done in the practice of formal and/or informal education often serves as the impetus for research. In this way, themes to be investigated are not generated exclusively in the mind of a researcher but from the researcher’s contact with practice” (HORNBERGER & HULT, 2006, p. 78, tradução minha).

o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. A língua portuguesa é, não só, uma das principais áreas do currículo da escola indígena, mas também uma das línguas de ensino, o meio através do qual o conhecimento é discutido, estudado e produzido (PPP-LI, 2006, p. 58).

Conforme pode-se observar, o principal objetivo das aulas de língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural é o desenvolvimento da competência comunicativa em práticas linguísticas interculturais dos professores e professoras indígenas nesta língua, com especial atenção à modalidade escrita em variedades mais formais, visando ao desenvolvimento satisfatório das atividades acadêmicas, para as quais a língua portuguesa é um requisito importante, assim como para as atividades docentes nas escolas indígenas, onde os professores e professoras desempenham, ou deverão desempenhar, a função de docente bilíngue.

No entanto, se por um lado os objetivos iniciais, e gerais, das aulas de língua portuguesa na Licenciatura, nomeadas de **Estudos Complementares: Português Intercultural**, se apresentaram inicialmente como bastante claros, por outro, grandes desafios se impuseram (e ainda se impõem) no que diz respeito à elaboração do currículo específico, à seleção e à abordagem dos temas de trabalho, aos objetivos e às estratégias de ensino, ao material, à avaliação e, principalmente, às complexas relações entre os povos indígenas e a língua portuguesa no Brasil, refletida na sala de aula através de outras importantes demandas dos professores e professoras indígenas em relação ao uso da língua portuguesa. Neste sentido, a elaboração de um plano de ensino de língua portuguesa no âmbito de um curso de formação superior para professores e professoras indígenas a partir de uma perspectiva bilíngue intercultural, como já mencionado, tem como dever considerar os contextos sócio-históricos mais amplos, nos quais se inserem não apenas os professores e professoras, como também suas comunidades, assim como a relação historicamente estabelecida entre essas e a língua portuguesa no Brasil.

Essa consideração inicial fez (e faz) emergirem algumas questões fundamentais, norteadoras de minha prática e de minhas reflexões, aqui compartilhadas: **Como visionar e praticar uma educação mais responsável linguística e culturalmente, através do ensino de língua portuguesa para povos indígenas, considerando a realidade pós-colonial e globalizada em que se encontram a maioria desses povos atualmente e os inúmeros processos políticos e sociais destrutivos e coercitivos pelos quais passaram os povos indígenas no Brasil, muitos dos quais envolvendo a imposição da língua portuguesa?** Ou, nas palavras de McCarty (2008, p. 141), **“Como resolver a tensão entre línguas de comunicação mais ampla como ferramentas para o empoderamento e o acesso internacional [e nacional, por que não?] e o desejo de manter as línguas locais como centrais para as identidades indígenas e a sobrevivência cultural?”** (McCARTY, 2008, p. 141, acréscimo meu).

A busca por alternativas viáveis e sensíveis a essas questões passa, inevitavelmente, por dimensões que vão além do simples ensino instrumental de uma língua, e impõe a grande questão sobre **quais as**

responsabilidades éticas e morais de um trabalho como este. Assim, compreendo que reconhecer a dimensão moral, política e ética do ensino de língua portuguesa para povos indígenas brasileiros, significa reconhecer que as decisões, difíceis e ambíguas, sobre esta prática devem ser compartilhadas com os próprios sujeitos do processo, ou seja, com os professores e as professoras indígenas para que, a partir de suas próprias experiências, anseios e expectativas, determinem eles e elas o que é melhor para si, definindo, assim, os objetivos e os rumos da proposta de ensino e tornando mais equilibrada a relação entre professor e alunos. Neste movimento, são os próprios professores e professoras indígenas quem decidem sobre o lugar da língua portuguesa em suas práticas linguísticas cotidianas, considerando também o uso de suas línguas originárias, bem como as funções de cada uma das línguas nessas práticas, e ainda a razão pela qual querem aprofundar o estudo do português e o quê, especificamente, desejam, ou precisam, aprender.

Dessa forma, o reconhecimento das demandas dos professores e professoras indígenas e a localização de suas vozes no centro do programa de estudos de língua portuguesa na Licenciatura, como pretendo apresentar em seguida, é também o reconhecimento da possibilidade de que essas pessoas falem por si mesmas e não sejam simplesmente representadas, e conseqüentemente mais uma vez silenciadas (LINCOLN & GUBA, 2006, p. 187; SPIVACK, 1988), é ainda uma tentativa de que minha prática, como professor, pesquisador e estudante de práticas linguísticas, se mova numa direção que colabore com o empoderamento desses professores e professoras indígenas, tanto no sentido de colaboração no domínio do uso da língua portuguesa, como na participação ativa na própria elaboração de minhas práticas docente e de pesquisa que, espero, sejam construídas *sobre, para e com* esses professores e professoras indígenas (CAMERON et al., 1993, p. 87). Somente a partir do posicionamento ativo dos professores e professoras indígenas no diálogo intercultural e de sua legitimação como partícipes de propostas educativas a eles e a elas direcionadas é que se pode vislumbrar a desestabilização das posições dos capitais culturais em jogo na sociedade e em sala de aula e, assim, a própria contestação da desigualdade.

Para a elaboração da proposta de currículo para os cursos de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG, busquei ouvir, compreender e, em toda medida, atender aos anseios e expectativas dos professores e das professoras indígenas com quem tenho trabalhado. Através de suas demandas, suscitadas em diferentes ocasiões e de diferentes formas, importantes constatações foram explicitadas e assumidas como bases para o ensino da língua portuguesa. Uma dessas bases iniciais diz respeito à forma como é concebida a língua portuguesa pelos acadêmicos e pelas acadêmicas, através de algumas de suas percepções sobre essa língua, como pode ser observado nas sequências abaixo, sintetizadas para os fins desta exposição:

1- A língua portuguesa não é uma língua própria

“Nós da aldeia Santa Isabel, procuramos aprender a escrever a língua portuguesa, ortografia, gramática, para apreender a fazer os documentos, ofícios, projetos, entre outro. Por isso interessamos pela língua portuguesa que é não é nossa.”

Manaijé Karajá

2- A língua portuguesa é uma língua de contato/ segunda língua

“Assim, hoje em dia o povo Karajá valoriza muito a língua português, ou melhor, depois da língua Karajá, estudamos não para trocar a língua Karajá por português e sim por ser a língua de contato, consideramos a segunda língua, depois da língua Karajá.”

Leandro Lariwana Karajá

“Para mim a língua portuguesa é muito importante, por que para nós a língua portuguesa significa segunda língua, então por isso é muito importante saber a língua portuguesa.”

Fabiola Mareromyo Tapirapé

3 - A língua portuguesa é mais fácil de se entender do que outras línguas indígenas para comunicação intercultural com outras etnias

“A língua portuguesa é a fala mais fácil de se entender o povo brasileiro indígena ou não indígena se comunicar e trocar a idéia com o outro, porque o povo indígena não com a própria língua do outro.”

Dorivaldo Idiaú Javaé

4 - A língua portuguesa é importante por ser a língua predominante/oficial no Brasil

“A língua portuguesa é muito importante para os indígenas por viver em um país em ela é predominante.”

Cândido Tapuia

5 - O domínio da língua portuguesa é uma forma de ruptura da relação de submissão e um meio de defesa da comunidade

“A língua portuguesa é uma língua muito difício pois não e nossa lingua, mas no mundo no qual nós vivemos que é no país chamado Brasil, infelizmente a 1ª língua e o português não as línguas indígena pois apesar de sermos os 1º moradores desse país. Em fim nós temos que aprende o português, pois só assim podemos fala com um pessoa não índio de ingual para ingual.”

Manoel Mahalarim Karajá

“Por isso eu fala para minha comunidade que todas as língua são importantíssimo tanto como a português e lingua indígenas, a lingua português, ele é uma arma para nós por que com ele que nós se defendemos de alguns invasores, e também ao perante autoridade.”

Luiz Pereira Kurikalá

6 - O domínio da língua portuguesa evita discriminação

“Hoje a sociedade cobra bastante das pessoas, se ela fala corretamente ela e bem aceita, agora se ela fala com erros ela e excluída e sofre grande discriminação.”

Suzilar Mauri Pereira

7 - A língua portuguesa é uma língua difícil e pode gerar insegurança

“Pelo que eu pude observar, com relação a fala do português e a escrita é que muitos indígenas tem muita dificuldade na hora de se expressar oralmente. A maioria não tem segurança, pelo fato de que pode errar na hora de pronunciar alguma palavra ou escrever. Porque hoje o português foi entrando nas comunidades indígenas, e cada comunidade tem em seu íntimo que o português é muito importante, e é verdade porque nós temos um grande contato com os não-índios.”

Ana Cristina Kawinan dos Santos

“Mesmo sendo a nossa primeira língua temos dificuldades na escrita e na fala e na colocação das palavras certas; porque o português é uma língua que tem letras diferentes com o mesmo som dificultando nossa escrita.”

Ueder Tapuio

8 - A escrita em língua portuguesa é difícil

“E principalmente nós alunos de Universidade Federal de Goiás, que encontramos maior dificuldade para produzi um texto nas línguas português, por isso nós precisamos dos melhoramentos de escreve no atual.”

Rivael Idjamoá Karajá

9 - A escrita formal em língua portuguesa tem valor nas relações sociais interculturais

“Isso para mim tem muito importância, onde língua escrita vai facilitar na hora de escrever alguns documentos necessários ou até mesmo quando estou na sala de aula ensinando os alunos as formas de escritas. Portanto a escrita, de qualquer forma, ela tem grande valor para nós aprender, de maneira formal.”

Wasari Karajá

Conforme as percepções dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, a língua portuguesa é concebida como **segunda língua**, ou uma **língua de contato**, não se configurando como uma língua própria, no sentido de representar uma identidade cultural, política ou social indígena⁶. Por outro lado, a língua portuguesa se apresenta como um **importante meio de comunicação intercultural**, seja com a sociedade não-indígena, seja com outras etnias indígenas. Por ser a língua oficial/predominante no Brasil, o acesso a e o domínio de certas práticas comunicativas nesta língua, especialmente através da modalidade escrita formal, que pode gerar dificuldades e insegurança sociolinguística, se tornam uma importante forma de ruptura com uma relação de submissão e de discriminação, referentes à sociedade não-indígena. Neste sentido, a ampliação de recursos comunicativos em língua portuguesa representa uma forma de **autonomia** dos povos indígenas diante da necessidade de interação intercultural.

Disso se segue que, para o programa de trabalho com a língua portuguesa no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG, essa língua deve ser concebida como uma **língua de relações interculturais**, cujos domínios de uso a serem abordados no currículo correspondam, especialmente, aos característicos das relações estabelecidas entre as comunidades indígenas e a sociedade não-indígena e atendam aos anseios e necessidades dos professores e professoras indígenas, e de suas comunidades, no desempenho linguístico nestes contextos específicos de uso.

Nesse sentido, a identificação de **funções da língua portuguesanas relações interculturais**, bem como dos recursos linguísticos necessários ao uso proficiente dessa língua pelos professores e pelas professoras indígenas em contextos interculturais torna-se uma importante agenda na elaboração das bases para os cursos de Português Intercultural, explicitando, novamente, a dimensão ética desta atividade, pois, como enfatiza Tom (1984 apud JOHNSTON & BUZZELLI, 2008, p. 96), o currículo também está imbuído com significado moral, “por ser seletivamente planejado e ensinado” e refletir “um objetivo desejado”. Também na identificação das funções da língua portuguesa em contextos interculturais, fundamental para a elaboração do currículo dos cursos de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG, a participação dos professores e professoras indígenas, através de suas experiências, foi e tem sido a etapa inicial da estruturação dos programas de ensino dessa língua, a partir da qual a posterior seleção de temas,

⁶ É interessante observar que, mesmo para comunidades em que a língua indígena encontra-se em desuso e que utilizam a língua portuguesa como principal meio de comunicação, como é o caso dos Karajá Xambioá, essa língua não é considerada como a “língua materna” e sim uma língua que tem suplantado a língua Karajá nas práticas linguísticas cotidianas. Neste caso, a língua Karajá é considerada um referencial identitário que deve ser revitalizado. Também no caso dos acadêmicos e acadêmicas Tapuia, cuja língua é uma variedade do português rural, percebe-se que modalidades mais formais da língua portuguesa ainda são estranhas às práticas comunicativas cotidianas, não representando uma marca de identidade Tapuia.

conteúdos, materiais e estratégias é realizada. A partir dos relatos dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, puderam ser identificadas algumas funções principais da língua portuguesa concernentes às suas práticas linguísticas, conforme apresentado abaixo:

Funções da língua portuguesa nas práticas linguísticas interculturais dos acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural - UFG⁷	
Defesa e gerenciamento de interesses das comunidades indígenas	Para conhecer e reivindicar direitos; Para defender a si e a comunidade; Para falar com autoridades; Para defesa do território; Para melhor conhecimento das leis; Para defender e preservar a cultura e as tradições; Para gerenciamento de projetos, investimentos e negociações financeiras;
Comunicação intercultural	Para comunicação com a sociedade não-indígena de maneira geral; Para comunicação com a sociedade não-indígena através da escrita oficial e não-oficial; Para viajar pelo Brasil; Para comunicação com outros povos; Para ser um articulador das relações entre indígenas e não-indígenas/liderança;
Prática profissional	Para ensinar português nas escolas e nas comunidades indígenas; Para o mercado de trabalho;
Proficiência linguística	Para falar bem e escrever/se expressar corretamente/melhor; Para ampliação do vocabulário em língua portuguesa; Para bom desempenho na escrita/vida acadêmica; Para conhecimento do funcionamento da gramática da língua portuguesa;
Autonomia	Para romper com a relação de submissão em relação à sociedade não-indígena; Para auto-representação;
Informação e novos conhecimentos	Para levar conhecimentos não-indígenas para a comunidade; Para acesso aos meios de informação; Para compreender melhor o mundo do não-indígena; Para aquisição/ampliação de saberes e conhecimentos;
Divulgação da cultura	Para registro e divulgação da cultura indígena;
Melhoria de vida	Para uma vida melhor

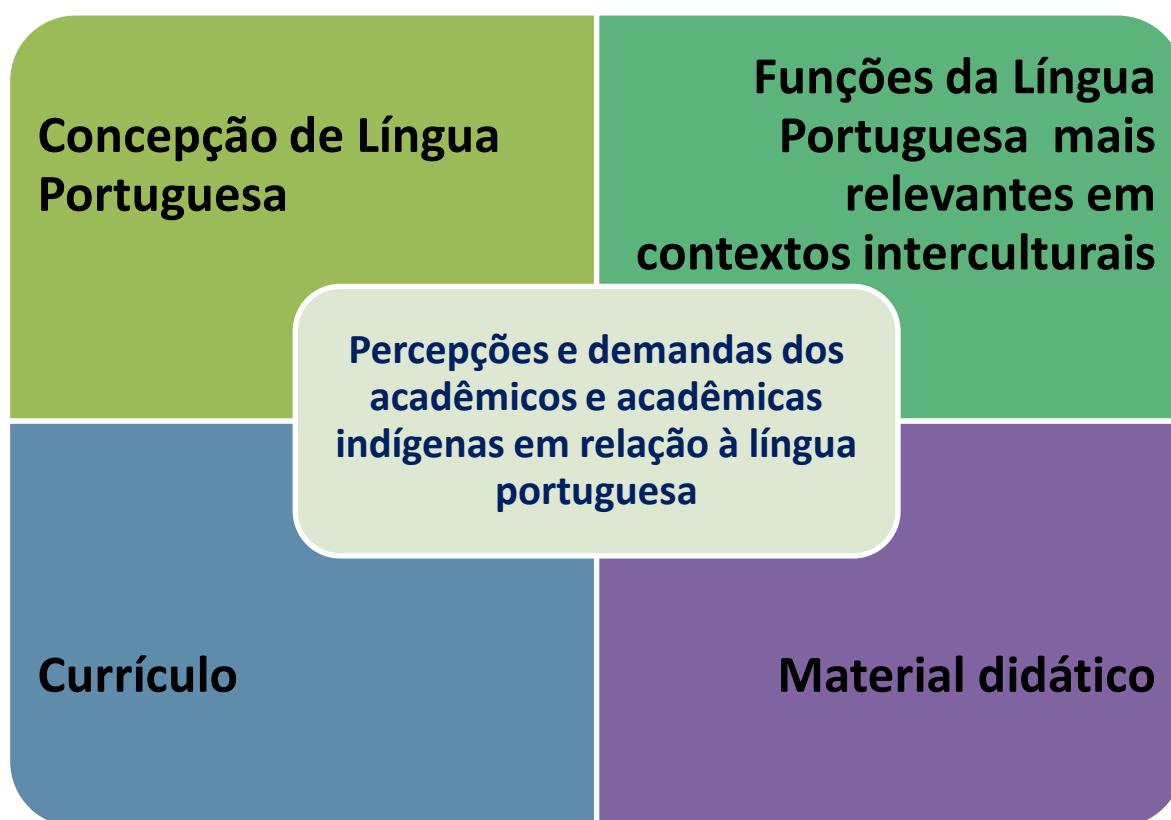
Considerando, assim, as macro-funções e os contextos de uso da língua portuguesa estabelecidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas como os mais relevantes para estudo no âmbito da Licenciatura Intercultural, foi elaborada uma sugestão de currículo que visa atender suas demandas específicas, conforme apresentado abaixo.

Muito embora eu reconheça que o alcance das aulas de Português Intercultural, como de qualquer outro programa de educação linguística, ou mesmo de educação formal em geral, seja limitado, especialmente no que concerne a anseios globais, como a “melhoria de vida” para as comunidades indígenas

⁷ As funções para a língua portuguesa sintetizadas e apresentadas acima foram destacadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas através de textos e questionários respondidos em diferentes momentos do curso, destacando-se as seguintes produções: Produção de texto sobre a importância da Língua Portuguesa para as comunidades indígenas brasileiras, no estudo complementar Português Intercultural I, em julho de 2007, pelos acadêmicos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá e Guarani; Produção de texto sobre a importância da Língua Portuguesa para as comunidades indígenas brasileiras, no estudo complementar Português Intercultural I, em julho de 2009, pelos acadêmicos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Guarani, Krahô, Tapuia, Tapirapé, Gavião e Apinajé e Respostas ao questionário sobre a importância da língua portuguesa para os acadêmicos e acadêmicas indígenas da Licenciatura Intercultural da UFG, suas expectativas em relação às aulas de Português Intercultural e sobre a relação entre essas aulas e suas práticas como professores, aplicados em janeiro de 2010 e respondido pelos acadêmicos e acadêmicas das turmas de 2007, 2008 e 2009. Também as conversas informais na UFG e nas aldeias Karajá da Ilha do Bananal e da área indígena Xambioá, com estudantes e lideranças indígenas, contribuíram para as interpretações e sínteses aqui apresentadas.

brasileiras, penso que se configuram como uma possibilidade para a problematização das relações de submissão e de exclusão perpassadas pela língua portuguesa no Brasil, assim como uma alternativa viável para a descolonização de práticas linguísticas em contextos de assimetria social, econômica e cultural, ou, como propõem Harjo e Bird (1997, p. 21), de as comunidades indígenas “se tornarem empoderadas e não vitimizadas” através da “reinvenção das línguas do inimigo”.

Além disso, faz-se importante esclarecer, a sugestão de currículo para o ensino de língua portuguesa para professores e professoras indígenas, apresentada a seguir, foi construída com base na participação dos atuais acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG, o que não significa que seja a melhor opção para os futuros estudantes e suas comunidades. Disso se segue que a elaboração de currículos para programas de estudos e de formação numa perspectiva bilíngue intercultural deve considerar e procurar atender as demandas de cada grupo de maneira específica, flexível e diferenciada, especialmente quando direcionadas a povos indígenas brasileiros, dada a imensa diversidade sociolinguística e cultural que apresentam. Com isto, busco enfatizar que o mais importante não é a construção do currículo em si, mas como esta elaboração é feita, considerando e legitimando as vozes e demandas do público ao qual se destina. O quadro abaixo sintetiza a direção da proposta aqui apresentada:



Assim, a síntese abaixo apresenta a proposta de currículo para as aulas de Português Intercultural, no âmbito da Licenciatura Intercultural da UFG e busca abordar os principais contextos de uso dessa língua de

relações interculturais destacados pelos professores e professoras indígenas, atuais acadêmicos e acadêmicas do curso, bem como os objetivos gerais e os principais conteúdos concernentes a esses contextos

Currículo dos cursos de Português Intercultural da Licenciatura Intercultural da UFG⁸
Matriz Básica de Formação de Professores e Professoras Indígenas
<p>Temas Referenciais: Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença</p>
<p>1- Estudo complementar: Português Intercultural I TEMA CONTEXTUAL: <i>A experiência sociolinguística de cada um: auto-representação e autoria indígenas</i> OBJETIVOS: - Refletir sobre as relações entre as línguas indígenas e a língua portuguesa no Brasil a partir das experiências sociolinguísticas dos acadêmicos e acadêmicas e de suas comunidades;- Apropriação/ampliação de habilidades orais e escritas para relatos da experiência sociolinguística;- Apropriação/ampliação de habilidades orais e escritas para produção de textos de opinião sobre atitudes linguísticas;- Apropriação/ampliação de habilidades orais e escritas para produção de textos narrativos a partir da experiência e da memória compartilhadas socialmente;- Apropriação/ampliação de habilidades para leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em variedades mais formais;- Apropriação/ampliação de habilidades para o planejamento, execução e reescrita de textos em língua portuguesa em variedades mais formais;- Familiarização com noção de Gêneros Textuais, bem como com os gêneros textuais relato de experiência, artigo e texto de opinião/dissertativo, narrativas com base na memória social;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.</p>
<p>2 - Estudo complementar: Português Intercultural II TEMA CONTEXTUAL: <i>Continuum oralidade-escrita em contextos bilíngues/bidialectais interculturais</i> OBJETIVOS: - Refletir sobre relação entre a fala e a escrita em língua portuguesa e nas línguas indígenas, bem como sobre as principais características de cada um desses meios de interação e as relações que se estabelecem entre essas modalidades em contextos interculturais assimétricos e diglóticos;- Refletir sobre os diferentes graus de formalidade das línguas portuguesa e indígenas em diferentes práticas linguísticas interculturais orais e escritas e os reflexos nas estruturas linguísticas;- Apropriação de formas características de variedades mais formais da escrita e da fala em língua portuguesa;- Apropriação/ampliação de habilidades para produções de correspondências oficiais e não-oficiais em língua portuguesa;- Apropriação/ampliação de habilidades para leitura e interpretação de textos em língua portuguesa, em variedades mais formais;- Apropriação/ampliação de habilidades para o planejamento, execução e reescrita de textos em língua portuguesa em variedades mais formais;- Ampliação da noção de Gêneros Textuais e suas funções sociais, através da abordagem de gêneros textuais como verbete, debate, palestra, bilhete, notícia, ofício, conto, carta, requerimento, memorando, recibo, ata, declaração, relatório;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.</p>
<p>3- Estudo complementar: Português Intercultural III TEMA CONTEXTUAL: <i>Leitura, autoria e argumentação</i> OBJETIVOS: - Refletir sobre as experiências individuais de leitura e de autoria em contextos interculturais; - Ampliar/desenvolver as habilidades necessárias para a leitura autônoma, contribuindo para que os acadêmicos e acadêmicas, na leitura de textos em diferentes gêneros, se tornem capazes de identificar temas e assuntos dos textos, identificar teses e argumentos dos textos; identificar estratégias argumentativas dos textos; articular as estratégias argumentativas dos textos com as posições ideológicas de seus autores;- Estabelecer inter-relações e interações entre diferentes textos;- Refletir sobre a capacidade argumentativa das línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras; - Ampliar/desenvolver as habilidades para produção de textos argumentativos;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.</p>
Matrizes Específicas de Formação de Professores e Professoras Indígenas Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura
<p>Temas referenciais: Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença Melhoria de Vida</p>
<p>1-Português Intercultural IV TEMA CONTEXTUAL: <i>Produção de informação e povos indígenas brasileiros</i> OBJETIVOS: - Refletir sobre os contextos de produção e recepção de textos informativos de circulação pública referentes à realidade indígena brasileira, bem como sobre o acesso aos meios de comunicação contemporâneos e seu impacto nas comunidades indígenas brasileiras;- Refletir sobre a relação entre informação e conhecimento a partir da perspectiva indígena;- Ampliar/desenvolver as habilidades necessárias para a leitura de textos informativos e para a identificação de sua informatividade,</p>

⁸ Por razões de espaço, apenas os aspectos centrais desta proposta curricular são aqui apresentados.

bem como para a avaliação de informações apresentadas nos textos;- Ampliar/desenvolver as habilidades necessárias para a produção de textos informativos;- Contribuir com o acesso aos meios de informação de maneira crítica através da reflexão sobre aspectos ideológicos vinculados aos textos informativos de circulação pública sobre os povos indígenas brasileiros;- Refletir sobre a representação dos indígenas em textos midiáticos no Brasil;- Contribuir com a apropriação de meios técnicos para produção e difusão de saberes e outras formas simbólicas indígenas;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados.- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

2-Português Intercultural V

TEMA CONTEXTUAL: *A escrita acadêmica indígena em contexto intercultural*

OBJETIVOS: - Identificação das funções sociais dos gêneros resumo e resenha em contexto intercultural;

- Ampliar/desenvolver habilidades necessárias para a leitura e produção de gêneros textuais usados em contexto acadêmico, com especial ênfase em resumos e resenhas;- Ampliar/desenvolver as habilidades necessárias para a leitura, interpretação, síntese, sistematização e avaliação de informações de textos-fonte, através de resumos e resenhas;- Estabelecer relações entre os gêneros acadêmicos resumo e resenha com práticas linguísticas orais, como narrativas de fatos e avaliações de outros textos;- Ampliar/desenvolver a habilidade de inferência de conteúdos de textos-fonte a partir da leitura de resumos e resenhas;- Ampliar/desenvolver a capacidade de relacionar, citar e referenciar textos, inclusive orais, para a produção de resumos e resenhas;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

3- Português Intercultural VI

TEMA CONTEXTUAL: *Argumentação para defesa de direitos indígenas*

OBJETIVOS: - Ampliar e aprofundar a reflexão sobre a capacidade argumentativa das línguas e o uso da argumentação na defesa de direitos e no posicionamento sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras;- Ampliar/desenvolver as habilidades para produção de textos argumentativos escritos;

- Ampliar/desenvolver as habilidades para produção de argumentação oral em contextos públicos;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

4-Português Intercultural VII

TEMA CONTEXTUAL: *Linguagem e arte em contextos interculturais*

OBJETIVOS: - Refletir sobre o uso da linguagem para manifestação estética e artística na língua portuguesa e nas línguas indígenas;- Refletir sobre as diferentes concepções de arte e estética através da linguagem, em contextos interculturais, em diferentes línguas;- Apresentar gêneros textuais artísticos em língua portuguesa, bem como analisar os principais recursos linguísticos empregados;- Estimular a reflexão sobre gêneros textuais artísticos em línguas indígenas, bem como sua produção;- Estimular a autoria e a auto-representação indígena através da produção de textos escritos estéticos/artísticos/literários;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

5- Português Intercultural VIII

TEMA CONTEXTUAL: *A escrita acadêmica indígena em contexto intercultural*

OBJETIVOS: - Refletir sobre as formas e as finalidades da produção e da divulgação de conhecimento nas diferentes culturas;- Refletir sobre a oposição entre conhecimento científico e conhecimento tradicional indígena: suas origens, estratégias de legitimação e consequências;- Refletir sobre a escrita de textos para divulgação de conhecimento;- Ampliar/desenvolver as habilidades necessárias para a produção de textos escritos de divulgação de conhecimentos produzidos sistematicamente em contexto acadêmico, com ênfase em artigos, trabalho monográfico, projetos e relatórios;- Estimular a reflexão sobre novas/outras possibilidades de sistematização e divulgação de conhecimentos produzidos pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas;- Desenvolvimento e ampliação da reflexão linguística a partir de fenômenos linguísticos característicos da escrita em segunda língua;- Desenvolvimento de metalinguagem a partir dos fenômenos linguísticos abordados;- Apreensão e uso de formas linguísticas usuais em contextos de maior formalidade;

- Ampliação do vocabulário da língua portuguesa a partir dos textos e contextos abordados.

Neste contexto, a necessidade de um material didático específico fez-se sentir logo nas primeiras etapas de trabalho. O interesse, a motivação e a produtividade dos professores e professoras indígenas se mostraram mais nitidamente quando o material usado nas aulas de Português Intercultural passou a ser direcionado às suas demandas específicas em relação aos cursos e, principalmente, quando se reconheceram no material. Para a produção do material didático das aulas de Português Intercultural, um conceito básico teve de ser acionado e implementado, servindo de base à concepção e à confecção das sequências didáticas,

de acordo com os temas de trabalhos propostos para cada etapa: a representação, numa relação de cooperação, ou co-autoria.

Patricia Grace, escritora Maori, constata que os livros didáticos podem ser perigosos para leitores indígenas por, pelo menos, quatro motivos: “(1) eles não reforçam nossos valores, ações, costumes, cultura e identidade; (2) quando eles nos falam apenas sobre os outros, eles estão dizendo que nós não existimos; (3) eles podem ser escritos sobre nós, mas neles escrevem-se coisas que não são verdadeiras e (4) eles estão sendo escritos sobre nós mas dizendo coisas negativas e insensíveis que nos dizem que não somos bons” (apud TUHIWAI SMITH, 1999, p. 35).

Neste mesmo sentido, Tuhiwai Smith (1999, p. 35), escritora e pensadora Maori, constata: “Muito do que tenho lido diz que não existimos, que se nós existimos isso se dá em termos que não consigo reconhecer, que não somos bons e que o que pensamos não é válido”. Conforme Tuhiwai Smith (1999, p. 35), a **representação** é importante enquanto conceito, porque dá a impressão de “verdade”. Ao relatar sua experiência, a autora diz:

quando leio textos, por exemplo, tenho frequentemente de me orientar para um mundo textual em que o centro do conhecimento acadêmico ou é a Grã-Bretanha, ou os Estados Unidos ou a Europa; em palavras como “nós”, “nos”, “nosso/nossa”, “eu” verdadeiramente me exclui. Trata-se de um mundo textual [...] do qual aprendi que pertencem *parcialmente* ao Terceiro Mundo, *parcialmente* ao mundo das “mulheres de cor”, *parcialmente* ao mundo negro ou africano. Me leio *parcialmente* nesses rótulos porque também aprendi que, apesar de apresentarem algo em comum, eles ainda não consideram completamente as experiências dos povos indígenas. Assim, a leitura e a interpretação apresentam problemas quando não nos vemos nos textos. Há problemas também quando nos vemos, mas mal podemos nos conhecer através da representação.

Assim, dentre as estratégias implementadas para abordar a representação e a autoria indígena na elaboração do material didático das aulas de Português Intercultural pode-se destacar: A abordagem de temas concernentes com as demandas dos acadêmicos e acadêmicas, bem como com as funções da língua portuguesa em situações comunicativas interculturais apontadas pelos acadêmicos e acadêmicas indígenas; Preferência por textos que abordem a temática indígena e/ou de autoria indígena; Espaços, no próprio material didático, para que sejam preenchidos pelos professores e professoras indígenas, segundo suas experiências individuais e comunitárias, o que serve de base para a constante reelaboração do material, para as turmas seguintes; Espaços para auto-representação e autoria dos acadêmicos e acadêmicas indígenas; Avaliação constante, por parte dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, do material utilizado nas aulas e sua consequente reformulação; Co-autoria do material didático.

3. Conclusão

O surgimento de cursos de Licenciaturas Interculturais direcionados à formação superior de professores e professoras indígenas, no Brasil assim como em outros países da América Latina, reflete algumas das mudanças sócio-políticas em curso nesta região, em direção ao reconhecimento da pluralidade cultural, linguística e social, bem como dos direitos historicamente negados aos diversos povos indígenas, como o de uma educação escolar autônoma, que atenda, realmente, aos interesses de suas comunidades. Neste contexto, a formação superior de professores e professoras indígenas para atuação nas escolas de suas comunidades se torna uma das principais etapas na busca pela autonomia, pelo autogerenciamento de suas práticas educativas escolares e de seus projetos de sustentabilidade linguística, cultural, social e política.

No entanto, se por um lado a implantação de cursos de Licenciatura Intercultural nas universidades brasileiras representa um grande avanço na luta dos povos indígenas pela justiça social e pela equidade, por outro se impõe como um grande desafio às instituições e aos responsáveis por sua implementação, geralmente membros da sociedade não-indígena, principalmente no âmbito político-pedagógico, no sentido de atender às demandas e aos anseios das comunidades indígenas e de com elas dialogar constantemente na busca por práticas pedagógicas que correspondam diretamente aos seus interesses.

Considerando este projeto sócio-político, as reflexões e proposições aqui apresentadas tiveram como principal objetivo iniciar a problematização sobre o ensino de língua portuguesa para professores e professoras indígenas em formação superior, destacando a importância da sua participação em todas as etapas deste trabalho, a começar pela elaboração curricular específica. Neste sentido, quis demonstrar como as percepções, demandas e expectativas dos acadêmicos e acadêmicas indígenas, professores e professoras em atuação nas escolas indígenas, devem se configurar como direcionadoras das concepções, decisões e seleções concernentes à língua portuguesa e ao seu ensino num contexto de interculturalidade.

Como apresentado, as percepções dos acadêmicos e acadêmicas da Licenciatura Intercultural da UFG sobre a língua portuguesa constituem a base da concepção desta como uma **língua de relações interculturais** e o apontamento dos principais **contextos de uso** dessa língua e **suas funções** mais relevantes, feito pelos próprios acadêmicos e acadêmicas indígenas, deram o direcionamento para a seleção e estruturação do conteúdo curricular sugerido para os cursos de Português Intercultural, que objetiva, sobretudo, ao uso autônomo e descolonizado desta língua em práticas linguísticas interculturais e na prática docente desses professores e professoras indígenas.

Contudo, os desafios impostos por este objetivo maior vão muito além da elaboração de uma proposta curricular, impondo reflexões mais aprofundadas, e compartilhadas, também sobre métodos e estratégias de ensino, elaboração de material didático, formas de intervenção e avaliação que sejam cultural e linguisticamente sensíveis e responsivas, dentre vários outros aspectos relevantes. Também para estas outras dimensões do ensino de língua portuguesa para povos indígenas em formação superior, o diálogo e a

legitimação das vozes dos professores e professoras indígenas, acredito, devem se constituir como o ponto de referência e fundamento, num movimento de co-construção constante.

Referências

- CAMERON, D. et al. Ethics, advocacy and empowerment: issues of method in researching language. In: **Language and communication**, Oxford, v. 13, nº 2, 1993, p. 81-94.
- HARJO, J.; BIRD, G. Introduction. HARJO, J.; BIRD, G. (eds.). **Reinventing the enemy's language: contemporary native women's writings of North America**. New York/London: W. W. Norton & Company, 1997, p. 19-31.
- HULT, F. The history and development of educational linguistics. In: SPOLSKY, B.; HULT, F. (eds.). **The handbook of educational linguistics**. Malden, MA: Blackwell, 2008, p. 10-24.
- JOHNSTON, B.; BUZZELLI, C. The moral dimensions of language education. In: **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 95 – 106.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2^a ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 169 -192.
- McCARTY, T. L. Language education planning and policies by and for indigenous peoples. In: **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p.137- 150.
- MAY, S. Language education, pluralism and citizenship. In: MAY, S.; HORNBERGER, N. H. (eds.). **Encyclopedia of language and education**, 2nd Edition, Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science and Business Media, Inc, 2008, p. 15-29.
- PIMENTEL DA SILVA, M. S.; MENDES ROCHA, L. Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros. In: **Revista UFG**, Ano VIII, nº 2, dez. 2006. p.100-105.
- SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 2. Nº 2, 1988, p. 46-71.
- SPIVACK, G. C. Can the subaltern speak? In: NELSON, C. GROSSBERG, L. (eds.) **Marxism and the interpretation of culture**. Hampshire: Macmillan Education, 1988, p. 271-313.
- TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En: SAMANIEGO, Mario, GARBARINI, Carmen Gloria. (Comps.). **Rostros y fronteras de la identidad**. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 2004, pp.151-164. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf, acesso em março de 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás**. Goiânia, 2006.

Linha de Pesquisa 6:

*Ensino e aprendizagem
de línguas*

Alunos:

Regiane de Jesus Costa
Suely Ana Ribeiro
Orley José da Silva
Cássia Rodrigues dos S. Araújo
Alessandra de Nazaré Costa Alves

Professores Convidados:

Profa Dra Eliana Moraes (UFG)
Prof. Dr. Agostinho P. de Souza (UFG)
Profa. Dra. Eliane M. Fernandes (UFG)
Profa. Dra. Rosane R. Pessoa (UFG)
Prof. Dr. Pedro Navarro (UEM)
Profa. Dra. Luzmara Cursino (UFSCar)

IDENTIDADES DO/A PROFESSOR/A DE ESPANHOL⁹

Regiane de Jesus COSTA
Orientadora: Rosane Rocha PESSOA

Palavras-Chave: Identidades; professores; língua espanhola; ensino.

Introdução: identidades do/a professor/a de espanhol

A recente promulgação da lei 11.161/2005¹⁰ conferiu novo fôlego ao ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil. Esse contexto é o de uma sociedade globalizada, pós-moderna, constituída de indivíduos atravessados por discursos que, devido à sua natureza heterogênea, se confluem e muitas vezes se contradizem (FAIRCLOUGH, 1999).

De acordo com Silva (2006, p. 81) a *identidade* e a *diferença* são criações linguísticas, e *aafirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais*. Dessa maneira, a luta pela afirmação das identidades implicam, sempre, em inclusão ou exclusão social.

Hall (2006, p. 67) atribui a característica da fluidez das identidades às mudanças empreendidas pela globalização. Tal processo é também responsável pelas atuais circunstâncias do ensino de língua estrangeira, um “ensino bancário” (FREIRE, 1996), caracterizado pela transferência de conhecimento, no qual subjaz a noção de informação e conhecimento como *commodity* ou mercadoria (FAIRCLOUGH, 1999, 2001 [1992]).

Com o intuito de fornecer subsídios à escola regular que está inevitavelmente inserida no contexto acima citado, investigamos neste trabalho as identidades do/a professor/a de espanhol do estado de Goiás a partir de questões como o/a professor/a brasileiro/a *versus* o/a nativo/a, a busca por uma variedade linguística, o tratamento dado ao sotaque, o espaço da cultura no âmbito da variedade linguística e a associação da língua aos espaços geográficos onde ela é falada, dentre outras. Temos, ainda, como objetivos específicos observar a variedade de espanhol ministrada e utilizada pelo/a professor/a e sua (in)consciência a respeito de um discurso hegemônico das variedades peninsulares; analisar as teorias pessoais dos/as professores/as sobre ensino de língua e culturas de língua espanhola; verificar se os/as professores/as de espanhol utilizam a reflexão crítica para se fazerem mais autônomos/as.

Assim, esperamos fornecer subsídios para o processo de ensino- aprendizagem de línguas estrangeiras e também para a formação de professores/as. Para avaliar as questões relativas ao ensino e à consequente caracterização das identidades do/a professor/a, apoiamo-nos nas Orientações Curriculares para

⁹ Agradeço ao CNPQ a concessão da bolsa de estudos que me permitiu desenvolver esta pesquisa.

¹⁰ A lei 11.161/2005 determina que a língua espanhola seja de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas brasileiras de ensino médio e entra em vigor em 2010.

o Ensino Médio (OCEM, 2008) e nas contribuições da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1996), da Linguística Aplicada Crítica (CONTRERAS, 2002; HAWKINS; NORTON; 2009; HOOKS, 1994; MOITA LOPES, 2003; NORTON, 2006; PENNYCOOK, 1998, 1999, 2004) e da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 1999, 2001 [1992]).

Metodologia: colhendo as digitais

O presente trabalho pode ser caracterizado como um estudo de caso, pois, por sua metodologia qualitativa, se propõe a analisar de maneira profunda aquilo que é único a fim de estabelecer generalizações acerca do que é amplo. Dessa forma, nosso objetivo é avaliar as identidades do/a professor/a de espanhol do ensino médio, a fim de desenvolver afirmações teóricas gerais sobre essas identidades e sua complexa relação com as questões de língua e cultura.

O contexto é o II Curso de Formação Continuada para Professores de Espanhol do Estado de Goiás, ministrado por professores/as colaboradores/as da Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Letras, Centro de Pesquisa Aplicada ao Ensino e Programa de Pós-Graduação), uma professora leitora vinculada à Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, professoras da Rede Pública Estadual de Goiás e um professor do Instituto Federal de Goiás. Tal curso ocorre durante todo o ano, em dois encontros mensais.

A coleta de dados deu-se entre os meses de abril e agosto na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. São participantes da pesquisa vinte professores/as da rede pública de ensino de todo o estado de Goiás, que foram agrupados/as nas turmas “A” e “C”, segundo sua competência linguística.

Como instrumentos de pesquisa, lançamos mão de um questionário inicial, da observação participante e de um diário da pesquisadora, além das gravações em áudio e vídeo de aulas expositivas do curso e sessões reflexivas posteriores a essas aulas, que privilegiaram a leitura e o debate de textos teóricos a respeito do tema “variedades linguísticas”. Outro instrumento importante seriam as postagens no *blog*¹¹ criado para a interação entre pesquisadora e participantes. Contudo, muitos/as participantes relataram não ter acesso ou habilidade para utilizar o *blog* ou o *e-mail*, o que exigiu da pesquisadora considerar outros recursos para coletar dados, como a entrevista semi-estruturada.

Resultados e discussões: interpretando as linhas das digitais

¹¹ Blog La letra con sangre entra. Disponível em <<http://maestrodeele.blogspot.com/2010/06/ser-profesor-hoy.html>>. Acesso em: 25 Jun. 2010.

Devido a entraves de naturezas diversas, os resultados a que tivemos acesso são parciais. Desse modo, continuamos em processo de coleta de dados para resguardar a validade desses dados através de entrevistas semi-estruturadas e novas sessões reflexivas.

Assim, os dados já apurados advindos dos questionários iniciais, da participação espontânea nas sessões ministradas pela professora colaboradora e nas sessões reflexivas apontam para a caracterização de um/a professor/a que se assume como falante estrangeiro/a de espanhol e que cujo sotaque não se aproxima do/a falante ideal de nenhuma variedade linguística. Por outro lado, nas sessões reflexivas esse/a professor/a infelizmente não se revelou consciente da necessidade de apresentar aos/às alunos/as as variedades linguísticas como um gesto político e crítico inerente ao objetivo de formá-los/as como cidadãos/ãs. Uma vez que a língua é uma prática de caráter social demonstrar ao/à aluno/a que ele/a pode fazer escolhas (de léxico, de fonética, de grau de formalidade) implica favorecer a ampliação da sua competência sociocultural e da pragmática, além do fato de que não submetê-lo/a a uma única variedade pode significar libertá-lo de uma variedade, e por consequência uma cultura, hegemônica.

Quanto à autonomia do/a professor/a, os dados revelam que apesar de a maioria dos/as professores/as ter a liberdade de elaborar o seu próprio currículo, esses/as docentes não são conscientes de que essa tarefa representa o primeiro passo para a autonomia. Entendemos que elaborar o currículo permite a reflexão a respeito do conteúdo a ser ministrado, das metodologias para levar a cabo seus objetivos, do material a ser usado, dos recursos de avaliação e da organização de todos esses aspectos ao tempo disponível para as aulas e ao seu contexto de ensino. Essa prática nas mãos dos/as docentes, fomentará uma educação que promova o reconhecimento e a assunção de suas e das identidades culturais dos/as alunos/as (HALL, 2006), num gesto de resistência aos discursos hegemônicos (HOOKS, 1994; MOITA LOPES, 2003; PENNYCOOK, 1998) e assim, de combate a preconceitos e transformação do ambiente social.

Considerações finais

Os resultados parciais evidenciam que não há muitos/as professores/as de espanhol conscientes de suas identidades linguísticas, o que os/as leva a contradições inevitáveis, inerentes à fluidez característica das identidades culturais que possuem (HALL, 2006). Por um lado, não sabem definir qual é a sua variedade de espanhol e assumem-se como estrangeiros/as que falam espanhol, e, por outro, assumem que ensinam o espanhol da Espanha ou um “espanhol geral” sem passarem por uma reflexão crítica que os/as desperte para o reconhecimento das relações de poder imbricadas na língua. Relações essas tão fortes que guiam a formação de mitos como o da superioridade das variedades linguísticas peninsulares e da cultura espanhola em detrimento da apreciação de culturas hispanoamericanas.

Todavia, compreendemos que os/as participantes da pesquisa são professores/as envolvidos/as num processo de formação e estamos cientes de que as mudanças ocorrem com o tempo. Salientamos, ainda, que a pesquisa não se findou e que novos dados podem surgir, e ao mesmo tempo sabemos das limitações de tempo dos/as participantes e de seu compromisso, que podem mudar o nosso foco e/ou a nossa interpretação.

Referências

- CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-188.
- FAIRCLOUGH, N. Global capitalism and critical awareness of language. *Routledge*, v. 8, n. 2, p. 71-83, 1999.
- _____. Teoria social do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora da UnB, 2001 [1992]. p. 89-131.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS A.; RICHARDS J. (Ed.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.
- HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Trad.: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 424, p. 857-864, setembro-dezembro/2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008. p. 87-164.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.
- NORTON, B. Identity as a sociocultural construct in second language education. In: CADMAN K.; O'REGAN K. (Ed.). *TESOL in Context* [Special Issue], p. 22-33, 2006.
- PENNYCOOK, A. A Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49.
- _____. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.
- _____. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 6 ed. Petrópolis –RJ.: Vozes, 2006. p. 73- 102.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO OU DE ALIENAÇÃO?

Suely Ana RIBEIRO
Orientadora: Rosane Rocha PESSOA

Palavras-Chave: Ensino; Língua Inglesa; escola pública; crítica; alienação.

Introdução

Nos últimos anos, tem havido um forte clamor para que a atuação docente se apresente de forma a romper com um modelo de transmissão acrítica e apolítica de conhecimentos que tem há tanto tempo resistido e contribuído para a manutenção dos interesses capitalistas de uma minoria privilegiada da sociedade. De fato, o professor pode desempenhar um importante papel neste sentido, já que lida com a formação dos atores sociais. Comprometer-se com a realização de um ensino problematizador, em que impere o diálogo reflexivo e questionador, em vez da imposição de verdades prontas, é fundamental para a construção de um novo projeto social em que a equidade e a justiça sejam as linhas mestras.

Sabemos, no entanto, que a atuação docente não depende exclusivamente do professor. Ela é fortemente marcada por sua formação – inicial ou continuada –, pelo contexto de exercício docente, pelas condições de trabalho a que tem acesso, dentre outros fatores. Isso implica dizer que se esperamos do professor uma atuação crítica e reflexiva, é necessário criar oportunidades de reflexão coletiva e de formação profissional, de problematização de questões institucionais e políticas que restringem e condicionam sua ação, de questões de ética e poder que perpassam o ensino, das práticas de dominação exercidas por meio da linguagem, entre outras questões.

Neste sentido, este estudo se justifica, em primeiro lugar, por propiciar um espaço de reflexão e formação das professoras-participantes, a saber, professora-pesquisadora e professora-participante. Em segundo lugar, porque as reflexões realizadas podem repercutir na ação docente e, conseqüentemente, na formação de atores sociais mais críticos e conscientes de seu papel como agentes da sua história. Em terceiro lugar, justifica-se pela produção de saberes sobre a docência como instância de problematização por meio da linguagem, o que implica tanto uma ação pedagógica comprometida com ideais emancipatórios, quanto um entendimento de linguagem como prática social não opressiva, mas libertária. Em quarto lugar, esta investigação se justifica pela contribuição que pode prestar ao construir um (micro)retrato do ensino de língua de inglesa, sob um enfoque crítico e reflexivo, numa escola pública de Goiânia. Espera-se que os saberes produzidos por meio deste estudo, embora não generalizáveis, possam servir em outros contextos de ensino de

inglês e de formação do professor de inglês, bem como nortear possíveis mudanças na atuação docente das duas professoras envolvidas.

Além disso, investigar um contexto de ensino reflexivo e crítico de língua inglesa, uma atuação docente comprometida com ideais emancipatórios, com a ética, com o bem-estar daqueles que protagonizam as práticas sociais, investigar as consequências desse ensino bem como os fatores institucionais que o condicionam e o limitam implica o reconhecimento de que o profissional do ensino tem um papel político e ideológico do qual não pode se eximir.

Fundamentação teórica

O ensino reflexivo (DEWEY, 1933; ZEICHNER e LISTON, 1996, SCHÖN, 1997) surge no início dos anos noventa do século XX, em oposição à visão tecnicista de ensino, propondo a prática docente como *locus* de construção de conhecimento e de reflexão do professor sobre a própria ação pedagógica. Desta forma, o profissional do ensino deixa de ser apenas um transmissor de conhecimentos e passa à condição de protagonista de sua atividade docente, o que implica muito mais responsabilidades.

Com o passar do tempo, a noção de ensino reflexivo vai ganhando novos contornos e a reflexão docente não pode mais se restringir ao âmbito da sala de aula. Na verdade, a reflexão do professor tem seu sentido ampliado se houver uma articulação entre as práticas docentes cotidianas e conteúdos mais amplos, porque o ensino é uma prática social situada temporal e espacialmente. Além disso, há que se reconhecer que uma reflexão mais profunda sobre a prática e os elementos que a condicionam será muito mais eficiente se compreendida à luz de teorias e pesquisas e realizada num processo coletivo, em que os professores têm papel preponderante.

Contreras (2002) entende que o professor compreende o ensino e atua em três dimensões: técnica (especialista), prática (profissional reflexivo) e emancipada (intelectual crítico). Interessa-nos, neste estudo, a docência comprometida com a dimensão emancipatória, que demanda um profissional denominado por Contreras (2002) *intelectual crítico*, um profissional que atribui a sua autonomia um sentido que contribua, até certo ponto, para libertá-lo de opressões profissionais ou sociais e abra espaço para a superação das distorções ideológicas, para o desenvolvimento de uma consciência crítica e para a compreensão do ensino como parte de um contexto sócio-histórico muito maior.

A reflexão – e ação – de um *intelectual crítico* deve, portanto, transcender os limites da sala de aula e voltar-se para a mudança das condições institucionais e sociais do ensino. Além disso, sua reflexão deve ter um caráter político, configurando-se como instrumento de questionamento, de conscientização, de mobilização e de intervenção social, a fim de alcançar maior justiça e igualdade para todos.

Sob a perspectiva da reflexão do professor como intelectual crítico, a realidade – impregnada de interesses políticos e econômicos –, construída sócio-historicamente, pode ser modificada. Entende-se,

desta forma, que a história é possibilidade, e não determinação; é proposição, e não certeza. Ela é passível de transformação pelos atores sociais. Neste enfoque, a reflexão pode gerar conhecimentos que levem os atores sociais a uma nova compreensão da realidade, a um descortinar de possibilidades de ação. Munidos dessa nova compreensão, os indivíduos poderão dispor de meios para intervir na realidade em que estão inseridos e transformá-la.

Entendo que nos isentarmos de propiciar essas reflexões é buscar uma neutralidade que não existe no ensino, é apagar conflitos que pulsam em nossas salas de aula, é sonegar ao aluno a possibilidade de ampliar sua compreensão e transformação do mundo em que vive.

Giroux (1997) corrobora o entendimento de Contreras (2002) acerca do exercício docente. Para o autor, os professores podem atuar como “autoridades emancipadoras” por meio do exercício de uma *reflexão crítica*. Nessa perspectiva, as escolas se transformariam em espaços em que os alunos aprendem a dialogar criticamente e a lutar coletivamente por condições de equidade social. A *reflexão crítica* tem compromisso com o desenvolvimento de um saber que passa a ser instrumento, ferramenta em prol da construção de uma realidade mais justa.

O “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) busca tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Note-se que, sob essa perspectiva, de fato, não há espaço para a neutralidade. O *intelectual transformador* exerce o ensino como prática emancipadora, faz das escolas esferas públicas democráticas baseadas em valores que atendam aos interesses coletivos. Desta forma, reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social de contribuir para que os alunos possam “desenvolver uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta” (GIROUX, 1997, p. 163).

Espera-se de professores que se assumem como *intelectuais transformadores* uma atuação que leve em consideração a coletividade em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e de gênero, sem negligenciar a particularidade de seus diversos problemas, expectativas e sonhos. A reflexão crítica exercida por esse tipo de profissional do ensino o leva a apostar nas possibilidades e a reconhecer que ele pode promover mudanças. Ela é pró-ativa, podendo, assim, levá-lo a se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Pode – e deve –, ainda, servir como fundamento para uma ação docente empenhada em criar condições e oportunidades para que os alunos se constituam como cidadãos de fato. Nas palavras de Giroux (1997, p. 163), “apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar”.

Não somos ingênuos a ponto de acreditar que uma atuação docente comprometida com a reflexão crítica seja capaz de gerar consensos pacíficos, sem conflitos. Acreditamos, sim, que o ensino, como atividade linguisticamente mediada que é, pode abrir a possibilidade de que os sujeitos afirmem suas identidades, ampliem seus horizontes, construam suas compreensões sobre o mundo e organizem suas ações por meio do diálogo e da geração de um consenso local, flexível e temporal.

Essa *reflexão crítica* construída coletivamente pode transformar os indivíduos em sujeitos mais conscientes de sua centralidade na sociedade, de sua função ativa na construção de um mundo mais democrático e justo. A transformação na sociedade será reflexo dessa transformação nos atores sociais.

Os conceitos de reflexão crítica, de professor como intelectual crítico transformador, de linguagem como prática social, convergem para a formação de um cidadão mais consciente de seu papel como sujeito histórico-social, bem como para a construção de uma sociedade que privilegie o bem-estar coletivo. Alinha-se a esse objetivo, também, um movimento recente da Linguística Aplicada (LA), ao qual Moita Lopes (2006) se refere como “linguística INdisciplinar”, Rajagopalan (2006) como “linguística crítica” e Pennycook (2006) como “linguística transgressiva”.

De acordo com esses autores, a LA precisa dialogar com outras teorias, ouvir outras vozes, a fim de compreender as questões sociais em que a linguagem tem papel preponderante. Para que a LA possa construir um conhecimento que responda a necessidades e conflitos travados na vida social, é necessário que ela assuma um caráter “mestiço”, “INdisciplinar”, “transgressivo” no sentido de transcender os limites de disciplina e caracterizar-se como uma investigação transdisciplinar, que transita por outras áreas do conhecimento.

Diferentemente de uma linguística que isola e descontextualiza os usos da linguagem para estudá-los, a linguística aplicada INdisciplinar propõe-se a investigá-los situados sócio-historicamente, considerando-os como eventos linguísticos produzidos por um sujeito social heterogêneo, cuja identidade é construída nas práticas sociodiscursivas e perpassada por valores políticos, ideológicos e éticos que circulam, explícita ou implicitamente, na sociedade. É uma linguística aplicada centrada em problematizar e compreender – não necessariamente solucionar – questões relacionadas aos usos da linguagem. Na verdade, essa linguística, até certo ponto mestiça, INdisciplinar, é uma área que não visa à construção de verdades, até porque as compreende como transitórias, movediças (MOITA LOPES, 2006).

Pennycook (2001, 2006) corrobora essa visão de LA como área do conhecimento que dialoga com diversos referenciais intelectuais e é informada por diversas disciplinas, sem, no entanto, se subjugar a nenhuma delas. É nesse sentido que o autor a denomina “transgressiva”, já que ela atravessa e, se necessário, viola as fronteiras disciplinares tão bem demarcadas. É transgressiva, também, por alinhar-se a uma visão de conhecimento e de ação que questiona e subverte as verdades cristalizadas e opõe resistência a qualquer forma de dominação. Nesse sentido, a linguística aplicada crítica e transgressiva pode ser considerada um arcabouço teórico que, em determinada extensão, pode contribuir tanto para “aliviar a dor” (POSTER, 1989 apud PENNYCOOK, 2001) dos atores sociais, quanto para mobilizá-los a mudanças.

A exemplo de Moita Lopes (2003) e Pennycook (2001, 2006), também Rajagopalan (2006) entende a linguística aplicada crítica como uma área que tem importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade. Para o pesquisador, a linguagem é o veículo por meio do qual se manifestam as injustiças e os embates sociais

travados historicamente. É necessário, portanto, subverter o uso da linguagem como forma de dominação e atentar para o fato de que é por meio da linguagem como prática social, perpassada por conotações político-ideológicas, que podemos intervir positivamente nos processos histórico-sociais.

Para Rajagopalan (2006, p; 163), “qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”. Entende-se, então, que, para compreender os usos da linguagem, é necessário preocupar-se com as especificidades contextuais e locais em que são produzidos. Ao fazer isso, desenvolve-se uma linguística aplicada com fins práticos, com um cunho intervencionista na vida dos indivíduos, configurando-se como linguística aplicada crítica.

Desta forma, as teorias de reflexão crítica e de linguística aplicada crítica referenciadas aqui podem contribuir grandemente na formação docente e, conseqüentemente, numa atuação docente que esteja a serviço da elaboração de um projeto social comprometido com ideais de democracia, justiça social e bem-estar comum.

Metodologia

Este estudo propõe uma investigação que se fundamenta metodologicamente na abordagem qualitativa de pesquisa, um termo amplo que ancora as seguintes características: coleta de dados rica em descrição de pessoas, lugares e conversas; pesquisadores que objetivam entender o comportamento a partir da perspectiva dos próprios sujeitos; coleta de dados feita por meio de contato prolongado com os sujeitos em seus contextos naturais, a ênfase maior no processo do que no produto e o interesse pela interpretação humana da vida social e por sua exposição e elucidação (ERICKSON, 1986).

Nesse tipo de investigação interessam ao pesquisador os procedimentos, as etapas, toda a trajetória percorrida para chegar a um determinado fim, pois, por vezes, aspectos que poderiam ser considerados marginais, singularidades do contexto em questão podem repercutir de forma decisiva no fenômeno sob investigação (BOGDAN e BIKLEN, 1998).

Ainda, por focalizar um contexto, uma escola, uma participante e um tópico delimitados e específicos e por utilizar instrumentos e procedimentos múltiplos para coleta e análise dos dados, este trabalho se enquadra, também, como um estudo de caso (JOHNSON, 1992).

Contexto de pesquisa

Esta pesquisa está sendo realizada em uma escola pública municipal da periferia de Goiânia, organizada por ciclos de aprendizagem, sistema que prevê a organização das turmas de alunos por faixa etária, “atentando para as suas diferentes fases de desenvolvimento humano e respeitando-as, através da

organização da escola em ciclos de formação” (Goiânia, SME, 2002). Participa dessa investigação, apenas o terceiro ciclo, que compreende os alunos das turmas Gs (12 anos), Hs (13 anos) e Is (14 anos), do período matutino, por ser este o campo de atuação da professora-participante.

Participantes

Participa desta pesquisa, uma professora da rede municipal de ensino de Goiânia. Ela tem 25 anos, é negra, estudou inglês já na adolescência, graduou-se em Letras pela UFG em 2005, atuou no centro de línguas da universidade, onde já desenvolvia um ensino pautado pelas teorias de ensino crítico e reflexivo de língua inglesa. Na rede pública, atua há três anos, dois na escola em que a coleta de dados vem sendo realizada, tem sete turmas de 34 a 37 alunos cada. Para ensinar inglês, alterna aulas em que o material didático é produzido ou reproduzido por ela com aulas em que usa o livro didático ofertado pela escola, material este que permanece na biblioteca da instituição.

A professora é mestre em Letras e Linguística pela UFG. Em sua pesquisa, intitulada *Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*, buscou investigar a concepção de raça e racismo das duas professoras e como esses dois temas são abordados em suas aulas. Além disso, buscou investigar as consequências da pesquisa para a vida pessoal e profissional das participantes.

São também participantes dessa investigação os alunos, por meio de entrevista e questionário; os pais, por meio de questionário e a equipe pedagógica, por meio de entrevista.

Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa

Vários são os instrumentos utilizados para a coleta de dados, a saber: observação de aulas e anotações de campo (O), entrevista (E), questionário (Q), gravações em áudio (G).

As observações de aulas estão sendo realizadas em todas as turmas da professora. No primeiro dia de observação apresentei-me e expliquei que assistiria a algumas aulas na classe e faria anotações sobre os acontecimentos da sala de aula para fazer um trabalho para a universidade onde estudo. A partir desse momento, passei a observar e a registrar os fatos que ali se desenrolavam. Os registros das observações foram feitos com base nas ações das professoras, nas explicações, nas reações dos alunos, nas interações entre professor e aluno, no comportamento de todos os atores envolvidos naquela situação de ensino e aprendizagem. Interessa-me aqui vivenciar a prática de ensino crítico e reflexivo – ou não – desenvolvida pela participante.

A entrevista com a equipe pedagógica é semi-estruturada, ou seja, com um roteiro prévio com os tópicos principais a serem abordados, o que permite um equilíbrio entre controle e flexibilidade na entrevista. Visa à compreensão de como a escola se posiciona frente ao ensino de inglês na escola, como ela contribui

com ou limita a atuação da professora, que posição a escola atribui ao ensino de inglês no conjunto de suas ações pedagógicas.

A entrevista com os alunos— os quais serão voluntários — busca compreender suas percepções sobre o ensino de inglês desenvolvido pela professora-participante, sobre o desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa, sobre os temas discutidos em sala de aula, sobre a relevância e as consequências do ensino de inglês para a vida deles. Já a entrevista com a professora visa propiciar um momento de reflexão sobre suas escolhas pedagógicas e metodológicas, de confronto consigo mesma focalizada por um outro olhar, o olhar de um observador sobre os seus eventos de ensino.

O questionário é o instrumento por meio do qual coletei dados com os pais. Busco, por meio dele, conhecer o que pensam os pais sobre o ensino de inglês a que seus filhos têm acesso, sobre a repercussão que esse ensino tem tido na vida extra-escolar dos aprendizes. Também os alunos respondem, voluntariamente, a um questionário sobre as aulas, os temas, a relevância dos assuntos discutidos, o ensino da professora e a aprendizagem deles, as consequências dessas reflexões desenvolvidas em sala de aula na vida deles.

As gravações em áudio foram feitas nos momentos de conselho de classe da escola, ao final de cada trimestre do ano de 2010. Buscou-se, nesses momentos, verificar como se dá a relação entre a professora e a escola, com os colegas de trabalho e com a equipe pedagógica no que se refere aos posicionamentos diante dos eventos críticos e do gerenciamento de questões consideradas problemáticas em sala de aula.

Também são considerados dados os documentos de classe, ou seja, todas as atividades entregues pela professora aos alunos ou desenvolvidas pelos alunos durante as aulas observadas: atividades de compreensão oral, cópias de páginas de livro didático, textos produzidos pelos aprendizes.

Análise de dados

As análises dos dados dessa investigação, ainda em processo, encontra suporte à luz das questões teóricas discutidas anteriormente: o ensino reflexivo (ZEICHNER e LISTON, 1996), o professor como *intelectual crítico* (CONTRERAS (2002), como “*autoridade emancipadora*” ou “*intelectual transformador*” (GIROUX, 1997) e a perspectiva da linguística aplicada crítica/transgressiva/indisciplinar (FABRÍCIO, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 1998), uma linguística problematizadora das questões que envolvem a linguagem em nosso cotidiano, que atenta para o caráter político das práticas de linguagem, que não tem a pretensão de construir saberes definitivos e universais.

Nessa perspectiva, entendemos a sala de aula de inglês como espaços onde os alunos aprendem a dialogar criticamente e a lutar coletivamente por condições de equidade social. A *reflexão crítica*, nesse caso, assume compromisso com o desenvolvimento de um saber que passa a ser instrumento, ferramenta em prol da construção de uma realidade mais justa.

Dos dados até o presente momento coletados, parecem emergir as seguintes categorias de análise:

- a. A prática pedagógica da professora na perspectiva crítico/reflexiva/transgressiva
- b. A relação da professora com os temas abordados: interesses da professora e dos alunos
- c. A relação da professora com a escola: suporte e restrição no ensino de inglês
- d. O encaminhamento das aulas: os projetos prévios e os eventos críticos?
- e. O estudo da língua: centralidade ou marginalidade?
- f. Perspectiva reflexivo-crítica de ensino de inglês: as consequências na vida do aluno.

Resultados e discussão

A análise sistemática dos dados é, ainda, incipiente, já que a coleta de dados ainda está em andamento. Contudo, apresento em seguida alguns excertos referentes às reflexões críticas já desenvolvidas e às impressões dos alunos acerca desse tipo de ensino.

Depois de uma discussão sobre a rotina da mulher na sociedade atual, no mercado de trabalho, na vida doméstica, na vida acadêmica, entre outras, a professora solicitou uma produção textual, em pares. Os alunos deveriam descrever a rotina de uma mulher que eles conheciam. Ao final da atividade, ela iniciou a leitura dos textos:

“She wakes up at eleven because she works at night with computers. After work, she goes to a club and plays games with men. In the afternoon, she organizes her house.”

“She wakes in the morning, she has breakfast and she goes to the shopping with friends and to the hairdresser and the academy”.

“The women wake up and go to work. After work they clean the house, wash clothes, prepare the lunch, wash the dishes and many things.”(NC, aula 1, H1)

Os textos lidos provocaram outras discussões, outras reflexões prontamente problematizadas pela professora como a desvalorização da mulher no mercado de trabalho, as razões históricas pra isso, o preconceito que as mulheres sofrem em determinadas áreas de trabalho, entre outras.

Propiciar esse tipo de reflexão supõe o engajamento dos alunos numa interação que passa por uma argumentação e visa ao entendimento mútuo dos indivíduos, os quais validam e legitimam o acordo alcançado e constroem suas verdades locais, temporais, relativas, já que não existem verdades absolutas.

Fazer da sala de aula de inglês de reflexão e problematização de questões de perpassam a vida dos alunos implica disposição para relativizar os conhecimentos científicos, os valores culturais, sociais, ideológicos, enfim, tudo que é apresentado como conhecimento cristalizado, bem como para compreendê-los como historicamente construídos, portanto, passíveis de revisão, de problematização, de uma *reflexão crítica* desenvolvida em interação social.

Numa outra ocasião, para ensinar as profissões, a professora escreveu no quadro *fireman* e *policeman* e comentou que aquelas eram palavras usadas até pouco tempo, mas que, atualmente, tem sido preferível

usar *police officer* e *fire fighter* porque são profissões exercidas também por mulheres. Um aluno disse que considerava que aquelas eram profissões mais indicadas para homens mesmo, porque lidam com fortes emoções e as mulheres costumam ser mais emotivas e fracas. Uma aluna afirmou que as mulheres são muito fortes, outros opinaram que homens e mulheres são iguais. Um menino disse: “atrás de um grande homem sempre tem uma grande mulher”. (I2, aula 7), o que suscitou novas reflexões.

Se entendemos linguagem como prática social, como via de circulação, perpetuação e realização de práticas sociais preconceituosas e discriminatórias, podemos subverter a ordem e torná-la a via de problematização dessas questões, bem como do entendimento de que nossa identidade é construída nas práticas sociodiscursivas e perpassada por valores políticos, ideológicos e éticos que circulam, explícita ou implicitamente, na sociedade (MOITA LOPES, 2003). Esse entendimento pode ter caráter emancipatório na vida do aluno.

Outro tema que perpassa aulas da participante é raça. Motivada pelo uso de apelidos de cunho preconceituoso em relação aos negros em sala de aula, a professora propôs uma reflexão acerca do tema. Para tanto, trouxe um texto que tratava da vida de Zumbi e de uma menina branca contemporânea do escravo. Desenvolveu a leitura e a interpretação do texto com os alunos atentando para as diferenças no estilo de vida de cada um, os seus direitos e as suas atribuições, as razões históricas e ideológicas para essas diferenças e trouxe a reflexão para os dias atuais. Em seguida, pediu aos alunos que falassem nomes de pessoas e atribuíssem características. Ao final, observou com os alunos que dentre os citados, havia apenas um negro (Barack Obama), referido como negro e poderoso. Questionou as razões que os levaram a não mencionar outros negros, a atribuir apenas duas características ao presidente americano ao passo que para outras personalidades mencionaram várias características. Alguns alunos relataram histórias de discriminação racial vividas por eles, a própria professora fez relatos, alguns mencionaram a ditadura do cabelo liso, o que provoca a vergonha do cabelo afro, referido popularmente como “cabelo ruim”, “cabelo de negro”, sempre com conotação pejorativa.

Promover momentos de reflexão em sala de aula sobre temas relacionado a questões que atingem e diminuem o ser humano, de modo a produzir conhecimentos que contribuam para ampliar a compreensão sobre a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, constituam um aporte social no sentido de melhorar a vida dos que margeiam a sociedade e de minimizar seus sofrimentos é, segundo Moita Lopes (2006), o grande desafio que se apresenta para a pesquisa na atualidade. Entendo que fazer da sala de aula de inglês palco para tais reflexões é tornar esse espaço cenário de formação e de emancipação dos nossos alunos.

Outros temas foram levados para o debate em sala de aula de língua inglesa pela professora: aborto, eleições presidenciais, educação, declaração universal dos direitos da criança e do adolescente, gênero, raça.

Importante destacar que os temas estão a serviço do ensino de inglês. As aulas são ministradas majoritariamente em português, sendo feitas inserções com os tópicos em questão em inglês, enunciados,

comandos em inglês. Embora os alunos falem pouco, eles têm boa compreensão tanto das leituras quanto das falas da professora, sendo a leitura a habilidade mais desenvolvida em sala de aula.

No que se refere às impressões dos alunos sobre as aulas, destaco alguns excertos, que dão mostras da repercussão dessas reflexões na vida extra-escolar deles, evidenciando a sala de aula de inglês como espaço de criação de consenso por meio da linguagem, como sugere Moita Lopes (2006). Ao final da aula sobre as profissões exercidas por homens e mulheres, um aluno comentou com outro: “Em casa, a gente não fala sobre esses assuntos (a mulher no mercado de trabalho). Lá a minha mãe trabalha fora, mas faz quase tudo em casa também. Eu gosto porque faz a gente pensar” (NC, H2).

Na mesma aula, um menino disse, para a classe toda: “Ih, vou valorizar mais a minha irmã, ela não tem obrigação de fazer o serviço sozinha em casa... mas o meu pai não fazia nada” (E, H1). Não sabemos se a fala se materializará em mudança na prática, mas pensar sobre o assunto, conhecer posicionamentos diversos e respeitá-los e vislumbrar a possibilidade de mudança já é resultado positivo. O consenso aqui não supõe a unificação do pensamento, mas sim o respeito pela diversidade de pontos de vistas e a flexibilidade pra mudar, se assim o quiser.

Ainda, falando sobre a posição da mulher na sociedade, uma aluna afirmou: “Mas nós que temos que nos respeitar e nos valorizar. Eu não posso exigir que um homem me respeite, se eu não me valorizar primeiro. Eu não fico me exibindo por aí... mas tem que ter mãe pra orientar” (E, H2).

As representações da mulher na mídia, o apelo à sensualidade feminina para vender produtos, o modo de vestir das ajudantes de palco dos programas de auditório, a influência que elas exercem sobre as meninas foram assuntos que centralizaram as discussões sobre o lugar da mulher na sociedade.

Os posicionamentos machistas, perpetuados também pelas próprias mulheres, emergiram na fala de muitos alunos. Contudo, provocar reflexões, desestabilizar certezas, desnaturalizar o que é tomado com natural, provocar estranheza por meio da apresentação de novas alternativas, novos modos de olhar um fato velho faz parte do papel do professor que se compromete com um ensino crítico, alinhado com ideais emancipatórios e com uma atuação na sociedade que se pautem na equidade, na justiça e no bem estar de todos. Uma vida mais justa é o ideal de todos e o ensino de inglês, ainda que minimamente, pode contribuir pra isso.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Newton, Mass.: Allyn and Bacon, 1982.

CONTRERAS, J. A. o docente como profissional reflexivo. In: _____. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 105-132.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 119-161.

FABRICIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”*: redescrições em curso. In:

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. Publishers (2001).

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma lingüística aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS DO CICLO III: INDÍCIOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Orley José da SILVA

Orientadora: Eliane Marquez da Fonseca FERNANDES

Palavras-Chave: Ensino fundamental; aprendizagem; produção textual.

A produção textual de alunos do Ensino Fundamental, principalmente em escolas públicas, tem sido motivo de preocupação para o governo e centros de pesquisa em educação do país nos últimos anos. Relatórios de congressos voltados para a educação, bem como a publicação de resultados de pesquisas acadêmicas e governamentais, além de reportagens na grande imprensa, mostram a realidade de um considerável déficit de leitura e escrita.

Não queremos, com este estudo, encontrar verdades já conhecidas, nem suscitar hipóteses prévias para depois buscarmos a comprovação delas. Nosso intuito é pesquisar alguns aspectos de escolhas linguísticas e discursivas presentes no texto do aluno, para entendermos melhor como se dão a recepção e a produção textual em sala de aula.

O presente trabalho em andamento se propõe a investigar, processualmente, a escrita e a reescrita de textos realizadas por alunos da última fase do Ciclo III, do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal da região norte de Goiânia. Os sujeitos da pesquisa serão escolhidos de acordo com a consistência dos seus textos para a investigação e têm entre 14 e 15 anos de idade, que é o tempo esperado para chegarem ao final dessa etapa escolar.

No primeiro contato com os alunos, expusemos-lhes, com clareza, nossas intenções de pesquisa e os objetivos que tínhamos com a análise dos textos deles. Com o intuito de quebrarmos a resistência de alguns deles em produzir textos para serem avaliados, esclarecemos-lhes que a produção textual não faria parte da avaliação escolar de rotina. Além do mais, comprometemo-nos em preservar suas identidades, colocando apenas as iniciais dos seus nomes no relatório final, além de omitirmos o nome da instituição onde estudam. Como prova do acordo, os alunos-autores e seus pais ou responsáveis, assinaram um documento cedendo-nos os originais de suas produções para o estudo.

A coleta dos textos em 1ª e 2ª versão foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2009. Como resultado, foram coletados 75 originais de textos, divididos da seguinte forma: 21 pares de textos em 1ª e 2ª versão; 26 textos somente em 1ª versão e 07, somente em 2ª versão.

Para a produção da 1ª versão, montamos uma coletânea com cinco fragmentos de textos retirados da imprensa escrita e duas imagens fotográficas, relacionados ao tema da bulimia e da anorexia. Além de informar sobre o tema e recomendar que a escrita fosse de acordo com o gênero dissertativo, a coletânea

possibilitava a reflexão sobre as políticas de cuidado do corpo vigentes na sociedade, a autonomia dos sujeitos para o cuidado de si mesmos e a influência que tem sobre as pessoas a indústria da moda e a mídia.

Ao procedermos a escolha do tema buscamos um assunto que fosse próximo ao adolescente e pudesse despertar seu interesse. Relacionar a indústria da moda e a mídia com a ocorrência de patologias como a bulimia e anorexia poderia se constituir num assunto atrativo para eles. O mesmo cuidado tivemos com a seleção dos textos, gravuras e fotos que serviram de subsídio para a escrita dos alunos. Procuramos fazer com que vozes variadas, de diferentes lugares, estivessem presentes nesse material para que eles pudessem ter noção da diversidade de opinião existente sobre o assunto.

Juntamente à coletânea havia informações acerca dos pesquisadores e dos objetivos da pesquisa. Também constavam as instruções para a estruturação da redação por parte do aluno. No caso, pedia-se que o texto tivesse entre 15 e 20 linhas, fosse escrito na modalidade padrão da Língua e no gênero argumentativo. Nenhuma informação adicional foi dada e nem feito qualquer esclarecimento sobre dúvidas relacionadas ao tema. A intenção foi colher o texto de forma a que o aluno pudesse escrever tão somente sobre suas impressões, a partir do que lesse na coleção e do que já sabia sobre o assunto.

Para a 2ª versão, mantivemos a mesma coletânea e acrescentamos 32 novas imagens relacionadas ao tema, entre fotografias, charges e gráficos. Elas foram coladas em cartolinas e afixadas no quadro-negro. Os alunos aproximaram-se delas, observaram-nas com interesse e curiosidade. Enquanto isso, havia entre eles trocas de comentários sobre o que presenciavam. Depois desse momento, nos sentamos em círculo e mediamos uma leitura interpretativa da coletânea, feita por eles mesmos. Terminada essa parte, eles se puseram a escrever. Nossa intenção, com esse segundo texto, foi observar possíveis mudanças no texto do aluno, de uma versão para outra, depois das novas informações.

Nosso estudo é de cunho qualitativo e se dá por meio de uma “observação participante” do contexto e da situação escolar. É, portanto, dentro de uma perspectiva naturalística, visto que os textos foram produzidos em situação normal de sala de aula, pois os recursos didáticos e pedagógicos utilizados são os rotineiros da escola. Além do mais, as atividades foram realizadas pelos pesquisadores com o auxílio efetivo da professora titular da turma. Segundo observam André e Lüdke (1986, p.11) “Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo é também chamado de naturalístico.”

Para nos auxiliar nessa pesquisa, adotamos o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), caracterizado por ser um método que permite ao pesquisador partir de dados aparentemente irrelevantes, com o intuito de descrever uma situação complexa, difícil de ser experimentada cientificamente. Assim, é por meio dele que esperamos encontrar as pistas diacríticas, lexicais e discursivas necessárias para o desenvolvimento do nosso estudo.

A produção textual de alunos do Ensino Fundamental, principalmente em escolas públicas, tem sido motivo de preocupação para o governo e centros de pesquisa em educação do país nos últimos anos.

Relatórios de congressos voltados para a educação, bem como a publicação de resultados de pesquisas acadêmicas e governamentais, além de reportagens na grande imprensa mostram a realidade de um considerável déficit de leitura e escrita.

Sabemos que a nossa sociedade letrada exige dos sujeitos competência no desenvolvimento da leitura e produção de textos. Importa entendermos a leitura e a produção textual como dito que as pessoas dizem umas as outras, numa concepção dialógica, como sendo essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem. Em vista disso, uma forte pressão social é exercida sobre a escola, como parte de um pensamento consensual de que ela é responsável direta pelo desenvolvimento dessas habilidades no aluno, como afirma Zilberman (2001, p.5): *“O ponto de partida é a confiança depositada na escola enquanto espaço propício para o exercício e a valorização da leitura. (...) na sala de aula circulam textos, de modo que certamente fica mais fácil falar deles e sobre eles num local em que constituem a matéria-prima da aprendizagem.”*

Quando se fala em produção textual em ambiente escolar, por mais que a escola seja como diz Koch (2006) o espaço ideal para o exercício da comunicação e também para a produção e a recepção de textos, ainda se fazem necessárias pesquisas que visem a melhorar o desempenho dos seus sujeitos, como afirma Braggio (1992, p.97):

“É preciso descobrir muita coisa ainda com relação à linguagem escrita nas nossas próprias escolas. É preciso nos adentrarmos nas diferentes comunidades para descobrir como aí se dá a gênese da leitura e da escrita, que forças dinâmico-causais as possibilitam.”

Esta pesquisa, então, se insere nesse contexto e tem o objetivo de procurar entender alguns aspectos discursivos pertinentes ao processo de produção textual em situação presencial de sala de aula. A análise é feita, levando-se em consideração a necessidade de se compreenderem melhor os processos dialógicos que constituem seus discursos, com base nas escolhas de marcas diacríticas e lexicais realizadas pelos autores dos textos.

Para entendermos e depois explicarmos os processos de produção escrita, ou seja, como os alunos escrevem e reescrevem seus textos, prioritariamente recorreremos ao suporte teórico dado pelos principais autores da Análise do Discurso e da Linguística Textual como Authier-Revuz, Bakhtin, Foucault, Geraldí, Koch, Marcuschi, Pêcheux, e outros.

Resultados Parciais

Depois de termos cursado as disciplinas exigidas pelo programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e realizado leituras dirigidas, principalmente nas áreas de Análise do Discurso e Linguística Textual, nessa nova fase daremos prosseguimento à seleção e análise do corpus.

Desde o término da coleta dos textos temos visitado as redações dos alunos, lendo-as e relendo-as, buscando possíveis marcas de mudança linguística de um texto para o outro, bem como elementos discursivos salientes que nos apontem eventuais caminhos para a continuidade da pesquisa.

Nesse processo de definição do corpus, descartamos os 33 textos solitários, visto que nosso objetivo é analisar mudanças linguísticas e discursivas encontradas de um texto para o outro. Agora, dedicaremos a uma observação mais rigorosa dos 21 pares de textos, de onde serão retirados 5 deles para fazerem parte do corpus da pesquisa. O critério a ser utilizado para esta escolha será o da maior ocorrência e importância de marcas linguísticas e discursivas.

Pelas nossas observações preliminares, no entanto, podemos adiantar que há, em alguns casos, importantes mudanças linguísticas e discursivas na 2ª versão em relação a 1ª. Nota-se, por exemplo, uma melhor organização textual, trocas e acréscimos lexicais e um considerável aprofundamento na exposição das idéias. Possivelmente, essas alterações se deram em virtude das novas informações recebidas pelos alunos, depois de escreverem a 1ª versão.

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 7 ed. São Paulo: Unesp/Hucitec, 1995.
- BRAGGIO, S. L. B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- FARACO, C. A. Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.
- FERNANDES, C. A. De sujeito a subjetividade na Análise do Discurso. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (orgs.) Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Claraluz, 2008.
- FERNANDES, E. M. F. A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de aprendizagem da produção de texto. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249
- GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. São Paulo: Ática. 1996
- KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MAINGUENEAU, D. Novas tendências em Análise do Discurso. Trad. F. Indursku. Campinas, SP: Pontes/UNICAMP, 1989
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: LAGAZZI-RODRIGUES, S. e ORLANDI, E. P. (org.) Introdução às ciências da linguagem – discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: P. ACHARD (org.). O papel da memória. Campinas: Pontes, 1999

O ETHOS DISCURSIVO EM TEXTOS MIDIÁTICOS SOBRE O ENSINO

Cássia Rodrigues dos Santos ARAÚJO
Orientador: Agostinho Potenciano de SOUZA

Palavras-Chave: Ethos; mídia; ensino; discurso.

O que normalmente se escuta com relação ao ensino é de que a educação no Brasil, assim como outros setores, é carente de políticas públicas capazes de realmente alavancar a qualidade do ensino e conseqüentemente o desenvolvimento e formação do cidadão, ou ainda, o que é mais comum, de que a educação vai mal; esses e tantos outros discursos circulam na sociedade brasileira e muitos são repetidos sem nenhum conhecimento de causa.

Percebe-se, que nós, brasileiros, de um modo geral, possuímos uma opinião acerca do ensino pelo olhar da mídia, pois todos os dias são divulgadas reportagens impressa e televisiva falando da situação do ensino e das escolas. E essas abordagens normalmente imputam à escola várias atribuições que ela sozinha não é capaz de solucionar ou suprir, e também lançam sobre ela toda culpa pelos baixos índices de desempenho apontado nos sistemas de avaliação educacional e que são utilizados para classificar um país em termos de qualidade de vida. E são esses índices que normalmente são divulgados como formas de informação, mas que no fundo servem como um dos argumentos utilizados pelos discursos da mídia para construir e legitimar a imagem que se tem do ensino, pois, “comunicar, informar, tudo é escolha. Não somente escolha de conteúdos a transmitir, não somente escolha das formas adequadas para estar de acordo com as normas do bem falar e ter clareza, mas escolha de efeitos de sentido para influenciar o outro, isto é, no fim das contas, escolhas de *estratégias discursivas*.” (CHARAUDEAU, 2006, p. 39).

É por este e outros motivos que o discurso midiático, inclusive das revistas da Editora Abril, como os da Veja (reportagens, capas, sessões, etc.) vêm sendo utilizados como objetos de pesquisa em várias teses, dissertações e artigos que abordam o discurso do ensino, das questões ideológicas, das relações de poder, das práticas sociais, do discurso científico, entre outros.

Normalmente para tratar de determinados temas, as mídias se baseiam em dados quantitativos para emitir um parecer, já que a utilização de dados numéricos dá um tom incontestável ao discurso midiático. No caso da educação, o responsável pela divulgação dos índices de desempenhos alcançados nas avaliações do ensino é o INEP, e assim foi divulgado no site:

os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) apontam como o grande problema educacional do Brasil: o atraso escolar. O alto índice de reprovação e abandono às aulas, é apontado como uma das principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros, porém, a maioria dos alunos sem distorção de idade/série consegue melhores resultados, que ficam próximos dos obtidos pelos países desenvolvidos. Com base na análise dos dados do PISA é que o Brasil ocupa o terceiro grupo de desempenho que é

formado por 14 países com resultados abaixo da média da OCDE. (Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acesso em 16/10/2008)

Apoiando-se nesses dados e em outros resultados de outros sistemas de avaliação da educação, as revistas de grande circulação no Brasil têm publicado várias matérias relacionadas ao ensino. Dessa forma, tenho a hipótese de que grande parte da construção da(s) imagem(ns) do ensino brasileiro, sendo positiva ou negativa, é legitimada pelo discurso midiático e pela autoridade que possuem as revistas de grande circulação (Veja, Época e Isto é, por exemplo), já que as mídias são partes interessadas na prática social e por isso consideradas empresas de fabricar informação que consolidam a opinião pública. Quanto a isso Charaudeau (2006, p. 21) afirma:

de um ponto de vista empírico, pode-se dizer que as mídias de informação funcionam segundo uma dupla lógica: uma lógica *econômica* que faz com que todo organismo de informação aja como uma empresa, tendo por finalidade fabricar um produto que se define pelo lugar que ocupa no mercado de troca dos bens de consumo (os meios tecnológicos acionados para fabricá-lo fazendo parte dessa lógica); e uma parte *simbólica* que faz com que todo organismo de informação tenha por vocação participar da construção da opinião pública.

Nessa perspectiva, compreende-se que é inegável a influência que sofremos dos discursos da mídia e que esses não são puros e muito menos ingênuos, e, por estarmos diariamente expostos aos seus efeitos de sentido, acabamos por assimilar essas informações e nos baseamos nelas para expor nossas próprias opiniões.

Então, nessa direção surgiu o desejo de pesquisar a respeito da(s) imagem(ns) do ensino, a partir da minha participação no grupo de estudo DISCENS (Discurso e Ensino) onde tive a oportunidade de conhecer um pouco mais e aprofundar os meus conhecimentos sobre a análise do discurso bem como as teorias relacionadas à leitura e ao ensino. Foi durante um desses encontros do grupo que, dentre as várias teorias estudadas, tratamos do conceito de *ethos* discursivo analisando uma manchete da revista Veja (agosto, 2008) que abordava a qualidade do ensino no Brasil. E a partir desses encontros comecei a relacionar as teorias estudadas com alguns pontos de discussão que andei tendo com um grupo de professores na escola da rede pública na qual atuo. Essas discussões giraram em torno da imagem da educação e da força que o discurso midiático possui na construção da opinião das pessoas e na imagem que a sociedade faz de determinada pessoa, instituição ou segmento da própria sociedade.

Assim, partindo do princípio de que no ano de 2008 a revista Veja divulgou várias reportagens a respeito da qualidade das escolas, do ensino e dos professores no Brasil pude perceber que dentro da própria escola existem pessoas, que apesar de vivenciarem o dia-a-dia do ensino e das escolas, ao emitirem sua opinião sobre o ensino se baseiam nas reportagens da “Veja” e ao se expressarem repetem sempre o mesmo bordão “Está na revista Veja”, e se está na “Veja”..., então, é algo incontestável, pois, o discurso das mídias possui um efeito de verdade que “surge da subjetividade do sujeito em sua relação com o mundo, criando

uma adesão ao que pode ser julgado verdadeiro pelo fato de que é compartilhável com outras pessoas, e se inscreve nas normas de reconhecimento do mundo.” (CHARAUDEAU, 2006, p.49).

Desse modo, considerando que a imagem do ensino é em parte construída pela mídia é interessante procurar compreender como esse processo de legitimação dessa(s) imagem(ns) se constrói, e até que ponto as pessoas realmente se baseiam na sua vivência para emitir uma opinião, pois, é inegável dizer que é triste ouvir da boca dos próprios colegas de trabalho, que são pessoas que sofrem na pele as mazelas do ensino público, afirmações sobre a educação que não correspondem aos fatos, mas que passam a ser verdades absolutas pela autoridade que possuem os discursos das mídias.

Para se compreender esse processo de construção e legitimação dessas imagens do ensino adoto a noção de *ethos* discursivo na perspectiva de Dominique Maingueneau. Existem várias noções de *ethos*, porém todas remontam de alguma maneira o conceito da Retórica de Aristóteles, que é a construção da imagem de si com o objetivo de persuadir o auditório, ou seja, obter sucesso na oratória. Para Aristóteles “A prova pelo *ethos* consiste em causar boa impressão mediante a forma com que se constrói o discurso, em dar uma imagem de si capaz de convencer o auditório, ganhando sua confiança” (MAINGUENEAU, 2008, p.56).

Para essa prova do *ethos*, implica tudo que o locutor faz, não só através de palavras, mas também de gestos, tom, modulações de voz, escolhas lexicais, argumentos, mímica, olhar, postura, vestimentas, etc. para causar boa impressão dando uma imagem de si capaz de convencer o outro. E ao representar, o locutor, não possui um posicionamento estático, mas, ao contrário, dinâmico e que é construído pelo destinatário pelo movimento da fala do locutor. A este respeito MAINGUENEAU (2008, p. 57) afirma:

o *ethos* não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário”. Ainda, 'Para retomar uma fórmula de Gilbert (século XVIII), que resume o triângulo da retórica antiga, “instrui-se pelos argumentos; comove-se pelas paixões; insinua-se pelas condutas”: os “argumentos” correspondem ao *logos*, as “paixões” ao *pathos*, as “condutas” ao *ethos* .

Quanto à noção da Retórica para Maingueneau e para a Análise do Discurso, Amossy (2005) diz que “Privilegiando o emprego do enunciado em situação e a força da palavra, as diferentes correntes da Análise do Discurso e da Pragmática hoje reencontram a Retórica definida como a arte de persuadir. À maneira de Aristóteles, procuram compreender e explicar como o discurso se torna eficaz.”.

Considerando o *ethos* a construção da imagem de si no discurso, então, estas imagens de si que emergem dele resultam da interação de vários fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos* mostrado), o *ethos* dito no qual o enunciador evoca sua própria enunciação, e o *ethos* efetivo que é o resultado dessas diversas instâncias. E o destinatário é capaz de reconhecer essa maneira que o enunciador se apresenta através das representações sociais e nos estereótipos associados ao comportamento humano. (MAINGUENEAU, 2008).

Outro aspecto ressaltado por AMOSSY (2005) é o fato de que ao falar o enunciador deve ser detentor de um saber para que assim possa ter uma autoridade junto ao seu destinatário, ou seja, ele deve conferir a si e ao seu destinatário um status para legitimar o seu dizer. Ao mesmo tempo, deve-se considerar o modo de dizer, ou a maneira da enunciação, levando-se em consideração que a noção de *ethos* se desenvolve de forma articulada à cena de enunciação, pois, cada discurso comporta uma distribuição preestabelecida de papéis e, assim, cada locutor pode mais ou menos estabelecer aquilo que quer desempenhar e com certa liberdade. Porém, o locutor deve tentar controlar, mesmo que de modo confuso, o tratamento interpretativo dos signos para que não haja espaço para interpretações equivocadas, já que “a partir desse dado incontornável, muitas explorações do *ethos* são possíveis, em função do tipo de gênero de discurso em questão, e também em função da disciplina, ou de alguma corrente no interior da disciplina, à qual a pesquisa se liga.” (MAINGUENEAU, 2008, p.73).

Com isso, faz-se necessário esclarecer a adoção da disciplina Análise do Discurso (doravante AD) para esse trabalho, já que o objeto de estudo privilegiado aqui é o discurso na perspectiva dessa disciplina. Para Possenti (2004), a AD é antes de tudo uma teoria da leitura, ou melhor, que formula uma teoria da leitura que para instaurar uma cientificidade se institui rompendo com a ideologia de algumas teorias. Assim, a AD rompe com a linguística quando esta reivindica uma semântica como um de seus componentes. Com análise do conteúdo, tanto pela leitura baseada em categorias temáticas, quanto pela diferente abordagem de sentido: em lugar de tratamento como informação, a AD introduz a noção de efeito de sentido entre interlocutores. Com relação à filologia, entendida como um conjunto de procedimentos de interpretação de textos, a AD rompe em três níveis, com a concepção de língua unívoca, com a relevância do papel do autor e a forma do sujeito como unidade controladora do discurso e com relação à caracterização da conjuntura de uma sociedade uniforme.

Para a AD, a língua é polissêmica e opaca, o sujeito não é controlado pela razão, ou seja, ele é dividido entre o consciente e o inconsciente, o discurso é do nível das ideologias e as “circunstâncias” do discurso são entendidas como condições de produção com ingredientes contraditórios (POSSENTI, 2004). Desse modo, essa disciplina rompe com a tradição mais poderosa que é a linearidade da história, ou melhor, de que o conhecimento se acumula progressivamente, já que para a AD o conhecimento não se acumula, mas ele se produz por saltos de mudança de rumo com relação às fases anteriores. Com isso, temos o rompimento daquilo que Robin (1977) chamou de “O equívoco” com relação ao que a história esperava da linguística, de achar que esta sendo uma ciência do texto, seria capaz de ajudar o historiador a desbastar o texto e a ordená-lo, ou seja, ele, o historiador, queria que a linguística desse conta das falhas da língua já que ele não enxergava nem o real da língua e nem da história, e assim a “Linguística é o único modo de acesso aos comportamentos; que, graças a esta ciência, o historiador vai poder trocar suas pobres noções por conceitos verdadeiros.” (ROBIN, 1977, p. 21).

Ao romper com esse projeto de não proporcionar modelos de análise a outras ciências e de buscar o sentido original através dos fatos e da autoria, é instaurada uma nova Linguística que através da AD entende que a língua não é uma espécie de ferramenta que os falantes utilizam para certos fins. Não é exposição de pensamentos, mas é antes de tudo um instrumento de interação social (POSSENTI, 2004). E nesse processo existe todo um envolvimento dos sujeitos do discurso e cada um à sua maneira contribui para que a língua produza um efeito de sentido.

Desse modo, as reportagens das revistas também possuem uma linguagem que é adequada a um gênero ao qual estão inseridas e como o discurso da mídia é construído prevendo um tipo de leitor há uma configuração do lugar de onde se fala e pra quem se fala, e aí entra também outro aspecto que são as questões ideológicas. Os autores das reportagens, artigos, crônicas das revistas procuram focar nos sujeitos que são os leitores desse tipo de revistas e, para isso, utilizam estratégias discursivas que caracterizam cada um desses gêneros, e exatamente essas estratégias é que irão influenciar os destinatários.

Então, o modo de dizer, ou *tom*, pode estabelecer um elo entre o locutor e o destinatário, pois à medida que fala, o locutor autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si que deverá ser apreendida pelo destinatário, e é esta imagem que irá causar um impacto provocando a adesão desse destinatário àquilo que foi dito pelo locutor. No entanto, deve-se deixar claro que o *ethos* é distinto dos atributos reais do locutor, porque embora exista uma associação do dizer à fonte da enunciação, o *ethos* caracteriza o locutor pelo exterior, pois, “O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são em realidade intradiscursivos, já que são associados a uma forma de dizer.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 59).

Com isso, conclui-se que o *ethos*, na perspectiva de Maingueneau e para a AD, é uma noção discursiva e um processo fundamentalmente interativo, já que exerce influência sobre o outro. Além disso, também é sociodiscursivo, pois, é um comportamento socialmente avaliado em uma situação comunicativa precisa e integrado a uma conjuntura sócio-histórica determinada.

Quanto ao termo gênero mencionado até aqui, embora venha dos antigos poetas e retóricos gregos, é uma noção bastante recente e que vem sendo amplamente debatida. Noção que se desenvolveu principalmente a partir das ideias de M. Bakhtin e que se refere aos aspectos da realidade languageira que, dependendo da concepção de língua que se toma, pode sofrer algumas variações. No entanto, o termo adotado aqui é aquele que “compreende que a língua se produz num processo dialógico ininterrupto e interfere na forma de conceber a escrita” (MENDONÇA, 2001), e que o discurso nasce de outros discursos e se produz sempre para um outro sujeito, pois “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, 1995, p. 127).

Então, compreende-se que Bakhtin (1995) definiu que é na interação verbal que ocorre a significação, pois, a palavra só é significada pela e através da linguagem por meio de um processo dialógico

entre locutor e receptor. E as ideologias (que são externas) é que determinam o processo mental interno daquilo que pode ser dito pelos parceiros do diálogo. Já que...

na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKTHIN, 1995, p.137).

Em relação aos textos de mídia que normalmente são divulgados em diferentes tipologias, atendendo às especificidades de cada publicação, entende o gênero informação midiática serão entendidos como:

[...] o resultado do entrecruzamento das características de um dispositivo, do grau de engajamento do sujeito que informa e do modo de organização discursivo que é escolhido. Além disso, como o contrato midiático se desdobra numa relação triangular entre uma instância de informação, um mundo a comentar e uma instância consumidora, três desafios estão presentes na construção de qualquer gênero de informação: um desafio de visibilidade, um desafio de *inteligibilidade* e um desafio de *espetacularização*, que fazem eco à dupla finalidade de informação e de captação do contrato. (CHARAUDEAU, 2008, p.212).

Verifica-se que, desse modo, essas noções mencionadas acima corroboram com a concepção de gênero discursivo adotada pela AD e que “é definida, em geral, por meio de um critério situacional: refere-se a dispositivos de comunicação sócio-historicamente condicionados que estão em constante mudança e aos quais são frequentemente associados metáforas como ‘contrato’, ‘ritual’, ‘jogo’...”. (CHARAUDEAU, 2008, p.152). Quanto às revistas, nosso objeto de análise, pode-se dizer que estão inseridas em um grupo denominados de gêneros rotineiros nos quais “Os papéis de cada um de seus integrantes são definidos *a priori* e, em geral mantêm-se estáveis durante o processo de comunicação. Os falantes entram em uma estrutura pré-estabelecida que, em geral, não é modificada.”. (CHARAUDEAU, 2008).

Portanto, nesse projeto estou buscando compreender os *ethé* dos enunciadores dos discursos das revistas da Editora Abril para tentar levantar quais as imagens do ensino são construídas por esse discurso e que acabam sendo legitimadas como verdades absolutas que circulam no meio social e guiam a vida das pessoas na sociedade.

Resultados Parciais

Quanto aos resultados parciais da pesquisa posso dizer que nas primeiras análises das reportagens da Editora Abril com relação às imagens do ensino pude constatar que o gênero midiático mais divulgado nas revistas (InfoExame, set/2008; Você S/A, dez/2008; Nova Escola, jan/fev/2009; e Cláudia (jun/2009) com relação à educação, é uma propaganda ou publicidade disfarçada de depoimento. Nele constatei a ideia de que a família também é responsável pela educação escolar dos filhos, mas de que esta não participa, talvez por desinformação, e deveria participar, mesmo que minimamente. De que a escola não está sendo capaz de cumprir com a sua função que é de oferecer um ensino de qualidade capaz de aumentar os índices de

desenvolvimento da educação básica. De que um dos meios de se ter qualidade no ensino é a valorização do professor, porém aqui se fala de melhores salários, mas ao final é uma desculpa para cobrar dos professores algumas atitudes que talvez eles tenham esquecido. E, finalmente, de que a educação é a única forma de ascensão social e a garantia de melhores salários, retratando a nova função da escola que é a de estar se especializando em uma empresa que vende um produto que é o ensino - aqui há um reforço dos valores neo-capitalistas.

Verifiquei que esse gênero em questão possui mais ou menos o mesmo padrão e, por isso, se utiliza das mesmas estratégias discursivas para convencer o leitor, porém cada revista seleciona as estratégias tendo em vista o seu tipo de público-leitor. Como mencionado, esse gênero, por ser um tipo de publicidade disfarçada em depoimento possui um slogan que caracteriza uma campanha que convoca a adesão do público já que isto irá contribuir com o coletivo, porém, de uma leitura mais atenta do slogan pode-se concluir que a preocupação maior é com o desenvolvimento econômico do país e não com a educação em si mesma. Assim, as revistas utilizam a imagem e o depoimento de celebridades como artistas, esportistas, entre outros, com certa respeitabilidade para falar da educação. São pessoas que possuem valores, normalmente os aprovados pela sociedade, que os autorizam a falar sobre o ensino. Além disso, há o reforço da autoridade do fiador do discurso por meio do apoio de alguma instituição de ensino ou algum órgão como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), e, expressivamente, o próprio grupo Abril. E há também uso de dados de pesquisas e estatísticas que são as outras vozes que validam o dito do fiador-enunciador.

Quanto aos questionários e entrevistas aplicados aos professores, embora ainda estejam num processo de análise, posso dizer que as respostas me levam a concluir, não de maneira categórica, é claro, que a maioria deles reclama da falta de participação da família na vida escolar dos filhos, da falta de parceria e, principalmente da inversão de papéis, pois eles creem que a família tem deixado a cargo da escola toda responsabilidade da educação dos filhos e, por isso, ela não está sendo capaz de cumprir com sua verdadeira função, que é de preparar o aluno para a vida e para o pleno exercício da cidadania. Para eles, a escola continua a mesma, o que mudou foi a família e os valores. Por isso, alguns também mencionam que a escola e o professor perderam a autonomia e que isso é consequência do aumento dos direitos do aluno, que se tornou mais desinteressado nos últimos tempos. Aqui verifico nos depoimentos dos professores o reforço do ideia defendida pela mídia de que a família também é responsável pelo desenvolvimento da educação e do país.

Como mencionado esses são resultados parciais e podem sofrer mudanças, já que ainda há aspectos que merecem ser esclarecidos como, por exemplo, a opinião dos professores com relação às críticas feitas ao ensino de modo geral e também com relação à culpa pelo fracasso do ensino, já que essa mídia sempre aponta na direção do professor como sendo o principal responsável pelos baixos índices de desempenho dos alunos.

Esboço do que ainda será desenvolvido

Tomando como base o sumário aqui apresentado, devo esclarecer que os três primeiros capítulos propostos para esse estudo já estão parcialmente escritos, digo parcialmente porque agora dependem do olhar do orientador para que eu possa complementá-los ou efetivar alguma mudança necessária. Quanto aos outros dois capítulos, ainda existe muito trabalho a ser feito, mas acredito que estejam na direção certa. Assim, nos dias que se seguem, pretendo terminar a análise dos questionários e entrevistas bem como das reportagens, buscando relacioná-las entre si e embasando-as com a teoria proposta para esse estudo. O objetivo é conseguir entregar parte do trabalho para o orientador até o final de novembro para que, se possível, eu possa ainda me submeter à qualificação em dezembro deste ano.

Referências¹²

- AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução P. Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. Vieira. 7. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1995.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução J. C. Hoffnagel. 2. Ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2006.
- CAMARGO, P. Pais e escolas, parceria necessária. *Cláudia*, São Paulo, p. 121-122, jun. 2009.
- CANCIAN, E. P. F. *O discurso de uma revista especializada em educação: um olhar sobre a construção metafórica do professor*. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. Traduzido por A. S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Tradução Fabiana Komesu e outros. São Paulo: Contexto, 2006.
- CIVITA, R. Educar para crescer. *Info Exame*, São Paulo, p. 10, set. 2008.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de L. F. B. Neves. 6. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GADET, F. e HAK, T. (orgs) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução B. Mariani et al. Campinas, SP: Unicamp, 1990.
- GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. *Da enunciação ao acontecimento discursivo em Análise de Discurso*. In. GUIMARAES, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Disponível em: <http://www.inep.gov.br/> Acesso em 16/10/2008
- KETELE, J-M. E ROEGIERS, X. *Metodologia para la recogida de información*. Madrid: La Muralla, 1995.
- MAINGUENEAU, D. *Cenas da Enunciação*. POSSENTI e SOUZA-E-SILVA (orgs). São Paulo: Parábola, 2008.
- MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

¹² Referências Bibliográficas ainda sujeita a mudanças.

MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: Fernanda Mussalim e Anna Cristina Bentes (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 233-264.

“O professor de letras e o seu discurso: a constituição do ethos de professor do ensino superior”. Letra Magna, Nº 10, 2009.

ORLANDI, E. P. Análise do discurso. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PINTO, J. P. Pragmática. In: Fernanda Mussalim e Anna Cristina Bentes (orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras, v.2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.47-68.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: Fernanda Mussalim e Anna Cristina Bentes (orgs.). Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos, v.3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

VIDAL, M. V. E. Conceptos básicos de pragmática. In: _____. Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel S. A., 1996. p. 25-39.

ROBIN, R. História e linguística. São Paulo: Cultrix, 1977.

EVIDÊNCIAS DE APROPRIAÇÃO/RETEXTUALIZAÇÃO DA COLETÂNEA NO VESTIBULAR DA UFG: UMA ABORDAGEM INDICIÁRIA

Alessandra de Nazaré Costa ALVES
Orientadora: Eliana Melo Machado MORAES

Palavras-Chave: Retextualização; vestibular; paradigma indiciário; redação.

Introdução

O aparecimento de coletâneas textuais nos principais vestibulares do Brasil tem sido frequente nos últimos anos. Apesar disso, o rotineiro uso dessa coleção de textos não parece ter feito com que as pesquisas a respeito desse tema aumentassem, ao menos não na mesma proporção, sobre a importância que esse conjunto de textos vem adquirindo.

Por isso mesmo, essa pesquisa tem particular interesse por investigar a apropriação e o aproveitamento que os candidatos ao vestibular fazem desses textos. Dizendo de um modo mais preciso, pretendo buscar evidências de apropriação/retextualização da coletânea nos textos escritos pelos candidatos.

Além disso, discursos não são produzidos no vazio. Ao contrário: um surge quase sempre em resposta a outro anteriormente dito. Sendo assim, parece plausível dizer que a efetiva leitura de um texto não se restringe e tampouco se limita à decodificação de palavras ou frases. Ler efetivamente, antes de mais nada, é responder ativamente ao lido. A esse processo Bakhtin (2000) dá o nome de *atitude responsiva* e, além disso, diz:

(...) toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duplo o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projeto de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo o falante é por si mesmo em respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante...(BAKHTIN, 2003, p.272)

Sendo assim, pode-se afirmar que todo o discurso e, também a materialização desse – o texto – são uma resposta a enunciados anteriores. Ademais, quando o educando escreve um texto na escola, sua escrita não responde somente ao que lhe pediu o professor. Logo, a interlocução não se realiza apenas entre educando e educador. Esse ato de escrever é, ainda, uma prática social e discursiva (Marcuschi, 2007) que, por isso mesmo, também se configura em uma resposta a todas as vivências extra-linguísticas que o aluno possui. Tais experiências são abordadas, revisitadas, refletidas e refratadas não somente nas escritas escolares, mas também no momento em que se produz o texto exigido na prova de Redação no Vestibular.

Fundamentação teórica e metodologia

Essa investigação tem um cunho predominantemente qualitativo. Vale ressaltar também que essa pesquisa terá como foco o texto escrito pelo candidato e a interação que ambos têm com o que diz a coletânea. Buscarei, “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível” (GINZBURG, 2003, p.150). Dessa maneira, acredito ser possível investigar a apropriação que o candidato faz da coletânea e também o modo como ele a retextualiza, fornecendo evidências de uma resignificação do discurso.

Assim, para a análise do texto do candidato como um processo, utilizarei um instrumento conhecido como *paradigma indiciário* que investiga os momentos os quais antecedem colocação do ponto final que, em tese, finalizaria um texto. Irei, portanto, em busca de “um modelo epistemológico, fundado no detalhe, resíduo, no episódico, no singular” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.14) para que se possa “formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos de realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, recuperáveis através de sintomas, indícios.” (ABAURRE, FIAD, MAYRINK-SABINSON, 1997, p.15).

Ademais esse estudo, que ainda está em andamento, não está filiado a nenhuma corrente linguística teórica específica. Entretanto, teóricos como Bakhtin (2003) e suas noções de *atitude responsiva ativa e contrapalavra* norteiam esse trabalho. Além disso, como notório parece, a definição de *retextualização*, apresentada por Marcuschi, 2007 também nos baliza nessa pesquisa.

Segundo Bakhtin/Volochínov (1997) a compreensão pressupõe, em relação ao outro e sua enunciação, uma orientação em direção a ela e

encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é sempre uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como a réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*. (p.131/132)

Ao que parece, para Bakhtin, empreender uma *contrapalavra* extrapola o ato de entender. Ler é, para ele, além de se posicionar acerca de um termo ou tema, inclui ainda suscitar o novo. Assim, o sujeito ressignifica o discurso que o constitui, tornando-se também, constituidor dele.

Já Marcuschi, 2007 também considera a escrita como prática social e o ato de retextualizar como não sendo um

um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita

As noções de *retextualização* e *contrapalavra* serão o cerne da pesquisa e poderão ser adotadas quando o candidato, de fato, suscitar o novo e ressignificar o discurso materializado no texto escrito por ele em lugar de somente reproduzir o que foi dito na coletânea. Aliás, sobre tal reprodução, deve-se fazer um breve, porém, relevante comentário. A UFG, entre outras universidades, têm deixado claro, tanto nos editais, quanto nas instruções das provas, que a citação da coletânea é obrigatória, mas que o aluno não deve copiá-la ou reproduzi-la demasiadamente sem que isso seja feito *a serviço do texto do candidato*, o que comprova que não é um reproduzidor de discursos de outrem(s) que a universidade espera ter.

Análise dos Dados

O *corpus* que constitui a pesquisa é composto de 225 redações escritas por candidatos ao vestibular da UFG 2010/1, que teve mais de 11.000 candidatos, cujo o tema foi *Pânico Moral: estratégia para promover a qualidade de vida ou para controlar a sociedade pelo medo*. Assim, a prova apresentava ao candidato textos que o permitiam que ele discutisse o tema sobre várias vertentes: vendo o pânico moral como forma de promover a qualidade de vida, ou como estratégia para controlar a população pelo medo.

Cabe ressaltar: muito mais do que nos ater a pormenores discorrer se o concorrente realmente lê os textos que lhes são apresentados na coletânea, focaremos-nos na apropriação que o candidato faz da coletânea e a maneira como essa apreensão e aproveitamento acontece.

Aliás, este parece ser o principal obstáculo com o qual o aluno se depara quando sabe que precisa citar a coletânea em lugar de copiá-la: *como utilizar, de maneira satisfatória e apropriada, as informações encontradas nos textos anexados à prova. Como articular o que o candidato deseja escrever com o que está escrito nos textos?*

Aqui se discorrerá sobre duas redações: uma que obteve o conceito *nulo* e outra que alcançou o máximo, no critério coletânea, ou seja, *ótimo*. A primeira delas é alvo de análise, pois ela bastante nos intrigou. O candidato, literalmente copiou o segundo texto até um dado ponto. Além disso, o título dessa redação também parcial e literal, do tema proposto.

O candidato, por motivos óbvios, teve o texto anulado. Mas nesse sentido, um questionamento fundamental deve ser feito: *a coletânea foi usada a serviço do texto desse candidato?* Certamente não. Ademais, o levantamento de algumas hipóteses podem nos ajudar a entender o porquê esse fato ocorreu. A coletânea, em lugar de servir como gênero discursivo catalisador (SIGNORINI, 2006), fornecendo subsídios para o aluno discorresse mais e melhor sobre o tema, apareceu como uma forma apagamento, de substituição da voz do autor. Ele provavelmente estava ciente de que deveria mencionar a coletânea, sob pena de ver eliminado do concurso, pois deve ter lido a prova e a coletânea, ou ao menos parte dela, uma vez que a reproduziu.

Segundo Bakhtin, a (res)significação é um efeito da interação entre os interlocutores e isso certamente não ocorreu. O candidato não teve condições de responder ativa e satisfatoriamente ao que leu na coletânea e não viu outra alternativa a não ser a de reproduzi-la, pois, de fato, deveria escrever algo na folha em branco.

Já no caso da extrapolação dos limites do que foi mencionado na coletânea, o candidato demonstrou acionar estratégias de cognição eficazes e que vão além do que está explicitado no texto. Pode-se citar o exemplo do aluno que correlacionou pânico moral com “estado mental coletivo e ao seu uso pouco ético pelos meios de informação”. Esse enunciado nos fornece evidências de autoria, suscita o novo e vai além do código lingüístico.

Na verdade, o que ocorre na maioria das vezes em que se encontra um texto escrito de maneira caótica – truncado, desorganizado, desarticulado, sem conexão entre as idéias, etc – nas avaliações escritas, é a ausência ou ainda a ineficiência de um projeto de dizer, de uma preparação. Todo o texto escrito tem antes uma preparação, que faz parte de um processo que está inscrito em um projeto textual antes que a escrita se torne um documento a ser avaliado.

Referência

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. *Cenas de aquisição da escrita – O trabalho do sujeito com o texto*. Campinas: Mercado das letras, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. /VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da linguagem*. Traduzido por M. Lahud e Y. F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Traduzido por F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-179.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Linha de Pesquisa 6:

2

*Ensino e aprendizagem
de línguas*

Alunos:

Valéria Rosa da Silva
Samara Gonçalves Lima
Neusa Teresinha Bohnen

Professores Convidados:

Profa. Dra. Maria Cristina Dalacorte (UFG)
Profa. Dra. Dilys Karen Rees (UFG)
Profa. Dra. Heloísa Augusta Mello (UFG)
Profa. Dra. Glória Gil (UFSC)

A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO EM UMA SALA DE AULA BILÍNGUE

Valéria ROSA-SILVA

Orientadora: Heloísa Augusta Brito de MELLO

Palavras-Chave: bilinguismo, educação bilíngue, interação

No atual mundo globalizado, onde a proficiência em línguas de prestígio internacional torna-se cada vez mais necessária, nota-se uma crescente busca da população pelo aprendizado de uma língua estrangeira/segunda língua (LE/L2). Nesse cenário, destacamos o aumento significativo no número de crianças aprendendo uma LE/L2, notadamente o inglês, numa perspectiva bilíngue.

Para atender a essa demanda, surgem as inúmeras ofertas de ensino de inglês apresentadas tanto por cursos livres de idiomas quanto por escolas regulares bilíngues ou ditas bilíngues em todo o mundo. Por se tratar do ensino de uma língua de prestígio internacional, esse tipo de bilinguismo passou a ser conhecido como bilinguismo de elite (MEJÍA, 2002) ou de escolha. Trata-se, pois, de uma situação de educação em que uma língua de prestígio internacional serve como meio de instrução para alunos que têm como primeira língua a língua oficial e dominante do país.

Há na literatura uma infinidade de termos utilizados para tentar explicar o fenômeno bilinguismo e os vários tipos de educação bilíngue, sob diferentes pontos de vista. Contudo, pensando no contexto desta pesquisa, adotamos um conceito mais abrangente de bilinguismo, entendido como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIMAS & SNIPPER, 1995, apud MELLO, 2002, p. 114) ao interagir com seus pares no seu contexto social. Quanto à educação bilíngue, consideramos ser “qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS & BLANC, 2000, p. 189). É importante salientar que, de acordo com essa definição, educação bilíngue é aquela em que a LE/L2 e a L1 são usadas como meio de instrução. No entanto, as escolas de imersão em uma L2/LE são também vistas como bilíngues porque apesar de adotarem como meio de instrução uma única língua, a L2/LE, o resultado desse tipo de escolarização leva ao bilinguismo ou pelo menos espera-se que os alunos se tornem bilíngues.

A partir desses conceitos, este estudo, ainda em fase exploratória, procura identificar as concepções de bilinguismo e de educação bilíngue de uma escola da rede particular de ensino, focalizando em particular a interação professor-aluno em uma sala de aula de imersão, composta por alunos de 3 e 4 anos de idade, a maioria falantes de português como L1. Por sala de aula de imersão, neste contexto, entende-se aquela em que a professora faz uso apenas da LE, neste caso o inglês, para conduzir atividades variadas em que o foco não é o ensino da língua propriamente dito. Em outras palavras, espera-se que as crianças, ao serem expostas

a atividades lúdicas como jogos, músicas, histórias, brincadeiras etc. conduzidas exclusivamente em inglês aprendam esta língua como subproduto desta exposição.

Dessa forma, este estudo pretende discutir como os significados são construídos e negociados nas interações entre professor e alunos, uma vez que as crianças em foco ainda não conseguem se expressar na língua inglesa. Para atingir tais objetivos, recorreremos à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico como orientação metodológica e às teorias sobre bilinguismo e educação bilíngue em contextos de elite (MCLAUGHLIN, 1978; GROSJEAN, 1982; HORNBERGER, 1991; MEJÍA, 2002; MELLO, 2002; BAKER, 2006; MYERS-SCOTTON, 2006) e à teoria sociocultural (VYGOTSKY, 1978) como referencial teórico. Espera-se, com este estudo, apresentar um pequeno recorte da educação infantil bilíngue no contexto brasileiro assim como contribuir para os estudos sobre educação bilíngue em geral.

Com um enfoque diferente da maioria das pesquisas sobre educação bilíngue que se centram em situações de minorias linguísticas, este estudo se justifica porque ainda são poucos os estudos brasileiros que tratam de bilinguismo de escolha. Por se tratar de um tipo de escolarização acessível a uma pequena parcela da sociedade, tendo em vista seu alto custo, ainda são relativamente raras as escolas bilíngues, sobretudo na cidade de Goiânia. Vimos aí uma oportunidade para investigar o modelo de programa que esta escola oferece à população local. Solicitamos, então, à direção da escola autorização para desenvolvermos nosso estudo, que gentilmente autorizou nossa entrada em campo.

Demos, assim, início à fase exploratória do estudo tomando como ponto de partida as seguintes questões de pesquisa:

- a) Qual é a concepção de educação bilíngue proposta pela escola?
- b) Como a escola organiza seu programa de ensino bilíngue em termos de distribuição das línguas no currículo, de políticas de uso e de valorização das línguas no contexto escolar e em termos de práticas metodológicas?
- c) Como se dá a interação professor-aluno(s) na sala de aula, tendo em vista que a maioria dos alunos é falante de português como L1?

O passo seguinte diz respeito ao registro dos dados que foi feito por meio de instrumentos tais como observações e notas de campo, entrevistas, questionários e análise documental, conforme descrevemos a seguir.

O contexto da escola pesquisada

A escola, localizada em um bairro nobre da cidade, foi fundada em 2003 e apresenta uma proposta de ensino para alunos da educação infantil e do ensino fundamental, atendendo crianças a partir de um ano e cinco meses de idade.

A comunidade escolar é composta por uma grande maioria de famílias brasileiras, e alguns alunos estrangeiros para quem o português é a segunda ou terceira língua. As crianças provêm de famílias de classe média-alta, o que se expressa desde a possibilidade de pagamento da mensalidade e demais custos escolares até as experiências que as crianças trazem para a sala de aula, como viagens e brinquedos.

As observações foram realizadas mais especificamente em uma sala de *pre-kindergarten* (pre-k), educação infantil, composta em média por 15 alunos de 3 anos de idade. A professora titular tem formação em fonoaudiologia, com especialização em educação especial no Brasil e curso semelhante ao de Psicopedagogia nos Estados Unidos, onde passou seis anos estudando e trabalhando como *babysitter*. Além disso, está cursando o 3º período de Letras (português-inglês). Afirma, no entanto que o fato de não ter formação em Pedagogia “faz muita falta”.

Como se trata de uma proposta de imersão, a proposta da escola é que nessa turma o inglês seja usado “durante todo o tempo, evitando o uso do português” (PPP, p. 10). Pudemos observar que tanto a professora titular quanto a auxiliar procuram se comunicar nessa língua na maior parte do tempo. Os alunos, por outro lado, apesar de parecerem bastante receptivos à língua inglesa, raramente manifestam-se nessa língua.

Delineando os passos metodológicos: a orientação metodológica e os instrumentos de pesquisa

Tomando como orientação metodológica os princípios da etnografia escolar (Erickson, 1986 ; André, 1995), elaboramos inicialmente um desenho de pesquisa que nos permitiu gerar os dados qualitativamente. O método etnográfico, oriundo da antropologia, é segundo Erickson (1986) apropriado para o estudo da sala de aula porque nos permite compreender em detalhes a cultura da sala de aula. Sobre a natureza da pesquisa etnográfica no contexto escolar, Serrano (1994) afirma que a etnografia lida com a complexidade dos fenômenos educacionais e sua integração em um meio sociocultural mais amplo, visando, dessa forma, contribuir para a tomada de decisões nas situações de ensino e de aprendizagem.

Tais considerações sugerem que a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica possibilita ao pesquisador ter uma perspectiva mais holística das interações no contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Por isso, mergulhar na realidade cotidiana da escola é uma condição para que se possa compreender o que se passa naquele cenário e como se comportam as pessoas que nele atuam.

Como a questão estudada neste trabalho diz respeito à concepção de educação bilíngue da escola, à organização do programa de ensino bilíngue e à interação em sala de aula, procuramos fazer nossas observações tanto no âmbito da prática pedagógica em sala de aula, de maneira mais específica, quanto nos vários microcontextos da escola, tais como na sala dos professores, no pátio, no refeitório, nos corredores, no *playground* etc.

Além da observação em campo, foram utilizados para a coleta de dados questionários, entrevistas, gravações em áudio e análise documental, buscando a triangulação¹³ dos dados, pois, de acordo com Serrano (1994), os diferentes instrumentos utilizados na coleta dos dados atuam como filtros, por meio dos quais se capta a realidade de modo seletivo, conferindo mais confiabilidade à pesquisa.

Tecendo o arcabouço teórico: bilinguismo e educação bilíngue, uma breve discussão

Ao contrário do que comumente se pensa, a maioria da população mundial é bilíngue. Segundo Grosjean (1982) o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, independente da classe social ou idade. Além disso, trata-se de um fenômeno que existe desde o começo da linguagem na história da humanidade.

No entanto, o conceito de bilinguismo, bem como o de educação bilíngue é bastante complexo. Na visão popular, ser bilíngue é ser capaz de falar duas línguas “fluentemente”. Contudo, o que significa falar fluentemente uma língua? Ler e escrever corretamente? Mas em que níveis – intermediário, pós-intermediário, avançado? E em que línguas e em que habilidades? Igualmente ou em níveis diferenciados. E o que dizer daqueles que têm uma fluência limitada, mas que funcionam satisfatoriamente em duas ou mais línguas em uma situação de bilinguismo? Como se vê, o termo fluência sempre diz respeito a um referente e, portanto, não é suficiente para descrever a competência do aprendiz em uma dada língua.

De modo semelhante, a definição clássica de Bloomfield (1933, p. 8), que considera como bilíngues os indivíduos que têm “controle de duas ou mais línguas de maneira semelhante à dos nativos”, não é capaz de abranger o conceito de bilinguismo, considerando-se que está focado no desempenho do falante nativo. Mas a que tipo de nativo a definição faz referência – escolarizado ou não? Criança, adolescente ou adulto? Homem ou mulher, etc.?

Nos termos de Baker (2006), a definição de Bloomfield, além de ambígua, mostra uma visão maximalista acerca da competência do bilíngue uma vez que nem mesmo o nativo apresenta uma competência tão ampla que o permitiria, por exemplo, falar com naturalidade e precisão sobre todas as áreas do conhecimento.

No outro extremo, tem-se o conceito de bilinguismo incipiente adotado por Diebold (1964, apud BAKER, 2006). Tal conceito inclui na categoria de bilíngues pessoas com um nível de proficiência mínima em uma segunda língua, por isso mostra-se minimalista.

A questão que se coloca é se diante desses dois extremos existe um meio-termo. Uma alternativa é mudar o foco para o uso que os falantes fazem das duas línguas, ao invés de ter como base a dimensão da competência. Pensando dessa forma, autores como McLaughlin, 1978; Grosjean, 1982, 1994; Mello, 1999 e

¹³ Segundo Trend (1979, apud SERRANO, 1994), triangulação refere-se a uma variedade de métodos para tratar do mesmo tema ou problema.

outros, adotam uma definição mais funcional de bilinguismo, como “o uso regular de duas línguas” (GROSJEAN, 1982, p. 230).

Outro fator que contribui para a compreensão das questões ligadas ao bilinguismo é o entendimento dos conceitos de bilinguismo de elite e bilinguismo popular. O bilinguismo de elite está ligado ao acesso de línguas de prestígio internacional para indivíduos que queiram ou precisem se tornar bilíngues (MEJÍA, 2002). Tornar-se bilíngue para muitos alunos que vêm de grupos de *status* socioeconômico mais alto significa a possibilidade de ser capaz de interagir com falantes de línguas diferentes diariamente, e de ganhar acesso a oportunidades de emprego no mercado global. Prepara-os para serem “cidadãos do mundo” (BINGHAM, 1998, apud MEJÍA, 2002, p. 5). O bilinguismo popular, por sua vez, está associado aos grupos minoritários, forçados a aprender a língua do grupo dominante, por meio de pressões internas ou externas.

Como se pode notar, há na literatura uma infinidade de termos utilizados para tentar explicar o bilinguismo, sob diferentes pontos de vista. Contudo, pensando no contexto desta pesquisa, adotamos um conceito mais abrangente de bilinguismo, entendido como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas” (WILLIMAS & SNIPPER, 1995, apud MELLO, 2002, p. 114) ao interagir com seus pares no seu contexto social. Essa definição abarca tanto os indivíduos que usam regularmente as duas línguas quanto aqueles que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso dos alunos da escola pesquisada.

A expressão educação bilíngue também apresenta várias definições. Na literatura, de modo geral, o termo educação bilíngue é usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas. Para este estudo, no entanto, entendemos por educação bilíngue “qualquer sistema de educação escolar, no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS & BLANC, 2000, p. 189). Hornberger (1991) corrobora esse conceito afirmando que educação bilíngue é aquela em que duas línguas são usadas como meio de instrução. É importante salientar que, de acordo com essa definição, só é considerada educação bilíngue aquela em que a LE/L2 é instrumento de aprendizagem. Mejía (2002) faz distinção entre educação bilíngue e intensificação de língua. A autora chama de programas de intensificação da língua aqueles que visam a uma exposição maior à língua alvo por aumento de carga horária. Ao contrário dos programas bilíngues, nos programas de intensificação, a língua alvo é usada como objeto e não como instrumento de aprendizagem.

Escolas em vários países apresentam organizações diferentes e denominam-se escolas de educação bilíngue. Baker (2006) enfatiza que uma importante distinção entre as propostas está nas finalidades educativas. Enquanto algumas escolas têm como foco ensinar a língua oficial do país aos grupos minoritários, por exemplo, o ensino de inglês nos Estados Unidos aos imigrantes de países latinos, outras escolas, como algumas no Canadá, propõem o ensino de duas línguas majoritárias, ambas com prestígio cultural – o inglês e o francês. Além disso, Mejía (2002) enumera vários países, das diversas partes do

mundo (Marrocos e Tanzânia, na África; Brazil, Argentina e Colômbia, na América do Sul; Japão, Hong Kong e Brunei Darussalam, na Ásia; Finlândia, Suécia, Bélgica e Catalônia, na Europa e Austrália, na Oceania) que também propõem educação bilíngue, cada um de acordo com suas características locais.

Uma questão importante que se coloca, independente da proposta de educação bilíngue, é refletir sobre como criar condições que preparem os alunos para uma vivência multicultural de forma ampla e qualificada. Por essa razão, acreditamos que as propostas que visam ao acréscimo de uma segunda língua sem prejuízos à primeira língua são mais adequados quando o objetivo é o desenvolvimento de uma proficiência bilíngue de fato.

O tópico a seguir mostra a análise parcial dos resultados obtidos, dando um enfoque particular à interação entre a professora e os alunos na sala de aula do pré-k.

Análise dos resultados (parciais)

As análises foram feitas com base na teoria vygotskyana (1978), segundo a qual a aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é, primeiramente, um produto da interação social. Dessa forma, à medida em que interage no plano interpessoal, a criança começa a internalizar o conhecimento que ela adquiriu por meio da interação, assimilando-o, e desenvolve-se progressivamente no plano intrapessoal, até atingir a autonomia cognitiva e psicológica. Vygotsky (1978) reconhece, dessa forma, a contribuição do Outro e as influências do meio social no desenvolvimento individual. Em suma, de acordo com a teoria sociocultural, o conhecimento se dá do social para o individual.

A análise parcial das interações discursivas que compõem o *corpus* deste estudo sugere que, mesmo as crianças não conseguindo se expressar com eficiência na língua inglesa, os significados são negociados de modo que a interação seja significativa, conforme mostram os recortes 1 e 2:

Recorte 1

Esta atividade refere-se aos grãos de feijão que os alunos plantaram em um copo com algodão. A situação a seguir ocorre logo depois de a professora pedir aos alunos que digam qual é a maior e a menor plantinha.

- P Ok. There we go.
 That's the big one and the small one.
 Which one is more beautiful?
AA O grande.

Recorte 2

- P I'm going to draw myself.
A1 Teacher, não tá parecendo. Põe um lacinho no seu cabelo.

Os recortes 1 e 2 parecem evidenciar que as crianças são receptivas à língua inglesa e, por isso, participam da interação. Porém, não fazem uso dessa língua em suas produções.

No recorte 3, a professora dá todos os comandos instrucionais em inglês. Entretanto, para garantir a compreensão dos alunos, pede, em português, para que eles digam o que é para fazer. Além disso, para tornar mais concreta a instrução, a professora exemplifica fazendo seu próprio desenho.

Recorte 3

- P Pre-k, what is it here?
 AA Bus.
 P What kind of bus is it?
 AA School.
 P Yes, it's a school bus. Let's write down the name! Ah? S-C-H-O-O-L B-U-S, all right?
 Pre-k, who wants to go on the bus?
 AA Me.
 P Ok. The teacher is going to give you this paper. You're going to draw yourself here, ok? You're going to draw yourself. And then I'm going to get the scissors. I'm going to cut them out and I'm going to glue them here at the windows, ok? So that everybody can go on the bus. Who wants to go on the bus?
 AA Eu.
 A1 Eu também.
 P Ok. And you're going to draw yourself here, ok? (?)
 A2, o que que é pra fazer?
 A2 Cororir.
 P Colorir o quê?
 AA ?) você vai colocar a janelinha.
 P Você vai desenhar você dentro da janelinha.
 A1 Eh, teacher, nem vai pintar?
 A2 Yeah. For example, I'm going to draw myself.

Além da alternância de línguas, a professora usa outras estratégias para que a interação ocorra. Como já foi dito anteriormente, as crianças em foco têm apenas três anos de idade e estão em fase inicial de desenvolvimento da língua inglesa e, por que não dizer, da língua portuguesa. Tendo consciência disso, a professora utiliza-se também da linguagem não-verbal para que os significados sejam negociados.

No recorte 4, o foco da aula é a aprendizagem das noções de grande e pequeno, bem como os cuidados que devemos ter com as plantas para que elas possam crescer. Para que os alunos compreendam o significado das palavras “*biggest*” e “*smallest*”, a professora, além de alterar o tom de voz, faz uso de gestos que representam esses adjetivos. É importante notar que a participação verbal dos alunos é muito pouca. No entanto, parecem compreender o que a professora pede, através da ação de levantarem-se e agirem corretamente conforme o comando da professora.

Recorte 4

Esta atividade refere-se aos grãos de feijão que os alunos plantaram em um copo com algodão.

- P Let's count our beans! Let's count our beans!
 AA One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, eighteen.
 P There we go, pre-k. Beautiful!
 Now, I want to know. A1, come here!
 A1 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
 P Get the biggest bean. The biggest one.
 Uau! There we go! That's the biggest one, pre-k.
 Now, let's see.
 A2 Ai, eu tô cansada de tanto contar.
 P Ok, let's see! A3!

- A3 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
P A3, this is the biggest bean, get the smallest one.
A3 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
P Ok. There we go.
That's the big one and the small one.
Which one is more beautiful?
AA O grande.

Os dados mostram inúmeros aspectos que não foram mencionados neste trabalho devido a limitações de tempo e espaço. Todavia, esperamos que os recortes analisados possam ter contribuído para uma visão geral de como o conhecimento é construído nas duas línguas no contexto em foco.

Considerações finais

Pudemos notar que a professora utiliza estratégias como: alternância de línguas, linguagem não-verbal, entonação, repetição, desenhos, exemplos, que facilitam o processo de aprendizagem. Em geral, o inglês é a língua-base usada na maior parte das interações discursivas, e funciona também como instrumento de aprendizagem, não apenas como objeto.

Além disso, os resultados parciais sugerem que o foco das aulas observadas não é simplesmente a aprendizagem da língua inglesa, ou da língua portuguesa. O inglês, assim como o português, serve de veículo para que tópicos pertinentes à idade dos alunos sejam ensinados.

De acordo com os estudiosos da área de educação bilíngue, um dos indícios importantes na definição do tipo de programa bilíngue que acontece na escola é a definição do tempo e do espaço dedicados a cada língua ao longo do currículo. Compreendendo quantas horas são dedicadas a cada língua, e como as atividades se organizam, podemos inferir o *status* que cada língua goza na escola, e os objetivos do programa. A esse respeito, os dados mostraram que, apesar de estar explícito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola que *“nas turmas de Baby e Pre K (crianças de 1,5 a 03 anos de idade), o Inglês é usado como imersão. A língua é usada durante todo o tempo, evitando o uso do Português”*, não há uma política linguística definida no que se refere ao tempo e ao espaço das línguas na escola. O tempo dedicado a cada língua varia de professor para professor, sem uma cobrança rígida por parte da coordenação da escola em relação a que língua usar, com quem e em que situação.

Não queremos aqui levantar a bandeira em defesa da política do monolinguismo em inglês ou da exposição máxima ao inglês. Pelo contrário, acreditamos que o uso da língua portuguesa tem um papel bastante relevante, principalmente nessa fase em que os alunos estão numa fase inicial de aquisição de L2. O estudo feito por Mello (2002) mostrou que o uso da língua portuguesa na sala de aula bilíngue funcionou como uma ponte para a aprendizagem da L2. O que queremos enfatizar, no entanto, é que, no contexto da escola em foco neste trabalho, percebemos que não há uma política linguística definida, nem mesmo um programa de ensino bilíngue estruturado, o que torna difícil para o aluno saber em que língua deve interagir.

Pensamos ser importante que os alunos tenham uma referência de que língua a escola adota em diferentes situações. Caso contrário, a língua utilizada por eles poderá se restringir somente àquela em que “*eles se sentem mais confortáveis*”, lembrando as palavras da professora em entrevista a nós concedida, ao se referir ao português. Levando em consideração o fato de que, para muitos alunos, a oportunidade de usar o inglês de maneira funcional e significativa seja somente na escola, não falar inglês nesse ambiente pode comprometer o processo de aprendizagem.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRUCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p.119-161.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1982.
- HAMERS, J. F. ; BLANC, M. H. A. *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HORNBERGER, N.H. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In: O. GARCIA (org.) *Bilingual Education Focusschrift in Honor of Joshua A. Fishman*. Volume 1. Philadelphia: John Benjamins, 1991.
- MCLAUGHLIN, B. Language acquisition and learning in childhood and adulthood. In: MCLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- MEJÍA, A. M. *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multilingual Matters Limited, 2002.
- MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.
- MYERS-SCOTTON, C. *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell publishing, 2006.
- ROCHA, C.H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C.H; BASSO, E.A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas estrangeiras nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008, p. 15-34.
- SERRANO, Gloria Pérez. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: II Técnicas e Análises de Dados. 2. ed. Madrid: La Muralla, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA DE ALUNOS SURDOS NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Samara Gonçalves, LIMA

Orientadora: Maria Cristina Faria Dalacorte FERREIRA

Palavras-chave: educação inclusiva – surdos – língua inglesa – escrita

INTRODUÇÃO

“Estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. O ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos. [...] Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns insistem na permanência na escola, que se mantêm às custas de proteção, acobertamento das dificuldades e outras astúcias.”

Botelho, 2002

Pensar em educação inclusiva é, sem dúvida, permitir que uma série de questionamentos e desafios venha à tona. Sobretudo, no que concerne ao ensino de língua estrangeira, que tem sido desde sempre foco de reflexão também na escola regular. A inclusão de alunos surdos em salas de aulas regulares, por exemplo, é ainda uma prática cheia de entraves que requer, portanto, muita discussão e reflexão. Percebe-se que o maior desafio é tornar o ensino bem sucedido a todos, no intento de que todos possam revelar suas potencialidades e participar ativamente da construção de suas histórias e práticas. Porém, para isso é necessário o uso eficiente da linguagem, uma vez que esta tem função mediadora no ensino e é essencial para a sobrevivência no meio social. Pensando nisto, conduzimos esta pesquisa que tem como objetivo analisar a construção escrita de alunos surdos em uma sala de aula regular em uma escola inclusiva.

A mesma vem sendo desenvolvido no contexto de uma Escola Inclusiva¹⁴ da rede pública de ensino, em um município do interior do Estado de Goiás, especificamente, nas salas de aula de ensino regular dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. A meta primordial é analisar o processo de construção da escrita de alunos surdos nas aulas de língua inglesa como língua estrangeira. Minha inserção nesse contexto se dá, inicialmente, como professora substituta de inglês como língua estrangeira (doravante LE-inglês), durante três anos. E, mais tarde, como pesquisadora, interessada em refletir sobre as dificuldades que essa escola inclusiva – assim como muitas outras em nosso país – vem enfrentando para desenvolver uma prática pedagógica adequada de inclusão da LE-inglês para surdos. No dia-a-dia das aulas de língua inglesa, nessa escola, pude perceber que os(as) alunos(as) com necessidades educativas especiais, especialmente os surdos

¹⁴ Segundo Aranha (2004), “Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.”

– enfrentam muitas barreiras para aprender/apreender a língua inglesa escrita. Apesar do auxílio da intérprete¹⁵ (também chamada de professora de apoio), os resultados dessa *práxis* mostram-se insatisfatórios e desestimulantes. Nesse contexto, podem-se destacar alguns dos principais problemas: i) Há pouca interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, durante as aulas de escrita ou produção textual; ii) Os alunos surdos não recebem bons estímulos para produzir na língua-alvo; iii) Os surdos não dominam a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, sua língua materna¹⁶, nem a segunda língua, a Língua Portuguesa escrita¹⁷ e, iv) A intérprete não sabe inglês, e a professora regente de inglês não sabe LIBRAS.

Contudo, o ensino de uma LE para surdos é imposto pelo currículo das escolas de ensino fundamental e médio. Espera-se que o aluno surdo domine as habilidades de leitura e escrita da Língua Portuguesa e de, pelo menos uma LE. A justificativa é a mesma para os ouvintes: eles precisam incluir-se (e serem incluídos) no mundo globalizado que cada vez mais exige o domínio de uma língua estrangeira. No caso do Brasil, sabemos que a LE dominante é o inglês. Além disso, conhecer uma língua estrangeira e ter condições de utilizar outro sistema linguístico é direito do cidadão surdo, uma vez que ele precisa participar e exercer as mesmas atividades que qualquer ouvinte, como apreciar uma obra literária estrangeira, viajar para o exterior, inserir-se no mercado de trabalho, conhecer e se envolver em outras culturas. Portanto, apesar dos desafios, é preciso garantir que o aluno surdo tenha um aprendizado satisfatório da língua estrangeira. Para tanto é preciso investir em estratégias adequadas para que as habilidades essenciais para a aprendizagem do surdo - escrita e leitura - sejam satisfatórias, eficazes, produtivas. Na seção seguinte, apresentamos os objetivos e as perguntas que, inicialmente, direcionam este estudo.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo geral deste estudo é analisar e refletir sobre o processo de construção da escrita de alunos surdos em uma sala de aula de LE-inglês. Para tanto, partimos das seguintes indagações:

- a) Como se dá o processo de construção da língua escrita de sujeitos surdos nas aulas de LE inglês nas salas de aula investigadas? Que dificuldades professoras, intérpretes e alunos enfrentam?
- b) Quais as estratégias promovidas pelas professoras para facilitar a aprendizagem e produção da língua escrita e a interação dos alunos surdos durante a prática pedagógica de LE inglês antes das sessões reflexivas?

¹⁵ A Resolução CEN/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determina no Art. 8º que “As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

IV) Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis.”

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

¹⁶ Consideramos, neste estudo, a perspectiva que concebe a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua, “língua natural”, aquela que possibilita o acesso e o desenvolvimento da linguagem (FERNANDES, 2006, p.6).

¹⁷ A Língua Portuguesa em sua modalidade escrita é a segunda língua, pois é a língua social e de cultura pátria (KOBBER, 2008).

- c) Que mudanças possivelmente se observam após as sessões reflexivas com as professoras e a intérpretes, no processo de aprendizagem e produção da língua inglesa escrita dos alunos surdos? Há mudanças de estratégias das professoras?

Ao perceber que é preciso sair do *modus operandi* (prática) para tentar lançar um novo *ponto de vista* (nos termos de Vygotsky) sobre essa situação, é que decidimos considerar também o *opus operatum* (teoria) e encarar esse desafio de analisar e refletir, com base nos escritos dos alunos surdos e em sessões de discussão reflexivo-colaborativas, o processo de construção da escrita de sujeitos surdos nas aulas de LE-inglês.

Mais especificamente, aproveitamos o ensejo para destacar possíveis dificuldades que professoras, intérpretes e alunos defrontam durante as aulas de LE-inglês, bem como as estratégias utilizadas pela professora para facilitar o processo de interação e de aprendizagem da escrita dessa língua para os alunos surdos.

A maior expectativa em torno deste trabalho é, portanto, poder suscitar uma reflexão que já vem sendo implementada desde a revisão teórica pertinente ao objeto estudado – o qual se delimita pelos escritos em LE inglês dos alunos surdos participantes desta pesquisa - até as sessões reflexivas que estão sendo realizadas. Esperamos, após a análise dos dados, poder contribuir para a formulação e/ou reformulação de novas posturas críticas diante dessa situação tão complexa que é o ensino de LE-inglês para surdos.

Não pretendemos, com esse estudo, tão só enumerar as possíveis dificuldades apresentadas pelo surdo no processo de aprendizagem da LE escrita, mas analisar detalhadamente as causas das mesmas e até destacar possíveis estratégias e resultados bem sucedidos das práticas pedagógicas analisadas. Acreditamos, sobretudo, na possibilidade de, por meio dos possíveis achados dessa pesquisa e das sessões reflexivas com as professoras e intérpretes, contribuir significativamente para se repensar/reformular os métodos e planejamentos que direcionam a aprendizagem de escrita da LE dos alunos surdos nas salas de aula investigadas.

Metodologia e estratégia de ação

A metodologia de pesquisa que está orientando este estudo é a pesquisa-ação, metodologia que vem direcionando toda a coleta e análise de dados. Essa metodologia visa justamente modificar a prática de pesquisa em que somente o pesquisador é quem decide o objeto a ser investigado e considerado o único produtor de conhecimentos valorizado pelo meio científico. O fortalecimento da autonomia do professor, relacionado à sua auto-estima e capacidade de reflexão sobre a própria prática, pode ser alcançado por meio da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1998).

Participam desta pesquisa duas outras professoras e duas intérpretes de LIBRAS da já referida escola “inclusiva” pública do Estado de Goiás, além de permitirem que suas aulas sejam observadas, elas

contribuem com reflexões nas sessões discursivas que acontecem depois de cada bimestre desde o início da coleta de dados.

Na coleta de dados para este estudo, estão sendo utilizados vários instrumentos, a saber: questionários, notas de campo, um exemplar do livro didático e fotocópia de outros materiais levados pela professora para as aulas, cadernos e atividades dos alunos surdos, um diário escrito pela professora-participante, e gravações em áudio de sessões reflexivas. O material coletado na forma de gravações em áudio está sendo transcrito e, juntamente com todos os outros registros feitos, integram o banco de dados para análise neste estudo.

Fundamentação teórica

Já é possível encontrar, no Brasil, uma notável literatura, dentro da educação inclusiva que aborda o ensino de língua inglesa para surdos (LACERDA, 1998, 2006; FALCÃO, 2007; FERNANDES, 2008; PEREIRA, M.C.C., 2008; PEREIRA, R. C., 2008; QUADROS 2006, 2008a). Contudo, o número de pesquisadores é ainda restrito, encontrando apenas Silva (2005), Oliveira (2007), e Victor (2010).

Para fundamentar os dados, trazemos, inicialmente, os pensamentos de Vigotski (1991a, 1991b, 2001) sobre educação e ensino-aprendizagem de um modo geral. A discussão sobre linguagem se apóia em Bronckart (1999) e Bakhtin (1993, 1999, 2003, 2006). Os estudos de Allwright (1984), Ellis (1999), Hall (2001), Harmer (1991), dentre outros, auxiliam-nos a discorrer acerca do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Retomamos algumas considerações a respeito da interação na prática de ensino-aprendizagem de língua inglesa (ALLWRIGTH, 1984; PICA et al, 1991; LIGHTBOWN, 1993; TSUI, 1995; KASANGA 1996; RIVERS, 1996, GASS, 1998;). Outrossim, discursos sobre binômios marcantes desse campo de investigação como surdo/ouvinte, igual/diferente, inclusão/exclusão, linguagem-verbal/não-verbal, interação verbal/não-verbal, teoria/prática. Bem como, estudos Surdos embasados em Skliar (1997, 1998, 2000), Souza (1999, 2000), e teorias sociointeracionistas de Vigotski e Piaget. Além disso, recorreremos aos marcos legais que sustentam e amparam a educação de surdos nas escolas inclusivas brasileiras, tais como: leis, declarações, resoluções, portarias, diretrizes, planos.

Para discutir a inclusão do Surdo tomamos como foco, principalmente, as questões linguísticas implicadas sem, no entanto, desconsiderar os aspectos sociais, políticos e culturais que se envolvem nesta teia e que, fatalmente, se interpõem, ao emergir pela e na linguagem, ao longo do trabalho.

Resultados parciais da pesquisa

Como ainda estamos no período de análise dos dados, não é possível apresentar resultados que abrangem todos os objetivos traçados nesta pesquisa. O que podemos perceber ao longo das aulas é que a intérprete participa mais da prática pedagógica nas aulas de inglês do que os alunos surdos. Esta é

responsável não apenas por mediar o ensino, mas também por construir a aprendizagem do aluno surdo, uma vez que ela transforma o que a professora regente diz em linguagem compreensível para o aluno surdo, e em alguns, casos ela dá novos sentidos para a linguagem. Ele ainda não tem autonomia. Ela o conduz com em uma processo de alfabetização.

Além disso, a escrita dos alunos surdos observados baseia-se mais em construção de vocabulários e imagens, palavras isoladas, frases curtas. Os textos que eles escrevem são copiados do quadro e servem apenas como base para estudar o vocabulário. É dada maior ênfase à aprendizagem funcional da língua escrita.

Verifica-se que há uma situação de desigualdade entre os alunos ouvintes e os surdos, no que diz respeito à interação. As aulas são mais direcionadas para aqueles, enquanto estes se interagem apenas com a intérprete. Na verdade, a responsabilidade do ensino parece cair toda sobre a professora de apoio. Durante a aula, os ouvintes conversam, comentam sobre assuntos que vão desde o conteúdo que está sendo trabalhado a fatos do dia-a-dia. Já os alunos surdos comunicam apenas com a intérprete através de gestos considerados insuficientes para o estabelecimento de uma interação professor-aluno capaz de sustentar e desenvolver o processo de aprendizagem desses alunos.

Considerações finais

O fato de a professora de inglês e os alunos ouvintes não saberem LIBRAS, a intérprete não saber inglês e de o aluno surdo não saber LIBRAS, Português e Inglês cria-se um “caos lingüístico” que requer imediatas tomadas de atitudes. Faz-se necessário buscar formação e informação. Essa busca, permeada pela discussão, análise e reflexão desse caos, está sendo o eixo desta pesquisa.

A maior expectativa em torno deste trabalho é poder suscitar uma reflexão que já vem sendo implementada desde a revisão teórica pertinente ao objeto estudado – o qual se delimita pelos escritos em LE inglês dos alunos surdos participantes desta pesquisa - até as sessões reflexivas já realizadas. Esperamos, após a análise dos dados, poder contribuir para a formulação e/ou reformulação de novas posturas críticas diante dessa situação tão complexa que é o ensino de língua estrangeira para surdos.

Referências

- ALLWRIGHT, R. L. *The importance of interaction in classroom language learning*. Applied Linguistics, vol.5, nº 2, 1984. p.156-171.
- ARANHA, M. S. F. *Educação inclusiva: a escola*. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas Press, 1993.

- BAKHTIN, M.; Volochinov, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, ed. Hucitec, 1999, 9ª edição.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra do título em russo *Estetika sloviésnova tvórtchestva*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-311.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAPTISTA, R. C. Educação especial e o medo do outro: atento ai segnalati! In: BAPTISTA, R. C. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 17-29.
- BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, R. B. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.
- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- EIZIRIK, M. F. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, R. B. (Org.). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 31-41.
- ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: Benjamins, 1999.
- FALCÃO, L. A. **Aprendendo a LIBRAS e reconhecendo as diferenças: Um olhar reflexivo sobre a inclusão**. 2. Ed. Recife. Ed. Do Autor, 2007.
- FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008;
- GASS, S. M.; MACKEY, A.; PICA, T. **The role of input and interaction in second language acquisition**. The Modern Language Journal, v.82, p.299-307, 1998.
- HARMER, J. Language learning and language teaching. In: *The practice of english language teaching*. London: Longman, 1991, p.31-44.
- KASANGA, L. A. **Peer interaction and L2 learning**. The Canadian Modern Language Review, v. 52, n. 4, p.611-639, 1996.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 126-184, mai./ago. 2006.
- _____ Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.
- LIDDICOAT, A. **Interaction, social structure, and second language use: A response to Firth and Wagner**. The Modern Language Journal, 81, iii, 1997, p. 313-317.
- MOITA LOPES, L. P. **Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: Novos Rumos**. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.
- _____ (org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo. Parábola, 2006, pp.87-104.
- NUNAN, D. Action research in the language classroom. In: NUNAN, D. and
- RICHARDS J. C. *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p. 62-81.
- O'BRIEN, R. *An overview of the methodological approach of action research*. 1998 In: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>> Acesso em 15/04/2010.
- OLIVEIRA, D. F. A. **Professor, tem alguém ficando para trás!** As crenças de professores influenciando a cultura de ensino-aprendizagem de LE de alunos surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: UNB, jun. 2007.
- PEREIRA, M.C.C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilingüismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 81-86.

- PEREIRA, R. C. **Surdez**: Aquisição de linguagem e inclusão social. Livraria e Editora Revinter Ltda, 2008.
- PICA, T.; HOLLIDAY, L.; LEWIS, N.; BERDUCCI, D.; NEWMAN, J. **Language learning through interaction**: What role does gender play? University Pennsylvania, 1991.
- QUADROS, R. M. de. *Situando as diferenças implicadas na educação de surdos*: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.
- _____. **Estudos surdos I**. v I. . Petrópolis: Arara Azul, 2006.
- _____. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008^a.
- RIVERS, W. M. (Ed.). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press, 1996.
- SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*: retos e interrogantes. Vols. I e II. Madrid: La Muralla, 1998.
- SILVA, C. M. O. **O surdo numa escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira(inglês)**: Um desafio para professores e alunos. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília, DF, setembro, 2005.
- SKLIAR, C. (Org.). *A surdez*: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.
- _____. Estudos surdos e estudos culturais em educação. In LACERDA, C. B. F; GÓES, M. C. R. de (Orgs.). *Surdez*: processos educativos e subjetividades. São Paulo: Lovise, 2000.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo:Cortez, 1998.
- TSUI, Amy B. M. **Introducing classroom**. London: Penguin, 1995.
- VICTOR, C. F. S. A sala de aula inclusiva na rede pública com alunos surdos: um estudo de caso de um professor de língua inglesa. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de letras, 2010. In: <[www. Bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivophp?codArquivo=1384](http://www.Bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivophp?codArquivo=1384)>
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A PESQUISA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Neusa Teresinha BOHNEN
Orientadora: Dilys Karen REES

Palavras-Chaves: Narrativa; identidade; língua estrangeira.

A sociedade globalizada valoriza sobremaneira a aquisição de uma segunda língua. Na verdade, a crença de que falar uma segunda língua é a porta de entrada para o sucesso profissional já é um lugar comum. Sabe-se que na educação formal existe a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, também a partir de 2010 as escolas de ensino médio terão que ofertar a língua espanhola em seus currículos. Entretanto, as deficiências da educação brasileira levam as pessoas a desacreditarem do ensino das escolas regulares, sobretudo das públicas. É voz corrente que não se aprende LE na escola. Contudo, a aquisição de uma segunda língua pode realmente significar um diferencial na vida das pessoas, representando, entre outros fatores, melhores possibilidades no competitivo mercado de trabalho. Daí a importância que assume a formação do professor de LE no sentido de ajudá-lo a ser um profissional comprometido com a educação transformadora (GIROUX, 1997).

Num contexto de constante mudança, não se espera mais que o professor de LE seja só um técnico em questões de ensino, ao contrário, ele deve assumir muitos outros papéis de acordo com as tantas situações com as quais se depara na sua prática. O técnico dá lugar à pessoa, capaz de construir mudanças em sua identidade. E é a construção identitária do professor de LE um aspecto a ser estudado neste trabalho.

A “crise de identidade” vivenciada pela sociedade moderna de maneira geral, é, segundo Hall (2001), um amplo processo de mudança que abala as estruturas que propiciavam um sentimento de segurança, solidez aos indivíduos em seus papéis sociais. A concepção de sujeito unificado, possuidor de uma identidade estável vem mudando. Na pós-modernidade concebe-se o sujeito fragmentado, composto não de uma, mas de várias identidades. Essa identidade móvel, cambiante não é definida biologicamente, mas historicamente. Assumimos diferentes identidades em diferentes momentos, e estas são contraditórias, levam-nos a diferentes direções.

Rajagopalan (1998) afirma que a identidade do ser humano se constitui na língua e através dela, por isso discutir identidade pressupõe discutir linguagem. O autor também crê que não nascemos com uma identidade fixa e imutável, mas que ela é construída a partir da língua num processo de constante transformação e evolução.

A construção da identidade nunca é, pois, concebida como um processo isolado, mas sim social e coletivo, ela ocorre nas interações, nas trocas, aprendizagens e relações das pessoas com seus vários contextos de vida.

Rolleberg (2003) reforça a compreensão multifacetada da identidade do professor: homem, mulher, pai, mãe, filho, filha, pertence a determinada classe social, tem convicções políticas e religiosas, etc. Consequentemente, seu discurso retrata essa natureza multifacetada, e nas diversas práticas discursivas em que se envolve vão se reconstruindo essas identidades.

A competência comunicativa é um aspecto que importa sobremaneira para o professor de LE. Ser professor de determinada língua e não saber se comunicar oralmente nessa língua resulta incoerente, o que pode gerar sentimentos de inferioridade. Nesse sentido, a formação de professores de LE tem se mostrado bastante deficiente no Brasil.

Menezes (2005) adverte que, em se tratando de aprendizagem de língua estrangeira, uma característica que sobressai é a capacidade de adaptação a um contexto desfavorável em grande parte do país, ou pela ausência de professores preparados, ou pela ausência de oportunidades de contato com a língua estrangeira. Um dos grandes problemas enfrentados pelos cursos de licenciatura em língua estrangeira é que, em grande parte, estão presos às licenciaturas em língua portuguesa e, uma vez que a legislação permite que elas tenham duração mínima de três anos, os empresários da educação, alegando questões de mercado, empacotam a formação de professores em duas línguas no período de três anos. Nessas circunstâncias, não existe preocupação com o desenvolvimento da competência comunicativa, só para mencionar uma competência entre tantas que se exigem de um bom professor.

Em um trabalho com narrativas de professores de LE, a autora relata que as queixas relativas à aprendizagem foram muitas: a escola regular era fraca, aulas de LE ministradas em português, conteúdo da LE restrito à gramática, não havia conversação nem qualquer preocupação com a pronúncia da LE.

Vale lembrar que em universidades nas quais os alunos têm aulas de língua, de literatura, de metodologia em LE, as oportunidades de aprendizagem são bem mais efetivas, já que o contato com a língua é também mais efetivo.

Fernandes (2006, p.3) considera outro aspecto ligado à competência comunicativa que reflete intensamente na construção da identidade do professor de LE: a comparação com um modelo “ideal”, muitas vezes representado pela inquestionável figura do falante nativo da língua. Assim sendo, os professores renunciam a suas identidades ao se compararem a um modelo considerado ideal. A cultura e a ideologia associadas ao falante ideal levam o professor de LE a se subordinar totalmente aos padrões por ele estabelecidos.

O falante ideal, aliás, é um padrão atualmente rejeitado pela Linguística Aplicada, que adotou o padrão do falante competente. Entretanto, é preciso que o ideal - inatingível e desnecessário - da competência nativa seja efetivamente desconsiderado pelos professores de LE.

Como possibilidade de investigar os processos de construção identitária do professor a pesquisa narrativa representa um importante instrumento, já que possibilita entender melhor sua inserção na sociedade, como interage com seu meio, bem como levar a uma aproximação maior entre a sua vida pessoal e profissional, o que pode possibilitar melhorias na prática educacional. E como estratégia de observação aplicável na pesquisa narrativa, a autobiografia se caracteriza por aprofundar o conhecimento do sujeito participante sobre sua própria vida. No caso do professor de LE, também implica uma reflexão sobre sua prática e de uma projeção de suas novas aspirações, condutas e inquietudes relacionadas à comunidade em que está inserido.

Serrano (1994) adverte que a visão retrospectiva, inerente à autobiografia, não deve ser considerada como um elemento que distorça os fatos, mas um mecanismo revelador da distribuição de significado que o indivíduo atribui a sua vida. Isto é, a autobiografia revela dimensões pessoais, subjetivas, que envolvem acontecimentos, afetos, frustrações que marcam a trajetória de vida do sujeito, e, na medida em que o faz, possibilita, através da linguagem, a construção ou reconstrução do sentido dessa trajetória.

Bueno (2002) salienta que as abordagens autobiográficas, que eram praticamente ignoradas nos períodos anteriores à década de 1980, são mais que modismo no sentido de explorar aspectos da subjetividade do professor. Para explicar essa grande adesão a essas abordagens, a autora lembra as rupturas ocorridas no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, visando mostrar como a subjetividade passa a ser fundamental nas novas formulações teóricas que passaram a vigorar nas diversas áreas da ciência. Na verdade, a objetividade científica e os métodos para produzi-la foram questionados, possibilitando que a subjetividade fosse também objeto de investigação.

Em se tratando de futuros professores, as autobiografias oportunizam a reflexão sobre os processos de sua formação, além de um melhor conhecimento de si mesmos. Essa estratégia lhes permite se verem como profissionais, reconhecendo-se ou não como professores, assim como reconstruir os sentidos da prática pedagógica e das relações que estas envolvem com eles e com seus futuros alunos. (Idem, 2002)

Fica evidente a possibilidade de interação que as narrativas de maneira geral e as autobiografias especificamente propiciam. A interação é, aliás, outro tema que fundamenta esta pesquisa e que pode ser analisado nas construções de narrativas.

Para que a apropriação dos conhecimentos gere transformação e para que professor e aluno sejam protagonistas da aprendizagem, deve haver interação entre eles.

Essa ideia encontra respaldo nas teorias de Vygotsky (2001). No socioconstrutivismo o autor argumenta que o ser humano aprende e se desenvolve através da sua participação em atividades sociais. São as experiências vividas no contexto social que vão determinar a formação do indivíduo. Assim sendo, a sociedade influencia a mente do indivíduo e vice-versa. Logo, as narrativas produzidas por professores possibilitam estudá-los no desenvolvimento de sua prática no cenário social, cultural e institucional em que

atuam. Vistas à luz da teoria sociocultural, as narrativas funcionam como uma ponte que liga o indivíduo ao seu contexto.

Para Bakhtin, um indivíduo existe em relação aos outros. É pela interação entre diferentes vozes que se constrói sentido, compreensão. Segundo o autor

na composição de quase todo enunciado do homem social desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo (...)”(BAKHTIN, 2004, p.153)

Bakhtin considera que o valor biográfico pode organizar a narração sobre a vida do outro, assim como a narração da própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da própria vida. O autor examina a biografia só nos sentidos em que ela pode ser usada para a auto-objetivação, quer dizer, ser autobiografia; isto é, sob a ótica de uma possível coincidência entre a personagem e o autor nela. O autor de biografia

é aquele outro possível, pelo qual somos mais facilmente possuídos na vida, que está conosco quando nos olhamos no espelho, quando sonhamos com a fama, fazemos planos externos para a vida; é o outro possível, que se infiltrou na nossa consciência e frequentemente dirige nossos atos, apreciações e visão de nós mesmos ao lado do nosso eu-para-si; é o outro na consciência, [...] (Idem p.140)

Moen (2006, p. 2) considera a abordagem narrativa, além de um método de pesquisa, uma via de reflexão durante todo o processo de investigação e retoma o método da análise proposto por Vygotsky, que decompõe em unidades a totalidade complexa, e por unidades o autor entende um produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo e, ao mesmo tempo, são partes vivas e que não podem ser decompostas dessa unidade. Moen (Idem) associa esse método à realidade da sala de aula, que pode ser complexa, multidimensional e, às vezes, difícil de entender. Em função disso, o pesquisador pode optar por dividir essa complexidade, o que, segundo o pensamento vigotskiano, pode levar à perda da visão do todo. Nas narrativas, além dessa complexidade não ser dividida em elementos, também são capturadas as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, as narrativas não são separáveis em elementos, nem reducionistas ou estáticas, antes, possibilitam estudar professores e o desenvolvimento de sua prática no cenário social, cultural e institucional em que atuam.

Ainda com relação à necessidade de formação de professores de LE para atuarem tanto na rede pública quanto na rede privada, há que se considerar aspectos como as dimensões continentais do Brasil e as grandes diferenças regionais. Nesse sentido, a Educação a Distância (EAD) representa uma possibilidade de formação desses profissionais, uma vez que pode ser instrumento de democratização da educação, chegando a lugares em que a formação universitária na modalidade presencial seria inviável. É o caso da universidade em que se realizou esta pesquisa. Trata-se de uma instituição localizada no norte do país e que oferece vários cursos de graduação a distância, como o de Letras com habilitação em português e espanhol.

Com o avanço da EAD as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) passam a exercer um papel fundamental na educação. Entre os diversos instrumentos disponibilizados pelo desenvolvimento das TIC destaca-se o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), termo utilizado para se referir ao uso das TIC aliadas aos processos de ensino e aprendizagem. Para Valentini e Soares (2005, p.19), a compreensão de AVA ultrapassa a idéia de um conjunto de páginas educacionais na Web ou de sites com vários instrumentos de interação e imersão: “Entendemos que um ambiente virtual de aprendizagem é um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais sobre ou em torno de um objeto de conhecimento: um lugar na WEB, “cenários onde as pessoas interagem”” (destaque do autor). Assim sendo, o AVA está relacionado ao desenvolvimento de condições que propiciem a construção do conhecimento através da interação entre alunos, professores e objeto de conhecimento.

No caso específico da instituição em que se realizou esta pesquisa, o curso de Letras em EAD apresenta uma convergência de mídias. Primeiramente, os professores da instituição elaboram os cadernos de conteúdos e atividades - o material impresso - no qual os conteúdos a serem estudados são distribuídos em sete capítulos, correspondentes às sete aulas ministradas quinzenalmente, ao vivo, via satélite, no decorrer do semestre. No início de cada período esse material é disponibilizado em forma de apostila aos alunos.

Os professores que ministram as teleaulas no vídeo preparam o material no *PowerPoint: slides* para orientar a aula com conceitos, definições, exemplos, ilustrações, etc. Além disso, são apresentados vídeos, documentários, fragmentos de filme ou de peça teatral, músicas ou entrevistas, relacionados ao conteúdo. Durante as aulas também é possível interagir com alunos por meio do AVA.

No AVA é postado o caderno de conteúdos e atividades, os *slides* usados na teleaula, além de material complementar: como textos, *links*, exercícios, vídeos, etc. Também é aberto um fórum para os alunos interagirem com os professores e colegas. Além disso, no AVA os alunos podem contatar a secretaria acadêmica, sanar dúvidas, dar sugestões e fazer reclamações junto à coordenação do curso.

Contudo, o contexto ao que nos ativemos nesta pesquisa foi o fórum de discussão da disciplina de língua espanhola. Nele, os professores propõem discussões relacionadas aos temas estudados no caderno de conteúdos e atividades (material didático impresso) e nas teleaulas, e os alunos têm oportunidade de tirar suas dúvidas, ler os comentários dos colegas e dos professores e também comentá-los, estabelecendo, assim, uma interação que pode levar à aprendizagem colaborativa.

Além do fórum de discussão, foi criado o “Rincón de Lectura”, espaço destinado à leitura e à produção de textos em língua espanhola (LE), além de privilegiar questões relacionadas à prática docente dos futuros professores. Quanto à tipologia textual, valorizou-se o texto narrativo, entendido como um modo de estabelecer relações comunicativas. A opção por este tipo de texto se deve a que o mapa da história da humanidade, em seus múltiplos aspectos, como artístico, cultural, científico, político, foi desenhado pela narrativa, já que uma das principais atividades que o homem realiza através da linguagem é narrar. O

“Rincón de Lectura” visa a desenvolver a capacidade de interpretação do aluno, incentivando narrativas cotidianas e mesmo autobiográficas, que funcionam como uma oportunidade de contar experiências, expor idéias e valores e compartilhá-los com os colegas, além de exercitar a língua espanhola. Em sua obra *Experiências de vida e formação*, Josso (2004) justifica os usos das histórias de vida, diários e registros escritos como forma de ajudar, não somente os professores, mas qualquer um, a tornar-se um formador. Segundo a autora, as narrativas de vida possibilitam a tomada de consciência da grande quantidade de experiências que cada um vive. Para que isto aconteça,

a narração é orientada pela reconstituição do que as pessoas pensam ser experiências significativas (situações, encontros, atividades, acontecimentos) para explicar e compreender o que, hoje, elas se tornaram no que diz respeito às suas competências, aos seus recursos, às suas intenções, aos seus valores, às suas escolhas de vida, aos seus projetos, às suas idéias sobre elas próprias e sobre o seu meio humano e natural (JOSSO, 2004, p.148).

O “Rincón de Lectura” também objetiva incentivar e estimular os alunos a praticarem a língua espanhola, a partir de textos nos quais eles possam relatar estas experiências significativas. Bem como, para poder ler e refletir criticamente sobre textos apresentados pelos professores da disciplina, pelos seus colegas e por eles mesmos.

Como participantes da pesquisa, foram convidados cinco alunos do curso de Letras, da disciplina de língua espanhola. Como instrumentos de coleta de dados, além das produções dos alunos participantes da pesquisa no fórum de discussão e no “Rincón de Lectura”, no decorrer do segundo semestre de 2009, também foram colhidas autobiografias, via e-mail, em que os participantes narraram sua trajetória educacional, considerando tanto a educação informal quanto a formal. Analisaram seus primeiros passos de aprendizagem abordando aspectos sobre como e quando foram alfabetizados, como decorreu sua formação primária e secundária, assim como a superior. Quanto à língua estrangeira, relataram quando começaram a estudá-la, como e onde. Também explicitaram quais seus objetivos relacionados ao curso a distância que em breve concluiriam. Outro instrumento utilizado foi um questionário fechado com perguntas relacionadas a dados pessoais e conhecimento de idiomas e informática.

O principal objetivo que norteou este trabalho foi, por meio das interações dos alunos nos fóruns, das autobiografias e questionário, procurar compreender o processo de formação profissional e de construção identitária de professores de E/LE no sistema de EAD.

Algumas das questões a que visa responder esta pesquisa são: como ocorrem as interações entre professores e alunos nos fóruns de discussão? Vistas como uma possibilidade de olhar de retorno e conseqüentemente de reflexão, como podem as narrativas ajudar a formar professores de LE conscientes da importância da sua prática docente? E, ainda, como as representações que os participantes têm de si mesmos e sobre a língua espanhola influenciam na construção de suas identidades?

Frente ao caráter subjetivo das questões que se pretendeu investigar e da impossibilidade de se mensurar quantitativamente os dados obtidos, foi feita uma pesquisa qualitativa. Aliás, de maneira geral, a opção por pesquisa qualitativa tem sido privilegiada. Segundo TELLES (2002, p. 102),

atualmente, a opção por modalidades qualitativas de investigação tem sido cada vez mais freqüente na pesquisa em educação, visto que os educadores e os professores têm se interessado pelas qualidades dos fenômenos educacionais em detrimento de números que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola.

Já para Serrano (1998, p. 47-48), o que define a pesquisa qualitativa são suas características mais significativas, entre elas, o fato de que os métodos qualitativos são mais humanistas. Para a autora, quando os atos e palavras das pessoas são reduzidos a equações estatísticas, perde-se de vista o aspecto humano da vida social. Quando as pessoas são estudadas qualitativamente, chega-se a conhecê-las em seu aspecto pessoal, o que permite experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas. A autora vê a pesquisa qualitativa como uma arte e o pesquisador como um artífice. O cientista social qualitativo é incentivado a criar seu próprio método, que segue orientações e não regras. Os métodos devem seguir o pesquisador, mas nunca o pesquisador deve ser escravo de um procedimento.

A modalidade de pesquisa qualitativa que nos pareceu mais indicada para este trabalho foi a pesquisa narrativa. Como já foi mencionado anteriormente, ela pode ser um importante meio para investigar a construção da identidade profissional do professor, já que os relatos dos participantes servem como contexto para reflexão e produção de significados sobre as diversas experiências por eles vivenciadas. As narrativas são, ao mesmo tempo, método e objeto da pesquisa. Ainda segundo TELLES (2002, p. 17) “A pesquisa narrativa rejeita o papel passivo do participante enquanto mero objeto de pesquisa a ser observado e estudado. O processo emancipador de ação pedagógica para a educação de professores que é proposto pela Pesquisa Narrativa é um processo educacional de parceria.”

Finalizando, não se pode dizer que a modalidade EAD seja uma unanimidade, mas é inegável que, para muitos, representa uma das únicas opções para fazer a graduação, e diante das deficiências do ensino presencial, há que se superar preconceitos e considerá-la como um instrumento possível de formação de professores de LE. Como vimos, as ideias de distanciamento e solidão, ainda frequentemente associadas à EAD, não se justificam diante das possibilidades de interação que as TIC propiciam, e que se bem utilizadas por professores e alunos podem levar à aprendizagem colaborativa. O importante é que a formação de professores de LE, seja em cursos presenciais ou a distância, objetive a conscientização de profissionais comprometidos com a transformação social.

Concluimos com as palavras de Josso (2004, p. 145), para quem “toda tomada de consciência cria novas potencialidades; e que a transformação é um processo que se desdobra em razão de um caminhar interior mais ou menos consciente antes de se tornar *visível* para o outro.” (grifo do autor)

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BUENO, B. O.O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, Vol. 28, n.1, p. 11-30, São Paulo, Jan./Jun. 2002.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAIA, C.; MATTAR, J. *ABC da EAD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- MENEZES, V. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005b. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>> Acesso em: 25 ago. 2005.
- MOEN, T. (2006). Reflections on the narrative research approach. *International Journal of Qualitative Methodology*, 5(4), Article 5. Retrieved [date] from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_4/pdf/moen.pdf
- OLIVEIRA, Z. M. R. et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006
- RAJAGOPALAN, K. (1998) O conceito de identidade em Lingüística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In: SIGNORINI, I. (org.) *Linguagem e Identidade*. São Paulo, Fapesp; Campinas, Mercado de Letras, 1998.
- ROLLEMBERG, A. T. V. M. Histórias de vida de duas professoras: narrativas como instrumento de construção da identidade profissional. In LOPES, L. M. (Org.) *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, Mercado de Letras, 2003.
- SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: I. Métodos*. 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998.
- _____. *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes: II. Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla, 1994.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, nº. 2. Assis, SP: Universidade Estadual Paulista, 2002, p. 91 – 116.
- VALENTINI, C. B. e SOARES, E. M. S. *Aprendizagem em ambientes virtuais: compartilhando idéias e construindo cenários*. Caxias do Sul: Educs. 2005.
- VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Linha de Pesquisa 6:

3

*Ensino e aprendizagem
de línguas*

Alunos:

Suelene Vaz da Silva
Luciana Evangelista Mendes
Cleide Araújo Machado
Cleidimar Aparecida M. e Silva

Professores Convidados:

Prof. Dr. Francisco José Quaresma de
Figueiredo (UFG)
Profa. Dra. Lucilena Mendonça de Lima
(UFG)
Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
(UNESP/ São José do Rio Preto)

O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS INSTRUMENTAL NOS CURSOS SUPERIORES TECNOLÓGICOS EM HOTELARIA E EM TURISMO: UM ESTUDO SOBRE INTERAÇÕES VIRTUAIS E FACE A FACE

Suelene Vaz da SILVA

Orientador: Francisco José Quaresma de FIGUEIREDO

Introdução

Habituada a trabalhar o ensino da Língua Inglesa (LI) a partir de uma perspectiva geral, ao ser aprovada em concurso público, encontrei-me diante de um novo contexto para o ensino de línguas: ensinar inglês instrumental em uma instituição tecnológica de ensino: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (IFG).

É notório que todo curso superior de ensino busca preparar o indivíduo para uma profissão, contudo, em contexto de ensino tecnológico, essa perspectiva é verticalizada para algumas funções de atuação específica na área de formação do tecnólogo. O próprio site do IFG deixa claro o que se propõe como formação superior na modalidade tecnológica para cada um dos 11 cursos tecnológicos existentes no Campus – Goiânia. Em relação ao curso em que atuo: Curso Superior Tecnológico em Hotelaria, espera-se que o aluno tecnólogo, no exercício de sua profissão, esteja apto a:

- conceber e programar a oferta de serviços oferecidos aos hóspedes dos equipamentos de hotelaria comuns na região;
- coordenar serviços de hospedagem, alimentos e bebidas, e a estrutura física, humana e de materiais necessárias ao lazer;
- planejar e coordenar as atividades de eventos e banquetes da hotelaria;
- ser capaz de promover e comercializar serviços ofertados nos vários meios de hospedagem;
- organizar meios e recursos humanos, técnicos, financeiros para prestação de serviços programados;
- orientar investidores potenciais e efetivos na adequação ou readequação de espaços, equipamentos e serviços programados;
- coordenar recursos institucionais, financeiros, patrimoniais e materiais, de suprimento, segurança pessoal e patrimonial e serviços auxiliares e de apoio em empresas de hotelaria (<<http://www.ifgoias.edu.br>>).

Considerando que o desenho dos cursos tecnológicos demanda das disciplinas de LI conteúdos voltados para a qualificação dos tecnólogos nas possíveis funções que eles ocuparão no mercado de trabalho, iniciamos este estudo planejando um ambiente de aprendizagem que propiciasse aos alunos oportunidades de uso da LI, focando o desenvolvimento de atividades turísticas e hoteleiras, uma vez que tanto o Curso Superior Tecnológico em Hotelaria quanto o de Turismo pertencem à mesma área de conhecimento.

Embora o IFG seja uma instituição de ensino tecnológico, o uso das TICS (Tecnologias de Comunicação e Informação) no processo ensino-aprendizagem de LI restringe-se ao planejamento e

elaboração de aulas. Os aprendizes ainda não são engajados em atividades que fazem uso dessas tecnologias a favor da aprendizagem.

Nessa perspectiva, ou seja, buscando agregar os aprendizes para uma aprendizagem mais autônoma e significativa, propusemos o uso do sistema *tandem*¹⁸ para a aprendizagem de LI aos alunos dos cursos anteriormente mencionados, pois acreditamos que esse sistema propiciará oportunidades de interações reais em LI, sem perder o foco na formação tecnológica.

Considerando igualmente que na literatura visitada para a construção deste estudo não encontramos pesquisas que contemplem a utilização do sistema *tandem* para o ensino de línguas em contexto tecnológico, este estudo apresenta sua relevância, pois vislumbra um contexto de pesquisa que abarca o ensino de LI, em uma perspectiva instrumental, para um contexto tecnológico, via interações virtuais e face a face.

Tais questionamentos poderão ser reelaborados, pois este estudo qualitativo de cunho etnográfico, ainda está em construção. E, como veremos no item metodologia, a pesquisa etnográfica propicia ao pesquisador reelaborar as metas de pesquisa de acordo com o que os dados apontam como sendo relevante para a construção do processo investigativo.

Para melhor compreender o ensino de LI no contexto do IFG, apresentamos um relato da inserção da abordagem instrumental no contexto do estudo. Em seguida, abordamos o uso de tecnologia no ensino de línguas e o sistema *tandem*, bem como as teorias que o respaldam. Na sequência, demonstramos a metodologia utilizada no planejamento e construção deste estudo, seguida por uma análise introdutória dos dados.

A inserção da abordagem instrumental no contexto de ensino tecnológico

Segundo Celani (2005, 2009) e Ramos (2009), o ensino de inglês para propósitos específicos (ESP)¹⁹, já era parte do contexto educacional brasileiro desde os anos 60, visto que o ensino de línguas para propósitos acadêmicos já era realidade em algumas universidades. Contudo, ainda não existiam pesquisas que demonstrassem como esse ensino se desenvolvia.

Nos anos 70, partindo de indagações de professores, alunos do programa de pós-graduação, que trabalhavam com essa modalidade de ensino, a PUC-SP, juntamente com algumas Universidades Federais brasileiras, iniciou uma investigação para averiguar qual seria a metodologia ou abordagem de ensino de LI mais apropriada para o contexto brasileiro de ensino superior.

A pesquisa apontou o ensino de inglês instrumental – termo mais recorrente na literatura nacional – como sendo o mais adequado por atender aos anseios dos universitários de ler textos acadêmicos escritos nessa língua.

1. O termo *tandem*, que significa uma bicicleta composta de dois lugares, é utilizado como metáfora para um sistema de aprendizagem de línguas em que os aprendizes precisam co-construir o processo ensino-aprendizagem. Discorremos, mais detalhadamente, sobre esse sistema no item: A tecnologia em contexto de sala de aula de línguas.

2. ESP (English for Specific Purposes): Inglês para Propósitos Específicos. Uma abordagem de ensino que visa, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem de línguas, atender às necessidades específicas dos alunos (CELANI, 2005).

A PUC-SP, tendo como representante oficial a professora Celani, recebeu a incumbência de organizar e coordenar a criação de um projeto em nível nacional para a implantação dessa abordagem. O projeto denominado Projeto Nacional: ensino de inglês instrumental em universidades brasileiras (Projeto ESP) foi dividido em algumas etapas. A primeira delas corresponde à aplicabilidade da abordagem instrumental nas Universidades (CELANI, 2005, 2009).

De acordo com Celani (2005, 2009) e Pinto (2009), em meados dos anos 80, na segunda fase do projeto, o ensino de inglês instrumental passou a fazer parte do contexto de ensino tecnológico. Celani (2005, p. 18) afirma ainda que,

[n]o que se refere à segunda fase do projeto, entre 1986-1989, as Escolas Técnicas, agora denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que já eram participantes informais, tornaram-se oficiais e acrescentaram ao projeto um novo e rico contexto.²⁰

Essa abordagem é a utilizada no IFG, anteriormente CEFET-GO, até os dias atuais. Contudo, percebemos que as aulas no Curso Superior em Hotelaria poderiam ser enriquecidas caso fossem acrescidas de ferramentas de aprendizagem, como as relacionadas ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICS).

A seguir, discorreremos sobre as tecnologias e seu uso nas aulas de línguas estrangeira.

A tecnologia em contexto de sala de aula de línguas

As aulas de línguas, que ocorriam comumente em um ambiente presencial, passam, a partir dos anos 80, a também acontecer em ambientes virtuais (CRYSTAL, 2001). Paiva (2001) assevera que o ambiente virtual propicia uma mudança de foco do ensino para o da aprendizagem.

Contudo, O'Dowd (2010) afirma que a redução do custo dos equipamentos tecnológicos, do acesso a internet e a emergente tecnologia de rede online 2.0²¹ não significam o uso de tecnologias para engajamento de aprendizes em atividades interculturais online (online Intercultural Exchange), pois ainda há inúmeras barreiras pedagógicas e institucionais para ser suplantadas.

Segundo o autor, as atividades interculturais online, também denominadas de telecolaboração, tradicionalmente referem-se ao uso de ferramentas online para a realização de exercícios, objetivando a aprendizagem da língua e da cultura de um país estrangeiro. Vassalo e Telles (2009) afirmam que esse

3. In what has referred to as the second phase of the Project, the period 1986-1989, the Technical Schools, now upgraded as Technological Centers for Higher Education (CEFETs), which had been informal participants up to then, joined in officially and brought a new and very rich context to the Project (CELANI, 2005. p. 18).

4. Tecnologia de rede online 2.0 refere-se à percepção da rede de internet como um ambiente de interação e participação que engloba inúmeras linguagens e motivações.

modelo de aprendizagem corresponde à primeira modalidade de *tandem* e possui como desvantagem o fato de desconsiderar a autonomia do aprendiz, já que os exercícios são previamente preparados.

Como desdobramento dessa modalidade, surge o modelo de aprendizagem *e-tandem*, em que “dois falantes nativos de línguas diferentes se comunicam objetivando aprender a língua do outro” (O’DOWD, 2010. p. 2), por meio de comunicação síncrona (*messenger, skype, talk and write, google talk, openmeetings*²²) ou assíncrona, por meio de mensagens (*blog, facebook, orkut, twitter*). Apesar de o autor utilizar o termo falante nativo, Telles (2009) deixa claro que o falante não precisa ser necessariamente falante da língua que ensina como língua materna, mas falante competente dessa língua. Vassallo e Telles (2009) acrescentam que o *tandem* se constitui por

encontros estabelecidos em consenso por dois falantes de diferentes línguas que não são necessariamente nem nativos, nem professores com licenciatura. Ambos estão interessados em estudar a língua estrangeira na qual o outro é mais proficiente (VASSALLO; TELLES, 2009. p. 21).

Para O’Dowd (2010), o modelo de aprendizagem *e-tandem* baseia-se em dois princípios: autonomia e reciprocidade do aprendiz. É também parte do *e-tandem*, segundo este autor, o uso equilibrado das línguas, isto é, 50% da interação precisam ser dedicados a cada uma delas. Desta forma, cada interagente tem a mesma quantidade de tempo para aprender a língua do outro, bem como para ensinar-lhe a língua de sua competência por meio de *input* autêntico e, ainda, para propiciar-lhe *feedback* corretivo.

Vassallo e Telles (2009) acrescentam, a esses dois princípios, o princípio da separação de línguas, ressaltando a relevância de o par de interagentes contemplar uma só língua em cada interação, garantindo, assim, a equidade dos idiomas. Para esses autores, o uso separado de línguas desafia e motiva o aprendiz a usar a língua de aprendizagem em oposição à língua de proficiência o que lhe seria muito mais facilitador. Souza (2003) denominou este princípio de princípio do bilinguismo. Neste estudo, assumimos os princípios de Vassallo e Telles (2009) por entendermos que o termo bilinguismo abarca significados que não serão discutidas neste estudo.

Cavalari (2009. p. 49) reporta os princípios do sistema *tandem* da seguinte forma:

- i. *princípio da separação de línguas* – cada língua deve ter o seu momento apropriado de prática, o que promove uma exposição equilibrada entre as duas línguas;
- ii. *princípio da reciprocidade* – cada participante exerce o papel de ensinante da língua em que é proficiente e aprendiz de sua língua-alvo, o que exige um comprometimento a participar e contribuir de forma equilibrada para que o parceiro também atinja seus objetivos;

5. *Openmeetings* é o aplicativo escolhido como ambiente para as interações deste estudo. Este aplicativo é uma ferramenta gratuita da *Web*, hospedada no provedor do IFG, que oferece os recursos de áudio, escrita, lousa interativa, compartilhamento de tela e anexação de arquivos em um único ambiente, além de gravar o áudio e possibilitar acesso livre do pesquisador aos dados armazenados.

- iii. *princípio da autonomia* – cada participante é responsável pelas decisões e gerenciamento do próprio processo de aprendizagem.

Vassallo e Telles (2009) apresentam duas modalidades de *tandem*: o Independente, em que os interagentes não são monitorados por um tutor ou professor, portanto, eles decidem por eles mesmos como conduzir as interações e o Institucional, modalidade de nossa investigação, em que há “um certo tipo de controle pedagógico, avaliação, diretrizes e um professor-conselheiro” (VASSALLO; TELLES, 2009. p. 24).

A modalidade *Tandem* Institucional é a utilizada no projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campi de Assis e de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo, bem como foi a do projeto desenvolvido por Souza (2003), na UFMG: Projeto de aprendizagem de português-inglês em regime de *tandem*, em 2001.

Tanto o Teletandem Brasil quanto o projeto de Souza (2003) apresentam uma perspectiva metodológica fundamentada na teoria sociocultural de Vygotsky (1998). Essa teoria postula que “a aprendizagem ocorre dentro e a partir de interações significativas, pelas quais os indivíduos co-constroem o seu conhecimento (FIGUEIREDO, 2003. p. 126), pois o desenvolvimento intelectual dos indivíduos ocorre em função de suas interações sociais (VYGOTSKY, 1998).

Paiva (2001) corrobora a afirmação de Vygotsky (1998) ao afirmar que são as interações, sejam elas face a face ou mediadas por ferramentas tecnológicas, que possibilitam ao aprendiz alcançar um nível de aprendizagem superior ao seu conhecimento real. Para ela, aprendemos uma língua para nos comunicarmos com os outros, em ambiente presencial ou virtual e “a possibilidade de comunicar é talvez a maior qualidade da *Web*” (PAIVA, 2001. p. 104).

Figueiredo (2006, p. 17) afirma que a interação “maximiza a aquisição da nova língua por promover oportunidades tanto para *input* quanto para *output*.”. Neste sentido, o sistema *tandem* é uma modalidade de aprendizagem que favorece a comunicação por meio de insumos autênticos de ambas as línguas.

Figueiredo (2006, p. 16) acrescenta que “no processo de comunicação, transformamos nossas interpretações da experiência em estruturas de conhecimento que usamos para definir, para nós mesmos, a nossa realidade.”. Portanto, é no processo da interação que os interagentes definem seus papéis, compartilham as línguas e as culturas e, sem a presença de um professor, colaborativamente co-constroem o processo ensino-aprendizagem das línguas em questão.

Nessa construção, os aprendizes negociam a produção linguística. Para esta negociação, eles fazem uso de algumas estratégias facilitadoras e mediadoras, tais como conversas sobre a língua que estão aprendendo e sobre procedimentos de tarefas, criação de palavras, pedido de esclarecimento e de confirmação da compreensão, dentre outras (CÂNDIDO JÚNIOR, 2009). No sistema *tandem*, as estratégias de mediação são enriquecidas por recursos próprios do ambiente virtual, como, por exemplo,

googletranslator, *wikipedia*, *emoticons*. O aprendiz tem a autonomia de escolher usar esses recursos, bem como inúmeros outros, de acordo com o seu desejo e necessidade, pois todos estão a sua disposição.

De acordo com Souza (2006, p. 258), a aprendizagem via sistema *tandem* é “uma modalidade de aprendizagem colaborativa fortemente baseada na noção de autonomia do aprendiz”. Assim, é por meio da colaboração que os pares compartilham suas experiências pessoais, suas percepções acerca do mundo que os cercam, suas emoções, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos.

No item seguinte, abordamos a metodologia utilizada neste estudo.

Metodologia

Este estudo qualitativo caracteriza-se como um estudo de caso de cunho etnográfico. Agar (1996), Erickson (1986) e Spradley (1980) afirmam que a pesquisa etnográfica possibilita ao pesquisador planejar o seu estudo antes de ir a campo. Este planejamento não determina os caminhos a serem seguidos, mas serve como guia para o pesquisador.

A aplicabilidade da pesquisa etnográfica vem sendo ampliada no campo educacional, pois a compreensão do contexto de aprendizagem propicia ao pesquisador adentrar o campo de pesquisa com um novo olhar, buscando estranhar o que, para ele, parece muito familiar. Propicia ainda focar o objeto sob investigação sem perder a relação deste objeto com o contexto escolar como um todo (ERICKSON, 1986).

Esta visão, ao mesmo tempo ampla e particular, oferece certa flexibilidade ao pesquisador na realização da investigação, pois ele pode, durante o processo investigativo, rever procedimentos já realizados, retomá-los e até, se necessário, refazê-los. Este aparente ir e vir expressa o desenho cíclico desta forma de se fazer pesquisa, o qual é descrito por Erickson (1986) como um processo investigativo reflexivo.

Objetivos

Este estudo tem por objetivo verificar como ocorre a aprendizagem de LI em interações virtuais e face a face em um contexto tecnológico de ensino de inglês instrumental. Para tanto, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual a percepção dos alunos sobre a aprendizagem de inglês instrumental mediado pelo computador?
2. De que forma a comunicação síncrona e assíncrona contribuem para a aprendizagem da LI em um contexto de ensino tecnológico?
3. De que modo os três pilares do sistema *tandem* se concretizam em interações em que a LI não é a língua materna de nenhum dos interagentes?
4. Que estratégias mediadoras os interagentes utilizam para a aprendizagem das línguas?

Contexto

O IFG e a Universidade de *Worms*, na Alemanha.

Período de interação

Virtual: de 23 de agosto de 2010 a 02 de setembro de 2010, podendo ainda ser retomada pelos interagentes.

As interações virtuais aconteceram por meio dos aplicativos *skype* e *openmeetings*.

Face a face: de 15 a 26 de setembro de 2010. Estas interações ocorreram no Estado de Goiás durante a visita do grupo da Universidade de *Worms* ao IFG e a cinco destinos turísticos do estado. Essa visita objetivou observar de que forma a sustentabilidade está presente no turismo e no setor hoteleiro goiano.

Período de comunicação assíncrona: início em 15 de agosto e ainda está em andamento.

Participantes – 28 sujeitos (14 pares de interagentes), que foram, neste estudo introdutório, identificados pelas iniciais de seus nomes. Posteriormente, eles terão pseudônimos.

Interagentes brasileiros do IFG: 11 alunos, 02 professoras e um professor em função administrativa.

Interagentes da Universidade de *Worms*: 13 alunos e uma professora, sendo 10 participantes de nacionalidade alemã, duas romenas e uma iraniana.

Sendo este estudo sobre o ensino de inglês instrumental em contexto tecnológico, seguimos o procedimento de adotar a temática sustentabilidade como eixo norteador das interações. Esta temática foi distribuída, pelos interagentes, em 7 categorias: [1] Conceito de gestão para destinos sustentáveis (Management concepts for sustainable destination); [2] Pegada ambiental (Climate footprint for a touristic region); [3] Transferência de tecnologia nos sistemas de turismo e hospitalidade (Transfer of sustainable tourism concepts in tourism and hospitality); [4] Turismo sustentável (Sustainable tourism); [5] Condições para um hotel de emissão zero (Conditions / requirements for a zero-emissions hotel); [6] Indicadores de um turismo sustentável (Performance measurement systems in sustainable tourism²³) e [7] Turismo sustentável e infância (Sustainable tourism and infancy).

Instrumentos de coleta de dados

- questionários;
- entrevistas;
- filmagens;
- relatos de história de vida;
- sessões de interações via *openmeetings*;
- sessões de interação face a face;
- emails, mensagens por celular.

Tipos de análise a serem desenvolvidas neste estudo

6. Esta palavra está em alemão e significa turismo em português.

1. Análise das interações virtuais e face a face
 - código predominante;
 - razões para mudança de código;
 - utilização de outras línguas (espanhol, alemão, francês ou outras) nas interações;
 - conversas sobre a temática sustentabilidade;
 - feedback corretivo;
 - regulação afetiva.
2. Análise referente aos três pilares do *tandem*
 - vantagens e desvantagens.
3. Análise das estratégias mediadoras
 - perguntas e respostas;
 - lousa interativa;
 - desenhos;
 - recursos de tradução;
 - dicionários online;
 - anexos;
 - fotografias;
 - escrita durante as interações orais para:
 - esclarecer significados de termos;
 - esclarecer o que o outro disse;
 - aprender ortografia.
4. Análise das entrevistas e questionários
 - avaliar a ferramenta *openmeetings*;
 - averiguar aspectos positivos e negativos do uso do sistema *tandem*;
 - avaliar o projeto.
5. Análise de narrativas
 - traçar o perfil dos participantes;
 - conhecer a história de aprendizagem de línguas dos participantes.

Análise introdutória dos dados

A análise, a seguir, é uma demonstração preliminar, pois ainda há transcrições a serem feitas tanto de interações via *openmeetings* quanto de interações face a face, bem como de entrevistas realizadas com os interagentes. Também ainda não tivemos acesso a muitos dados vindos da comunicação assíncrona. Desta forma, apresentamos apenas algumas reflexões acerca dos questionamentos presentes nas perguntas de pesquisas deste estudo.

Percepção dos interagentes do sistema tandem e do aplicativo openmeetings:

Os dados permitem-nos afirmar que tanto os interagentes brasileiros quanto os da Uni Worms avaliam o projeto *tandem* positivamente, apesar de mencionarem alguns dos problemas técnicos que o aplicativo *openmeetings* apresentou, como *delay* e dificuldade de sincronia no áudio, levando alguns pares a migrar para o *skype*.

Contudo, em relação às interações virtuais, os interagentes avaliam como positivo o fato de ela permitir conhecer o outro e sua cultura. Como o grupo da Uni Worms viajaria para Goiás, e, muitos deles ficariam hospedados nas casas de seus pares, acreditamos que os interagentes utilizaram as interações virtuais para compreender quem eles são enquanto membros de culturas diferentes.

Assim, eles poderiam construir laços de amizade antes de se conhecerem, modificar percepções estereotipadas, como, por parte dos interagentes brasileiros, de que todos os alemães são pessoas de pele alva e de comportamentos rudes e, dos interagentes alemães, de que os brasileiros são descompromissados e “falam pelos cotovelos”.

Em relação à aprendizagem das línguas via interações virtuais, comunicar-se foi o elemento de relevância. Portanto, o ensino de inglês instrumental, nos dados já analisados, não foi contemplado nas suas especificidades, ou seja, discutir a respeito de questões relacionadas à sustentabilidade no turismo e no setor hoteleiro goiano.

Essa observação nos permite afirmar que, em ambientes onde a prática das línguas não é controlada, o foco das interações são questões culturais mais relacionadas a ações cotidianas, como, por exemplo, formas de cumprimentos e o que elas implicam, comidas típicas e atividades de lazer.

Contudo, as interações face a face ocorridas no IFG já apresentaram as especificidades da abordagem instrumental. Durante essa atividade, os interagentes, foram divididos em 7 grupos. Os componentes de cada grupo, sob a orientação de professores do IF, tinham como objetivo produzir uma apresentação oral em formato de comunicação. Essa atividade controlada propiciou também controle dos insumos produzidos.

Comunicação síncrona e assíncrona:

Ambas as modalidades comunicativas constituem-se em ambientes que propiciaram a aprendizagem das línguas por oferecerem insumos autênticos orais e escritos. No geral, a comunicação assíncrona foi utilizada para planejar o calendário da comunicação síncrona e para justificar a ausência nos encontros virtuais. A aprendizagem da língua portuguesa é percebida nos emails de alguns interagentes da Uni *Worms*, que fizeram uso desse código para escrever suas mensagens.

Os três pilares do tandem: separação das línguas, reciprocidade e autonomia.

Observamos que a língua de predominância é a LI, contudo, ela desempenha dois papéis, facilitadora do ensino de português, pois é por meio dela que os brasileiros ensinam português e, língua de aprendizagem, isto é, a língua que os brasileiros almejam melhorar o uso.

A reciprocidade, nos dados analisados das interações virtuais, apresenta-se em desequilíbrio, pois há muito mais responsabilidades dos interagentes brasileiros em ensinar português para os interagentes da Uni *Worms*, do que deles em retribuir esse ensino, contribuindo com os brasileiros na aprendizagem de LI.

A autonomia, também nas interações virtuais, é evidenciada nas tomadas de decisões no planejamento do calendário para as interações, na iniciativa de ensinar ao parceiro a língua de competência, nas negociações de uso das línguas.

Em relação às interações face a face, ainda não analisamos sobre os três pilares do *tandem*.

Estratégias mediadoras:

Observamos que, em busca de uma melhor compreensão da comunicação, há a presença de texto escrito nas interações orais, de desenhos, de anexos, bem como referência ao uso de tradutores eletrônicos e dicionários online.

Podemos afirmar que algumas estratégias mediadoras são utilizadas sem negociação entre os interagentes (tradução, pesquisas), enquanto outras já são negociadas (mapas, anexos). No primeiro caso, acreditamos que as estratégias estão mediando o interagente e a construção de seu próprio conhecimento e, no segundo, a mediação já é entre o conhecimento compartilhado entre o par de interagente. Mas, nos dois casos, observamos atitudes de autonomia, o que demonstra que os interagentes percebem-se como sujeitos e não meramente coadjuvantes do processo de aprendizagem de línguas de seu par e, principalmente, do seu próprio processo.

Com base nessa análise preliminar, acreditamos que os resultados deste estudo não somente corroborarão os resultados de outras investigações, como também apresentarão outros aspectos específicos

do contexto de ensino tecnológico. Portanto, deixamos em aberto as considerações finais, por se tratar de um estudo ainda em processo de construção.

Referências

AGAR, M. H. *The Professional stranger: an informal introduction to ethnography*. New York: Academic Press, 1996.

CÂNDIDO JÚNIOR, A. O processo de colaboração e de negociação durante a realização de atividades comunicativas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 47-80.

CAVALARI, S. M. S. A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em *tandem* via chat. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto - São Paulo, 2009.

CELANI, A. A. et all. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

_____. CELANI, A. A. Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros. In: CELANI, A. A. et all. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-31.

CRYSTAL, D. *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986. p. 70-89.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de Aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 125-157.

_____. Aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 11-45.

O'DOWD, R. Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education. *Language Teaching*. p. 1-20, 2010. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org>>. Acesso em 13 de novembro de 2010.

PAIVA, V. L. M de O e. A WWW e o Ensino de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 1. n. 1. p. 93-116, 2001.

PINTO, A. P. O inglês instrumental na UFPE: contribuições, tendências e mudanças. In: CELANI, A. A. et all. (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. P. 77-86.

PORTAL DO IFG - GO. Disponível em: <<http://www.ifgoias.edu.br>>. Acesso em: 09 de Nov. de 2010.

RAMOS, R. de C. G. A história da abordagem instrumental na PUCSP. In: CELANI, A. A. et all (Orgs.). *A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 35-45.

SOUZA, R. A. Telecolaboração e divergência em uma experiência de aprendizagem de português e inglês como línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 3. n. 2. p. 73-96, 2003.

_____. Telecolaboração na aprendizagem de línguas estrangeiras: um estudo sobre o regime de tandem. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006. p. 255-276.

SPRADLEY, J. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980, p. 140-159.

TELLES, A. J. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009.

VASSALLO, M. L.; TELLES, A. J. Ensino e aprendizagem de línguas em tandem: princípios teóricos e perspectivas de pesquisa. In: TELLES, A. J. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes, 2009. p. 21- 42.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS COMO COMPONENTE CULTURAL NAS AULAS DE ESPANHOL/LE: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Luciana Mendes MENDES
Lucielena Mendonça de LIMA

Palavras-Chave: Expressões idiomáticas (EI), língua estrangeira (LE), ensino de espanhol, estratégias, cultura.

Introdução

Este estudo se propõe a investigar as expressões idiomáticas de língua espanhola como componente cultural autêntico e refletir sobre as estratégias usadas pelos alunos de Ensino Médio de uma instituição particular de ensino na compreensão desses componentes culturais a partir de um estudo de caso. O interesse pelas EIs surgiu não somente pela curiosidade em saber o seu significado, mas também pela dificuldade que tinha em entendê-lo e memorizá-lo. O trabalho de final de curso, em 2006, junto aos alunos do CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação) contribuiu para que o interesse pelas EIs permanecesse em minha mente.

O tema desta pesquisa manifestou-se devido a minha preocupação na época, como futura professora de espanhol, ao perceber, através da investigação feita com os alunos do CEPAE, a grande dificuldade que estes apresentavam para compreender o uso sociocultural das EIs. Hoje, atuando como professora de língua espanhola, percebo que a inquietação permanece, pois “os novos alunos” demonstram também ter dificuldade em entender o vasto mundo da fraseologia.

Acredito que um estudo mais aprofundado sobre o tema faz-se necessário com o intuito de encontrar possíveis soluções (ou não) para o problema de interpretação das EIs, já que a grande maioria dos livros didáticos que apresenta esse tipo de sintagma, não propõe estratégias de compreensão ou procedimentos que levem à resolução do problema já mencionado. Essa ausência é perfeitamente compreensível, pois os livros didáticos fazem parte de um gênero textual em que predomina a linguagem padrão e as expressões idiomáticas estão inseridas na linguagem coloquial. Além disso, o gênero livro didático sofre algumas restrições como poucas páginas para abordar aspectos gramaticais e culturais de uma língua, pressão por parte da comunidade acadêmica para o ensino estritamente da língua culta, dificuldade em comprovar os aspectos culturais que levaram a sistematização de uma expressão idiomática entre outros.

A atividade de pesquisa foi realizada, a princípio, com um grupo de quarenta e quatro alunos-voluntários do 2º ano do Ensino Médio de um colégio particular da região metropolitana de Goiânia no segundo semestre do ano letivo de 2009. Essa pesquisa contou com a minha participação como pesquisadora-participante, já que sou a professora da turma e continuei sendo no período em que a pesquisa foi realizada. Diante disso, estabelecemos os seguintes objetivos para a pesquisa:

- Sensibilizar os alunos para a existência e uso das EIs em espanhol;
- Apresentar o conceito de expressões idiomáticas para os alunos;
- Examinar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos de E/LE para compreender contextos socioculturais;
- Observar as principais dificuldades de interpretação das EIs.

Nessa perspectiva, as seguintes questões foram estabelecidas:

- Houve a sensibilização por parte dos alunos para o uso das EIs?
- Que dificuldades de interpretação são mais recorrentes na aprendizagem das EIs?
- Quais estratégias são mais usadas para interpretar as expressões idiomáticas?

O método utilizado na pesquisa foi o qualitativo, pois este tenta explicar como os alunos posicionam-se durante todo o processo de investigação, quer dizer, dá ênfase à perspectiva dos indivíduos que estão envolvidos nesse processo. É o que afirma Lüdke e André (1986, p. 12): “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...] há sempre uma tentativa de capturar ‘a perspectiva dos participantes’”. É importante ressaltar que tanto o processo quanto os indivíduos foram observados durante as atividades, a fim de construir considerações mais pertinentes.

Dentro dessa abordagem qualitativa a pesquisa em questão utilizou o estudo de caso, pois acompanhou o desenvolvimento de seus participantes e este tem como uma de suas características os diferentes “pontos de vista presentes numa situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20). Além disso, é extremamente apropriado a pesquisadores individuais como afirma Bell (2008, p. 19): “o estudo de caso pode ser uma abordagem adequada a pesquisadores individuais, pois possibilita que um determinado aspecto de um problema seja estudado com alguma profundidade”. Como é o nosso caso, somente um pesquisador esteve envolvido com a pesquisa e com a análise dos dados.

Para a aplicação das atividades foram utilizadas dez aulas (os alunos têm uma aula por semana com duração de 50 minutos), que se estenderam para mais duas, nas quais foram utilizados diversos recursos como: utilização de mapas mentais, fichas, músicas, textos narrativos e autênticos e o que foi necessário para cumprir os objetivos traçados anteriormente.

Os dados foram coletados através das atividades escritas desenvolvidas durante as aulas, por meio de dois questionários (um aplicado antes da realização das atividades; outro no decorrer do processo) e das anotações da pesquisadora ao final de cada aula. Em uma pesquisa é importante coletar os dados usando instrumentos diferentes para que as afirmações sejam confirmadas nas análises.

Fundamentação Teórica

Quando se estuda um idioma, devemos ter bem claro a concepção de cultura. Para Giovannini et al. (1996), cultura é a forma como um determinado grupo social tem de viver e conceber a vida. Miquel López (2005) faz uma divisão do conceito de cultura sob três aspectos: essencial, legitimada e epidérmica. A cultura essencial é aquela que permite com que o falante estrangeiro faça uso de modo adequado da linguagem, pautando-se nas crenças, juízos de valor e saberes compartilhados por determinada comunidade linguística. A legitimada caracteriza-se por levar em consideração aspectos que são valorizados em todas as sociedades como a produção literária de um determinado escritor. E a cultura epidérmica refere-se aos costumes específicos de uma região, como por exemplo, as diferenças socioculturais entre o nordeste e o sudeste brasileiro; as duas regiões compartilham o mesmo idioma, mas o utilizam de maneiras distintas. Díaz (2005) divide cultura em dois aspectos: culta e popular. A cultura culta é aquela cultivada pelas grandes instituições sociais e dominada por poucas pessoas. Já a cultura popular é a do dia a dia, que motiva os comportamentos sociais também chamada pelo Marco Comum Europeu (2002) por cultura do saber agir, saber fazer e saber ser.

As expressões idiomáticas fazem parte da cultura essencial/popular, pois refletem valores e conhecimentos de uma determinada sociedade, conhecimentos estes que só serão compreendidos pelos alunos de E/LE se houver uma sensibilização para os significados que essas estruturas podem ter em determinados contextos. O estudo das expressões idiomáticas pertence a um campo infinitamente maior que é a fraseologia. A fraseologia é uma disciplina que tem como objeto de estudo as unidades fraseológicas, ou seja, combinações estáveis de palavras que, além de outras características, apresentam certa fixação de forma e significado. Podem receber diversos nomes como ditos, provérbios, refrãos, frases feitas, expressões idiomáticas e, alguns estudiosos os utilizam como sinônimos, apesar das distinções existentes entre eles.

É importante definir nesse momento o que se entende por EI e diversos são os autores que elaboraram um conceito como: Xatara (2001, p. 51), “[...] lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”; Higuera (1997, p. 15), “expressões fixas de duas ou mais palavras que compartilham as características de idiomatismo e estabilidade [...] e que devem ser completadas por outras palavras para poder formar uma oração”; Tagnin (2005, p. 16), “dizemos 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”; entre outros. Creio ser pertinente trazer também a minha definição de EI: sintagma culturalmente convencionalizado e que sofreu um apagamento do seu significado denotativo e ganhou uma carga conotativa motivada pelo uso nas esferas comunicativas.

Assim como há uma diversidade de conceitos sobre EIs, há também uma infinidade de classificações para auxiliar no estudo desses sintagmas. Para nortear esse trabalho, utilizaremos a classificação elaborada por Xatara (2001) em sua tese. A autora reforça a ideia da apresentação do código denotativo (para iniciantes) até chegar as expressões conotativas (nível avançado de aprendizagem) e, em seguida, afirma que

uma das possibilidades para o ensino de EIs é a divisão em graus de dificuldade. Essa técnica vale tanto para aprendizagem quanto para a tradução, segundo a autora, apresentamos a seguir os quatro graus propostos por Xatara:

- Grau 1: Nesse grupo estão as expressões que apresentam equivalência idiomática e literal na língua materna. Ex. lavar las manos / lavar as mãos.
- Grau 2: Aqui estão presentes as EIs que não apresentam equivalência literal total ou parcial, mas continuam com a equivalência idiomática e podem ser facilmente substituídas por uma EI na língua materna. Ex. no tener pelos en la lengua / não ter papas na língua.
- Grau 3: A esse grupo pertencem as EIs que correspondem a EIs na língua materna, porém a estrutura sintática ou as unidades lexicais são muito distintas. Ex. sujetar el sartén por el mango / estar com a faca e o queijo na mão.
- Grau 4: Esse grupo refere-se as EIs que não têm equivalência na língua materna e que revelam que as visões de mundo dessas línguas-culturas são muito diferentes. Nesses casos, a única alternativa é explicá-las, ou seja, parafraseá-las. Ex. se me ha ido el santo al cielo (esquecer completamente o que deveria fazer ou trazer).

Ao estudar as EIs em E/LE, o aluno perceberá que seu uso está associado às relações cotidianas e coloquiais e esse uso específico é mais uma dificuldade a ser enfrentada. Briz (apud SOUZA; GAMA, 2006) afirma que a linguagem coloquial é como um registro oral determinado pela situação comunicativa e que caracteriza as realizações comunicativas de todos os usuários de uma língua. Nessas relações comunicativas as EIs são utilizadas com uma grande frequência o que justifica o estudo aprofundado e a busca por estratégias para que o estudante de LE consiga ter uma competência comunicativa que o ajude a “desvendar”, a compreender essas situações de uso na língua meta.

É importante que o aluno de E/LE participe das mesmas experiências dos nativos, e para isso, é necessário o desenvolvimento de subcompetências que o ajudem a interpretar e reconhecer determinadas expressões como algo significativo no novo idioma. Em relação ao tema proposto nesta investigação, as subcompetências mais significativas serão: a sociolinguística e a estratégica.

Segundo Gargallo (1998, p. 35), a subcompetência sociolinguística “é uma habilidade relacionada com a adequação do comportamento linguístico ao contexto sociocultural”, ou seja, os diversos conhecimentos sobre uma língua, que são adquiridos pelo falante de forma inconsciente, e que são usados de maneira adequada aos contextos e situações comunicativas.

Já a subcompetência estratégica, caracteriza-se por agilizar o processo de aprendizagem utilizando, para isso, estratégias adequadas que compensam as dificuldades que surgem durante o processo comunicativo, podendo ser dividida em estratégias de aprendizagem (conscientes) e estratégias de comunicação (inconscientes).

Percebemos, então, que conhecer os aspectos socioculturais de uma língua é imprescindível para chegar a ter competência comunicativa, pois “a língua [...] só tem sentido dentro do contexto cultural da comunidade de falantes” (LEIVA, 1999, p. 106).

No mundo globalizado como o de hoje, é necessário conhecer as manifestações culturais de outros povos, desenvolvendo para isso habilidades. Esta é uma das propostas das Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 151), de acordo com as autoras González e Fernández,

[os conteúdos socioculturais] devem servir para que o estudante se aproprie de outras maneiras de expressar uma realidade diferente da sua, de forma a que ele seja capaz de apropriar-se, também, das peculiaridades linguísticas e sócio-culturais do outro.

É justamente isso que o estudo com expressões idiomáticas propõe: a possibilidade de compreender a cultura do outro por intermédio do vasto mundo da fraseologia.

Considerações Finais

Na pesquisa em questão já conseguimos perceber, através das primeiras análises, que as estratégias mais utilizadas pelos alunos para compreender o componente cultural das expressões idiomáticas foram: comparação com a língua materna ou associação a um termo já ensinado em outras aulas de língua espanhola. Esses dados nos mostram, prematuramente, que no ensino de E/LE é imprescindível que o aluno nessa aprendizagem tenha acesso aos contextos culturais presentes na língua meta, caso contrário, não serão compreendidos.

É importante que o aspecto cultural seja inserido nas atividades de aprendizagem não como algo ligado a curiosidade, mas como parte integrante da língua meta, pois como afirma Díaz (2005, p. 838) “língua e cultura são indissociáveis”. As expressões idiomáticas precisam ser compreendidas como umas das diversas manifestações culturais presentes na língua(gem).

Podemos observar também que o estudo de expressões idiomáticas auxilia os alunos a compreender que toda língua tem uma estrutura específica na qual manifesta os fatores socioculturais, ou seja, o aluno começa a perceber que a língua obedece uma estrutura interna e nela reflete suas particularidades.

Esperamos que o presente estudo seja relevante para futuros pesquisadores e que estes consigam aprofundar ainda mais nos estudos fraseológicos a partir da perspectiva da Linguística Aplicada. Sugerimos que este estudo seja repetido em contextos mais abrangentes, com um número maior de participantes a fim de confirmar ou refutar os resultados obtidos.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagem, código e suas tecnologias. Cap. 4. Conhecimentos de Espanhol, Brasília, 2006. Vol. 1, p. 125 – 164.

DÍAZ, C. G. Los contenidos culturales. In: *Valdemécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 835 – 852.

GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

GIOVANNINI, a. et al. *Profesor en acción*. Madrid: Edelsa, 1996, p. 43 – 70.

HIGUERAS, M. (1997) “La importancia del componente idiomático en la enseñanza del léxico a Extranjeros” en: *Revista Frecuencia L* no. 6, Madrid, Edinumen, p. 15 – 19.

LEIVA, M. J. S. Expresiones idiomáticas: una marca cultural. In: *Actas del VII Seminario de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Dificultades y Estrategias*. São Paulo: Embajada de España, 1999, p. 105 – 111.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: *Valdemécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL, 2005, p. 511 – 531.

LÜDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E. P. U. , 1986, p. 11 – 24.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE. *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas*. Cap. 5. Las competencias del usuario o alumno, Madrid, 2002, Vol. 1, p. 99-120.

SOUZA, F. M. de. E GAMA, A. P. F. El cine como estrategia para la adquisición del lenguaje coloquial. In: *Actas del XIV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: Estrategias para el aprendizaje del léxico en ELE*. São Paulo: Embajada de España, 2006, p. 17 – 24.

TAGNIN, S. E. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Disal, 2005.

XATARA, C. M. O ensino do léxico: As expressões idiomáticas. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas, 2001, p. 49 – 59.

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS PARA *FINS ESPECÍFICOS*:
NECESSIDADES ESPECÍFICAS... AÇÕES ESPECÍFICAS?**Cleide Araújo MACHADO
Lucielena Mendonça deLIMA

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de Línguas estrangeiras. Enfoque por tarefas. Análise de Necessidades.

Introdução

Nos dias atuais, tanto a vida pessoal como a profissional pedem mudanças todo o tempo e em tempo hábil para que cada pessoa possa ir se adequando ao seu meio e às necessidades que vão emergindo. Nesse sentido, podemos constatar, em relação à profissionalização, um encurtamento na duração de cursos de graduação e de pós-graduação.

Em tempos que se discute, propõe e valoriza a qualidade na formação, a redução no tempo de formação, em um primeiro momento, pode representar um desafio intransponível para algumas áreas do conhecimento. Um fato que se coloca em evidência diante dessa realidade é que ao mesmo tempo que se reduz o período de formação, também se exige do futuro profissional, conhecimentos mais amplos e mais específicos.

Por exemplo, a cada dia se reconhece a importância do domínio de outras línguas além da materna. Há algumas profissões que exigem como elemento *sine qua non* o conhecimento de inglês, espanhol, francês etc, como os egressos de cursos de Relações Internacionais, Direito, Planejamento Turístico e Serviços de Hotelaria.

Ainda que a formação para o ingresso numa função seja o ensino médio, como em cargos de *telemarketing* ou *callcenter*, a língua estrangeira tem sido cada vez mais desejável. E, se no âmbito profissional, saber línguas estrangeiras pode representar um diferencial que favoreça a colocação no mercado de trabalho e/ou promoções, no âmbito acadêmico é de relevância indiscutível (LAGOS, 2005; CESTEROS, 2008; MARTÍN, 2010).

A construção do conhecimento sobre/da/na língua além de tratar um léxico específico de cada área de atuação, deve promover uma aproximação aos aspectos culturais, pragmáticos etc (CESTEROS, 2008). Ou seja, além de dominar os recursos da língua e a aplicação de técnicas de comunicação, ainda é preciso saber sobre as convenções cobradas pela comunidade e pelos contextos profissionais nos quais o profissional atuará.

Sendo assim, o professor de línguas estrangeiras, acaba se vendo diante de uma situação desafiadora, pois a formação em Letras, muito raramente, confere ao docente conhecimentos específicos para quando se depare com cursos que exigem uma atuação mais direcionada. Portanto, em algum momento da vida

profissional, o professor poderá se sentir pouco preparado, dependendo do curso e das necessidades específicas de cada contexto no qual irá atuar (DOMÍNGUEZ, 2000).

Quando o ensino da língua estrangeira demande direcionamento para a área de atuação do futuro profissional, como é o caso de alunos de curso de Planejamento Turístico, por exemplo, Domínguez (2000, p. 200) explica que o professor deve cumprir tudo que um professor de Línguas em outros contextos ou de outras áreas faz e ainda precisa ‘ter um oceano de conhecimentos de um centímetro de profundidade’. Apesar da exigência sobre seu conhecimento mais ampliado para atender uma área específica, o professor ‘não deve se esquecer de modo algum que ele é um professor de língua e não um economista ou um homem de negócios’ (DOMÍNGUEZ, 2000, pag. 199).

De acordo com Beltrán (2000, p. 35), o ensino de línguas para a comunicação profissional precisa ser orientado à consecução de uma determinada competência comunicativa, que tem como propósito melhorar as capacidades de compreensão e expressão requeridas para o desenvolvimento em um determinado campo de atividade profissional.

A primeira exigência que se faz, quando nos deparamos com o ensino de Línguas Para Fins Específicos é mapear as *Necessidades Específicas*, ou seja, é preciso investigar o que o curso prevê para os alunos dentro da disciplina que será ministrada. Esse levantamento precisa ser feito por pessoas externas ao processo docente, ou seja, deve compreender uma visão *macro* do curso, precisa estabelecer relações com outras disciplinas, precisa pontuar os campos de conhecimentos que o curso implica.

Num segundo momento ou concomitantemente, é preciso que se faça um levantamento por pessoas internas ao processo, em especial docentes e alunos, com o fim de mapear as características pessoais em relação à aprendizagem, o nível de conhecimento inicial sobre a língua e sobre a profissão/curso, objetivos e metas etc.

Para Martins (2006) a Análise de Necessidades Específicas pode ser feita tanto por pessoas internas quanto externas ao processo. Há aspectos positivos e negativos em ambas possibilidades, e nós entendemos que o planejamento do curso só pode ser construído adequadamente se levarmos em consideração os elementos pontuados.

Por exemplo, os campos semânticos e as funções comunicativas relevantes para um curso, podem não ser adequados para outro curso com características ou foco diferentes. Ou mesmo, se considerarmos a disciplina de um mesmo curso para grupos diferentes, pode requerer adequações tendo em vista os conhecimentos prévios dos alunos sobre o curso ou sobre a língua. E ainda, uma mesma disciplina ministrada no primeiro período do curso ou no último deve se planejar de maneira à atender as necessidades mapeadas para cada contexto, e seguramente são diferentes.

Long (2003) atenta para o fato de que a Análise de Necessidades pode ser feita pelos expertos da área que sabem bem em que consiste o trabalho, mas em virtude de que não são lingüistas desconsideram as estruturas gramaticais, nocionais, funcionais ou qualquer outro tipo de unidade linguística de análise.

Entre as necessidades de formação constatadas durante a análise de necessidades e os desejos (de alunos, professores, da instituição etc) poderá haver coincidências e divergências. Essas coincidências e/ou divergências poderão incidir diretamente sobre a motivação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, então o planejamento prévio das atividades, das unidades de ensino, dos processos de (auto)avaliação, das dinâmicas, da abordagem a ser adotada devem passar por análises subseqüentes e consequentemente, no caso de inadequações, estas deverão ser replanejadas ou reformuladas.

Vian Jr. (2002, p. 15) com base em Hutchinson & Waters (1987) sintetiza em um quadro os aspectos com os quais um professor de Línguas Para Fins Específicos deve se preocupar constantemente:

	Modelo para análise da situação-alvo	Modelo para análise das necessidades de aprendizagem
POR QUE	Por que a língua é necessária?	Por que os aprendizes fazem o curso?
COMO	Como a língua será usada?	Como os aprendizes aprendem?
QUAL	Quais serão as áreas de conteúdo?	Quais as fontes disponíveis?
QUEM	Com quem o aprendiz vai usar a língua?	Quem são os aprendizes?
ONDE	Onde a língua será usada?	Onde o curso será ministrado?
QUANDO	Quando a língua será usada?	Quando o curso acontecerá?

Nessa perspectiva, o estudante continua sendo o foco de acordo com o que é proposto na abordagem comunicativa (CANALE, 1995), mas as aulas não acontecem em função dos objetivos do aluno e sim das necessidades específicas de formação para o qual o curso foi planejado e do tempo que se dispõe para a consecução do programa.

Ao nos depararmos com contextos tão específicos para o ensino de línguas é preciso revermos nossas práticas docentes. Foi esse desafio em nossa vida profissional que nos impulsionou a empreender uma investigação que tivesse ao mesmo tempo como objetivos:

- (a) Esboçar uma orientação para que o professor pudesse mapear as Necessidades Específicas em qualquer contexto de atuação.

Não faria sentido mapear as Necessidades Específicas apenas do curso de Planejamento Turístico ou de Licenciatura em História ou de Agrimensura²⁴, por exemplo, pois levando em consideração a agilidade

²⁴ A professora investigadora atua nesses e em outros cursos e durante seu trajeto profissional foi necessário construir um mapa das Necessidades Específicas para cada curso. Nesse sentido não é o levantamento que deve ser evidenciado, mas os

das mudanças no campo das teorias e das tecnologias, um produto de tal natureza sofreria a obsolescência em muito pouco tempo.

- (b) Verificar e analisar a percepção de alunos de diferentes cursos sobre metodologia(s) de ensino em relação à sua aprendizagem em contextos de ensino e aprendizagem Para Fins Específicos.

Não é difícil perceber quando um aluno está (des)interessado, pois isto reflete em suas notas, em seu desempenho, na participação durante a aula etc. Muitas vezes, não entendemos o que faz com que um aluno se desloque até a sala de aula, permaneça lá durante todo um período e não tire nenhum proveito.

Acreditamos que a observação do papel do professor, do aluno, do material didático, dos recursos tecnológicos e da metodologia adotada no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como da auto-percepção/auto-conceito/auto-estima, com vistas à construção de propostas de trabalho cada vez mais adequadas a cada contexto contribua para o desenvolvimento da qualidade no ensino de línguas estrangeiras e podem refletir no desenvolvimento pessoal e profissional (MIRANDA, 2005; PEREIRA, 2008; NAVARRO, TOMÁS e OLIVER, 2006).

- (c) Apresentar e analisar propostas de construção de programas de curso que atendam as Necessidades Específicas mapeadas dentro da disponibilidade de tempo de um dado contexto.

Uma das finalidades da organização de currículos é facilitar, em especial aos estudantes e aos professores, a apropriação do conhecimento a partir de sua organização em unidades e sequências adequadas. É preciso que o estudante se veja envolvido com o conhecimento, com os recursos, com o professor e seus companheiros de sala de aula, com a instituição e com o contexto social, entre outros elementos que fazem parte de sua formação.

Todo o planejamento deve estar voltado para que o estudante alcance níveis pertinentes (ao tempo, aos objetivos, às metas etc) de conhecimento, de autonomia; de responsabilidade para refletir, para selecionar e se apropriar de conhecimentos socializados em sala de aula; adquirir e construir novos conhecimentos, de modo a contribuir para seu desenvolvimento pessoal e conseqüentemente para o desenvolvimento de seu entorno (MÉNDEZ, 2007; GIRALDO e GIRALDO, 2010).

Diante do exposto, é possível vermos que as perguntas que orientam este trabalho são:

- (1) Como selecionar os conteúdos (gramaticais e funcionais), a(s) metodologia(s) e ainda definir o nível de aperfeiçoamento adequado para contextos tão díspares e que mudam constantemente?
- (2) Como os alunos, de diferentes cursos, percebem as atividades realizadas em sala de aula? Eles entendem as propostas e os objetivos das atividades num curso de línguas Para Fins Específicos? Como é o comportamento discente nas aulas quando eles participam da construção e da organização do programa de curso?

procedimentos e a relevância dos elementos encontrados para a construção de um programa de curso. Principalmente, quando pensamos que a cada dia surgem novos cursos, com perfis voltados para cada região ou área de atuação, o mais importante não deve ser o produto que se busca, mas o processo adequado para a construção coletiva do conhecimento em uma disciplina, cujo objetivo é somar-se às demais disciplinas do curso para favorecer uma formação ampla, rápida e de qualidade.

- (3) É possível construir um currículo em curso de Línguas Para Fins Específicos que atendam às necessidades da Instituição, do aluno e do professor respeitando o ínfimo período de tempo destinado à disciplina que será ministrada e obtendo resultados de qualidade pertinentes às exigências do mercado de trabalho?

Metodologia

Essa pesquisa foi realizada com base no método qualitativo (JOHNSON, 1992; KETELE; ROEGIERS, 1995, SERRANO, 1994, 1998; NUNAN, 1999). O método qualitativo, segundo Serrano (1998), é flexível e começa com perguntas vagamente formuladas; o cenário e as pessoas são vistas pelo investigador a partir de uma perspectiva holística.

Para este estudo, começamos oficialmente nossa coleta de dados em fevereiro de 2008 e finalizamos em novembro de 2010, no Instituto Federal de Goiás. Como os cursos nessa Instituição são semestrais, pudemos coletar os dados durante seis semestres.

Mas, é preciso ressaltar que já havíamos experimentado e observado as Necessidades Específicas de cada curso, de cada Instituição e de cada grupo de estudantes desde 2004, quando tivemos a oportunidade de atuar em diferentes contextos e em diferentes cursos.

Os instrumentos usados para a coleta de dados foram:

- estudo de documentos disponibilizados na Instituição e nos meios de comunicação sobre os cursos, suas necessidades, expectativas, etc.
- textos produzidos pelos alunos, por exemplo, a Análise de Necessidades Específicas, trabalhos para cumprimento do programa da disciplina esboçado a partir das expectativas, necessidades, metas etc.
- produção em áudio e vídeo (DVD) dos alunos para cumprimento de ‘tarefas’ planejadas para avaliação de conhecimentos.
- questionários com o fim de apreender os hábitos discentes em relação à aprendizagem de línguas estrangeiras.
- Entrevistas ou discussões/debates coletivos, gravados em áudio e vídeo, com a finalidade de promover a reflexão, auto-avaliação, auto-percepção sobre a própria aprendizagem.
- Gravações individuais em áudio e vídeo, produzidos em sala de aula ou em outros espaços (com ou sem a presença do professor).

Resultados e discussão

Para fins de apresentação neste evento, **Seminário de teses e dissertações em andamento**, selecionamos um pequeno recorte dos dados, com vistas a apresentar os resultados parciais. Mas, antes

apresentaremos as condições nas quais atuamos nos cursos que contribuíram para nossa pesquisa e as habilidades que receberam atenção diferenciada. Como dissemos, anteriormente, as necessidades de formação atualmente tem exigido um tempo cada vez menor, e cobrado resultados cada vez mais significativos.

O primeiro desafio que encontramos foi transformar o conceito de ensino Instrumental dentro da Instituição. Nosso questionamento sempre foi ‘a língua será instrumento para que?’ No curso de Agrimensura e Geomática, é instrumento de leitura para favorecer o ingresso em cursos de pós-graduação, por isso é ministrada no último semestre.

No curso de Licenciatura em História, a língua espanhola é ministrada no primeiro período, e sua função principal é apoiar a aprendizagem durante todo o curso, pois muitas leituras são disponibilizadas na língua estrangeira. Nesse caso, a habilidade de expressão oral precisa ser desenvolvida, ainda que seja apenas para o caso de leituras em voz alta durante as aulas. E claro as outras habilidades são necessárias para a construção do(s) sentido(s).

No curso de Planejamento Turístico são disponibilizados três semestres. A língua espanhola é ministrada no 5º, 6º e 7º períodos. O foco é nas habilidades de expressão/compreensão oral e na interação comunicativa. Os campos semânticos e funções comunicativas são centrados na área de atuação e transitam desde o contato direto com o cliente até os níveis administrativos. A perspectiva do ensino da língua dentro de uma perspectiva da valorização dos aspectos culturais tem sido uma grande preocupação entre todos os que colaboram na construção do planejamento da disciplina.

O curso de Agrimensura disponibiliza apenas um semestre para o ensino da língua espanhola, por isso, destinamos o primeiro momento para atividades mais relacionadas à área de atuação e na sequência, segundo bimestre, trabalhamos com aperfeiçoamento de um modo geral, repetindo-se a metodologia do enfoque por tarefas no ensino de Língua Espanhola Para Fins Específicos dentro da abordagem comunicativa.

Um dos primeiros procedimentos que executamos, em relação à construção do programa da disciplina, foi verificar quais as disciplinas seriam ministradas no mesmo semestre, concomitantemente. A disciplina é ministrada no último semestre do curso, ou seja no 7º período, quando também os alunos precisam se dedicar ao TCC.

Em sala de aula, o primeiro procedimento após a socialização e apresentações formais foi a verificação de Necessidades Específicas. Apresentamos a seguir dois exemplos de uma sala de 24 alunos(as). De um modo geral, os alunos repetiram seus anseios.

<p>1. Mi relación con lenguas extranjeras, en especial el español.</p> <p>O espanhol está sendo usado em algumas músicas que ouço, em jogos de games, em especial 007, que tem essa língua como opção, e nos próprios aulas.</p>	<p>1- Mi relación con lenguas extranjeras, en especial el español.</p> <p>É muito importante que qualquer pessoa, e não só os estudantes em si aprendam outras línguas. O espanhol é uma das línguas mais faladas do mundo e por esse motivo também se faz necessário o aprendizado dessa língua. Eu particularmente prefiro o inglês, que está no nosso cotidiano desde quando nascemos. Não tive espanhol antes, estou vendo pela primeira vez agora na faculdade e estou começando a gostar, apesar de achar difícil.</p>
<p>2. Cómo aprendo (qué tipo de actividades)</p> <p>leendo os conteúdos, das próprias aulas, por net, através de alguns sites e com legendas dos jogos, de forma repetitiva.</p>	<p>2- Cómo aprendo.</p> <p>De imediato me assustei com a professora falando em espanhol, só que é uma boa maneira de aprender. Gosto de ver filmes em outras línguas, pois isso me ajuda a sem entender. Passar também listas de palavras traduzidas, há se</p>
<p>3. Asuntos de interés</p> <p>Internet, games, cores, filmes, notas, mas não é gerais. Não é um assunto principal.</p>	<p>3- Asuntos de interés</p>
<p>4. Asuntos relacionados a la Agrimensura</p> <p>Medição, tipos de equipamentos, qualidade de equipamentos, dependa substituição etc</p>	<p>4- Asuntos relacionados a la Agrimensura</p> <p>Um dos objetivos do espanhol instrumental penso eu, seria entender os artigos, nome técnicos, manuais e etc. em espanhol. Então poderíamos trazer as palavras relacionadas em espanhol com agrimensura com as respectivas traduções.</p>

Nossa atenção, inicialmente, foi focada no item 2 ‘Cómo aprendo’. Observamos que os alunos apresentaram poucos detalhes. Isso pode significar que os alunos ainda não tinham, ou não têm, uma percepção muito explícita sobre estratégias de aprendizagem individuais.

Em ambos os textos, observamos alguns elementos textuais que nos remetem a um tímido desenvolvimento da autonomia e outros que nos remetem à necessidade de orientação e de presença do professor.

Se observarmos o item ‘assuntos relacionados à Agrimensura’, podemos notar que no texto da direita o aluno apresenta implícito o pressuposto teórico ‘Gramática/Tradução’; e o da esquerda, pontua alguns campos semânticos que poderiam ser de interesse dentro da disciplina destinada ao ensino de Línguas Para Fins Específicos.

Os campos ‘como aprendo’ e ‘assuntos de interesses (gerais)’ são muito úteis, pois podem orientar o professor em relação aos elementos motivadores para a aprendizagem. O texto da direita não apresenta muitos detalhes, mas põe em evidência o uso da TV/DVD quando menciona filmes e legendas. O da esquerda sinaliza mais amplamente para o uso de tecnologias como a informática (jogos) e da internet.

Com base nessas primeiras informações coletadas no curso de Agrimensura, pudemos pensar algumas atividades que denominamos ‘mini-tarefas’. Seu propósito era oferecer ao aluno (em forma de apresentação e ampliação lexical, gramatical e de funções comunicativas) os elementos necessários para que num momento posterior ele pudesse realizar uma tarefa final. A atividade denominada ‘tarefa final’ visava reunir todo o conhecimento adquirido/aprendido dentro de um período curto.

Nesse período que precede à tarefa final, os alunos testaram e executaram atividades de diversas bases teóricas, individual e coletivamente, presencial ou em outros espaços, com e sem auxílio do professor. Puderam desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral, compreensão e expressão escrita e interação comunicativa.

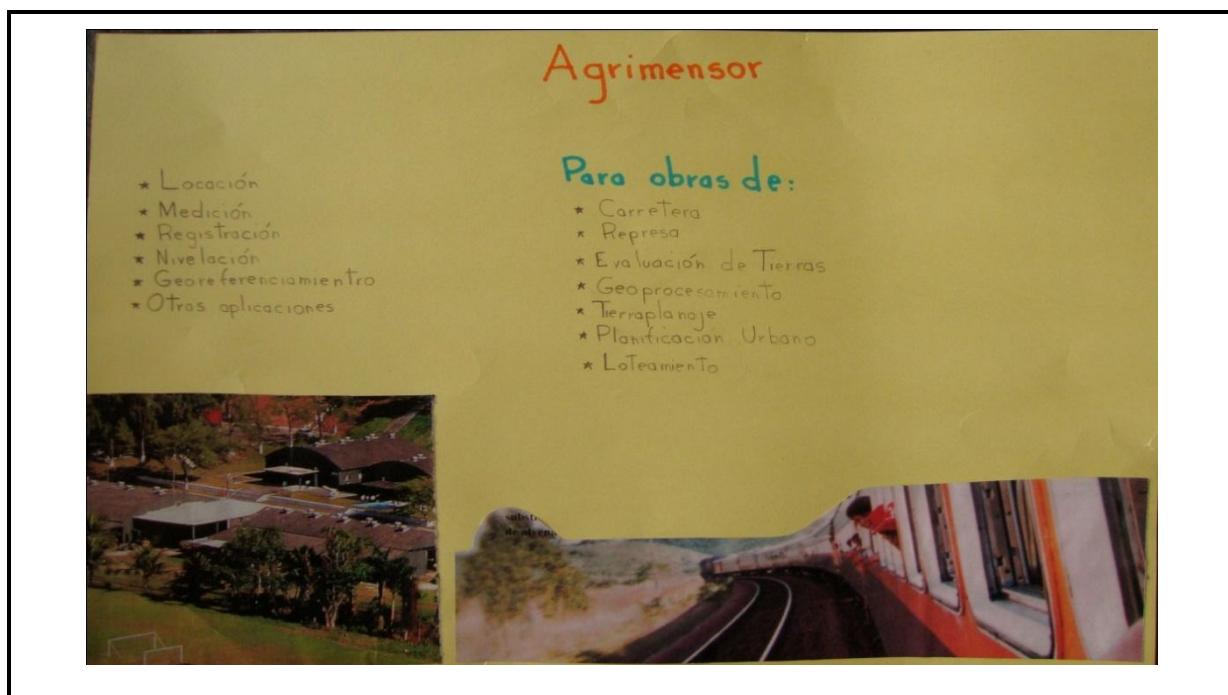
O primeiro conjunto de atividades foi realizado para a consecução da atividade nomeada ‘El cliente y el Agrimensor’. Entre as propostas podemos destacar apresentação pessoal, textos discutidos coletivamente sobre meio ambiente, reciclagem, pesos e medidas, clima, tipos de paisagem, dar e pedir informações gerais e sobre endereços, vantagens e desvantagens em relação ao uso e exploração do meio ambiente etc. Os temas e os campos semânticos foram coletados por ocasião da Análise de Necessidades Específicas. A competência Linguística, ou seja, o ensino de gramática, é realizado de maneira contextualizada obedecendo preferencialmente o que as necessidades de comunicação vão mapeando.

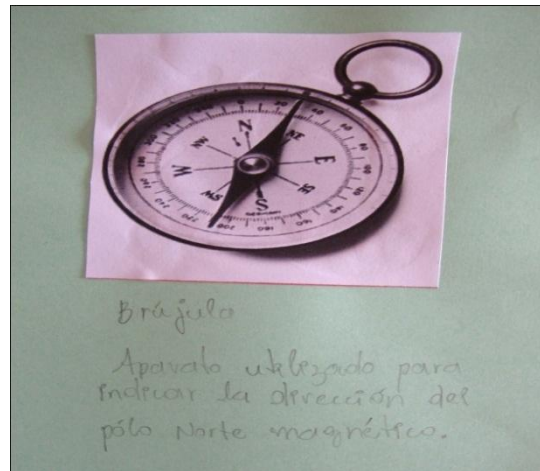
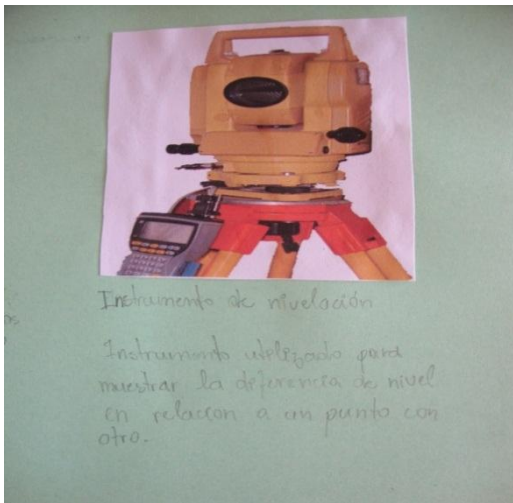
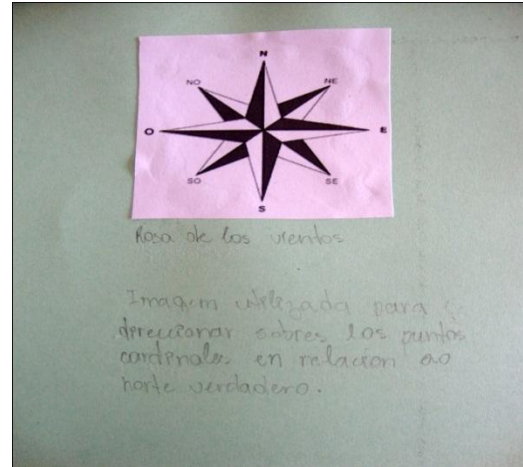
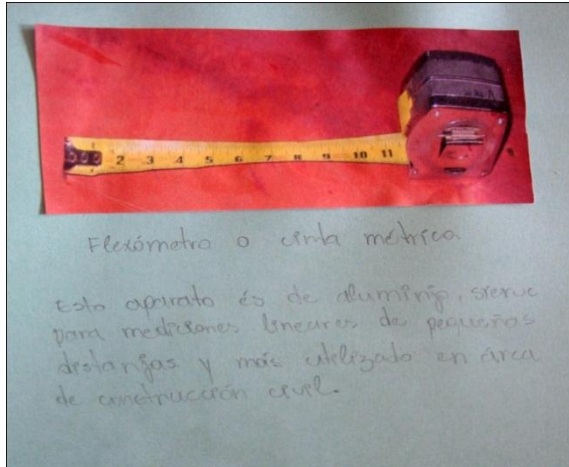
A tarefa final foi realizada em dois encontros de 90 minutos cada. Os encontros aconteceram numa quarta-feira e sexta-feira da mesma semana. Primeiramente, os alunos receberam uma lista com palavras correlacionadas e com elas construíram cartazes nos quais eles as conceituaram ou as definiram (em língua espanhola), de acordo com o uso na área de Agrimensura.

O foco deveria centrar-se em ‘Qué hace un agrimensor’. Os trabalhos foram realizados para fechar o primeiro bimestre. Foram realizados sete encontros seguidos de dois para realização da tarefa final.

Observemos os produtos lingüísticos oriundos das propostas para a tarefa final:

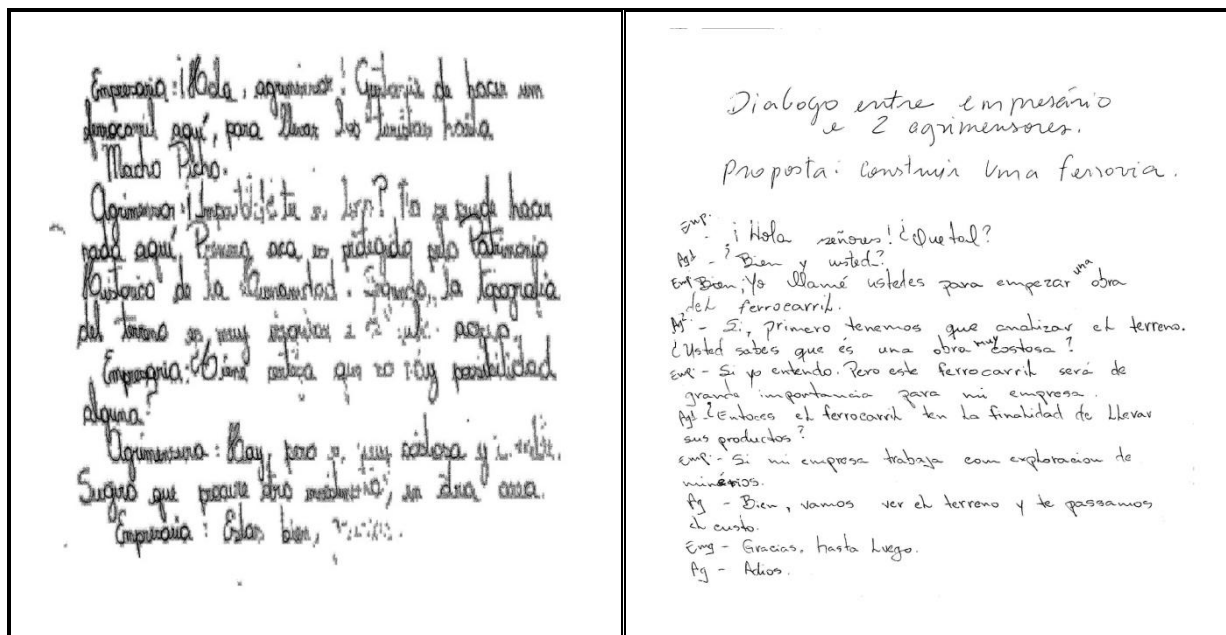
Ferramentas e atribuições do Agrimensor:





Nas apresentações orais foi evidenciado preocupação com a pronúncia correta, alguns alunos já procederam a auto-correção, mas o apoio na língua portuguesa ainda é bastante recorrente, tanto em relação aos fonemas quanto em relação ao uso de palavras em português para a mediação entre o pensamento explicitado à medida que o aluno vai fazendo sua apresentação oral.

Por último, os alunos formaram grupos com três integrantes e construíram um texto/diálogo entre dois agrimensores e um cliente. A proposta incluía a necessidade de discussão sobre o respeito ao meio ambiente nas decisões sobre a execução de obras.



Na construção dos textos, conseguimos observar estruturas bem construídas. A maioria dos problemas aconteceu em estruturas lingüísticas ainda não estudadas como o verbo 'gustar', uso e colocação de pronomes, algumas locuções próprias do espanhol entre outras. A preocupação sobre a proteção ao meio ambiente discutida nas aulas e expressada por todos eles foi evidenciada dentro de uma perspectiva da ética profissional.

Os problemas lingüísticos detectados na escrita, tem como função orientar o trabalho do professor no restante do semestre e favorecer a auto-percepção e a auto-estima do aluno sobre seu aprendizado. Para esta atividade não havia material de consulta.

As dúvidas eram solucionadas entre os próprios membros do grupo ou com o professor. De qualquer modo, os 'erros' ou 'equivocos' detectados na escrita nestes trabalhos são quantitativamente poucos, tendo em vista o pouco tempo de aulas na língua espanhola. Ainda utilizando os mesmos materiais, os alunos apresentaram oralmente seus cartazes. Assim como nos trabalhos escritos, os desvios foram tomados como orientadores para a auto-correção e para as aulas seguintes.

Os trabalhos realizados pelos alunos no decorrer do processo foram devolvidos aos alunos com orientação individual e explícita sobre o progresso que já fizeram e sobre o que devem trabalhar individualmente para o aperfeiçoamento nos níveis fonético/fonológico, semântico, sintático, morfológico e pragmático.

Considerações Finais

O Ensino de Línguas para Fins Específicos requer, em especial do professor e dos alunos, um nível elevado de consciência sobre os métodos de ensino, os objetivos e metas, e a consecução dentro de um espaço e tempo muito limitados.

Após analisar as Necessidades Específicas de um grupo, o professor estabelecerá os campos semânticos mais relevantes para aquela área de atuação, em seguida elencará e organizará conjuntos de funções comunicativas. Com esses dados, o professor poderá estabelecer uma relação pertinente entre as funções comunicativas e os campos semânticos adequados ao contexto em questão. O ensino de gramática deverá ser contextualizado e deve apresentar uma interdependência com os elementos funcionais.

O enfoque por tarefas é uma proposta metodológica que parte dos princípios fundamentais do enfoque comunicativo. Trabalhar por ‘tarefas’, de acordo com Muñoz (2005), supõe gerar autênticos processos de comunicação e não simplesmente executar atividades de uso da língua, em outras palavras, o professor viabiliza ativamente a construção e reestruturação contínua de novos esquemas de conhecimento formal (temático, lexical, funcional, gramatical) e instrumental (esquemas de procedimento de compreensão e produção).

As atividades propostas no enfoque por tarefas são focadas mais no significado que na forma. Elas são organizadas por unidades didáticas, ou seja, são organizadas uma série de atividades facilitadoras, consideradas necessárias ou de apoio, cuja finalidade é a de capacitar o aluno para uma tarefa final que reúne todo o conhecimento adquirido/aprendido dentro de um dado período. Na tarefa final, de acordo com Muñoz (2005) espera-se que o aluno demonstre o desenvolvimento da competência comunicativa em toda sua complexidade.

Para Beltrán (2005), a vantagem do enfoque por tarefas está principalmente no fato de que o aluno precisa se responsabilizar por sua própria aprendizagem, já que é evidente a importância do trabalho que ele realiza, de seus progressos, e de que o ‘erro’ faz parte do processo de aprendizagem.

Uma tarefa, de acordo com Peris (2004), é planejada e proposta de modo que o aluno realize, na sala aula, atividades comunicativas de uso corriqueiro, ou seja, que seja representativo de atividades desenvolvidas tanto na sala de aula como fora dela. A tarefa deve estar estruturada pedagogicamente; estar aberta, tanto em relação ao seu desenvolvimento quanto aos seus resultados; deve requerer dos alunos uma atenção prioritária em relação ao conteúdo, mais que sobre a forma; as tarefas são realizadas mediante a cooperação e interação dos alunos. Tanto os conteúdos quanto os resultados são abertos.

A tarefa é unitária, de acordo com Peris (2004), ou seja, pode ser proposta, executada e concluída em um período limitado. A finalização de uma tarefa pressupõe sua consecução com sucesso. Há um propósito que alunos apreendem e executam com a qualidade pertinente ao seu nível de aprendizagem.

Uma das tarefas do professor durante o processo de ensino e aprendizagem é executar os procedimentos de avaliação, no entanto, quando propomos a execução de tarefas, além do professor, o próprio aluno poderá fazer uma auto-avaliação. Ele poderá perceber a aproximação ou distância entre o proposto e o executado. Portanto, o enfoque por tarefas também favorece o desenvolvimento da autonomia.

Referências

- BELTRÁN, B. A. “El español para la comunicación profesional: Enfoque y orientaciones didácticas”. In: ACTAS del I CIEFE – Español para fines específicos. Amsterdam: Ministerio Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, p. 34 -43, 2000.
- CANALE, M. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. In: LLOBERA, M. *et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. p. 63-82.
- CESTEROS, Susana Pastor. La enseñanza como lengua vehicular en contextos académicos Revista de Didáctica MarcoELE N.2. 2006. Disponível: <www.marcoele.com>. Acesso: maio/2008.
- DOMÍNGUEZ, Mercedes Fajardo. “¡Dios mío! ¿Yo español de los negocios? ¡Pero si soy de Letras! In: ACTAS del I CIEFE – Español para fines específicos. Amsterdam: Ministerio Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, p. 194-200, 2000.
- GIRALDO, Gloria L. GIRALDO, Germán A. Urrego. Construcción de Currículos de Ingeniería basados en problemas y orientados a la formación integral. Revista Ingenierías Universidad de Medellín, vol 9. N. 16, ISSN 1692-3324, pag. 71-89, 2010.
- JOHNSON, D.M. *Approaches to Research in Second Language Learning*. New York: Longman, 1992.
- KETELE, J. de. ROEGIERS, X. *Metodología para la recogida de información*. Trad. Francisco López Rupérez. Madrid: La Muralla, 1995.
- LAGO, Ángel M. Felices. El español para fines específicos y su desarrollo en España durante la última década. Revista IDEAS (FH-Heilbronn), número 1, marzo de 2005.
- LONG, M. “Español para fines específicos: ¿textos o tareas?”. In: ACTAS del II CIEFE – Español para fines específicos. Amsterdam: Ministerio Educación Cultura y Deporte. Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, p. 15-39, 2003.
- MARTÍN, Pedro Martín. El inglés para fines académicos: aportaciones en la Investigación y enseñanza del discurso científico. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, volumen 5, 2010.
- MARTINS, P. E. P. O ensino reflexivo em uma turma de inglês para fins específicos. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Departamento de Lingüística e Filologia.
- MÉNDEZ, Raquel Varela. Hacia una caracterización del inglés para fines específicos (turismo). Revista Didáctica (Lengua y Literatura), Vol. 19, pag. 327-345, 2007.
- MIRANDA, Christian. La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en las prácticas pedagógicas. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 3, No. 1, 2005. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Miranda.pdf>. Acesso: maio/2008.
- NAVARRO, Esperanza Pardo; TOMÁS, José Manuel Miguel; OLIVER, Amparo Germes. Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. Boletín de Psicología, No. 88, pag. 7-25, Noviembre 2006.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. 8 ed. USA: Cambridge, 1999.
- PEREIRA, María Luisa Naranjo. Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 7, Número 3, ISSN 1409-4703, pag. 1-27, 2007. Disponível em: <<http://revista.inie.ucr.ac.cr>>. Acesso em: maio 2008.
- PERIS, E. M. “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” (2004).
- SERRANO, G. P. *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes: Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla, 1994.

_____. *Investigación cualitativa. Retos e interrogante*: Métodos. 2 ed. Madrid: La Muralla, 1998.

VIAN JR, O. O planejamento de cursos instrumentais de produção oral com base em gêneros do discurso: Mapeamento de experiências vividas e interpretações sobre um percurso. São Paulo: PUC SP, 2002. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. L. *Psicología para profesores de idiomas*: Enfoque del constructivismo social. Trad. Alejandro Valero. Cambridge University Press, sucursal en España, 1999.

A CONSCIÊNCIA DA IDENTIDADE LINGUÍSTICA BRASILEIRA EM ESPANHOL: UMA POSSIBILIDADE PARA ENFRENTAR O PORTUNHOL NA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Cleidimar Aparecida Mendonça e SILVA
Profa. Dra. Lucielena Mendonça de LIMA

Palavras-chave: identidade linguística, espanhol, graduação em Letras.

Introdução

Este trabalho investiga o processo de desenvolvimento de uma identidade linguística²⁵ por parte do futuro professor de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE), ao longo de sua formação universitária, em uma Instituição de Ensino Superior de Goiás. Como postula Serrani-Infante (2002, p. 256): “[o] encontro com segundas línguas²⁶ talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito”. Em uma breve exposição etimológica da palavra identidade, Gontard (2001), retomando Paul Ricoeur, explica que *idem* (latim) significa idêntico ao outro (semelhante = mesmidade) e *ipse* (ipseidade), remete ao si-mesmo, definido por oposição ao outro. Esse jogo contraditório, contido na origem do termo identidade, é responsável por esse pêndulo que nos faz oscilar, como sujeitos já constituídos na língua materna (REVUZ, 2002), entre uma unidade imaginária e a busca do outro, entendido aqui como o contato com a alteridade da língua estrangeira (LE).

Identidade e línguas próximas

A preocupação com a relação entre língua e identidade²⁷ justifica-se, nesta pesquisa, porque nos deparamos, ao final dos quatro anos do curso de Letras/ Espanhol, com uma produção não-nativa marcada por um nível linguístico intermediário. Essa situação se torna ainda mais complexa e desafiadora porque estamos formando o futuro professor de uma língua considerada “moderadamente próxima”

²⁵ No âmbito desta investigação, situada no campo aplicado ao ensino-aprendizagem de línguas, consideramos a identidade linguística como sendo a forma como vai se caracterizando a produção discente (escrita e oral) em espanhol ao longo do curso de Letras. Entendemos que essa identidade envolve processos identificatórios (CELADA, 2002; SERRANI-INFANTE, 2002, 2004) com pessoas, fatos, situações, materiais, ou seja, com experiências e vivências várias no idioma.

²⁶ Revuz (2002, p. 215) explica que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua”.

²⁷ Para Rajagopalan (2002), [a] identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela.

(KULIKOWSKI; GONZÁLEZ, 1999)²⁸ de nosso português brasileiro. Optamos, contudo, por não tratar essa problemática pelo viés meramente cognitivo, privilegiando apenas o levantamento e análise de erros linguísticos presentes na interlíngua (IL) denominada de portunhol. Assim, encaramos esse fenômeno como fruto da relação entre nossas línguas irmãs, via metáfora do pêndulo identitário, uma vez que elas ora se aproximam pela semelhança (mesmidade), ora se distanciam pela diferença (alteridade). Imerso nesse jogo de opostos, o discente-docente se vê constantemente desafiado a encontrar o que Kulikowski e González (1999, p. 15, grifos dos autores) chamam de *la justa medida de una cercanía*, ou seja, o funcionamento linguístico-discursivo próprio do espanhol:

[p]or trás do que parece “igual” ou “quase igual” existem no espanhol e no português maneiras diferentes de organização que não são só sintáticas, morfológicas ou semânticas, mas que nos colocam em lugares diferentes para enunciar e significar e nos levam a adotar diferentes estratégias discursivas.

Portanto, para que os futuros professores de E/LE possam se posicionar significativamente no idioma, precisam realizar movimentos em sua subjetividade, ou seja, em sua constituição identitária em LM. Essas mobilidades são cruciais, pois, como destaca Grigoletto (2003), falar uma LE envolve deslocamentos de posições e, inclusive, novas identificações do sujeito. Assim, o portunhol passa a ser visto, além de um sistema interlinguístico, também como consequência da oscilação pendular da identidade, isto é, como uma forma de recuo identitário (MAHER, 2007). Esse recuo se deve ao posicionamento constante de nossos sujeitos-aprendizes nas relações de entremeio: entre duas línguas parecidas, entre ser aluno e ser professor e entre a identidade brasileira e a identidade estrangeira.

Outro agravante para o portunhol é o contato esporádico de nossos participantes com o espanhol, limitado praticamente ao âmbito acadêmico. Por um lado, há o fato de Goiás encontrar-se distante dos países hispanófonos, não possibilitando a convivência entre os alunos e os nativos. Por outro, a relação discente com o idioma é meramente formal, pedagógica e metalinguística. Nesse cenário, apresentamos nossos objetivos de pesquisa: 1) avaliar a produção linguística discente em espanhol, ao longo da graduação em Letras, para verificar se ocorre o desenvolvimento de uma identidade linguística no idioma; 2) analisar as principais crenças que envolvem o processo de desenvolvimento identitário discente (quanto a: concepção de língua, de sujeito-falante, de aprendizagem e de variação linguística), relacionando-as com ressonâncias discursivas²⁹ por seu caráter de repetição. Neste texto, contudo, apenas o primeiro objetivo é focado.

²⁸ As autoras consideram que a proximidade entre nossas línguas deve ser relativizada, pois, muitas vezes, é só aparente, como no caso dos pronomes retos que ambas contemplam, mas cujas regras de uso são completamente diferentes, com implicações importantes para a identidade linguística dessas línguas.

²⁹ As ressonâncias discursivas revelam, nas enunciações dos sujeitos-participantes, “efeitos de sentido produzidos pela repetição de construções sintático-enunciativas” (SERRANI-INFANTE, 2004, p. 161). Em nosso caso, elas se traduziram em repetições como crenças porque levantaram ideias pré-concebidas sobre o processo educativo (BARCELOS, 1999) sempre em torno de uma falta: falta de domínio da gramática normativa; falta de domínio do léxico; falta de fluência na língua; falta de segurança ao falar com alguns professores ou com nativos devido ao medo de cometer erros; falta de identificação com uma das variedades geoletais do espanhol e falta de uma identidade na LE.

Metodologia

Optamos pela pesquisa-ação por ser uma metodologia de cunho sócio-educativo comprometida com as questões que envolvem os participantes, o contexto no qual se inserem e a busca por alternativas de mudança para a realidade investigada. Os discentes, meus alunos quando cursaram Estágio 1 e 2 de Espanhol, foram acompanhados³⁰, em seu processo de desenvolvimento identitário, por meio de: questionários, narrativas autobiográficas, resenha crítica, auto-avaliação escrita, entrevista grupal, entrevistas individuais e sessões reflexivas. As opiniões das professoras que atuaram com o grupo também foram ouvidas por meio de entrevistas e depoimentos.

Hipótese testada: A produção não-nativa em espanhol, no último ano da graduação em Letras, é marcada pela manutenção da identidade linguística brasileira, peloportunhol como IL e como forma de recuo identitário.

O processo de desenvolvimento de uma identidade linguística em E/LE foi discutido em vários momentos do curso de Letras, a partir dos seguintes requisitos: saber projetar-se como sujeito na língua-alvo entrando em seu funcionamento linguístico-discursivo; sentir-se bem (cômodo, confortável, tranquilo) para comunicar o que se pensa e deseja; sentir-se seguro para expressar o que se quer e precisa; não sentir vontade de desistir de falar por não encontrar as palavras adequadas ou necessárias; não sentir a sensação de estar confundindo espanhol com português (portunhol) e identificar-se como uma das variedades geográficas do idioma. Nossas futuras professoras avaliam, nos excertos a seguir, que não chegaram a desenvolver uma identidade em espanhol. Entre as justificativas estão o fato de não haver “dominado” o sistema linguístico do idioma e o tempo exíguo de contato com a língua, apenas os 4 anos da licenciatura:

Brenda: Creo que [falta] adquirir *más experiencia con la lengua, aprender más la gramática porque es fundamental*, yo pude percibir eso más ahora en el final del año, terminando el curso que *no hay como hablar bien si no tenemos vocabulario suficiente, si no conocemos las estructuras [...]*. [Entrevista individual, 8º semestre, destaques nossos].

Maria: Yo creo que aún no [he adquirido] una voz propia o una nueva identidad, creo que falta tiempo, *hace falta tener más un tiempo en contacto con la lengua* para adquirir. [Entrevista individual, 8º semestre, destaques nossos].

Consideramos que o não desenvolvimento de uma identidade linguística em espanhol, ou a não aquisição de uma voz própria no idioma, deve-se ao fato de nossas participantes não terem conseguido entrar em seu funcionamento linguístico-discursivo, isto é, não se fizeram sujeito da/ na língua. Celada (2010, p. 48, grifos do autor) afirma que “quando estamos em um processo de aprendizagem de uma língua

³⁰ Esta pesquisa-ação teve um caráter longitudinal e interventivo, pois, ao longo da coleta de dados que durou três anos, mudanças ao curso foram sendo sugeridas e implementadas.

esta deve *acontecer no sujeito*, na malha de sua subjetividade”. Nos próximos depoimentos, a condição de brasileira que fala espanhol é reconhecida pelas estudantes, bem como a presença de características da LM na produção:

Brenda: [...] Yo hablo español, yo siempre voy a intentar buscar aperfeiçoar cada vez más, pero soy brasileña y es una cosa que yo tengo orgullo porque yo nací en Brasil, yo voy ser siempre brasileña, pero pienso que debemos siempre buscar aperfeiçoar cada vez más la lengua española sí, pero eso de cambiar de identidad no. [Entrevista individual, 8º semestre].

Luna: Por lo menos en mi caso no es posible perder totalmente los rasgos de la brasilidad porque el mayor contacto es con la lengua portuguesa, entonces queda siempre algún rasgo lingüístico, semántico, todo, siempre queda. [Entrevista individual, 8º semestre].

A presença da identidade linguística brasileira em espanhol parece-nos algo natural, haja vista o processo de constituição identitária do sujeito em sua LM. Entretanto, como formadores de professores de E/LE, precisamos enfrentar a questão nodal do portunhol como uma forma precária de comunicação. Este, como nos indicam as Orientações Curriculares (MEC, 2006, p. 141, grifos dos autores), deve ser superado:

[a]inda que possamos entender por que se dá [a mescla = portunhol], é preciso saber que uma coisa é reconhecer a sua existência, outra, muito diferente, é levar os alunos a encararem o estudo do Espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol*, que em geral longe está de qualquer forma usual de expressão na língua-meta.

De nossa parte, nosso grande desafio, sem dúvida, é trazer para o centro do debate a relação entre as questões identitárias e os processos de ensino-aprendizagem no contato entre línguas próximas visando superar o portunhol exposto no documento. Nossos estudantes precisam se fazer sujeitos na/da LE, pois, como nos mostra Revuz (2002, p. 225, grifo do autor), “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna”. É nesse cenário que entendemos o portunhol como uma forma de recuo identitário (MAHER, 2007), pois, os alunos brasileiros se deslizam em direção à sua LM por não terem conseguido, ainda, submeter-se à materialidade linguística e discursiva do espanhol. Assim, para não se despersonalizar, para não comprometer sua subjetividade, desestabilizando-se identitariamente, deixam na produção em espanhol as marcas da língua nativa. Dessa maneira, precisamos levar em conta essa situação de entremeio entre a LM e a LE:

Fernando: ¿A gusto, cómodo, tranquilo? No. Siento, verdaderamente, una profunda inquietud, a veces placentera, a veces plagosa. “Adquirir voz propia” es un eterno “hay que”: hablar más, estudiar más; tener más interés y paciencia por parte del alumno; tener más espacio, con más orientación, motivación e incentivo por parte de quien se aventura a enseñarnos. [...] Mi habla es mi habla; es variable, todavía; es materna a guisa de feto. *Me siento colgado, aún, en la barriga de la lengua materna. Mi habla es una “entre-lenguas”*. [...]. [Entrevista individual, 8º semestre, destaques nossos].

Portanto, acreditamos que se torna necessário compreender a forma como as identidades se deslocam e se resignificam no contato entre línguas, um processo que traz implicações importantes tanto para a subjetividade quanto para a produção linguístico-discursiva dos sujeitos-aprendizes em LE.

Referências

- BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 157-177.
- CELADA, M. T. *Uma língua singularmente estrangeira*. O espanhol para o brasileiro. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Departamento de Linguística, Campinas, SP, 2002.
- CELADA, M. T. Memoria discursiva e imágenes de lenguas: sobre el español en Brasil y el portugués en la Argentina. In: CELADA, M. T. et al. (Org.). *Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.
- GONTARD, M. O desejo do outro: Por uma semiótica do olhar exótico. In: FORGET, D.; OLIVEIRA, H. L. L. de (Org.). *Imagens do outro: leituras divergentes da alteridade*. Feira de Santana: Univ. Est. de Feira de Santana, ABECAN, 2001.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso*. Discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP: Ed. da Unicamp/ Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária, 2003. p. 223-235.
- KULIKOWSKI, M. Z. M; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999, p. 11-19.
- MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.
- RAJAGOPALAN, K O conceito de identidade em lingüística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 21-45.
- REVUZ, C. A. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. 2ª reimp. São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 213-230.
- SERRANI-INFANTE, S. M. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade*. 2ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. p. 231-261.
- SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. 1ª reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 143-167.

Linha de Pesquisa 7:

1

Língua, texto e discurso

Alunos:

Lísia Sousa N Ribeiro
Janice Alves Gomes
Helda Núbia Rosa
Ana Paula de Sousa Bacelar
Luciana Andrade C. Castro

Professores Convidados:

Profa. Dra. Elza Kioko Murata (UFG)
Prof. Dr. Sebastião Milani (UFG)
Prof. Dr. Alexandre Costa (UFG)
Profa. Dra. Vanice Sargentini (UFSCar)
Prof. Dr. Carlos Piovezani (UFSCar)

**STELLA CARR:
UMA ABORDAGEM SEMIÓTICA DA NARRATIVA POLICIAL INFANTIL**

Lísia Sousa Neiva RIBEIRO
Orientadora: Elza Kioko Nakayama Nenoki MURATA

Palavras-Chaves: Semiótica; Stella Carr; narrativa policial infantil.

Este estudo se propõe a analisar os romances policiais infantis *O caso da estranha fotografia* (1977), *O esqueleto atrás da porta* (1982) e *Estranhas luzes no bosque* (1986), de Stella Carr, a partir da teoria semiótica desenvolvida por A. J. Greimas. A partir disso, buscamos compreender os artifícios dos quais a autora se utiliza na elaboração do efeito de suspense e na construção do percurso gerativo de sentido do detetive e do criminoso. Pretendemos também desenvolver na dissertação uma reflexão acerca da construção do inóspito no romance policial infantil, tendo como base a teoria do imaginário de Gilbert Durand. Nas linhas que se seguem, apresentamos alguns aspectos referentes aos temas a serem abordados neste estudo.

Desde seu surgimento, nos remotos anos de 1841, o gênero policial tem sido altamente explorado como tema de filmes, romances e contos. Ainda que haja controvérsias, a origem do gênero é tradicionalmente atribuída a Edgar Allan Poe. Conforme Sodré (1978), Poe se torna precursor do gênero ao criar o detetive Dupin, no conto *Os crimes da Rua Morgue*. A figura desse detetive aparece em mais duas obras: *O mistério de Marie Roger* e em *A carta roubada*.

Pelo seu teor instigante e intrigante, a narrativa policial tem conquistado não são o público adulto, mas também o infantil. O apreço do leitor pelos romances policiais se contrapõe   opinião da crítica literária, para quem esse tipo de narrativa é uma subliteratura. Isso comprova que o preconceito ainda cerceia a aceita o dessas obras como manifesta o literária. Esse caráter discriminatório se acentua quando se trata de obras policiais voltadas ao público infanto-juvenil. No entanto, tal realidade não impediu que muitos autores, e aqui nos delimitamos aos que escrevem (ou escreveram) romances infanto-juvenis, se aprimorassem em dito gênero ficcional, conquistando, conseqüentemente, um grande público leitor.

Exemplo disso é Stella Carr, autora que obteve destaque no romance policial infantil por transgredir as normas do gênero, principalmente por causa da inser o do humor na narrativa, fazendo com que uma vertente inovadora viesse à tona (SILVA, 1995). As reedi oes de várias obras da autora são um indício de que suas narrativas têm cativado o leitor pr -adolescente.

Os títulos dos livros de Stella Carr sempre incluem palavras que reforçam a excepcionalidade da história. Como exemplo disso, citamos as obras escolhidas para compor o corpus do presente trabalho: *O caso da estranha fotografia* (1977), *O esqueleto atrás da porta* (1982) e *Estranhas luzes no bosque* (1986). A

maneira como a autora desenvolve os temas apresentados nas capas das obras a consagrou como uma perita na criação de climas de suspense

Acerca do suspense, podemos afirmar que um dos elementos de fundamental importância na constituição do romance policial. Silva (1995, p. 109) enuncia que “o suspense constitui um apelo emocional direto que se faz ao leitor [...] suscitando-lhe perguntas de resposta incompleta”. O estabelecimento de perguntas para as quais não haja respostas imediatas representa um mecanismo muito recorrente no romance policial, que é a fragmentação das informações.

O repasse parcial das informações garante que o leitor esteja sempre ansioso pelos próximos acontecimentos, já que é somente por meio deles que as incógnitas são gradativamente reveladas. Diante disso, podemos afirmar que o suspense se configura como um elo entre a narrativa e o leitor, causando neste sentimentos diversos, tais como susto, surpresa, alegria e sensação de alívio decorrente do desfecho positivo da história.

Um clima de suspense bem arquitetado faz com que a narrativa policial seja muito mais convincente, interessante e atrativa, algo que pode ser comprovado por meio da leitura dos romances de Stella Carr. Tendo noção disso, justificamos a realização deste estudo como uma possibilidade de desconstruir a ideia de que a narrativa de suspense do gênero policial, especificamente o romance policial infantil, é esquemática, redundante e desprovida de conteúdos proveitosos, conforme afirma a crítica. Para tanto, empreendemos análises das obras *O caso da estranha fotografia* (1977), *O esqueleto atrás da porta* (1982) e *Estranhas luzes no bosque* (1986) baseados nos princípios postulados pela semiótica greimasiana e ainda na noção de gênero segundo Bakhtin.

A escolha da semiótica como a principal ferramenta de análise se deve ao fato de ser uma teoria que tem o texto por objeto, ou seja, “procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2008, p.7, grifo do autor). Para se chegar aos possíveis sentidos de um texto, é preciso analisá-lo a partir de percurso gerativo de sentido. Acerca desse percurso, Barros (2008, p. 15) afirma que “prevê a apreensão do texto em diferentes instâncias de abstração [...]” isto é, em diferentes etapas, as quais são conhecidas como a das estruturas fundamentais, a das estruturas narrativas e a das estruturas discursivas. A análise de cada uma dessas etapas nas obras selecionadas certamente auxiliará na compreensão das estratégias empregadas por Stella Carr na estruturação do suspense, sendo este um elemento primordial para a existência do romance policial. Não há dúvidas, portanto, de que valer-se dos preceitos semióticos na análise da narratividade é uma eficaz maneira de se promover a caracterização das estruturas sintático-semânticas que a sustentam e a organizam.

Com respeito à teoria de Bakhtin, é a partir dela que os gêneros do discurso passam a ser vistos como elementos que se dotam de características que os tornam coerentes com o perfil de seus destinatários (BAKHTIN, 2003). A teoria será empregada na parte dedicada à apresentação das adaptações do gênero

policiais para o público infantil, as quais são indispensáveis para que o romance policial infantil se configure como tal.

Para finalizar, fazemos menção a mais uma das teorias que serão usadas como referenciais nas análises, sendo ela a teoria do imaginário. Os preceitos postulados por Durand na elaboração desta teoria demonstram que imaginário e imaginação são termos que não se circunscrevem ao mesmo âmbito de significação. Conforme o autor, a imaginação é a capacidade de arquitetar e criar ideias a partir de uma visão pessoal da realidade. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a imaginação não é a realidade, mas sim a faculdade de perceber, de reproduzir ou de criar imagens. O imaginário, por sua vez, diz respeito ao modo como se dá a operacionalização de tal faculdade, ou seja, a maneira como um conjunto de imagens auxilia na compreensão do pensamento humano. Diante disso, atestamos que o imaginário, por ser impalpável, mas real, dotado de racionalidade e de sensibilidade (MAFFESOLLI, 2001), configura-se como um eficiente recurso de análise de contextos narrativos em que os procedimentos do pensamento humano, quando materializados por meio dos atos das personagens, podem gerar atmosferas hostis e marcadas pela presença da morte, tal como acontece nos romances policiais.

Resultados Parciais

Apresentaremos algumas considerações ainda bem superficiais decorrentes da análise das obras. Mais ao final, expomos algumas reflexões acerca das particularidades do gênero, as quais foram analisadas a partir dos preceitos bakhtinianos.

O romance policial se compõe essencialmente pelo criminoso, pela vítima e pelo detetive. A identidade acerca do criminoso é o mistério que mantém o suspense ao longo de toda a narrativa. Quando o crime é praticado, o sujeito do fazer “detetive” dá início às ações que o levarão a desmascarar o sujeito do fazer “criminoso”. Os atos do detetive determinam os atos do criminoso, sendo esta a razão pela qual se considera que o número de vítimas está relacionado à performance do detetive. Ao ser descoberto, o criminoso é entregue a um destinador-julgador que o sancionará e lhe aplicará uma penalidade.

Uma característica interessante dos romances policiais em análise é que há a descentralização da figura do detetive. Em todas as obras em análise o sujeito do fazer detetive é representado por mais de um ator. Em *O caso da estranha fotografia* (1977), os irmãos Eloís, Marcos e Isabel agem conjuntamente e conseguem desvendar as situações misteriosas que ocorrem ao longo da narrativa. Em *O esqueleto atrás da porta* (1982), há duas duplas de detetives, as quais agem conjuntamente: Marcos e Eloís, conhecidos também como “Irmãos Encrenca”, e Tic-Tac e Acetato. Em *Estranhas luzes no bosque* (1986), mais uma vez os heróis são os famosos Irmãos Encrenca. Ao contrário do que ocorria nas narrativas policiais tradicionais, em que era comum a figura dos “auxiliares do saber” ou dos “pseudodetetives”, todos os integrantes das equipes são capazes de descobrir a identidade do criminoso, já que não há um detetive mais importante do que o outro.

No romance de suspense infantil o papel de herói é sempre reservado a pré-adolescentes ou a adolescentes, os quais sempre agem em grupo, movidos pelo entusiasmo e destemor típicos da idade. Esse fato demonstra que a narrativa policial se constitui através de um dialogismo, o qual se manifesta por meio da existência de uma relação de interação entre os personagens e também entre o narrador e o leitor. Com relação à manifestação do dialogismo a partir da relação narrador-leitor, atesta-se que remete para um didatismo na obra, e isso é perceptível através da ênfase dada pelo autor à ação em conjunto. Em outras palavras, o herói sempre precisa da ajuda daqueles que estão ao seu redor para realizar a façanha de solucionar o crime. Através da transmissão dessa mensagem, o leitor possivelmente internalizará que em determinadas circunstâncias é essencial receber o suporte de alguém, já que nem todas as situações podem ser solucionadas apenas por uma pessoa. Além disso, certamente o leitor poderá inferir que exercer o companheirismo é sempre uma atitude positiva.

Esboço do que ainda será desenvolvido

Todos os capítulos ainda estão sendo elaborados.

Referências

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução P. Bezerra. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, D. L. P. de. Teoria semiótica do texto. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- CARR, S. O caso da estranha fotografia. São Paulo: Moderna, 1977.
- _____. O esqueleto atrás da porta. São Paulo: Moderna, 1982.
- _____. Estranhas luzes no bosque. São Paulo: Moderna, 1986.
- MAFFESOLLI, M. O imaginário é uma realidade. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 15, p. 74-81, 2001.
- SILVA, V. M. Narrativas de suspense. In: MELLO, A. M. L de; TURCHI, M. Z; SILVA, V. M. Literatura infanto-juvenil: prosa e poesia. Goiânia: Editora da UFG, 1995.
- SODRÉ, M. Teoria da literatura de massa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

AS PAIXÕES NO DISCURSO JORNALÍSTICO: UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Janice Alves GOMES³¹Orientador: Sebastião Elias MILANI³²

Palavras-chave: Semiótica. Discurso. Sentido. Paixões. Editoriais.

O presente trabalho apresenta como modelo teórico-metodológico a semiótica na linha de Algirdas Julien Greimas, desenvolvida na década de 1960, na França. Este trabalho tem como objetivo geral fazer um estudo das paixões nos editoriais de jornais, para demonstrar quais paixões aparecem com maior frequência nos textos analisados e o que motiva essa característica, se uma questão social, cultural ou política, se se trata do perfil discursivo do jornal a influencia na dominância ou não dessas paixões. Tem como objetivos específicos, analisar os enunciados dos jornais, para fazer a categorização das paixões e observar seus efeitos nas categorias pessoais, temporais e espaciais; identificar as características e a função dos editoriais, os discursos dos enunciatários e a influência que eles exercem na leitura e interpretação do jornal e dos textos analisados por parte do enunciatário; e, por fim, entender os processos enunciativos e a manipulação que exercem os percursos passionais nos enunciatários.

O *corpus* utilizado para análise discursiva foi o jornal *O Popular*, editado em Goiânia (GO), de circulação estadual, e o jornal *Folha de São Paulo*, editado na cidade de São Paulo (SP), de circulação nacional. Foram analisados cinco editoriais de cada jornal. O estudo das paixões remonta o período dos gregos clássicos. No livro “Teeteto”, Platão trabalha com a noção de paixão quando Sócrates, no diálogo que mantém com Teeteto, diz que o conhecimento é sensação, o novo agente que modifica o ser. O conhecimento é signo, percepção e só se tem conhecimento, quando se têm sensações. Já Aristóteles vê a paixão como *pathos* e opunha-a a lógica. Enquanto a paixão admitia a desordem moral, a lógica subsumia a harmonia. A paixão deixa de ser *logos* e passa a ser *pathos*. Para Aristóteles, as paixões existem porque o homem age. Elas são, por assim dizer, a realização da *práxis*. Na obra “Retórica das Paixões”, classifica quatorze paixões, dentre elas: *cólera*, reflexo da diferença entre aquele que a ela se entrega e aquele ao qual ela se dirige pressupondo a possibilidade de vingança; *a calma*, é a aceitação de uma relação; *o amor*, é o vínculo de identidade mais ou menos parcial; *o ódio*, é puramente dissociador, é tão recíproco quanto o amor o é; *o temor* se concretiza por uma assimetria nas relações, pois teme-se o forte, não o fraco; *a confiança* é uma forma de amizade mais remota; *a vergonha* é a inferioridade em relação ao outro; *a impudência* é a superioridade em relação ao outro; *o favor* exprime uma relação assimétrica que se deseja suprimir; *a compaixão* está relacionada àqueles que se julgam acima de todos; *a indignação* reflete a não aceitação

31 Aluna da Pós-Graduação em Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás.

32 Professor Adjunto IV de Linguística, Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás.

moral da desordem que a paixão promove; *a inveja* quer tirar do outro o que ele tem, desejo de gerar a diferença; *a emulação* refere-se à imitação do outro, desejo de gerar a identidade; e por fim *o desprezo* tende para a ruptura.

As paixões estão relacionadas à tensão, à duração, à quantidade. Sendo assim, pode-se medir essas emoções. Elas são geradas pela organização discursiva das estruturas modais querer/dever e saber/poder. Essas modalidades completam o quadro comunicativo acrescidas das competências semânticas ou modalidades veridictórias, responsáveis por preencherem a organização sintática com conteúdos. As modalidades veridictórias se articulam como categorias modais em imanência e manifestação, ou seja, articulam-se no /ser/ vs /parecer/, que trabalham com o que é verdadeiro (aquilo que parece e é), com o que é mentira (parece, mas não é), com o que é falsidade (não parece e não é), e com o que é segredo (não parece, mas é). Sendo assim, “com a modalização veridictória substitui-se a questão da verdade pela da veridicção ou do *dizer verdadeiro*: um estado é considerado verdadeiro quando um sujeito, diferente do sujeito modalizado, o *diz verdadeiro*” (BARROS, 2007, p. 46). Assim, os discursos são demarcados e as paixões evidenciadas. É na modalização do ser que se descreve o modo de existência do objeto valor em ligação com o sujeito. Dessa forma, o objeto pode ser desejável ou odiável, almejavável ou temível, etc. Segundo Greimas, “as paixões não são propriedades exclusivas dos sujeitos, mas de todo o discurso” (1993, p. 21). Elas são percebidas na relação entre o *sujeito* e a *junção* que ele mantém com o objeto valor. No percurso gerativo de sentido há, além da timia — euforia, disforia e aforia, utilizadas para também classificar as paixões nos editoriais —, a conjunção e a disjunção. O sujeito está sempre junto ou disjunto de um objeto que o levará a sentir emoções.

A semiótica das paixões utiliza dessa junção e disjunção para analisar os efeitos passionais despertados no sujeito da ação. As paixões são classificadas em complexas ou simples. Enquanto as simples resultam de um único arranjo modal, e decorrem da modalização pelo querer-ser, ou seja, elas se diferenciam pela intensidade do querer e pelo tipo de valor desejado — na cobiça, por exemplo, o querer-ser qualifica a relação do sujeito com o objeto fazendo-o desejável —, as paixões complexas se desenvolvem em vários percursos passionais. Nas paixões complexas o estado inicial do percurso passional é denominado de estado de *espera*, que “define-se pela combinação de modalidades, pois o sujeito deseja um objeto (querer-ser) mas nada faz para consegui-lo e acredita (crer-ser) poder contar com outro sujeito na realização de suas esperanças ou na obtenção de seus direitos. Caracteriza-se, portanto, pela *confiança* no outro e em si mesmo e pela *satisfação* antecipada ou imaginada da aquisição do valor desejado. Ao saber impossível a realização do seu *querer* e infundadas as suas crenças, o sujeito passa ao estado de *insatisfação* e de *decepção*” (BARROS, 2007, p. 49).

A *felicidade* é, por exemplo, efeitos passionais da *satisfação* pela obtenção do objeto. Segundo Bertrand (2003, p. 374), “A uma semiótica do agir (narratividade) se integra uma semiótica do sofrer (a dimensão passional).” A esse esquema há o encadeamento da sequência

disposição/sensibilização/emoção/moralização, utilizada para avaliar os estados passionais. A disposição, por exemplo, indica o caráter, o estilo passional do sujeito. Já a emoção é o momento do estado patêmico propriamente dito. Dos resultados alcançados até o momento por meio da análise dos dez editoriais, já foram encontradas algumas paixões tais como: o medo, a impudência, a indignação e a emulação, tanto n' *O Popular*, quanto na *Folha de São Paulo*, o que nos leva a acreditar, em um primeiro momento, que mesmo em se tratando de jornais com perfis diferenciados, os temas abordados por ambos são desenvolvidos com a mesma referencialidade passional, o que procura demarcar no discurso a indignação, o desejo por justiça, a frustração, a vergonha, a angústia, provavelmente não só do jornal, mas que está presente na cultura brasileira. Como os editoriais ainda estão em processo de análise, de acordo com o percurso das paixões, não é possível descrever quais paixões predominam, mas já pode-se afirmar que as disfóricas estão mais em evidência do que as eufóricas. Resta ainda, reestruturar as paixões em grupos, além de destacar qual o perfil enunciativo do jornal, do editorial, dos enunciatórios, finalizar a historiografia das paixões.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 16^a. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, [199-?].
- ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARROS, Diana L. P. de. *Teoria do discurso*. São Paulo: Humanitas, 2002
- BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. 4^a. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas – S.P.: Pontes, 1995. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri.
- DEELY, J. *Introdução à semiótica: história e doutrina*. Lisboa: Gulbenkian. (s/d).
- GREIMAS, A. J; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2008 .
- GREIMAS, A. J; FONTANILLE, J. *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática, 1991. Trad. de Cidmar Teodoro Pais.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: ed. Ática, 1999.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2001.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Semiótica das paixões: o ressentimento*. **Alfa**, São Paulo, 2007, 9-22, (s/d). Disponível em: www.alfa.ibilce.unespe.br.
- FONTANILLE, J. *Semiótica do discurso*. 1 ed. São Paulo: Contexto. 2008.
- FONTANILLE, J; ZILBERBERG, C. *Tensão e significação*. São Paulo: Humanitas. 2001.
- MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. São Paulo: T.A. Queiroz, Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- NÖTH, W. *Panorama da semiótica. De Platão a Peirce*. 4. ed. São Paulo: Annablume, 2003.
- NÖTH, W. *A semiótica do século XX*. São Paulo: Annablume, 1996.
- PIETROFORTE, Antônio Vicente. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2004.

PLATÃO. *Diálogos*. Teeteto – Crátilo. Vol. IX. Pará: Universidade Federal do Pará, 1973. Trad. de Carlos Alberto Nunes.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

A EVOLUÇÃO DO LIVRO CHAMADO *GRAMÁTICA*: A ESTRUTURA LINGUÍSTICA E A PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE

Helda Núbia ROSA³³
Prof. Dr. Sebastião Elias MILANI³⁴

Palavras-Chave: Gramática; sociedade; historiografia linguística.

Contexto sócio-histórico-educacional

A perspectiva metodológica deste trabalho é a Historiografia Linguística. A historiografia “[...] é mais do que um termo para ‘descrever a história’, embora com certeza, tenha relação com ela. Seu resultado é com certeza, história, i.e., o discurso sobre o passado tal como produzido pelo historiador, distinto da ‘história’ no sentido de ‘fatos do passado’” (KOENER, 1996, p. 46).

Os rumores das Revoluções Francesa e Industrial ecoaram de forma contundente no mundo todo e no Brasil também. Os frutos foram muitos: a vinda da família Real, a abertura dos portos, as universidades, o teatro Municipal, a abolição, a República. O crescimento do país trazia novos ânimos para os brasileiros.

Em decorrência disso, os estudos linguísticos certificavam o crescimento intelectual propiciado pelo Romantismo, a Alemanha, a França e a Inglaterra eram exemplos disto. A descoberta do sânscrito fez com que todas as atenções se voltassem para a Gramática Comparada que contava com estudiosos como Franz Bopp, Friedrich Diez, Wilhelm Karl von Humboldt, August Friedrich Schleicher dentre outros que serviram de fonte para os gramáticos do século XX.

No Brasil, o clima de nacionalidade tomava grandes proporções a ponto de se começar a discutir a própria língua, daí surgiu a questão da Língua Brasileira, movimento embalado pelo Romantismo. Com todos esses progressos, a educação não poderia ficar alheia, após a Constituição de 1891 foram feitas cinco reformas educacionais, somando 35 anos de tentativas para alavancar a existência de uma educação no Brasil e, como resultado, o século XX começa com um saldo de 80% de analfabetos.

O século XX foi brindado com as inovações científicas, os avanços tecnológicos, a lentidão de outrora fora substituída pela velocidade das ondas do rádio que transmitiram para o mundo todo o terror da 1ª e 2ª Guerras Mundiais. Mais tarde, a televisão que captou imagens tão interessantes quanto inacreditáveis como a viagem do homem à Lua.

33 Aluna do Mestrado em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás e professora da Universidade Estadual de Goiás.

34 Professor da Universidade Federal de Goiás, orientador dessa pesquisa.

Em 1907, Eduardo Carlos Pereira publicou a primeira edição da Gramática Expositiva, espelhada nos pressupostos positivistas que avançavam pelo século XX e, também, de forma prática, se apoiava nas mudanças do ensino brasileiro, segundo informou Silva (2006, p. 88).

Em 1922, no Brasil, as ideias estrangeiras inovadoras conseguiram abrir caminho na Semana de Arte Moderna. Segundo Mota (2008, p. 600), “na semana de 22, as questões do nacionalismo cultural e da identidade do Brasil voltavam à ordem do dia”. Era mais uma forma de reforçar o crescente espírito de nacionalidade que se instaurava no panorama social e intelectual.

Neste espaço se desenvolvia, em toda a América Latina, os estudos sobre linguagem. A linguística se constituía como ciência. O Brasil, na terceira década do século XX, contribuiu com os “[...] estudos históricos do português com a publicação de um dicionário etimológico de autoria de Antenor Nascentes, que constitui, quer para Portugal como para o Brasil, o primeiro trabalho completo sobre o assunto [...]”, como disse Mattoso Câmara (1976, p. 49).

A concepção linguística de Mattoso Câmara se ligou de forma muito contundente ao Círculo de Praga, aos conceitos Saussurianos e à escola de Leonard Bloomfield. Silvio Elia, assim como João Ribeiro, eram discípulos de Karl Vossler, ambos encaravam a Linguística como pensamento filosófico e não como ciência empírica. Na década de 1950, “a investigação fonética foi substituída por um enfoque exclusivamente fonêmico [...]”, conforme Mattoso Câmara (1976, p. 50). Esta doutrina estava ligada à escola de Praga e mais especificamente à linha de Roman Jakobson.

Napoleão Mendes de Almeida reeditou, em 1952, a *Metódica Gramática da Língua Portuguesa*, em vista da educação tradicionalista que se vivia na época, que reforçava a ideologia nacionalista. De acordo com Di Iório e Franco (2006, p. 118), “na escola tradicional, o estudo pelo livro de texto era muito pouco atraente para o aluno, pois consistia em aprender de memória a lição marcada e reproduzir depois”, bem ao modo da gramática desta época.

No final da década de 1950, incomodados com a nomenclatura, linguistas e gramáticos se reuniram para dar fim a esta mobilidade metalinguística. Daí surgiu a Nomenclatura Gramatical Brasileira, um trabalho aprovado pelo Ministro Clóvis Salgado e encabeçada por linguistas e gramáticos como Antenor Nascentes, Clóvis do Rêgo Monteiro, Cândido Jucá (filho), Rocha Lima e Celso Ferreira da Cunha.

Evanildo Bechara não participou da elaboração da lei, mas não tardou adequar-se a ela. A *Moderna Gramática Portuguesa* nasceu sob esse paradigma. Também, por ser ele um linguista, sua gramática segue as inovações do campo da fonética, da morfologia e, principalmente, da sintaxe.

No início da década de 1970, o decreto nº. 68.908/71 criou o vestibular classificatório. A educação é tratada como capital humano o que significou investir para possibilitar o crescimento econômico. A escola tecnocrata foi imposta por leis como 5.540/68 e 5.692/71. A exemplo desse ensino tem-se a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla. Esta retrata bem o ensino da época como

pode ser visto no exercício de análise sintática a seguir: “1. Sublinhe com um traço as orações substantivas subjetivas e com dois as objetivas diretas [...]” (CEGALLA, 1970, p. 294).

Para suprir outras necessidades apresentadas no período, a LDB 5692/71 foi substituída pela LDB 7044/82 que dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização. Foram muitos os decretos-lei criados para colocar nos eixos a educação brasileira. Finalmente, o presidente Fernando Henrique Cardoso apoiou a criação do Parâmetro Curricular Nacional que imprimiu novo aspecto ao ensino de 1º e 2º graus.

Um estudo da lexeologia: fonologia e morfologia

Uma linha muito tênue dividia a fonologia da morfologia desde o século XIX até meados do século XX, daí se considerou conveniente traçar esse paralelo. O termo lexeologia não é empregado em Ribeiro (1898), pois só foi assim reconhecida no século XX.

Silveira Bueno adotou a mesma nomenclatura que Pereira, em parte porque não considera a fonologia parte da lexeologia. De acordo com este autor, estaria contida nessa denominação a morfologia, a taxinomia, a campenomia e a semântica. A lexeologia é, portanto, “[...] o estudo do vocábulo em si mesmo, ainda sem relação de dependência alguma com outros na formação da frase [...]” (BUENO, 1944, p. 81).

Em fonologia, de acordo com Pereira (1918), “aos sons elementares da voz humana dá-se o nome genérico de fonemas, que são graficamente representados pelas letras, que são sinais gráficos que representam os fonemas. O alfabeto [...] é o conjunto sistemático das letras [...] compõe-se de 25 letras” (p. 6). Esses conceitos tentam explicar como as letras e os fonemas são importantes para a reprodução da fala humana.

Ao contrário de Said Ali, João Ribeiro não reconhecia os fonemas, apenas letras (consoantes e vogais) que possuem sons, o que é estudado pela fonética. Ao passo que segundo Ribeiro (1933) “[...] o nome fonologia é mais amplo e compreende o estudo histórico” (p. 17). Sobre os sons, de acordo com Bueno (1944, p. 15), “[...] produzidos por quem fala e recebidos por quem ouve, despertam as imagens através das quais se dá o entendimento”, semelhante ao que disse Ferdinand de Saussure (1972) ao descrever o circuito da fala.

Na tradição herdada da Idade Média não era possível analisar uma palavra como se fez durante o século XX, retirando dela partes fixas e móveis, radical e afixos, para enfim estudá-la. A gramática comparada foi responsável por fazer alastrar o termo morfologia, e as pesquisas com relação tomaram novos rumos. A começar pelas leis fonéticas de Jacob Grimm, passando pelo trabalho de reconstrução de vocabulário de August Friedrich Schleicher, e a retomar a tradição da classificação das palavras de origem greco-latina.

Em se tratando de morfemas verbais, Bechara (1966, p. 142) faz uma divisão a fim de demonstrar como devem ser entendidas essas categorias: cant – á – va – mos. O que interessa neste momento são as

desinências que possam indicar o tempo, o modo, o número, a pessoa e a conjugação. Dessa forma, a partir desse verbo temos a conjugação apontada pela vogal temática – a, indicando que ele pertence à primeira conjugação; a desinência –va acumula em si duas categorias, a de tempo e de modo, pretérito imperfeito do modo indicativo, por se tratar de um verbo de conjugação regular; finalmente, a desinência –mos, também acumulativa, indica a pessoa, primeira, e o número, plural.

Um breve estudo sobre a morfologia e a sintaxe

A “sintaxe é a parte da gramática que estuda os vocábulos e grupos de vocábulos considerados em conjunto no discurso”, assim definiu João Ribeiro (1898, p. XXIV). A morfologia é o estudo das palavras na frase, em autores como João Ribeiro, Eduardo Carlos Pereira, o estudo destas duas partes da gramática se confundem.

Eduardo Carlos Pereira contesta a divisão léxica e lógica de gramáticos como Júlio Ribeiro, dizendo que “a divisão em duas partes – sintaxe léxica e lógica (Júlio Ribeiro, Leopoldo da Silva) – é defeituosa, visto como todos os fenômenos sintáticos, quer referentes à palavra (léxico), quer referentes à proposição, têm o mesmo caráter lógico ou relacional” (PEREIRA, 1920, p. 198).

Toda proposição deve, segundo Ribeiro (1933), apresentar um juízo e por juízo ele entende agramaticalidade. Frases como “feito é barro o homem de não” (p. 223) não é gramatical. Importa saber que a estrutura da oração pode ser compreendida por meio dos termos essenciais, sujeito e predicado, e integrantes, objetos, adjuntos. Combinados esses termos formam a oração que é estudada pela sintaxe.

As partes da gramática, fonologia, morfologia e sintaxe, foram aos poucos sofrendo a influência do avanço linguístico. Contudo, não é relevante a mudança. A NGB fez mais modificações na gramática do que os estudos linguísticos desenvolvidos por Câmara Jr., Elia, Said Ali e os outros.

Por fim, a economia, a sociedade, a política de forma bastante peculiar modificaram o espírito de época, e a gramática, algumas vezes, recebeu essa modificação. No entanto, as modificações foram mais por conta do ensino de língua materna do que no conteúdo gramatical propriamente dito.

Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. Curso único e completo. 6. ed. São Paulo: Edição Saraiva, 1952.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 10 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- BUENO, Francisco da Silveira. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Curso Superior. São Paulo: Editora Saraiva e CIA, 1944.
- CALLOU, Dinah e LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *História da lingüística*. 6ª Ed. São Paulo: Editora Vozes, 1975.

- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 11. ed. São Paulo: Companhia e Editora Nacional, 1970.
- HENRIQUES, Claudio Cezar. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em Historiografia Lingüísticas. Revista da ANPOLL, número 2, p 45-70, tradução Cristina Altman, 1996.
- MACAMBIRA, José Rebouças. *A estrutura morfo-sintática do português: aplicação do estruturalismo lingüístico*. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1974.
- MACHADO, Luiz Toledo. *Formação do Brasil e a unidade nacional*. São Paulo: Instituição brasileira de difusão cultural S.A., 1980.
- MILANI, Sebastião Elias. *As idéias lingüísticas de Wilhelm Von Humboldt*. Dissertação de Mestrado in mimeo, 1994.
- MOTA, Carlos Guilherme; LOPEZ, Adriana. *História do Brasil: uma interpretação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.
- NARO, Anthony Julius(org.). *Tendências Atuais da Linguística e da Filologia no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Expositiva*. 7 ed. São Paulo e Rio de Janeiro: Weiszflog Irmãos, 1918.
- _____. *Gramática Expositiva*. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1920.
- RIBEIRO, João. *Grammatica Portugueza – Curso superior*. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria de Francisco Alves, 1898.
- _____. *Grammatica Portugueza – Curso superior*. 22. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

DISCURSOS SOBRE COTAS E O PARADOXO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA UNIVERSIDADE

Ana Paula de Sousa BACELAR
Prof. Dr. Alexandre Ferreira COSTA

Palavras-chave: Discurso. Raça. Ações afirmativas. Cotas raciais.

Introdução

As modernas teorias sociais apontam para a existência de diferentes posicionamentos sobre a classificação das raças e buscam combater o mito da “democracia racial” que, por muito tempo, serviu para amenizar os conflitos, favorecer a dominação ideológica e difundir a visão de um Brasil multirracial e igualitário em direitos.

Analisando o percurso histórico brasileiro, mostra-se evidente a constante utilização de estratégias de contenção dos movimentos sociais por parte das classes dominantes e economicamente abastadas, o que findou por definir a incompletude dos fenômenos aqui ocorridos.

No que concerne particularmente ao fim da escravidão, a tão almejada liberdade cedeu espaço ao abandono. Uma vez libertos, os negros não foram integrados ao processo de industrialização crescente. Antes, passaram a habitar as periferias das cidades, inaugurando uma exclusão negada, um racismo não assumido, mas indubitavelmente existente e cruel.

A problemática inter-racial foi, portanto, gestada num contexto discursivo de ocultamento, sustentado pela visão mítica de um cenário plenamente miscigenado e harmônico, onde o dualismo (negro x branco) cede espaço ao projeto integracionista de assimilação, branqueamento e perda de identidade que serve ao projeto atual de “comunidade global” ou “multiculturalismo”, uma configuração pretensamente capaz de promover o adensamento do mundo, a eliminação das fronteiras e o esgotamento das antigas barreiras de distância, língua e raça.

Paradoxalmente, as barreiras nacionais, raciais e ideológicas estão sendo invocadas por expedientes legais e planos governamentais que confirmam a existência da desigualdade e a necessidade de sua superação para a concretização do plano de construção da sociedade global. A adoção recente de medidas governamentais como a criação da Secretaria Especial de Políticas e de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a inclusão do ensino da História e Cultura Africanas no currículo do Ensino Fundamental e Médio (lei nº 10.639/03) e, em especial, o estabelecimento de cotas para afro-descendentes nas universidades, trouxe à tona uma violenta doutrina de superioridade até então camuflada: o racismo.

Munanga (2001) define as políticas de ação afirmativa como medidas que visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação.

Segundo Santos e Lobato (2003)

As ações afirmativas correspondem a um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebida com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade acesso a bens fundamentais como educação e emprego (SANTOS; LOBATO, 2003, p. 27)

Reconhecemos, assim, no debate sobre as cotas raciais o “reacender” de um antigo conflito que sedimenta o caráter transdisciplinar da análise do discurso, situando-a como ponto de convergência entre as áreas de estudo centradas na observação das mudanças da linguagem e das transformações sociais e culturais da contemporaneidade.

Considerando, pois, que o discurso configura uma representação e reconstrução da estrutura social, pretendemos desenvolver uma análise discursiva centrada em uma questão polêmica e de inegável relevância: a inserção estudantil em cursos superiores por meio de cotas fundamentadas no pertencimento racial. Almejamos analisar a estrutura epistemológica e a ideologia que deu lugar aos discursos “raciais” e a novas relações interétnicas na universidade.

Metodologia

Dentro da abordagem qualitativa, nossa pesquisa utilizará como método a análise documental sobre as políticas de ação afirmativa do Governo Federal e a proposta de reserva de vagas para negros nas universidades, com ênfase no emprego de tal medida no processo seletivo da Universidade Federal de Goiás.

O estudo partirá do levantamento na literatura geral sobre raça e as práticas de preconceito e de segregação racial. Em seguida, será feita uma leitura mais específica sobre o contexto brasileiro, ascensão e exercício das Políticas de Ação Afirmativa. Concomitantemente, serão associados os postulados operacionais da Análise do discurso a preceitos de diferentes áreas de estudo, visando a produzir um exame transdisciplinar e condizente com a complexidade da temática tratada.

Para completar o quadro metodológico, buscar-se-á também fazer uma análise dos documentos oficiais que regulam o estabelecimento de cotas nas instituições públicas de ensino superior com ênfase na Universidade Federal de Goiás.

Resultados e discussão

No que tange ao discurso interétnico, são constantes os expedientes ideológicos forjados na tensa e complexa relação existente entre brancos e negros. A aparente harmonia racial sobejamente defendida por alguns segmentos da sociedade mostra-se insuficiente para ocultar as marcas linguísticas de desvalorização da cultura e dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos.

Através da seleção lexical alguns discursos falseiam seus reais propósitos e universalizam representações particulares de mundo. Ademais, no confronto de discursos antagônicos sobre as Ações Afirmativas e cotas é possível perceber que a organização argumentativa parte dos conceitos de “raça” e “miscigenação” e, ao fazê-lo, recorre a formações (científico-biológicas, histórico-políticas e filosófico-jurídicas) que se distinguem e perpassam, para sustentar suas construções discursivas e ideológicas.

Conclusões

Diante de um modelo instituído de matriz eurocêntrica, o dualismo “nós”/ “eles” reforça o etnocentrismo e projeta uma visão polarizada de nossa sociedade. Logo, os discursos, mais do que reflexos, emergem como perpetuadores de situações sociais discriminatórias e viabilizadores de relações étnico-raciais conflitantes.

Estamos, pois, diante de um cenário conflitante que serve de palco para a produção de enérgicos discursos nos quais podemos perceber a persistência de sofismas sobre os quais repousam os preconceitos e os entraves para a formação de uma sociedade com equidade em termos de raça.

Considerando a importância assumida pela etnopolítica na atualidade, a análise de sua estrutura epistemológica e de sua função ideológica a partir da análise da formação discursiva que deu lugar aos discursos “raciais” e a novas relações interétnicas, bem como o conjunto de objetos conceitos e opções teóricas que esta pôde elaborar e sistematizar serve à sensibilização da comunidade acadêmica quanto aos entraves discriminatórios oriundos de uma tradição segregacionista secular continuamente operante em nosso meio.

Referências

BOURDIEU, Pierre.. *A economia das trocas linguísticas*. In: ORTIZ, Renato (org.). *A Sociologia de Pierre Bourdieu*. Rio de Janeiro: Olho D'água, 2005.

BRASIL, Senado Federal. Secretaria Especial de Políticas e de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/ SEPPPIR, 2004.

CARONE, I.; BENTO, M.A.S. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. 2ª Ed.. São Paulo: Global Editora, 2007.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade* (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A arqueologia do saber*. 6 ed. Tradução de Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREIRE, G. *Casa-grande e senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008. v. 6.

GUSMÃO, N. M. M. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

HABERMAS, J. *Direito e Democracia: entre facticidade e validade*. Col. Biblioteca Tempo Universitário 101. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1997. v. 1.

HOLANDA, S. B de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MARTINS, R. B. *Desigualdades raciais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2001.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CONSTITUIÇÃO DO VIÉS ESTRUTURALISTA DA ABORDAGEM DISCURSIVA DE NORMAN FAIRCLOUGH

Luciana Andrade Cavalcante CASTRO
Prof. Dr. Alexandre Ferreira COSTA

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; viés estruturalista; Norman Fairclough.

Introdução

O linguista britânico Norman Fairclough, professor emérito da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, é conhecido como um dos maiores expoentes da Análise de Discurso Crítica (ADC), uma abordagem teórico-metodológica de análise do discurso nas sociedades contemporâneas. Além de analisar discursos, a ADC possui também uma meta emancipatória, isto é, auxiliar indivíduos desfavorecidos pelos discursos a desenvolverem uma consciência linguística crítica que lhes permitam ser menos manipulados pelas ideologias que os cercam.

A Análise de Discurso Crítica derivou-se da Linguística Crítica, uma abordagem criada na década de 1970 por teóricos da Universidade de East Anglia, na Grã-Bretanha. A Linguística Crítica tentou “casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos políticos e ideológicos, recorrendo à teoria linguística funcionalista associada com Michael Halliday e conhecida como ‘linguística sistêmica’” (Fairclough, 1992). Segundo Fairclough, a LC se diferencia da ADC, por fazer uma relação menos aprofundada da ideologia com os textos, e por tratar os textos como produtos acabados, o que negligencia os processos de interpretação, mais enfatizados na ADC.

Ao desenvolver a Teoria Social do Discurso, Norman Fairclough forneceu à Análise de Discurso Crítica um modelo de análise de textos, práticas discursivas e práticas sociais o qual foi considerado muito produtivo para essa corrente de análise discursiva, daí a grande relevância do linguista britânico. Para desenvolver a TSD, Norman Fairclough retomou teorias de diversos estudiosos das ciências sociais e dos estudos da linguagem, dentre os quais, temos Halliday, Bourdieu, Foucault, Bakhtin, Giddens, Thompson, Gramsci, entre outros. Destes autores, os quatro primeiros são relevantes para um estudo sobre o viés estruturalista de Fairclough. Optamos por abordá-los, visto que cada um deles tem uma relação mais ou menos evidente com o paradigma estruturalista. Bakhtin, embora anterior ao movimento estruturalista, faz referência em suas obras a alguns de seus precursores, Foucault acompanhou o auge e a queda do estruturalismo e sempre esteve em discussão com outros autores desta corrente, Bourdieu e Halliday possuem traços estruturalistas nas teorias que elaboraram, os quais, aliás, também podem ser encontrados mesmo em Foucault e Bakhtin. Tendo isso em vista, consideramos esses quatro autores como suportes principais para a constituição do viés estruturalista da abordagem discursiva de Norman Fairclough.

Viés estruturalista de Norman Fairclough

Tratar de viés estruturalista em um autor vinculado a uma corrente de análise discursiva de caráter emancipatório pode a princípio nos soar como contradição, visto que o paradigma estruturalista é relacionado a primazia das estruturas sobre os sujeitos, o que lhes inibe a capacidade de ação. O próprio Norman Fairclough, ao tratar sobre Michel Foucault, em sua obra *Discurso e Mudança Social*, acusa o autor francês de estruturalista quando este aborda o sujeito como efeito das formações discursivas em que está inserido. Entretanto o posicionamento de Fairclough com relação ao paradigma estruturalista se modifica ao longo das fases de sua obra.

Divide-se a abordagem discursiva de Norman Fairclough em três fases, cada qual marcada pela publicação de uma obra principal do autor, e por algumas alterações no modelo de análise. A primeira fase tem como obras principais *Language and Power*, publicada em 1989 e reeditada em 2001, e *Discourse and Social Change* de 1992, com uma tradução brasileira, *Discurso e Mudança Social* de 2001. Tal fase se caracteriza pelo Modelo Tridimensional de Análise, o qual visa abordar o discurso em três dimensões, a dimensão dos textos, das práticas discursivas e das práticas sociais, em cada dimensão, o discurso é analisado conforme critérios diferentes.

Quando se estuda o discurso como texto, categorias como ‘vocabulário’, ‘coesão’, ‘gramática’, e outras tem importância. Já quando avançamos para a dimensão das práticas discursivas, os processos de produção, distribuição e consumos dos textos são relevantes para o estudo, categorias como coerência, força dos enunciados, e também a intertextualidade, ou seja a relação que os diversos textos têm entre si.

Na dimensão das Práticas Sociais, é relevante o estudo das influências que as Ideologias têm sobre o discurso, e também como este colabora para a manutenção de Hegemonias. Tudo isso é visto na ADC de maneira dinâmica, ou seja as hegemonias são equilíbrios instáveis que procuram se manter mais através do consentimentos dos dominados do que pela coerção. E as ideologias são fatores que colaboram para a existências de tais consentimentos, pois estas costumam fazer fenômenos como a Globalização, o Capitalismo, desigualdades sociais entre outros parecerem naturais e inevitáveis, e não causados pela ação humana. Entretanto as ideologias não são totalmente eficazes, já que dentro delas mesmas há contradições, e isso colabora para instabilidade das hegemonias. É na primeira fase que Fairclough demonstra certa aversão ao estruturalismo, a qual é bastante explicitada quando o autor britânico se refere a Foucault:

Mas como já afirmamos anteriormente, a postura de Fairclough quanto ao paradigma estruturalista se modifica a partir da segunda fase, a qual se caracteriza especialmente pela utilização de um novo modelo de análise, que Fairclough toma de empréstimo de Harvey.

No segundo modelo, passa-se a dar mais ênfase às práticas sociais, e o discurso torna-se um momento das mesmas, e ele se relaciona com outros momentos: atividade material, fenômeno mental,

relações sociais. Todos os momentos da prática se internalizam sem serem redutíveis um ao outro, e dentro de cada momento (ou elemento) das práticas, podemos analisar mais momentos. Fairclough alega que o novo modelo é mais dinâmico o que vai ao encontro do caráter emancipatório da ADC.

Segundo Fairclough as práticas consistem em “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. E as pessoas podem tanto agir de modo a reproduzir ou transformar as estruturas sociais, assim como suas próprias práticas e discursos.

Na segunda fase, embora utilizando um modelo mais emancipatório, Fairclough já assume o viés estruturalista de sua abordagem, considerando-se como estruturalista construtivista ou construtivista estruturalista, termos que toma de empréstimo de Pierre Bourdieu. Ser estruturalista construtivista, ou vice versa, consiste em se considerar tanto a força das estruturas sobre os sujeitos, quanto a capacidade dos sujeitos de modificar as estruturas.

A terceira fase da obra de Norman Fairclough, tem como principal característica uma aproximação maior com a Linguística Sistêmica de Michael Halliday, o que favorece a análise mais empírica dos textos. A obra principal é *Analysing Discourse* de 2003. Fairclough se apropria de muitas noções encontradas em Halliday, fazendo as adaptações necessárias. Nessa fase, Fairclough reforça o viés estruturalista ao admitir sua crença na existência real de estruturas abstratas, juntamente com eventos sociais concretos, e práticas sociais menos abstratas.

Nos baseando em Umberto Eco (2001), afirmamos que Fairclough assume ao longo de suas fases, um viés estruturalista ontológico, o qual implica a crença na existência real de estruturas. Entretanto outro viés estruturalista abordado pelo autor italiano, o viés metodológico, também se aplica ao trabalho de Fairclough. O estruturalismo metodológico consiste na aplicação de modelos estruturais para se analisar determinados fenômenos. A definição que Eco traz da estrutura como “um conjunto, partes desse conjunto, as partes desse conjunto e as relações dessas partes entre si” se aplica a todos os modelos que Fairclough utiliza em sua abordagem. Ou seja, Fairclough faz uso de modelos estruturais para a análise de fenômenos e práticas discursivas, tratando-os como sistemas de diferenças. No modelo tridimensional por exemplo temos os textos, as práticas discursivas e as práticas sociais formando um conjunto, cujas partes são dependentes entre si, e neste mesmo modelo considera-se que cada texto ou prática analisada define-se a partir de suas diferenças com outros textos ou práticas, por isso 'sistema de diferenças'.

Mas, embora Fairclough se utilize de sistemas de diferenças em sua abordagem, ele não desconsidera a capacidade de ação dos indivíduos, o que demonstra que viés estruturalista e caráter emancipatório não são necessariamente opostos. E a utilização de autores como Bakhtin, Foucault, Bourdieu e Halliday foi de grande produtividade para a constituição de uma teoria de discurso que pudesse utilizar modelos estruturais sem tratar os indivíduos como meros efeitos de estruturas.

De Halliday, Fairclough utilizou diversos conceitos e categorias analíticas da Linguística Sistêmica

Funcional, como as funções da linguagem (convertidas em significados da linguagem), e inclusive o tratamento funcionalista da mesma, que é referida como “sistema aberto a mudanças socialmente orientadas e com capacidade teoricamente ilimitada de produzir significados”. As funções ideacional, interpessoal e textual da linguagem, presentes na Linguística Sistêmica, ao longo das obras de Fairclough, se transformam nos significados representacional, identificacional e acional da linguagem. Cada qual relacionado a mais outras noções. O significado acional se relaciona à noção de gênero (apropriada de Bakhtin), o significado representacional à noção de discursos, e o significado identificacional à noção de estilo. Isto é, os sujeitos agem no mundo através de gêneros, o representam através de discursos, e se identificam através de estilos.

De Foucault, Fairclough aproveitou a natureza constitutiva do discurso (fase arqueológica de Foucault), como também a natureza discursiva do poder (fase genealógica), ou seja, como o discurso contribuiu para a constituição de objetos, conceitos, realidades, entre outros e como o poder manipula isso. Metodologicamente, também identificamos homologias entre Fairclough e Foucault, especialmente se observarmos que o trabalho do autor britânico tem semelhanças com a crítica do documento, produtiva nos estudos do filósofo francês. Entretanto, Fairclough busca ser mais criterioso no uso de seus modelos e categorias.

Quanto a Bourdieu, o tratamento que esse autor francês faz da relação entre estruturas e sujeitos, com sua noção de *habitus*, vai ao encontro das propostas da abordagem de Fairclough. Para Bourdieu, os sujeitos são moldados por estruturas, mas também as moldam com o passar dos tempos, daí o termo construtivismo estruturalista ou estruturalismo construtivista, que o linguista britânico toma de empréstimo do sociólogo francês.

De Bakhtin, Fairclough utilizou o conceito de gêneros (formas relativamente estáveis (estruturadas) de enunciado), e também a ideia de dialogismo dos textos, que na ADC vem sob o conceito de intertextualidade tomado de Kristeva. Ao se utilizar de gêneros e intertextualidade, Fairclough trata da relação entre os textos e as práticas como sistemas dinâmicos, aberto a transformações. Além do mais, quando recorremos a obra *Para uma filosofia do ato* do autor russo, percebemos o quanto a epistemologia bakhtiniana se encontra presente na obra de Fairclough, especialmente no que se refere à dialética entre estrutura e acontecimento, e à responsividade e responsabilidade dos sujeitos. Aliás, em Foucault, Bourdieu e Halliday, também identificamos aspectos das teorias bakhtinianas.

Enfim, toda uma dialética entre estruturas, práticas e capacidade de transformação dos indivíduos é o que rege o viés estruturalista de Norman Fairclough, favorecido pela apropriação das teorias de Bakhtin, Foucault, Bourdieu e Halliday.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato. Tradução brasileira inédita.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse*

analysis. Edinburgh, England: Edinburgh University Press, 1999.

COSTA, Alexandre Ferreira da. O *fantasma* estruturalista e a Análise do Discurso Crítica. In: Anais do III Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

COSTA, Alexandre Ferreira da. Acrítica do documento de Michel Foucault: apontamentos sobre modalização empírica em análise do discurso. In: Via Litterae, Anápolis, v. 1, n. 1, p. 5-22, jul./de 2009.

DOSSE, François. *História do estruturalismo*. v. 1. O campo do signo. Campinas: Ed. Unicamp, 1993.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. 7. ed. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAIRCLOUGH, Norma. *Language and Power*. London: Logman, 1989

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora UnB, 2001; Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. D.E.L.T.A., v. 21 n.sp São Paulo 2005.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

Linha de Pesquisa 7:

2

Língua, texto e discurso

Alunos:

Lívia Aparecida da Silva
Tatiane de Faria V. Araújo
Ilse Leone Borges C. de Oliveira
Márcia Maria M. Borges

Professores Convidados:

Profa. Dra. Kátia Menezes de Sousa (UFG)
Profa. Dra. Maria de Lourdes Paniago
(UFG)
Prof. Dr. Cleudemar Fernandes (UFU)
Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin
(UNESP/Araraquara)

PLURALIDADE DE “EUS” CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE NACIONAL NO DISCURSO DE GALVÃO BUENO

Lívia Aparecida da SILVA
Profa. Dra. Maria de Lourdes dos Santos PANIAGO

Introdução

Locuções futebolísticas tanto de rádio como de televisão são gêneros do discurso orais pouco caracterizados e estudados teoricamente, no entanto sempre nos chamou a atenção. Têm-se os jogos de futebol e paralelamente a estes tem um locutor reproduzindo praticamente tudo que acontece no decorrer da partida com auxílio de uma equipe: comentaristas e repórteres.

A materialização do discurso se dá por meio da fala/narração (enunciado) de tudo que acontece no jogo, ou melhor, não apenas a narração dos fatos que ocorrem durante a partida, mas também os que ocorrem antes, no intervalo e depois do jogo. Antes: a contextualização da partida, a escalação das equipes; no intervalo e depois: discussão sobre o que pode(ria) ser melhorado nas equipes, entrevistas com os protagonistas do espetáculo dentre outros. A locução não fica restrita aos aspectos simultâneos ocorridos no jogo.

Sendo assim, considerando a importância do discurso futebolístico em nossa sociedade, um discurso, que embora rico, ainda pouco explorado teoricamente, estamos desenvolvendo um estudo contemplando tal discurso sob a perspectiva teórica da Análise do discurso de linha francesa. Discurso, este, materializado em locução futebolística de televisão.

O locutor futebolístico ocupa uma função determinada, porém uma função vazia, vez que conforme observamos em Foucault(1997) o sujeito não é na verdade, causa, ou origem do que está enunciando. Seu discurso é perpassado por outros discursos e regulado por práticas discursivas. Temos uma pluralidade de “eus” constituindo e controlando o discurso do locutor futebolístico.

Sendo assim, propomos um estudo no qual tem por objetivo investigar em que instância esta pluralidade de “eus” que atravessa o discurso do locutor futebolístico pode ser considerada como constituidora da identidade nacional. Para tanto delimitamos como corpus a transcrição das locuções de Galvão Bueno realizadas nos jogos das Eliminatórias para a Copa do Mundo de 2010 e de jogos da Copa do Mundo disputada neste mesmo ano.

Fundamentação teórica

Nosso estudo está sendo desenvolvido sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso de linha francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, especialmente daquela desenvolvida no Brasil a partir dos escritos de Michel Foucault. As definições foucaultianas de discurso, enunciado, formação discursiva,

práticas discursivas, relação de poder, subjetividade, saber e verdade estão norteando nosso estudo. Assim como, o conceito de identidade abordado por Hal e a explanação deste conceito feita por Coracine.

Foucault (1997) nos apresenta uma definição de discurso:

chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às cumplidades do tempo. (FOUCAULT, 1997, p.132-133)

Para Foucault o discurso é histórico e se materializa a partir de um conjunto de enunciados apoiados numa mesma formação discursiva. Se o discurso é histórico e materializado num conjunto de enunciados, logo o filósofo define enunciado como:

O enunciado não é a projeção direta, sobre o plano da linguagem, de uma situação determinada ou de um conjunto de representações. Não é simplesmente a utilização, por um sujeito falante, de um certo número de elementos e de regras lingüísticas. De início, desde sua raiz, ele se delinea em um campo enunciativo onde tem lugar e *status*, que lhe apresenta relações possíveis com o passado e que lhe abre um futuro eventual. Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (FOUCAULT, 1997, p. 113-114).

As formações discursivas segundo Foucault podem ser identificadas quando pudermos definir regularidades nos conceitos e escolhas temáticas num certo numero de enunciados. Assim sendo, podemos dizer que os enunciados das locuções futebolísticas de televisão podem ser considerados como fazendo parte de uma formação discursiva específica, a dos locutores esportivos, ao passo que nestes os conceitos, as escolhas temáticas, podem definir uma regularidade. Já as práticas discursivas seriam reguladoras do que pode ser enunciado em determinada formação discursiva:

[...] são um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercícios da função enunciativa. (FOUCAULT, 1997, p. 136).

Foucault (2003) nos fala da interface do saber, poder e da verdade. Para ele a sociedade mundial produz efeitos de verdade a todo instante. A produção de verdade não pode ser dissociada do poder e dos mecanismos de poder, pois segundo Foucault esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem produções de verdades e essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem e

nos atam. O poder, o saber e a verdade são materializados no discurso e a identidade, segundo Coracine (2004) é criada no e pelo discurso. Logo esta tríade foucaultiana tem grande relevância na produção de identidades

Análise de dados

Em nosso trabalho o processo de análise de dados ainda é prematuro, entretanto, nos levaram a algumas indagações. Observemos este enunciado emitido por Galvão Bueno por ocasião do jogo entre Argentina e Brasil disputado pelas eliminatórias da Copa do Mundo:

tô louco pra gritá, ganhá é bom e ganhar da Argentina é muito melhor...é o Brasil não só ganhando da Argentina, mas ganhando na casa deles no maior clássico do futebol mundial e carimbando o passaporte para a Copa do Mundo (BUENO, 2009, DVD).”

Em tal enunciado, mais do que o “eu” do locutor esportivo, temos o “eu” do torcedor “tô louco pra gritá, ganha é bom e ganhar da Argentina é muito melhor”, o “eu” atravessado pela história formado pela grande rivalidade entre as duas seleções.

Observemos este outro enunciado emitido pelo locutor esportivo em questão no jogo da semi-final da Copa do Mundo entre Alemanha e Espanha:

duas equipes renovadas, duas equipes que tem, a Alemanha 9 jogadores com menos de 23 anos, a Espanha tem 6 jogadores com menos de 23 anos, pra vocês bater uma bolinha aqui enquanto eles voltam, a Itália tinha 1 jogador com menos de 23 anos, Inglaterra tinha 2, a França não tinha nenhum, Portugal tinha 1, o Brasil tinha 1 já estão todos em casa... (BUENO, 2010, DVD)

Este enunciado foi emitido na partida em questão, após a seleção brasileira ter sido eliminada da Copa do Mundo, temos o locutor/torcedor e um locutor/comentarista. Considerando o fracasso da seleção brasileira nas duas ultima Copas do Mundo, a mídia esportiva representada, neste caso pelo discurso de Galvão Bueno oferece resistência no sentido de admitir a decadência do futebol brasileiro. O discurso emitido por Galvão Bueno é produtor de verdades e questionador de verdades. Neste enunciado percebemos o não dito pelo locutor em questão: o futebol brasileiro é o melhor do mundo se está acontecendo insucessos é devido à falta de competência do técnico para convocar, escalar e/ou preparar taticamente o time.

Assim, Galvão Bueno é um sujeito que ocupa um lugar em que se produzem verdades incontestáveis. Locutor renomado, o qual faz parte da mais renomada rede de televisão do país, conta com comentaristas qualificados para ajudá-lo durante o jogo: quem comenta sobre os aspectos táticos de jogo, ou já foi técnico de futebol e/ou jogador e quem comenta sobre a arbitragem, outrora desempenhava tal função.

O seu discurso desta forma detém o saber e estabelece relações de poder para com os telespectadores/ouvintes.

Referências

BUENO, G. **Argentina e Brasil: Eliminatórias para a Copa de 2010**. Rede Globo, 2009. DVD.

._____ **Alemanha e Holanda: semifinal da Copa do mundo de 2010**. Rede Globo, 2010. DVD.

CORACINI, M. J. **Sujeito, identidade e arquivo. Entre a possibilidade e a necessidade de dizer(-se)**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT: PERSPECTIVAS. 2004, Florianópolis. **Anais digitais do Seminário Internacional. Michel Foucault: Perspectivas**. Florianópolis: 2004. CD-ROM.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Trad. L. F. Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

._____ **Estratégia, poder-saber**. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

**DISCURSO DE RESISTÊNCIA E CRÔNICA NA DITADURA MILITAR BRASILEIRA:
POSSIBILIDADES NÃO CENSURADAS**

Tatianne de Faria Vieira ARAÚJO
Profa. Dra. Maria de Lourdes Faria dos Santos PANIAGO

Palavras-Chaves: Resistência; crônica; ditadura militar; censura.

INTRODUÇÃO

Marcado por inúmeros atos autoritários, censuras, prisões, fim da liberdade de imprensa, estranhas mortes nos “porões” da ditadura,... o período em que o Brasil viveu a Ditadura Militar, de 1964 a 1985, sempre nos instigou muito. Assim, desde que propusemos uma pesquisa centrada nesse período específico da história do Brasil, temos nos indagado se seria legítima tal abordagem ou apenas mais um devaneio-especulativo-científico. Devaneios e especulações à parte, vemos na historicidade da Ditadura brasileira um campo de inúmeras possibilidades investigativas dentro da academia científica de nosso país e também do exterior, cujas pesquisas têm, até este momento, se concentrado maioritariamente nas áreas de Sociologia, História, Direito e Literatura. Assim, ao olhar para os Anos de Chumbo, percebemos uma terra fértil e cheia de frutos discursivos a serem colhidos, estudados, analisados e, quem sabe, devorados também pelo olhar da Linguística, em especial pela Análise de Discurso. Logo, a relevância e a importância deste assunto na composição da história e da memória do Brasil, bem como entender o processo de instauração de determinados discursos, por que emergiram certos enunciados e não outros em seu lugar, que regularidades tornaram possíveis a emergência de tais enunciados, quais foram as posições de sujeito ocupadas em relação aos discursos materializados através da linguagem, quais relações de poder e de resistência foram estabelecidas por meio destes discursos... nos incitaram a propor esta pesquisa.

Relações de poder foram estabelecidas discursivamente a fim de controlar, deter e proibir a manifestação de certos dizeres, de certas práticas discursivas, coibindo o sujeito de ocupar certas posições, principalmente aquelas que se colocavam contrárias ao governo e às suas decisões e ordens. Isso evidencia a existência de um discurso opressor, disciplinador e autoritário, o qual proibiu e interditou certos dizeres, censurando-os, muitas vezes, à revelia. Porém, se houve censura é porque havia um discurso de resistência que ela tentava conter. É na emergência desse discurso que nos propomos trabalhar, partindo das seguintes indagações: como o discurso de resistência emergiu em um contexto de tanta repressão, opressão e censura? Esse discurso de resistência manifestou-se através da mídia impressa sem ser censurado? Como? É possível identificar mecanismos linguístico-discursivos utilizados pela mídia que possibilitaram a publicação de textos contrários à ditadura militar, em tempos de vasta censura?

Para tentar entender as possíveis respostas para essas indagações, a Análise do Discurso de Linha Francesa, derivada dos trabalhos de Michel Pêcheux, especialmente aquela desenvolvida no Brasil a partir dos escritos de Michel Foucault (AD), servirá como embasamento teórico para esta pesquisa.

Entender que houve a emergência de um discurso resistente ao discurso autorizado é entender que várias vozes se colocaram na contramão desse discurso político nacionalista autoritário, fosse através do teatro, de passeatas, da música, de festivais, de artigos, de romances, entre outras manifestações, artísticas ou não. Ou mesmo por meio do silêncio, que também pode se constituir como uma manifestação de resistência.

Constituído pela ausência de um dizer em nível de linguagem materialmente expressa, discursivamente o silêncio apresenta uma positividade e configura-se em um modo de dizer pelo não-dizer, sendo, então, passível de interpretação. Há uma ausência de palavras, de proposições, mas não de efeitos de sentido, não de discurso, não de enunciado (o silêncio pode ser um enunciado muito significativo).

Assim, apesar do silêncio como manifestação de resistência não ser nosso objeto de estudo, é relevante entender que o ato de se silenciar pode representar não apenas obediência a quem exerce poder, não apenas concordância com o poder vigente, como também resistência e discordância, afinal, nem sempre quem cala consente. O silêncio não parte apenas de quem domina, exigindo que o outro se cale e este, obediente, priva-se do dizer. Ele pode partir do suposto dominado/oprimido, como uma forma de resistir a esse poder, provocando efeitos de sentido através desse “não-dizer”, constituindo um sujeito que diz pelo silêncio.

Além de todos esses caminhos percorridos na busca pela liberdade de expressão e do exercício do direito democrático de cidadania, entre tantos outros não citados, um que nos chamou a atenção, por sua ficcionalidade ao refletir sobre o real, foi a crônica publicada nos jornais e revistas da época. Por se tratar de um gênero discursivo de caráter ficcional, geralmente voltado para a reflexão em torno dos comportamentos humanos cotidianos, a crônica traz em si uma manifestação, uma crítica, um comentário, um protesto, uma reflexão. Assim, o discurso proibido emergiu e deu voz a muitos sujeitos calados arbitrariamente pelo governo e por seus aparelhos opressores.

Ao partir da crônica em nossa pesquisa, não queremos, porém, nos prender a categorias simplistas. Evidentemente que outros gêneros poderão ser analisados à medida que surjam e mostrem-se relevantes em nossa análise. A escolha da crônica dá-se por entendermos que a historicidade, o dizer e a memória também são construídos nas relações entre o factual e o não factual, entre os grandes acontecimentos tidos como reais e aqueles categorizados como ficcionais. Afinal, trata-se de um gênero híbrido em sua constituição, situando-se na fronteira entre o jornalístico (sistema real de comunicação que procura reproduzir a realidade tal como ela é) e o literário (sistema simbólico que recria a realidade humana – história, sociedade, sentimentos, inquietações, ideologias – e rerepresenta-a não como ela é, mas como poderia ser).

Diante disso, surgiram fortes indagações acerca do *corpus*. Em que período dessa história concentrar nosso foco? Quais veículos de comunicação deteriam o olhar dessa pesquisa? Que tipo de crônica analisar: predominantemente argumentativas ou narrativas?

Várias foram as possibilidades. Acerca do período, compreendemos que seria o pós Ato Institucional nº. 5, uma vez que foi esse ato que realmente endureceu a ditadura e cerceou praticamente todos os direitos e todas as liberdades expressivas do brasileiro. Daí, passamos a olhar para as crônicas de 1969 e 1970, especialmente as publicadas no extinto jornal *Última Hora*, na revista *Veja* e no *Jornal do Brasil* (no recorte escolhido para esta apresentação, não analisamos nenhuma crônica deste jornal, mas o faremos na Dissertação), optando pelas crônicas predominantemente narrativas, dada sua capacidade de ficcionalizar o cotidiano a fim de refletir acerca dele. Tendo um cotidiano extremamente opressor, proibitivo e punitivo, pretendemos olhar para as crônicas que se constituíram em discurso de resistência a essa realidade imposta.

CRÔNICA: possibilidade de emergir um dizer proibido

A crônica brasileira nasce como “folhetim”, como artigo de rodapé que comentava assuntos variados do dia-a-dia, de política à sociedade, literatura, economia, etc. Com o passar dos anos e de mãos, passando por José de Alencar e Machado de Assis, o “folhetim” foi se modificando, tornando-se mais informal, mais leve, curto e com uma linguagem mais descompromissada, transformando-se pouco a pouco, pelo correr da pena, no que hoje conhecemos como crônica.

De caráter leve, fluente, sintético e numa linguagem que mais se assemelha a uma conversa fiada, a crônica é o elo que une passado e presente, e, segundo Cândido (1992, p. 14), “está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas”. Assim, temos um texto que busca não apenas informar, opinar ou reproduzir a realidade, como fazem outros gêneros jornalísticos, mas recriá-la através de um olhar fragmentário e não totalizante, ajustando-se à sensibilidade que o dia-a-dia pede, como se humanizasse o cotidiano.

Muito se discute acerca da crônica, se ela é jornalística ou literária. Nós nos perguntamos: que importa se ela é mais do jornal ou da literatura? O que realmente é valioso na crônica é que esse gênero, segundo Cândido (1992, p. 13-14), na sua despreensão de ser grande e gloriosa, humaniza; “e esta humanização lhe permite, como compensação sorrateira, recuperar com a outra mão uma certa profundidade de significado e um certo acabamento de forma, que de repente podem fazer dela uma inesperada embora discreta candidata à perfeição”. Ou seja, a crônica pega aquilo que é mais miúdo aos nossos olhos, às vezes invisível à nossa correria cotidiana, e transforma em algo singular, como se escrevesse o próprio tempo para que ele não se perdesse na fúria dos dias.

Na verdade, jornalismo e literatura sempre tiveram uma relação bastante estreita e contraditória: muitas vezes se repelem, outras se complementam. Enquanto o jornalismo instala-se como sistema real de

comunicação e procura reproduzir a realidade tal como ela é, a literatura configura-se como sistema simbólico, recriando a realidade humana (história, sociedade, sentimentos, inquietações, ideologias etc) e rerepresentando-a não como ela é, mas como poderia ser. É nesse entre-lugar que encontramos a crônica, na estreita fronteira que separa os dois universos. Porém, como bem nos lembra Scliar (2002, p. 14), essa fronteira é permeável, permitindo, a estes dois universos (que entendemos como discursivos), uma convivência, pois, não raramente a crônica adquire, entre nós, a espessura de texto literário, “tornando-se, pela elaboração da linguagem, pela complexidade interna, pela penetração psicológica e social, pela força poética ou pelo humor, uma forma de conhecimento de meandros sutis de nossa realidade e de nossa história” (ARRIGUCCI, 1987, p. 53).

Ao nosso entender, a crônica não é nem literatura, nem jornalismo, mas a fusão dessas duas dimensões em que se manifestam discursos vários, oscilando entre o relato impessoal de um acontecimento trivial e a recriação do cotidiano, “condimentando” os fatos mais corriqueiros. Ou seja, entendemos a crônica como um “espaço” em que o jornalista/escritor manifesta seu olhar sobre os mais variados fatos do cotidiano, noticiados ou não pela mídia. E ele o faz de forma leve, lúcida, engraçada, satírica, irônica, enfim, na leveza da linguagem cotidiana que, paradoxalmente, se estrutura de modo profundo, crítico e cheio de (re)leituras do mundo. Assim, parece-nos que a crônica apropria-se de certos recursos linguísticos e literários para trazer à tona enunciados de várias ordens discursivas, configurando-se naquilo que Foucault chama de superfície de emergência (2007, p. 46).

Como bem nos lembra o filósofo, essas “superfícies de emergência não são as mesmas nas diferentes sociedades, em diferentes épocas e nas diferentes formas de discurso” (2007, p. 46), isto é, um dado discurso poderá emergir em uma sociedade através de uma superfície totalmente diferente da que emergiu em outra sociedade, em outra época. Olhando para o contexto político-ideológico do Brasil, entre 1964 e 1985, com censores diariamente nas redações dos principais jornais e revistas do país, dizendo o que podia e o que não podia ser publicado, era necessário encontrar mecanismos que burlassem esse sistema repressor e permitissem a emergência do discurso proibido pelo governo. É evidente que os efeitos de sentido poderão se alterar na medida em que ela é publicada na efemeridade jornalística e/ou na longevidade literária, mas esse lugar de emergência não a impede de ser uma superfície discursiva.

Partindo dessa breve reflexão, não tememos entender que, durante a Ditadura Militar no Brasil, a crônica foi um dos possíveis lugares de onde enunciados denunciaram a opressão e a repressão do governo; ludibriaram a censura; expuseram um modo de pensar; contribuíram para a construção da história e da memória do brasileiro; criticaram decisões e posturas das autoridades.

Poder e Resistência

Quando se fala em exercício de poder, logo nos ocorrem a polícia, o governo, o exército, a justiça. Porém, o poder está para muito além dessas esferas, pois, na “sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas” (FOUCAULT, 2010, p. 231). O poder, na verdade, não se situa em nenhum ponto específico da sociedade; ao contrário, ele é coextensivo ao corpo social (FOUCAULT, 2010, p. 248), ou seja, permeia toda a malha social, em todas as direções e estabelece as mais variadas relações: políticas, familiares, de produção, sexuais etc. O poder não é algo possuído, mas exercido, em qualquer direção da estrutura social, não sendo apenas um exercício na verticalidade do “de cima para baixo”, como também “de baixo para cima”. Em *A vontade de saber* (2001, p. 89), Foucault diz que o “poder está em toda parte; não porque ele englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”, ou seja, o poder é multidirecional.

Essas relações de poder não podem ser concebidas como uma espécie de dominação pela força, pela violência, uma vez que isso seria o extremo do exercício de poder. Estamos falando de relações, não existindo relações de poder completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável, pois, a partir do instante em que há exercício de poder, possibilita-se a resistência, “e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência (FOUCAULT, 2010, p. 232). Assim, é importante situar essas relações de poder no interior das lutas, ao invés de supor que há dois lados: o do poder e o do não-poder.

É isso que vemos acontecer durante o governo militar. Quanto mais os militares impunham seu poder, seu pensamento, sua ideologia ao povo brasileiro, mais determinados grupos resistiam e, quanto mais havia resistência, principalmente aquela advinda dos intelectuais (professores, estudantes e jornalistas), a cada novo ato institucional, o governo endurecia seu exercício de poder, numa tentativa de fazê-lo se sobrepor à resistência. Diante desse cenário, percebemos que o exercício de poder tem um caráter cíclico, uma vez que relações de poder pressupõem resistência, esta instiga mais e talvez novos exercícios de poder, que, por sua vez, possibilitam mais resistência e assim por diante.

Para refletir acerca do discurso de resistência, além da noção de poder, é extremamente importante olhar para outros conceitos que o envolvem, como a noção de acontecimento e enunciado. Para Foucault (2007, p.132-133), discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, sendo constituído por um número limitado de enunciados, inseridos em um conjunto de condições de existência, e de caráter histórico, ou seja, “fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história” (FOUCAULT, 2007, p. 132-133), ou seja, o discurso é da ordem do acontecimento, daquilo efetivamente dito. Assim, nesta pesquisa, olhamos para o discurso como um acontecimento, ou seja, não o olhamos como signo ou jogo de representações, mas como irrupção histórica determinada pelas práticas discursivas e pelo conjunto de regras que regulam a emergência dessas práticas. E são essas práticas

discursivas que dão “vida” às palavras e às coisas, dão-lhes existência. Claro que os discursos são feitos de signos, mas Foucault (2007, p. 55) adverte que o discurso está para além do texto e da estrutura gramatical, uma vez que, para formar um enunciado, não é necessária uma construção linguística regular e, por outro lado, não basta que uma construção com elementos linguísticos apareça no tempo e no espaço para que um enunciado também apareça e passe a existir. Isso porque o enunciado não é uma estrutura, mas uma função de existência, que faz com que determinados conjuntos de signos existam e apareçam com determinado(s) efeito(s) de sentido e não outros. O enunciado é, conforme Foucault (2007, p. 31), sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente.

Sendo o discurso formado por um conjunto de enunciados, como uma prática em meio a outras várias práticas, cuja formação se dá através de uma regularidade determinada pelo tempo e pelo espaço, a qual define as condições de emergência de um enunciado em certa época, sociedade, posição geográfica ou linguística (FOUCAULT, 2007, p. 133), é preciso entendê-lo como um acontecimento regulado por determinadas condições de emergência, sendo que nem tudo poderá ser dito.

É essa interdição que nos atrai quando se fala em Ditadura Militar, pois ela revela uma forte ligação do discurso com o desejo e o poder, retomando o que Foucault discute em *A ordem do discurso*: “o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 10). Isto é, deseja-se o poder, que não é fonte nem origem do discurso, mas algo que só pode ser exercido através dele; logo, o discurso é aquilo por que se luta e pelo que se luta, manifestando um desejo e sendo o próprio objeto desse desejo.

Diante dessas reflexões acerca do discurso, fica-nos claro que tratar desse discurso não poderia ser em outro momento que não no “jogo de sua instância” (FOUCAULT, 2007, p. 28), acolhendo cada instante dele em sua irrupção de acontecimentos, no exato momento em que aparece, na “dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares” (FOUCAULT, 2007, p. 28), na poeira dos velhos jornais publicados durante o Regime Militar. Olhar o discurso de resistência dessa maneira faz-nos interessar pelo enunciado efetivamente dito.

Ironia, Sátira e Metáfora: Breves Reflexões

Ao olharmos para as crônicas e verificarmos que, em várias publicações, elas foram o espaço escolhido para que sujeitos opositores ao regime militar manifestassem o discurso de resistência, surge-nos uma indagação: é possível identificar determinados recursos linguístico-discursivos que favoreceram a publicação de crônicas contrárias ao Regime Militar?

Nas crônicas escolhidas para esta amostra de análise, percebemos três recursos interessantes na emergência desse discurso de resistência: a ironia, a sátira e a metáfora, sendo que ironia e sátira associam-se diretamente com o humor, o riso.

Segundo Minois (2003, p. 553), “o riso foi ópio do século XX [...]. Essa doce droga permitiu à humanidade sobreviver a suas vergonhas”. Isto é, as desgraças advindas com a Ditadura Militar (a censura, os limites para a liberdade de expressão, o ser vigiado em todo tempo e lugar, a tortura) estimularam o uso do humor (fosse ele de bom ou de mau gosto), como uma espécie de antídoto para outra doença do corpo social e político do Brasil, no olhar de quem se opunha ao governo: a própria Ditadura e suas práticas. Dessa forma, o que temos nas crônicas é, muitas vezes, a busca pelo cômico para expor o que se pensava acerca da situação e das pessoas envolvidas, dando, em várias ocasiões, um tom humorístico camuflador e disseminador de verdades de uma época, as quais não poderiam ser ditas. O que percebemos, então, é que o humor torna-se instrumento de luta contra o poder institucionalizado, parecendo configurar o riso no último espaço de liberdade de expressão.

É o que vemos, por exemplo, a respeito da decisão governamental de instituir a pena de morte para os sujeitos considerados subversivos ou terroristas, nas crônicas “A pena de morte” (19/11/1969 – Anexo I) e “E a pena de morte, como vai?” (04/03/1970 – Anexo II), ambas publicadas na revista *Veja* e de autoria de Millôr Fernandes. Em ambas, o que notamos é uma grande ironia como uma estratégia de defesa. É o que declara Seixas (2006, p. 16) ao dizer que a ironia pode apresentar um funcionamento mais ou menos explícito, sendo também uma estratégia de defesa, pois pode permitir-lhe escapar às sanções institucionais. Essa abordagem é baseada nos estudos de Alain Berrendonner, também citado por Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 292): “Trata-se de uma manobra com função basicamente defensiva. E, mais do que isso, defensiva *contra as normas* [...]; uma astúcia que permite frustrar o assujeitamento dos enunciadores às regras da racionalidade e da conveniência públicas”.

Em *Dicionário de Análise do Discurso* (2004, p. 291), Charaudeau e Maingueneau definem a ironia como “dizer o contrário do que se quer fazer o destinatário compreender”. Essa definição é a mesma dada pelo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*: “IRONIA: s.f. 1 RET figura por meio da qual se diz o contrário do que se quer dar a entender; uso de palavra ou frase de sentido diverso ou oposto ao que deveria ser empreg., para definir ou denominar algo. [A ironia ressalta o contexto].” Já para Muecke (1995, p. 22), o conceito de ironia é vago, instável e multiforme, uma vez que a palavra “ironia” não quer dizer agora apenas o que significava nos séculos anteriores, não quer dizer num país tudo o que pode significar em outro, tampouco na rua o que pode significar na sala de estudos, nem para um estudioso o que pode querer dizer para outro. [...] Assim, o conceito de ironia a qualquer tempo é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro.

Apesar dessa aparente instabilidade na definição do que seja ironia, tanto Houaiss, Muecke, quanto Charaudeau e Maingueneau parecem concordar em um ponto: ela trata-se de um “fenômeno essencialmente

contextual” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p. 291), isto é, para apreendê-la é preciso considerar o contexto social, ideológico, político, geográfico, histórico etc, em que ela se manifesta, uma vez que o contexto contribui para a construção dos sentidos e de seus efeitos irônicos.

Na crônica “A pena de morte” (*doravante*, Crônica I), o que temos é uma argumentação do narrador-personagem em favor da pena de morte, exaltando as decisões do governo. Em “E a pena de morte, como vai?” (*doravante*, Crônica II), a preocupação parece ser cobrar do governo uma atitude quanto ao não uso da pena capital, a qual não fora regulamentada até aquele momento. O que se observa, na verdade, é a desconstrução dessa argumentação pela ironia, numa aparente contradição só percebida através de outros enunciados que não estão presentes nas crônicas, mas que são ativados pela memória discursiva.

O próprio sujeito é constituído pela ironia. Para a reflexão sobre os efeitos de sentido possíveis de serem depreendidos por essa defesa da pena de morte, é preciso considerar que a crônica foi escrita por Millôr Fernandes, que, ao longo da ditadura, foi um grande opositor do regime militar, um dos fundadores do semanário *Pasquim*, revista alternativa que surge com o objetivo de se opor à Ditadura e é, até hoje, uma das grandes referências quando se fala em resistência, em luta e no papel opositor do jornalismo ao governo militar.

Considerando, então, que este cronista ocupou um lugar de grande resistência aos ditames ditatoriais, logo, seria ilógico e incoerente com esse lugar-sujeito argumentar em favor da pena de morte para os chamados subversivos, afinal, ele também era considerado um. Assim, nas duas crônicas, temos, *a priori*, a construção da imagem de dois lugares-sujeito ficcionais: a do narrador-personagem e a do subversivo. É interessante notar que os dois lugares-sujeito parecem convergir, através da construção irônica dessas duas imagens, para um único lugar-sujeito: o de resistência à ditadura.

Alguns enunciados corroboram para a constituição desse suposto sujeito partidário da ditadura. Veja como ele qualifica/adjetiva a decisão do governo na Crônica I: **determinada com sabedoria pelas leis vigentes e nobre esporte**. Isso sem falar no fato de que ele, ao longo de toda a crônica, defende a posição de que o problema não é a pena capital, mas a crueldade. Resolvido o fator crueldade, a pena de morte está “livre” para ser executada. Já no início da Crônica II, temos outra qualificação dada à pena de morte: **piedosa prática de eutanásia pública**. Em seguida, ele declara não ter demonstrado grandes objeções à **prática do crime social preventivo**. A partir daí, o que vemos é um sujeito que “defende” a pena de morte, pensador nato que se ocupa da tarefa de encontrar solução para o fator que mais incomoda as pessoas – a crueldade – sem eliminar a pena capital e que, preocupado com a não aplicação da pena, mesmo meses após sua aprovação pelo governo, sugere outros métodos, demonstrando o que é negativo e o que é positivo em cada um. Na verdade, esses enunciados constituem-se em uma grande ironia, uma vez que, esse sujeito é contraditório com a posição sujeito-autor.

Em “O que é um autor?” (FOUCAULT, 2006, p. 264), Foucault faz uma interessante reflexão acerca do papel do autor em relação ao discurso, uma vez que, para ele, mais do que um nome próprio, o autor é

uma função, ou seja, “característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 2006, p. 274). A maneira como os discursos circulam, são valorizados, atribuídos ou apropriados varia conforme cada cultura e se modifica no interior de cada uma, porém, para Foucault (2006, p. 286), a maneira como os discursos se articulam nas relações sociais refere-se de modo muito mais direto ao jogo da função-autor e suas modificações do que aos temas ou aos conceitos que eles operam.

A partir desse olhar, qual seria a relação dessa função-autor com as crônicas em análise?

No artigo a que nos referimos, Foucault fala de uma característica dessa função-autor, relacionada ao fato de que, em determinadas culturas, o discurso é essencialmente um ato que se coloca “no campo bipolar do sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo” (FOUCAULT, 2006, p. 275), ou seja, como já discutimos anteriormente, o discurso é objeto de uma luta pelo exercício de poder. Voltando nosso olhar para o contexto em questão, entendemos que o discurso ali oscilava sim entre o que era lícito e ilícito dizer, entre o que era aceito pelo governo ou punido, fosse corroborando com as atitudes do governo, apoiando-o, portanto, lícito; fosse contrapondo-se, transgredindo a norma, isto é, ilícito, passível de punição. Dessa forma, parece-nos que o autor dessas crônicas exerce sim uma função, não sendo apenas um nome próprio, afinal, o discurso de resistência apresentava um modo de existência, de circulação e de funcionamento ímpar nessa sociedade imersa na ditadura e proibida de certos dizeres.

Observemos outros enunciados irônicos, presentes no primeiro parágrafo da Crônica II:

Já tive oportunidade de escrever, aqui, sobre a piedosa prática da eutanásia pública (aquela permitida ao governo, mas não aos cidadãos particulares) chamada de Pena de Morte. Demonstrei que não havia grandes objeções à prática do crime social preventivo (matando-se evita-se que se mate mais), pois todas as pessoas a quem consultei (e muitas me falaram sem nem serem consultadas) faziam restrições apenas à **crueledade** do processo e não ao fato de se tirar ávida a alguém. Devem estar lembrados, todos os meus dezoito leitores, de que propus mesmo uma solução perfeita para eliminar a crueldade da Pena de Morte, sem eliminar a Pena de Morte. Mas, pergunto, alguma autoridade me escuta neste país? (FERNANDES, 04 mar. 1969, p. 10-11. Grifo do autor)

É muito interessante nesse parágrafo o fato de que, quem narra parece se referir a si mesmo como sendo o próprio Millôr, o que gera, também, uma ambiguidade em torno da imagem desse sujeito fictício. Afinal, esse narrador é apenas mais um sujeito fictício ou é a voz do próprio Millôr que, usando o mecanismo da ironia, cria essa ambiguidade para burlar a censura e expressar o que realmente pensava acerca de tal pena?

Esse questionamento levou-nos a pensar em outra característica da função-autor que, segundo Foucault, “não remete pura e simplesmente a um indivíduo real”. Essa função “pode dar lugar simultaneamente a vários *egos*, a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar” (2006, p. 280). Temos aqui um fenômeno interessante porque as crônicas possibilitaram a

manifestação de três posições-sujeito: o sujeito fictício narrador-personagem que, por sua ironia, leva ao sujeito fictício subversivo e estes convergem-se no sujeito-autor, cuja função aqui é dar lugar à dispersão dessas três posições-sujeito, organizando essas diferentes vozes, de modo que temos, ao olhar para os textos, para seu autor, para o contexto político e ideológico do Brasil, um sujeito que se posiciona contra a ditadura e contra as decisões do governo, desconstruindo, através da ironia, o suposto discurso em apoio ao governo. É o sujeito da resistência, do contradiscurso. É o considerado subversivo.

Acerca desse sujeito subversivo, também relacionado a herege e tresloucado, trataremos na Dissertação, uma vez que a ironia também constrói essa imagem. Na Dissertação, também trataremos da ironia presente nas sugestões dadas acerca dos métodos de execução. Partimos agora para uma breve reflexão acerca da sátira e da metáfora.

Assim como parece não haver consenso acerca da definição de ironia, a sátira é alvo de controvérsias, no entanto, de forma resumida, trataremos de dois olhares. Segundo Soethe (2003, p. 157), o termo remete a outra forma de perceber a realidade e a como essa percepção é expressa; logo, ela pode referir-se a uma imitação irreverente de tipos característicos da sociedade, ridicularizando-os ou procurando sua punição através da troça. Arntzen (apud SOETHE, 2003, p. 160) afirma que o objetivo do texto satírico é a destruição, porém, o próprio texto, como produção artística, trata-se de uma construção, a qual não se dá em um jogo isolado, mas à medida que anuncia, através de seu modo de representação, aquilo que deveria ser e não é. É a sátira ansiando por algo que ainda não é real, é utópico e, talvez, nunca chegará a ser real.

Assim, a sátira costuma apresentar uma atitude discursiva combatente, em que o sujeito ocupa uma posição crítica em relação à realidade que o cerca, como se quisesse, pela ridicularização, combater o discurso de outrem. Logo, percebemos em algumas crônicas que tratam especialmente do contexto político ditatorial, uma verdadeira zombaria política, a qual, segundo Minois (2003, p. 596), “longe de desembocar na subversão, acaba contribuindo para banalizar as práticas que denuncia”, resistindo ao poder dominante. Observemos a crônica “Não há injustiça maior” (23/01/1969 – Anexo III), de Tarso de Castro, publicada no extinto jornal *Última Hora*.

O que temos nessa crônica é uma ridicularização do Deputado Federal Ernâni Sátiro, líder do governo militar na Câmara Federal. Todo o texto soa como elogioso ao deputado, sugerindo, desde o título, que as “acusações” da mídia de que os políticos estavam desinformados acerca dos acontecimentos brasileiros eram uma injustiça contra eles. Essa questão da injustiça é reforçada ao longo de toda a narrativa. Para “comprovar” a injustiça, o narrador-personagem dá exemplos de perguntas feitas ao deputado em uma entrevista, tendo respondido a todas. A classe política é satirizada, ridicularizada justamente através dessas perguntas, banais e óbvias, às quais o deputado responde, demonstrando, em algumas, uma estranha insegurança, proveniente de sua falta de informação:

“- Qual é a capital do Brasil?

- Brasília – respondeu Sátiro.

- Pense bem, deputado – advertiu o repórter – pois tudo que o senhor disser poderá ser usado contra o senhor.

- Então é Petrópolis – saltou o deputado – claro que é Petrópolis. Afinal, estamos no verão.”

Nesses enunciados, constrói-se a imagem dos congressistas na época: desinformados, sem argumentos e que, por medo de serem presos ou depostos, respondiam ao que agradasse ao presidente da República. Isso é perceptível quando o personagem, no menor questionamento duvidoso do repórter e na menor “ameaça” de ter a resposta usada contra si, diz imediatamente que a capital do Brasil é Petrópolis. E aqui temos uma ironia ao fato de que o presidente Costa e Silva passava a maior parte do verão em Petrópolis, desfrutando da temperatura amena da cidade serrana, enquanto deveria estar em Brasília ou no Rio de Janeiro administrando o país.

Essa ridicularização dos políticos brasileiros continua na próxima pergunta. Quando perguntado acerca de sua opinião sobre as perspectivas que surgiam no horizonte, Sátiro começa dizendo que o repórter usou a palavra certa: horizonte. Horizonte, naquele contexto político real, poderia simbolizar algo que está aquém das mãos humanas, muitas vezes inalcançável (a democratização do Brasil). Já na crônica, o deputado declara que esse horizonte estava nublado, mas que isso não era motivo para preocupação porque, seguramente, o carioca teria uma grande praia no final de semana. Toda a resposta dele configura-se em uma sátira, ao mostrar que políticos não estavam preocupados com a situação do país, mas com coisas “banais” para aquele momento.

Esse personagem intrigante confirma a incapacidade dos políticos brasileiros, a falta de preparo para compor o Congresso, quando o deputado vê-se como um exemplo de informação depois de uma “conversa franca e direta”. Seguramente, Tarso de Castro estaria certo: “De minha parte, nunca vi injustiça maior.”

Outro recurso interessante nesta crônica, mas que trataremos com profundidade na Dissertação, é a metáfora criada com o nome do personagem e o recurso linguístico-discursivo da satirização. Ernani Sátiro, personagem injustiçado da crônica, existia na vida real naquele janeiro de 1969. Ernani Ayres Sátiro e Sousa foi deputado federal por várias vezes até renunciar em maio de 1969 para assumir o Superior Tribunal Militar. Assim, percebemos que a sátira é possibilitada pela metáfora entre as palavras sátira e Sátiro (Sátiro). Segundo Fiorin (2008, p. 71), metáfora “é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção. Essa relação indica que há traços comuns entre os dois signos”. Isto é, num primeiro momento temos como semelhança a grafia do recurso linguístico com o sobrenome do personagem. É justamente essa semelhança estrutural das palavras que permite a metáfora, a semelhança entre o personagem e o próprio recurso satírico, dando à crônica uma ambiguidade interpretativa: 1. havia realmente uma injustiça nas acusações de que os deputados não sabiam de nada e isso poderia soar como “elogioso” e não como crítica aos membros do governo; 2. há uma sátira “velada” e possibilitada pela metáfora, a qual, provavelmente, possibilitou a publicação da crônica sem censura e a instauração do ridículo acerca do(s) deputado(s).

Considerações Nada Finais

Neste trabalho, pretendíamos atender apenas ao objetivo do I Seminário de Dissertações e Teses, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás. Os recursos linguístico-discursivos tratados aqui receberão uma discussão mais aprofundada e sólida na Dissertação que estamos escrevendo como parte dos requisitos exigidos para nossa defesa de Mestrado. Nosso objetivo aqui foi apenas oferecer ao leitor uma possibilidade de visualizar nossa pesquisa de modo geral, conhecendo nosso objeto e a relevância de um estudo acerca dos mecanismos linguístico-discursivos que, ao serem utilizados, possibilitaram a emergência do discurso proibido pela Ditadura Militar, o discurso de resistência, superando a censura.

Na Dissertação, outras crônicas estão sendo analisadas, permitindo-nos visualizar enunciados ímpares acerca da resistência ao poder vigente que se instaurou no Brasil ditatorial. Também, tratamos com mais profundidade a noção de memória discursiva e de posição sujeito, elementos discursivos tão relevantes para compreender os dizeres expressos na ficcionalidade da crônica.

REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. Fragmentos sobre a crônica. In: _____. **Enigma e comentário: ensaios sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.p. 51-66.
- BRASIL. Ato Institucional nº. 1, de 09 de abril de 1964. Disponível em: <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_2.htm>. Acesso em 22 ago. 2009.
- _____. Ato Institucional nº. 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em 23 jul. 2009.
- _____. Ato Institucional nº. 14, de 05 de setembro de 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-14-69.htm>. Acesso em 20 ago. 2010.
- CÂNDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: _____. et al. **A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.
- CASTRO, Tarso de. Não há injustiça maior. **Última Hora**, São Paulo, n.2488, p. 2, Caderno 1, 23 jan. 1969. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/uhdigital/pdf.php?dia=23&mes=1&ano=1969&edicao=1&secao=1>>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução: Fabiana Komesu (Coord.). São Paulo: Contexto, 2004. p. 291-292.
- FERNANDES, Millôr. A pena de morte. **Veja**, São Paulo, n. 63, p. 9, 19 nov. 1969. Disponível em: <<http://www.veja.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 26 abr. 2010.
- _____. E a pena de morte, como vai? **Veja**, São Paulo, n. 78, p. 10-11, 04 mar. 1970. Disponível em: <<http://www.veja.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 26 abr. 2010.
- FIORIN, José Luiz. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. O que é um autor? In: _____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298. (Ditos e Escritos, III).

_____. **A arqueologia do saber.** 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **A ordem do discurso.** 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. Poder e Saber. In: _____. **Estratégia, poder-paber.** Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 223-240. (Ditos e Escritos, IV).

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: _____ (Org.). **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio.** Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MUECKE, D. C. **Ironia e o irônico.** Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SCLIAR, Moacyr. Jornalismo e literatura: a fértil convivência. In: CASTRO, Gustavo e GALENO, Alex (Org.). **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra.** São Paulo: Escrituras Editora, 2002. p. 13-14. (Coleção Ensaio Transversais).

SEIXAS, Netília Silva dos Anjos. **Jornalismo e ironia: produção de sentidos em jornais impressos no Brasil.** Tese de Doutorado. Recife: Faculdade de Letras – UFPE, 2006. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/2006/teses/tese-netilia.pdf>>. Acesso em 09 set. 2010.

SOETHE, Paulo Astor. Sobre a sátira: contribuições da teoria literária alemã na década de 60. Fragmentos, Florianópolis, n. 25, jul. – dez. 2003. p. 155-175. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/view_PDFInterstitial/7685/7022>. Acesso em: 05 nov. 2010.

ANEXOS

ANEXO I

A PENA DE MORTE

Millôr Fernandes

Veja, 16 de novembro de 1969.

A pena de morte está na moda. Muito embora, de uma maneira ou de outra, todos estejamos mais ou menos condenados a ela, o fato é que, de repente, posta no papel, determinada com sabedoria pelas leis vigentes (estão vigindo, não estão?), a coisa se tornou um assunto maior de discussão. Curiosamente, nas reuniões a que compareci, nunca ouvi qualquer opinião fundamentalmente contra a pena a morte. As pessoas, de modo geral, implícita ou explicitamente, são apenas contra a **crueledade** do ato. Pois é pensando nisso que eu me levanto e declaro: “Meus amigos, ouvi com atenção todas as opiniões contra e a favor da pena de morte. Naturalmente as declarações a favor da pena de morte – poucas – não devam ser consideradas porque, uma

vez que o país decretou a validade desse nobre esporte, as pessoas que defendem o ponto de vista de que matar o próximo é socialmente saudável devem estar plenamente satisfeitas. Como, porém, satisfazer as pessoas que são contra a pena de morte? Pesquisei fundamentar a motivação dos serem contra. Conforme notei, em todas as ocasiões, as pessoas não são intrinsecamente contra matar o próximo, mas apenas contra a **crueledade** do ato. Realmente. Realmente. Então, pensador nato, refleti muito sobre a questão e cheguei a uma conclusão que, acho, satisfará a todos, partir do próprio condenado. Submeto às autoridades competentes (não vai nisso nenhuma sugestão de que haja autoridades incompetentes) a seguinte aplicação da lei, a fim de resolver ambos os problemas – o da aplicação propriamente dita e o da abolição do detalhe que mais horroriza o público, a **crueledade**. Tem, minha simples sugestão, simples e humanitária, a vantagem de poder ser usada em qualquer das modalidades de execução que as autoridades vierem a determinar: fuzilamento, eletrocuição, guilhotinamento, gasosamento, enforcamento, etcetera. Usemos, ao acaso, digamos, a guilhotina, esse invento genial de Monsieur Guillotin, que, aliás, acabou nela, como sabia até Noel Rosa. Condena-se o criminoso à pena de morte por esse processo. Está condenado? Ótimo! Pois bem, pega-se o criminoso, leva-se o criminoso até a guilhotina, ele recebe os aplausos da multidão (a execução deve ser pública para que a massa verifique a validade do meu processo, isto é, que não houve a mínima crueldade), caminha para o seu destino. Amarra-se o criminoso, raspa-se a nuca do criminoso, dá-se a ele a extrema-unção, coloca-se a cabeça dele no cepo, no lugar adequado, ajusta-se bem, tudo de acordo com o figurino que, aliás, é francês e data de 1789. É aí nesse instante que entro eu com a minha ideia social, humana e filosófica. No momento em que o criminoso vai ser executado, quando o gume sinistro vai baixar sobre a cabeça do herege, subversivo ou tresloucado, nesse exato momento, um correio esbaforido e suarento sobe os degraus do catafalco (ou cadafalso) com uma mensagem governamental. O juiz de plantão abre a mensagem, emocionado, e lê para o público a ordem do governo, generosa e cristã, indultando, libertando-o totalmente. A multidão, emocionada, naturalmente explode em aplausos, vivas e gritos de “Bicha! Bicha!” saudando a magnanimidade do governo. Mães choram, crianças se perdem. Nesse instante, no auge da emoção popular, o carrasco se aproxima do criminoso, deixa cair a lâmina e lhe decepa a cuca. Está, assim, eliminado o fator crueldade na pena de morte. O criminoso morre. Mas morre com um sorriso nos lábios.

ANEXO II

E A PENA DE MORTE, COMO VAI?

Millôr Fernandes

Veja, 04 de março de 1970.

Já tive a oportunidade de escrever, aqui, sobre a piedosa prática da eutanásia pública (aquela permitida ao governo, mas não aos cidadãos particulares) chamada de Pena de Morte. Demonstrei que não havia grandes objeções à prática do crime social preventivo (matando-se evita-se que se mate mais), pois tôdas as pessoas a quem consultei (e muitas me falaram sem nem serem consultadas) faziam restrições apenas à **crueledade** do processo e não ao fato de se tirar a vida a alguém. Devem estar lembrados, todos os meus dezoito leitores, de que propus mesmo uma solução perfeita para eliminar a crueldade da Pena de Morte, sem eliminar a Pena de Morte. Mas, pergunto, alguma autoridade me escuta neste país?

Interessado que sou na Pena de Morte (até torço por ela), tenho esperado em vão a regulamentação da lei: de que maneira serão mortas as pessoas, por que processo, onde quando? Na verdade, a não ser que me tenha escapado, publicado em corpo 6, ou apenas no Diário Oficial, a tal regulamentação não saiu mesmo. Enquanto isso consultei meus amigos ingleses – a mais vasta experiência na história da Pena de Morte civil – e deles (que por sinal estão cada vez mais débeis, socialmente, pois até eliminaram a Pena) extraí algumas lições, dúvidas e dificuldades, que quero transmitir a quem de direito.

Primeiro: quem executará? Elementos militares ou civis? Se militares, escolhidos entre voluntários ou obrigados pelo dever, dentro da hierarquia? De qualquer forma, alguma das três armas será preferida? Dentro das três armas, alguma especialidade será destacada para dar os homens necessários? Se civis os escolhidos, serão efetivos, dentro dos quadros gerais do funcionalismo público, ou contratados em outras áreas? Em qualquer caso, haverá concurso específico? Exigir-se-á do candidato experiência anterior? Mas a experiência anterior terá sido adquirida onde? Nesse caso, deve-se exigir do futuro executor uma fôlha corrida de bons antecedentes? Mas como uma pessoa com tal experiência conseguirá tal fôlha corrida? Caso sejam escolhidas pessoas sem experiência, não será perigoso entregar a elas uma tarefa de tal gravidade? Não farão o condenado sofrer acima do que permite a lei? Não deixarão com vida **celui que doit nourir**? Mesmo assim, que aptidões se exigirão do candidato? Saber fazer nós? Lidar com corrente alternada ou contínua? Ser bom atirador? Na prova prática, deverão fazer o quê? Matar uma barata? Um rato? Um gato? Uma centopéia? Um boi? Ou – brrrr! – irão, sem qualquer prova prévia, direto ao condenado? Não haverá o risco de desmaiarem ou, pior, morrerem de medo ou do coração, deixando vivo o criminoso?

Mais: o carrasco será registrado no Ministério do Trabalho? Que salário ganhará? Terá extras? Uma renda especial per capita? Saindo dêsse capítulo que poderá facilmente ser solucionado com a importação de know-how inglês (ainda há alguns carrascos vivos na Inglaterra, e em absoluta inatividade), passemos aos processos. É evidente que, se importarmos know-how, termos que nos condicionar aos processos existentes nos países de origem dêsse mesmo know-how. Fôrça, se os técnicos forem ingleses; guilhotina, se forem franceses; gás, se forem americanos, etc. Examinemos algumas das possibilidades imediatas, transplantadas para o nosso país.

Enforcamento – Teria a vantagem de reviver (com perdão da palavra) uma tradição brasileira, ao mesmo tempo que aproveitaria a mão-de-obra mais barata especificamente – a inglesa. Mas não parece um processo muito prático – a construção de arquibancadas na, por exemplo, avenida de Getúlio Vargas, cada vez que um homem fôsse executado, acarretaria, muitas vezes por ano, as mesmas dificuldades que atualmente só se têm uma vez, no carnaval. Pois uma das chaves básicas das execuções é que devem ser públicas, já que a visão da punição que amedrontará os possíveis futuros criminosos. O impacto, parece, é bom, mas a intervenção de inúmeros departamentos (inclusive o incompetentíssimo, do Turismo) poderia pôr a perder todo o objetivo do ato. Fôrça, não.

Gás – As câmaras de gás, muito embora tragam a sanção tecnológica dos Estados Unidos (o público acredita em tudo que já foi experimentado tecnicamente lá), têm a desvantagem política de vir dos Estados Unidos (o povo desconfia e hostiliza francamente quase tudo que vem de lá). Depois haveria a decidir que tipo de gás usar, que ministério deveria fornecer, ou se alguma firma particular poderia oferecer em troca de uma discreta publicidade. São problemas quase insanáveis. Com uma técnica, convenhamos, fraca e incipiente como a nossa, haveria sempre o perigo de escapamentos, que matassem até mesmo espectadores de elevada jerarquia, deixando vivos os condenados. Desculpe a Gasbrás, mas sou contra o gás na Pena de Morte. Para suicídios pessoais acho excelente, mas, oficialmente, não.

Cadeira elétrica – Bem, essa é americana mesmo. Nasceu e cresceu lá. O fator negativo, politicamente, ainda é mais intenso, muito embora a atração publicitária compense tudo. Poder-se-ia fazer uma campanha com as grandes figuras da história americana que morreram na cadeira elétrica – Abraham Lincoln (não, êsse foi num teatro, a tiro), Coolidge (não, êsse foi num banquete, a tiro), John Kennedy (bem, positivamente não estou bom de história americana). Mas há um entrave sério para a adoção da cadeira elétrica. O nosso fornecimento de energia, em qualquer parte do país, é de matar (se posso usar a expressão). Os cortes súbitos de energia, sem que o público saiba quanto vai ter que esperar poderiam dar lugar a tumultos e pedidos, naturais, de devolução do preço das entradas. E, evidentemente, seria de terrível humor negro colocar, por cima da cadeira elétrica, um aviso luminoso dizendo: “Temos gerador próprio”.

Envenenamento – Aquêles que advogam ardentemente a diminuição da **crueldade** defendem, por isso mesmo, que as execuções deveriam ser feitas com veneno. De preferência quando o condenado estivesse dormindo. Um anjo bom, cheio de caridade, entraria pé ante pé na Cela da Morte, aplicaria uma suave injeção eutanásica na veia do cujo. O método tem a vantagem de não necessitar de nenhum técnico estrangeiro para executá-lo. Qualquer leigo (um médico mesmo serviria) poderia executar um condenado em

meio minuto. Porém o efeito do impacto estaria inteiramente perdido, o poder do espetáculo exemplar completamente anulado.

Pois o exemplo, eu já disse, é fundamental, está mesmo na base da filosofia da lei. De modo que o processo de morte tem de ser escolhido entre aqueles que mais deixam o público boquiaberto e apavorado. Aqui o Dr. Celso Franco, chefe do Trânsito da Guanabara (como outros chefes do mesmo serviço em outros Estados), objetaria que a execução pública, qualquer que fôsse, seria impossível na vida de uma cidade moderna. As confusões que acarretaria seriam de tal monta, quem logo o público se levantaria contra. Ora, sendo assim, que processo melhor haveria de se evitar qualquer confusão senão tirando as execuções da praça pública e levando-as para os estúdios de televisão? O govêrno poderia requisitar os horários nobres (naturalmente depois que as crianças já estivessem recolhidas) e fazer com que os criminosos pagassem pelos seus crimes diante de um número de pessoas que nenhuma execução pública jamais atingiu. A renda aferida de um patrocínio (uma grande firma como a Esso ou a Shell gastaria uma soma realmente gigantesca para ver seu produto anunciado durante o evento) poderia ser destinada a obras de caridade. E as câmaras poderiam transmitir detalhes que tirassem definitivamente qualquer veleidade criminosa dos cidadãos telespectadores. Mas a dúvida sôbre qual o processo mais telegênico deverá suscitar imensas discussões. A fôrca, no caso da televisão, estaria logo eliminada, pois o desaparecimento do personagem principal do drama, através de um alçapão, seria altamente frustrativo e anticlimático. Os inglêses afirmam que a decapitação é o mais impressionante processo para a televisão, muito embora, nos tempos em que a televisão transmitia execuções na Inglaterra, inúmeros carrascos incompetentes só faziam transformar o espetáculo numa cruenta monotonia.

Caso a televisão entre mesmo em cena e minhas sugestões e estudos sejam aprovados, aconselho, como método mais eficiente, do ponto de vista espetacular, a fogueira. Podendo se acendida lenho a lenho por grandes artistas, no vídeo, ou com contrôle remoto (elétrico), por uma Personalidade Política, a fogueira dá uma visão poderosamente dramática. O espetáculo tem a vantagem de ser crescente, criar suspense, oferecer closes belíssimos. É claro que, como sempre, os locutores Hilton Gomes e Heron Domingues lamentarão o fato de nossa televisão não ser em côres. Mas que se há de fazer? Nem tudo é perfeito.

Millôr Fernandes

Anexo III

NÃO HÁ INJUSTIÇA MAIOR

Tarso de Castro

Última Hora, 23 de janeiro de 1969.

O líder do Govêrno na Câmara Federal, deputado Ernâni Sátiro, anda irritado com os jornalistas e com a imprensa em geral porque têm saído notícias de que os políticos – inclusive êle – não sabem de nada, estão completamente desinformados.

- Sei de muita coisa, muita mesmo – afirma vigoroso Doutor Sátiro.

Ora, sou obrigado a concordar plenamente com o ilustre deputado. Ontem mesmo, preocupado com a polêmica em tórno do caso, estive buscando informações sôbre o assunto e acabei sabendo que o Sr. Ernâni Sátiro manteve uma entrevista com um repórter, tendo respondido a tôdas as perguntas. Por exemplo:

- Qual o maior rio do Brasil? – perguntou o jornalista, a certa altura.

Sátiro colocou a mão no queixo, como o faz em todos os momentos graves, e respondeu:

- O Amazonas.

E mais categórico:

- O Amazonas, não existe a menor dúvida.

O repórter concordou e prosseguiu:

- Qual é a capital do Brasil?

- Brasília – respondeu Sátiro.

- Pense bem, deputado – advertiu o repórter – pois tudo que disser poderá ser usado contra o senhor.

- Então é Petrópolis – saltou o deputado – claro que é Petrópolis. Afinal, estamos no verão.

- Muito bem. E agora, deputado, qual a sua opinião sobre as perspectivas que já se localizam no horizonte?

- Bem – enfatizou Sátiro – acho que você usou a palavra certa: horizonte. Em princípio, o horizonte está fechado. Entretanto, não creio que devamos ser pessimistas com relação ao problema. Também na semana passada o horizonte estava fechado, o que aconteceu? Todo mundo sabe: sexta, sábado e domingo tivemos uma grande praia, para gáudio da população carioca.

- E o Legislativo?

- Mas isto é primário – respondeu o deputado – ao Legislativo cabe legislar.

Muitas outras perguntas se seguiram e aqui não vão publicadas por absoluta falta de espaço. O fato é que ao encerrar-se a entrevista, quando os jornalistas, satisfeitos, já se preparavam para bater em retirada, o deputado ainda lembrou:

- O que esperamos, agora, é que os senhores, nossos amigos de imprensa, não venham, depois de tôda esta nossa conversa franca e direta, a repetir que os políticos não estão sabendo de nada.

De minha parte, nunca vi injustiça maior.

MEMÓRIAS DE LEITORES: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA NA TRAMA DOS DISCURSOS

Ilse Leone Borges Chaves de OLIVEIRA
Profa. Dra. Kátia Menezes de SOUSA

Palavras-Chave: análise do discurso, formação do leitor, memória.

Em minha trajetória de vida, descobri bem cedo que a leitura – espontânea, estimulada, ou mesmo, em alguns casos, imposta – é uma atividade instigante, desafiadora e particularmente prazerosa. Creio que me formei leitora. A leitura constitui-me de tal maneira que, assim como Bloom (2001), ousou parodiar o filósofo: *leio, logo existo*. Fatalidade ou não, tornei-me professora de Língua Portuguesa. Como professora, nenhuma outra questão me provoca tanto quanto a formação do leitor. Atendendo a provocação, me propus a compor uma história de formação do leitor, privilegiando o leitor literário. Esse propósito será levado a efeito por meio de um processo de construção de memórias de um grupo de alunos e da problematização da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. Na construção das memórias, assim como na trama discursiva composta pelo discurso da família, das professoras, pelo discurso pedagógico, institucional e por documentos oficiais e institucionais, o enunciado efetivamente produzido será compreendido na estreiteza e singularidade de sua situação, de forma que se possam investigar as condições de existência desse enunciado (Foucault, 2004, p. 31).

O foco da investigação serão os alunos: a trajetória escolar que eles já percorreram e, evidentemente, a história de vida que eles têm traçado como leitores. Investigar a relação escola/formação do leitor dessa perspectiva pode não ser inovador, mas é, certamente, um outro caminho, pois o discurso que será preferencialmente problematizado não é o de autoridade, é o daqueles que se submetem a ele. Contudo, não posso desconsiderar a trama discursiva em que se enreda esse leitor em formação. Trama que é composta, entre outros, pelo discurso das professoras de língua portuguesa e pelo discurso da instituição. Move-me inquietação semelhante à que sensibilizou Foucault (1992) quando fez sair da obscuridade “A vida dos homens infames”. Guardadas as devidas proporções, o meu desejo é colocar em primeiro plano aqueles sem os quais a escola não existe – os alunos – mas que, geralmente, são obscurecidos pelo poder, pela autoridade da instituição. No entanto, conforme considera o filósofo, é o encontro entre essas vidas e o poder, é o fato de esses alunos encontrarem-se submetidos ao poder da instituição escolar que me permite propor uma investigação nesses moldes.

Tradicionalmente, as pesquisas sobre leitura problematizam os discursos institucionais, os discursos teóricos que versam sobre esse tema. Proponho desviar o foco da análise para aqueles aos quais se voltam esses discursos e que os recebem, evidentemente, mediados e traduzidos pelas práticas pedagógicas. Contudo, a construção dessas histórias de leituras só se dará no entrelaçamento do discurso dos alunos com

o discurso das professoras, uma vez que o primeiro estará, possivelmente, matizado – se não determinado – pelo último. E é na investigação deste último que serão vislumbradas concepções e metodologias de leitura escolar que, certamente, conformam tanto um quanto outro discurso. Espero, portanto, poder fazer um pouco de luz sobre esse nicho ainda tão obscuro que é a formação do leitor. Pretendo, assim, discutir a tese de que a formação do leitor escolar é determinada pelo entrelaçamento do discurso dos alunos, das professoras e da instituição. Desdobra-se dessa tese a hipótese de que a formação do leitor pode se dar por submissão e/ou por resistência a esse entrelaçamento discursivo. Outra hipótese é a de que a construção das memórias possibilitará a materialização desse entrelaçamento discursivo, a partir do qual pretendo investigar, problematizando, a formação do leitor.

Esta investigação se caracteriza como um estudo de caso (HARTLEY, 1994), pois pretende problematizar a formação do leitor num *locus* determinado, com um grupo específico de alunos, mas considerando o contexto sócio-educacional mais amplo que condiciona a existência do específico. Para a construção das memórias e da história de vida dos alunos-leitores, esta pesquisa se sustenta nos pressupostos metodológicos da História Oral (Alberti, 2004, e Lang et al, 1998) e em estudos teóricos da memória tais como os de Bosi (1987 e 2003), Montenegro (1992a e 1992b), Pollack (1989 e 1992), Portelli (1989), Thomson (1997), Thompson (1992) e Ricoeur (2007). Espero poder problematizar a formação de leitores por meio dessa trama discursiva, focalizando o discurso memorialístico dos alunos.

A coleta de dados junto aos alunos foi realizada por meio de uma disciplina acessória, construída para esse fim, que durou um semestre letivo. As disciplinas acessórias compõem o currículo flexível que esses alunos têm que cursar no Ensino Médio da escola em que estudam. O conteúdo dessa disciplina – **Histórias de leitura** – é a própria metodologia, que se fundamenta nos pressupostos da História Oral, e as próprias dinâmicas produzidas para que os alunos pudessem construir suas histórias de leitores. As aulas foram gravadas e transcritas; os textos escritos produzidos pelos alunos foram arquivados. No início da disciplina, foi aplicado aos alunos um questionário com questões fechadas. Após o encerramento da disciplina, realizei as entrevistas previstas com cada aluno sobre sua história de leitor.

O passo seguinte foi entrevistar as professoras que deram aula de português a esses alunos – todas as que se dispuseram a participar da pesquisa. Essas entrevistas me permitirão relacionar os discursos da professoras com os discursos dos alunos, com vistas a problematizar a formação de leitores. Essa trama discursiva será problematizada sob o enfoque da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente sob a perspectiva do pensamento foucaultiano, segundo o qual os sentidos do discurso se instauram na sua materialidade lingüística. Sentidos que, obviamente, são cruzados, atravessados, determinados por diversos outros discursos que se encontram dispersos no meio social.

Os instrumentos construídos para coleta de dados objetivam investigar as experiências escolares de leituras dos alunos(as) a partir da produção de suas memórias; inventariar as práticas de leitura na família dos alunos(as); traçar trajetórias individuais dos alunos e das alunas, investigando as práticas de leituras no

seu cotidiano, suas concepções de leitura e de literatura; sentidos e significados que atribuem à literatura; delinear os percursos individuais dos alunos(as) ao realizar a leitura de obras literárias; identificar as estratégias de leitura a que os alunos recorrem quando estimulados a conduzir uma discussão sobre narrativas literárias; analisar os critérios que os alunos utilizam ao escolher obras literárias e os discursos que eles compõem para divulgar essas obras e conquistar outros leitores.

Para a reconstrução da história de vida dos alunos-leitores, foram realizadas entrevistas temáticas, ou seja, “aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2004, p. 37). Os eixos norteadores das entrevistas realizadas com os alunos são: relação que estabeleceram/estabelecem com a leitura; espaço que reservam para leitura no cotidiano; temáticas preferidas no momento de escolher um livro para ler; gêneros discursivos diversos que costumam ler; experiências de leituras que marcaram suas vidas. Foram também realizadas entrevistas temáticas, por meio de questões abertas, com as professoras de Português que trabalharam com esses alunos desde as séries iniciais. As entrevistas com as professoras foram norteadas pelos seguintes eixos: opção que fizeram pela formação profissional; visão que têm quanto à sua formação como leitoras; concepções que têm de leitura escolar; o que elas consideram que sejam o discurso literário e o leitor; metodologias que desenvolveram e que consideram significativas em relação a práticas de leitura.

Como vou investigar histórias de leitura escolar, vi como necessário percorrer os caminhos da história da escolarização da leitura e da formação do leitor pela escola. Para tanto, a pesquisa bibliográfica apresentou-se como recurso eficiente, por permitir retornar aos discursos que, no decorrer do tempo, foram institucionalizando a leitura como prática escolar. Esse gênero de pesquisa será necessário durante grande parte dessa investigação tanto para a problematização da leitura e da literatura como práticas escolares quanto para análise dos discursos memorialísticos dos alunos na composição de suas histórias de leitores.

Assim como para Foucault (2004), não me interessa apenas interpretar os discursos para traçar por meio deles uma história da escolarização da leitura e da formação do leitor. “Não se trata [...] de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que aparece silenciosamente aquém dele, e sim, pelo contrário, mantê-lo em sua consistência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (FOUCAULT, 2004, p. 53). Ou seja, considero que o mais importante não é concluir se a escola contribui, ou não, para que o leitor se forme, mas é fazer emergir e desvelar a trama complexa em que se enredam os discursos sobre leitura, por acreditar que talvez assim se abram caminhos que possibilitem a formação do leitor.

Os dados coletados estão em fase de análise face à revisão bibliográfica. Até o presente momento, o que esse conjunto de discursos tem materializado é a ideia de que a investigação das práticas discursivas e não discursivas construídas historicamente em torno da leitura, da literatura e da formação do leitor contribui para a compreensão desse processo. No entanto, como se trata de um processo de constituição do indivíduo como sujeito leitor, em que a repetição dialoga com a diferença, há aspectos da formação do leitor que

insistem em permanecer desconhecidos, escapando na dispersão dos discursos. Essa compreensão me coloca diante da dificuldade constante de resistir à tentação de apresentar soluções para os problemas atinentes à formação do leitor. Acrescenta-se, a esta, outra dificuldade que diz respeito ao fato de eu trabalhar na escola campo, ter sido professora dos alunos sujeitos, ter desenvolvido, com eles, outro projeto de pesquisa relacionado à leitura e, portanto, estar profundamente envolvida em todo esse processo. Pergunto-me: como escapar ao perigo de transformar essa tese em uma história de mim mesma? Como olhar para os dados sem impregná-los com as minhas impressões construídas na época em que fui professora desses alunos? Ou não será essa uma preocupação fundamental? Nessas condições, como estar presente na escrita da tese, sem exagerar na interpretação particularista e individual? Ou, em que medida essa interpretação não compromete a cientificidade da investigação? Essas são, entre outras, as questões que têm se colocado insistentemente nesse momento em que é preciso relacionar concepções teóricas e metodológicas ao objeto de pesquisa, na produção de um texto que deve ser científico.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BLOOM, H. Leio, logo existo. **Veja**. São Paulo: Abril, ano 34, n. 4, 31 jan. 2001, p. 11-15.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.
- _____. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1999b.
- _____. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999c.
- _____. A vida dos homens infames. In **O que é um autor?** 3. ed. Portugal: Vega, 1992.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.
- HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, C. e SYMON, G. **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: Sage, 1994, p. 208-229.
- LANG, A. B. da S. G. et al. **História oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU**. São Paulo: Humanitas, 1998.
- MONTENEGRO, A. T. **História oral e Memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.
- PORTELLI, A. “Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento de igualdade”. **Projeto História**, nº 14, 1989, p. 07-39.
- THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, A. “Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias”. **Projeto História**, nº 15, 1997, p. 51-84.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

GÊNEROS DISCURSIVOS: UM RETORNO AOS ASPECTOS ESTRUTURAIS OU UMA NOVA ABORDAGEM COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA?

Márcia Maria Magalhães BORGES
Profa. Dr. Kátia Menezes de SOUSA

Palavras-Chave: Gêneros discursivos; língua portuguesa; ensino.

A noção de gênero encontra seus contornos traçados desde a antiguidade clássica. Na tradição ocidental, a sua observação sistemática inicia-se em Platão e se firma com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Entretanto, se a noção de gênero estava vinculada à literatura e à retórica, hoje ela tomou novas diretrizes.

No Brasil, especialmente no campo da lingüística aplicada ao ensino de línguas, a partir de 1995, as teorias de gêneros textual/discursivo têm sido alvo de discussão. Em parte, a mudança de enfoque se deve a dois domínios institucionais em que a noção de gênero tem circulado – o domínio da teorização acadêmico-científica e o domínio da normatização oficial do ensino de língua portuguesa. O primeiro, segundo Gomes-Santos (2004), refere-se ao saber acadêmico produzido no espaço universitário, ou seja, ao conjunto de práticas que ordenam determinados saberes segundo a especificação de aportes teóricos e correntes disciplinares. O segundo relaciona-se ao conjunto de práticas oficiais de regulação do sistema de ensino efetivadas pela instância estatal – especificamente pelo Ministério da Educação e do Desporto do governo federal. De acordo com o autor acima, esses dois dispositivos são considerados lugares de visibilização do conceito de gênero.

Sendo assim, uma explosão de pesquisas a respeito dessa noção eclodiu sob a inscrição de diferentes correntes teórico-metodológicas, tais como as de tendência dos estudos textuais ou análise da conversação e estudos brasileiros de tendência similar como os de Koch (2000), por exemplo. Esses estudos contemplam a análise do funcionamento de um determinado fenômeno da dimensão textual-discursiva da linguagem em diferentes gêneros.

Outra tendência faz remissão a aportes teóricos inscritos nos estudos anglófonos como: os trabalhos de Swales e o do Modelo Tridimensional de Análise Crítica do Discurso, cujo expoente principal é Fairclough. Além disso, há estudos brasileiros de tendência similar como os trabalhos desenvolvidos por Meurer, Motta-Roth e outros. Também são realizadas pesquisas de tendência centradas nos estudos genebrinos que fundam o conceito de gênero, por um lado, nos estudos do Grupo de Genebra, cujos representantes principais são Bronckart, Scheuwly e Dolz. No Brasil, encontramos pesquisas desta linha no programa de estudos de pós-graduação em lingüística aplicada e estudos da linguagem (LAEL) da PUC-SP (GOMES-SANTOS, 2004).

Além desses estudos realizados acerca dos gêneros, temos os trabalhos agrupados sob a nomeação estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar. Essa tendência se diferencia das outras três aqui mencionadas, exatamente, porque essa vertente remete tanto a estudos inscritos na escola francesa de Análise do Discurso, cujos autores representativos podemos citar Pêcheux, Authier-Revuz, Maingueneau, como àqueles ligados à história das idéias e mentalidades e à história nova – com Foucault, Chartier, de Certeau. Há também referência a estudos enunciativos como os de Benveniste, Ducrot. Ainda conforme Gomes-Santos (2004), a diversidade de trabalhos agrupados nesse bloco inclui, dentre outras, quatro preocupações: (1) a problematização do conceito de gênero e sua relação com a noção de tipologia textual; (2) a caracterização de práticas discursivas particulares – slogan político, por exemplo; (3) a análise de conceitos-chave da teoria do discurso em gêneros particulares – subjetividade e interdiscursividade; (4) autoria.

Essa orientação teórico-metodológica inclui autores brasileiros como Brait, Brandão, Gregolin, Possenti, Geraldí. Há, ainda, outros pertencimentos teórico-metodológicos que consistem em um conjunto diverso de trabalhos que alternam entre uma corrente particular ou se inscrevem em correntes teóricas reconhecidas. Dentre essas correntes, temos Sociolinguística, Pragmática, Psicolinguística, mas essas linhas não têm tomado parte da reflexão sobre gênero tal como ela se configura na conjuntura acadêmico-científica mais recente.

Diante dessa visada a respeito da noção de gênero, uma pergunta nos intrigou desde o momento em que nos dispusemos a investigar o assunto: se há tantos estudos a respeito dos gêneros nas mais distintas correntes teórico-disciplinares, por que nos debruçarmos sobre a mesma noção? A resposta a essa questão nos veio, em parte, de nossa prática pedagógica no ensino médio. Tomando alguns livros didáticos como o material “privilegiado” para o ensino/aprendizagem em sala de aula, começamos a desconfiar do modo como os textos, pertencentes aos mais diversos gêneros, tais como editorial, crônica, conto, artigo de opinião etc, eram contemplados na seção destinada ao “estudo do texto”. À primeira vista, parecia-nos que os aspectos discursivos eram relegados e apenas o estudo das características do texto possibilitava a sua categorização como pertencente a tal gênero. As propostas de redação, em sua maioria, também nos permitiam lembrar da velha forma narração-dissertação-descrição. Mas, agora, com um ingrediente novo: a produção de determinados gêneros. Dessa maneira, observamos que a temática merecia ser estudada e, por nós, tomada como objeto de pesquisa para compreendermos de que maneira a noção de gênero está sendo proposta.

Assim, a nossa **tese** é a de que a proposta dos gêneros discursivos encontra dupla finalidade no momento atual: de um lado está a obrigação de oferecer aos alunos um trabalho que contemple a noção e, de outro, o ensino dos gêneros fundado no reconhecimento de suas estruturas. Dessa tese, desdobra-se a **hipótese** de que os livros didáticos, as provas de vestibular, a prova do ENEM contemplam a noção de gênero levando em conta os aspectos estruturais que permitem o reconhecimento do texto como pertencente

a determinado gênero. Isso nos leva a hipotetizar também que todo esse material propõe a noção como uma espécie de resistência ao modelo tradicional de ensino. Talvez seja uma obrigação de propor o “novo”.

Na direção que nos encaminha a tese e as hipóteses de nossa pesquisa, objetivamos, em primeira instância, verificar como se deu a entrada dos gêneros no Brasil e investigar se as pesquisas realizadas no contexto acadêmico apontam para a inserção da noção de gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, procuramos verificar o que garante a consolidação da noção de gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa e investigar se a proposta de ensino voltada para os gêneros não se tornou uma obrigação, uma regra a ser seguida. Além disso, é, também, nosso objetivo investigar se a noção de gênero está sendo proposta na atualidade, tal como a noção foi postulada por Bakhtin ou se os gêneros têm sido tomados em sua estrutura, em sua forma.

Desse modo, dedicamos os capítulos do nosso trabalho em função de nossa tese, de nossa hipótese e de nossos objetivos específicos. Ao darmos início à primeira parte de nossa pesquisa, tínhamos dois objetivos que nos direcionaram. O primeiro é a necessidade de compreender como se deu a entrada dos gêneros no Brasil e, o segundo era o de investigar se as pesquisas realizadas no contexto acadêmico apontavam para a inserção dos gêneros como objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Sendo assim, propomo-nos, de imediato, resgatar as próprias condições sócio-históricas e políticas em que se deu o aparecimento da noção de gênero em nosso país. Para tanto, requisitamos, dentre os autores que nos explicitam essa visada, Machado & Guimarães (2008). No percurso do texto, sentimos necessidade de trazer as vozes de estudiosos da área que, de algum modo, contribuem para as inovações no campo educacional, mais especificamente no tratamento com a língua materna, como é o caso de João Wanderley Geraldi, Luiz Percival Leme Britto, Roxane H. R. Rojo e Maria José Nóbrega.

Chamamos também vozes outras que, entrecortando nosso texto, há muito se fizeram ouvir em pesquisas, tal como foram encontradas nos registros de Freitas (1994) e também no próprio livro didático de um dos nossos entrevistados, Cereja (1997). Trata-se de uma valiosa carta endereçada ao estudante. Ali, pudemos coletar dados que nos ajudaram a compreender um pouco mais o que nos dispusemos a pesquisar nesta parte de nosso trabalho: o percurso histórico na noção de gêneros no Brasil.

Julgamos também importante para atender os nossos objetivos, os “contornos conjunturais da noção de gêneros no Brasil”, por essa razão, eles foram traçados e, mesmo que, de forma ainda incompleta, continuamos movimentando o percurso desde os anos 80. Assim, outras vozes foram ouvidas, estudiosos foram questionados e outras pesquisas se fizeram ressoar nesse momento de nosso trabalho.

Toda essa escavação nos permitiu pensar que as idéias bakhtinianas acontecem de forma pulverizada no Brasil e, dessa maneira, buscamos, num apontamento dialógico, compreender como se deu a entrada do pensamento desse importante estudioso que, diga-se de passagem, é o carro-chefe dessa pesquisa. Isso porque não podemos falar de gêneros sem tocarmos em Bakhtin (2000), já que o texto mais comentado acerca da noção pertence ao autor. Nessa parte, precisamos dar notoriedade ao depoimento esclarecedor de

Nóbrega que nos levou à busca de outros importantes dizeres dispersos, tais como aqueles que ganharam visibilidade no universo acadêmico-científico: as pesquisas realizadas em algumas universidades do país, bem como eventos programados por uma dessas universidades.

E, por fim, a partir dos dados coletados, vasculhados nesse campo, tentamos compreender que saberes eram requisitados antes da publicação do documento oficial: os PCN (1997/1998). Sem dúvida, a nossa análise nos leva a pensar o que Nóbrega nos disse numa conversa informal: *as coisas estavam um pouco misturadas naquela época...*

O olhar analítico voltado para esse material, já de antemão definido pela lente do leitor, impõe-nos, de imediato, recorrer aos saberes que tornaram possível a existência de um domínio constituído por diferentes objetos. Tais elementos conferem à noção de gênero a que propomos investigar um campo de enunciados coordenados e subordinados em que o próprio conceito aparece, se define, é aplicado e transformado. cremos, pois, que não haveria essa noção se não fosse a existência de uma prática discursiva sustentando esse saber, no sentido de Foucault (2002).

Uma vez compreendida como se deu essa inserção da noção de gênero no Brasil e se já existiam estudos que apontavam para essa tendência no ensino brasileiro, o nosso objetivo agora, na segunda parte de nosso trabalho, é verificar o que garante a consolidação dessa noção como objeto de ensino de Língua Portuguesa.

Interessou-nos, então, antes de tomarmos, como objeto de estudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo documento confere visibilidade à noção de gênero no País, compreender o surgimento desse documento no cenário brasileiro. Também relevante foi observar como esse documento foi apresentado ao público brasileiro, as marcas enunciativas impressas nas primeiras páginas do documento e as implicações teórico-disciplinares que embasaram as propostas para o ensino fundamental. Assim, pudemos entender que noções como as de língua(gem), texto, discurso, além de outras destacadas no percurso de nossa análise, são basilares para a proposta-chave dos PCN: os gêneros discursivos.

Entretanto, pensamos que o fato de existir esse documento oficial, que põe “na mesa” a proposta para o ensino/aprendizagem de LP, fundada na ideia de que o aluno deve ler e escrever textos que circulam no cotidiano, não garante por si só a consolidação da noção. E se pensamos assim, uma das perguntas de nossa pesquisa nos foi imprescindível para esta parte de nosso trabalho: O que garante, então, a consolidação da noção de gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa?

É verdade que se os PCN fossem publicados e nada sobre eles fosse dito, as propostas não seriam disseminadas e tampouco chegariam às salas de aula. Foram exatamente esses ditos, que tentamos observar em livros didáticos, na circulação de artigos, matérias publicadas pela Folha de S. Paulo e Revista Educação e currículo da disciplina “Didática e prática de ensino de língua portuguesa” da UFG e PUC-GO, no período de 1997 e 1998.

Igualmente relevante para a nossa investigação foi observar também como os gêneros aparecem discursivizados em todo esse material de pesquisa. E se de fato a noção é contemplada, os aspectos discursivos são levados a cabo nas propostas do LD? Ainda, se, já nesse momento de implementação dos documentos ditos oficiais, havia certo apontamento para a obrigação de uma proposta voltada para os gêneros do discurso.

Dessa forma, ao deixarmos falar o processo de aparecimento e propagação desse conceito, cuja constituição não segue uma linha ascendente nem tem caráter cumulativo, não estamos admitindo uma linearidade, mas estamos lançando o primeiro questionamento que move esta pesquisa: como foi possível a entrada dessa noção como objeto de ensino no Brasil. Esta indagação nos leva a outra igualmente relevante para este trabalho: as pesquisas realizadas no contexto acadêmico já apontavam para a inserção dessa noção como objeto de ensino?

Após consolidada a noção de gênero, é nosso objetivo, nesta terceira parte de nossa pesquisa, ainda em andamento, investigar duas questões importantes: a primeira é se a proposta voltada para os gêneros, hoje, tornou-se uma regra a ser seguida e, a segunda é se a noção de gênero está sendo proposta de acordo com a formulação de Bakhtin ou se os gêneros têm sido tomados em sua estrutura, em sua forma.

Acreditamos, pois, que a investigação a respeito da difusão da noção de gêneros discursivos no Brasil, nos possibilitará alcançar esses dois propósitos. Antes dessa investida, sentimos a necessidade de compreendermos os pertencimentos teórico-disciplinares que “encapsulam” os gêneros em tal ou qual abordagem. Fazendo assim, não estamos entendendo que as regularidades intrínsecas a cada agrupamento se configuram como blocos monolíticos ou mesmo homogêneos. Prestamos atenção aos traços de singularidade discursiva que marcam os vários trabalhos. Para tanto, elegemos um artigo pertencente a cada uma dessas correntes para mostrarmos algumas singularidades que permitem os estudiosos da noção de gênero enunciar que certo artigo coaduna com uma determinada posição teórica e não outra em seu lugar. Ao procedermos assim, procuramos pensar em termos de formação das estratégias, já que há temas e teorias que nos permitem dizer que tal abordagem do gênero se insere em determinada corrente.

Para perseguirmos o nosso propósito em relação à divulgação da noção de gênero, os dados foram coletados em livros didáticos (2009); provas de vestibular (2009 e 2010); prova do ENEM (2010); dados encontrados na tese de doutoramento de Gomes-Santos (2004) – ABRALIN, GELNE, CELSUL, GEL – período após a publicação dos PCN, que varia entre 1999 a 2002; artigos do V SIGET (2009); teses e dissertações de algumas universidades brasileiras, sumário da revista da ANPOLL (de 2002 a 2009) e matérias publicadas na revista Nova Escola (de 2007 a 2010).

Na quarta e última parte do nosso trabalho, pretendemos avaliar os resultados obtidos em nossas investigações, bem como os reflexos e consequências da maneira como os gêneros discursivos são tratados hoje nos diversos materiais analisados.

As dificuldades que nos acompanharam até o momento foram de fato o grande alcance de nossa pesquisa. O nosso *corpus* era muito extenso e muito complexo também. Cada capítulo de nosso trabalho era/é singular e parece independente no que se refere à constituição do material de pesquisa. Entretanto, lançar um olhar para todo esse material exigia/exige um certo modo de compreender a rede enunciativa a que cada enunciado estava/está imerso. Somando-se a isso, não se trata de aplicar uma ou outra teoria, pensamos que é exatamente o inverso: os dados é que exigem certa análise.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. De Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GOMES-SANTOS, S. N. *A questão dos gêneros no Brasil: teorização acadêmico- científica e normalização oficial*. Campinas, SP. 2004. Tese de doutorado.

MACHADO, A. R. & GUIMARÃES, A. M. de. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: *Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas*. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, nº especial (outono 2008). Maria Antonia Coutinho & Florência Miranda. (2008) (orgs.) Universidade Nova de Lisboa.

RESUMOS EXPANDIDOS

ESTUDOS LITERÁRIOS

**MESA 1:
ESTUDOS DE POESIA
MODERNA**

Alunos:

Caroline Tavares da Silva
Elba Ferreira Marques
Lúcia de Fátima P. Pessoa
Marcela Ítalo R. e Silva

Debatedor:

Prof. Dr. Alexandre Pilati (TEL/UNB)

Coordenador:

Prof. Dr. Jamesson Buarque (UFG)

O POEMA LONGO MODERNO E CONTEMPORÂNEO

Caroline Tavares da SILVA
Prof. Dr. Jamesson Buarque de SOUZA

O presente trabalho se refere ao poema longo como um problema de gênero e estilo pelo épico e pelo lírico, tendo como objetos, para discorrer sobre o tema, um poema livro e dois poemas longos de Gerardo Mello Mourão: *Susana 3*: elegia e inventário, “Suíte do couro ou louvação do couro” e “País dos mourões”. Para iniciar nossa pesquisa, partimos da concepção de que a história do poema longo esteve vinculada à da poesia épica até o surgimento do Romantismo – quando o épico se imiscuiu de características do gênero lírico (HEGEL, 1997, p. 551). Na verdade, antes do Romantismo, o poema longo era de fato o poema épico, pois os clássicos (ou seja, os poetas do Classicismo, bem como os que os precederam, prendiam-se à forma para a feitura de seus poemas, e a forma tradicional para um poema longo era o do poema épico. Os românticos rompem com o formalismo clássico, pois cantam o sentimento que têm, ou seja, há uma imersão do sujeito no discurso poético e a forma usada é uma consequência dessa imersão e não o contrário. A partir daí, eles passam a compor poemas da maneira e na forma que lhes convinha, tendo como principal objetivo expressar o sentimento a que eram acometidos no momento. Por esse motivo, julgamos que o poema longo como o conhecemos na contemporaneidade é um fruto do Romantismo, criado a partir do rompimento com o formalismo clássico.

Já se faz evidente que para desenvolver um estudo sobre o poema longo contemporâneo é necessário empreender um estudo de gêneros, pois concebemos o poema longo como primordialmente híbrido. Híbridismo esse criado a partir da consubstanciação dos gêneros épico e lírico. A definição de épico e de lírico que usaremos foi buscada em um antigo e em um classicista: Aristóteles (2005) e Boileau (1979). Entretanto, quando da busca dos elementos de cada um desses gêneros configurados no poema, recorremos às considerações de Hegel (1997) e Staiger (1969). A eles nos remetemos pelo fato de considerarmos que ambos atualizam as poéticas de Aristóteles e Boileau. Assim procedemos porque Hegel, primeiramente pensando nele, escreveu *Curso de estética: o sistema das artes* (1997) visando a abordar todas as manifestações artísticas de seu tempo, de modo a elencar suas características principais e distintivas. Algo semelhante ao que faz Aristóteles, ao escrever sua *Poética* (2005), a diferença reside no fato de a análise de Aristóteles compreender apenas às imitações de ações em versos. Hegel retoma o estudo de gênero das poéticas clássicas, mas o faz de maneira mais abrangente, pois descreve alguns traços característicos do romance, ainda sem considerá-lo gênero, e empreende um estudo detalhado da lírica, não apenas dos tipos de poemas considerados líricos, mas do gênero propriamente dito. Aliás, a lírica é considerada por Hegel

como o gênero predominante do Romantismo, chegando a afirmar (HEGEL, 1997, p. 551) que ela impõe suas características aos demais gêneros.

Staiger foi quem retomou essa definição hegeliana de gêneros para demonstrar o caráter híbrido dos mesmos. Ele conhece os perigos da tentativa de se fazer uma poética para o mundo moderno e explicita isso na introdução de sua teoria (STAIGER, 1977, p. 4-6). Nesse ponto ele argumenta não haver mais a possibilidade de abarcar o todo que é produzido em determinado gênero, devido à quantidade de obras existentes e, principalmente, da diversidade de estilos dentro dessa quantidade; e mesmo se possível fosse, essa poética seria tão abrangente que perderia seu sentido. A nova configuração do mundo moderno, com o eu submerso em si, também corrobora nessa diversidade. Por esse motivo, ele opta por tratar de estilos, e não de gêneros, visto que um estudo das características estilísticas/estilizantes de cada gênero ainda é possível. O teórico alemão aborda o épico, o lírico e o dramático em suas características específicas, mas, deixando claro que, quando vamos às obras literárias, o que encontramos é a consubstanciação desses estilos. Vale ainda observar que Hegel e Staiger constroem seus tratados a guisa de poéticas e, ao assim fazer, abduzem as poéticas clássicas de Aristóteles e Boileau para constituírem as suas e, desse modo, atualizam-nas.

Bakhtin (2002), ao tratar do problema de se desenvolver uma teoria para o romance, pelo fato de este ser ainda um gênero por se constituir, afirma que o romance convive muito mal com os outros gêneros, principalmente porque os parodia. O teórico parte do pressuposto de que, antes de o romance assumir o papel principal na produção literária oficial, os outros gêneros já consolidados (o lírico, a epopeia e o drama) se limitavam e se completavam, acrescentando que as poéticas antigas davam conta dessa harmonia. Entretanto, com a ascensão do romance, os gêneros já consolidados, e até já esclerosados – que é o caso da epopeia –, desagregam-se, ou, na melhor das hipóteses, romancizam-se. Bakhtin se refere, ao dizer que os outros gêneros se romancizaram, ao fato de que os demais gêneros se tornaram mais livres e mais soltos, com linguagem renovada, devido ao plurilinguismo vigente nas novas línguas, logo, os gêneros se dialogizaram, e se abriram para o riso, a ironia e o humor. Para Bakhtin (2002), os gêneros se tornaram híbridos após a ascensão do romance ao quadro da literatura oficial. Mas ele explica que essa mudança na estrutura dos gêneros não se deve ao fato do surgimento do romance, não unicamente, mas ao fato de que esses gêneros passaram a ter contato com o presente inacabado, coisa que o romance, por ser um gênero surgido nesta época, apreendeu primeiramente e com maior ênfase.

Celina Silva (2006) e John Greenfield (2006) não apresentam, ao contrário de Bakhtin, um momento e tampouco um motivo para a hibridização dos gêneros ocorrer. Aliás, eles não utilizam o termo “hibridização” em seus respectivos estudos. O que eles fazem é considerar os gêneros como uma norma prescrita na teoria, mas que é transgredida quando da prática literária. A respeito disso, Celina Silva (2006, p. 1) diz, pautando-se no pensamento de Schaeffer, ser mais fácil encontrar o seguimento da normatização dos gêneros entre os textos considerados populares e paraliterários do que entre os eruditos. Assim

pensando, pode-se aferir que é mais comum a transgressão das normas dos gêneros do que o contrário. E também, que essa delimitação de gêneros é uma mera convenção. Desse modo, falar em hibridização seria desnecessário, visto que não existiriam os gêneros. Entretanto, derruir a delimitação existente entre os gêneros não é nosso intento, ao menos não por hora. Mantê-la-emos, bem como o termo hibridização, seguindo a teoria de Staiger (1979), que prevê a miscigenação entre os gêneros como o mais usual no mundo moderno. Apesar de acreditarmos que, mais do que ser usual, a hibridização está presente em todas as obras do mundo moderno.

Em “Suíte do couro ou louvação do couro”, por exemplo, instaura-se uma voz lírica que emerge da voz épica primordial. Esta voz épica também é predominante em “O país dos mourões”. Em *Susana 3: elegia e inventário*, ao contrário dos dois poemas anteriores, o que temos é uma voz lírica primordial, que parte de uma estrutura formal épica, responsável por sua extensão. Em nosso trabalho, apesar de mostrarmos o poema longo como épico e como lírico, o que queremos mostrar na verdade é que ele sempre será híbrido. Mesmo que aparentemente lírico, como em *Susana*, ou épico, como em “País dos mourões”, podemos perceber traços do hibridismo dos gêneros. Em *Susana 3: elegia e inventário*, devido a sua extensividade, o que não é possível na estrutura do gênero lírico; em “País dos mourões”, devido à escolha do tema, primordialmente subjetiva, e à apresentação da formação da família do poeta como metonímia para a formação da nação brasileira (SOUZA, 2007, p. 66-67).

Resultados Parciais

A pesquisa tem enfoque analítico, teórico-crítico e interpretativo. Conforme já apresentado na introdução, preocupamo-nos, no primeiro capítulo, com o levantamento da história do poema longo na literatura ocidental e brasileira, para, a partir daí, inferir a respeito do poema longo na obra de Gerardo Mello Mourão. No segundo capítulo, com o início de uma teoria para o poema longo que parta de um estudo de gêneros, avaliando o poema longo como sendo lírico, épico ou híbrido; nesse capítulo também diferenciamos os poemas curtos, os médios, os extensos e os longos. No terceiro capítulo trataremos dos três poemas longos de Gerardo Mello Mourão: “Suíte do couro ou louvação do couro”, *Susana 3: elegia e inventário* e “O país dos mourões”. Do seguinte plano de trabalho, já realizamos os dois primeiros tópicos do primeiro capítulo e os dois primeiros tópicos do terceiro capítulo.

De início fizemos uma recolta de livros, para encontrar títulos a respeito da história do poema épico e da poesia medieval, bem como a respeito do poema longo na modernidade. Nessa pesquisa, também nos concentramos nos teóricos de gênero, para iniciar nossa teoria – que se pautou nos teóricos da literatura que se debruçaram sobre os problemas de gêneros literários e na nossa própria observação dos poemas longos, desde a Antiguidade até os dias atuais. O resultado dessa pesquisa foi apresentado ao orientador e todas as leituras feitas foram fichadas, resenhadas e discutidas.

Na sequência, demos início à elaboração do primeiro capítulo da dissertação, que se dividiu em três partes: a primeira, um texto descritivo-narrativo, tratando da tradição do poema longo na literatura ocidental. A esse respeito, iniciamos nossa descrição seguindo a história do poema épico e das canções de gesta. Desse modo, tratamos dos que, pela tradição, são considerados antigos: Homero, Hesíodo, Píndaro, Virgílio, Horácio, Lucrécio, Propércio e Ovídio. Dante é colocado no limiar do mundo antigo para o mundo clássico e sua poesia é descrita como a que foi responsável por perpetuar a tradição dos antigos. Com relação às canções de gesta, descrevemos os elementos dos poemas formadores das sociedades alemãs, francesas e espanholas, ou seja: *Nibelungenlied*, os poemas do ciclo de Carlos Magno e *El poema del Cid*. Dos clássicos, concentramo-nos na poesia de Tasso, de Milton, de Ariosto e de Camões. Por fim, chegamos ao Romantismo, o movimento literário que acompanhou a mudança de pensamento característica ao homem moderno, possibilitando, assim, uma maior liberdade de criação, geradora da hibridização dos gêneros. Encerramos esse capítulo tratando de alguns poemas longos da tradição moderna, que é o caso da “Terra desolada”, de Eliot, e *dOs cantos*, de Pound, por exemplo.

Na segunda parte, elaboramos outro texto descritivo-narrativo, tratando do poema longo na literatura brasileira. Como nossa tradição épica é tardia, pois consideramos que ela tenha surgido após o Romantismo brasileiro e amadurecido apenas no Modernismo, não podemos dizer que seguimos a história do poema épico brasileiro. Desse modo, começamos nossa descrição por poemas longos que datam do Brasil Colônia e que imitam os gênios de Homero, Virgílio, Dante e Camões, com alguns traços de originalidade e apresentação da nova terra. Tratam-se de poemas como *Prosopopeia*, *Uruguai* e *Caramuru*. Os poemas românticos escolhidos foram “I – Juca Pirama”, de Gonçalves Dias e *O guessa errante*, de Sousandrade. Com relação aos modernos, concentramo-nos nos poemas *Invenção de Orfeu*, de Jorge de Lima, e em *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo. E encerramos este tópico com os poemas longos contemporâneos *Invenção do mar*, de Gerardo Mello Mourão, “Táxi ou poema de amor passageiro”, de Adriano Espínola e “Poema sujo”, de Ferreira Gullar.

O terceiro capítulo também se dividiu em três partes e trata especificamente dos três poemas longos de Gerardo Mello Mourão, citados anteriormente. “Suíte do couro ou louvação do couro” é um poema longo, dividido em sete partes ou sete suítes, que abarca o todo do que o couro representa para o poeta, para o sertão, para o Brasil e para a América. O tratamento que o poeta dá ao objeto é épico, pois o mesmo não é abordado com o “eu” imerso em si mesmo, cantando o objeto a partir de sua “subjetividade interessada” (NIETZSCHE, 1992, p. 42-48), mas do objeto, o couro, visto de modo subjetivo desinteressado, cantado em diversas de suas faces e como algo essencial para a nação brasileira. Isso reforça sua epicidade, pois o couro cantado como imprescindível para o país culmina, no poema, em que a louvação e exaltação do couro sejam a louvação e exaltação da própria pátria, que deriva do couro, ou, usando as palavras do próprio Gerardo Mello Mourão (2002, p. 23): “No princípio era o couro/ Navegavam nos couros o sertão de couro/ E o sertão era o couro e o couro era o sertão”. Apesar de a abordagem ser épica, a escolha do objeto a ser cantado é

lírica, visto que o couro não é considerado como algo característico/caracterizante do país. É a subjetividade do poeta que o permitiu observar a forma/textura do couro e a relacionar com a nação brasileira. Todas as alusões daí decorrentes são tipicamente líricas, por serem subjetivas.

Com relação a *Susana 3*: elegia e inventário, nos cabe dizer que é um poema suscitado pelo mito suscitado de Susana, presente no capítulo 13 do livro de Daniel, no Antigo Testamento. Susana era uma mulher muito temente a Deus e extremamente bela. Sua beleza era tão grande que despertou a luxúria e a cobiça dos corruptos anciões do templo de sua cidade. Eles se deleitavam observando-a escondidos enquanto a bela passeava e se banhava no jardim de seu marido. Os anciões, tomados pela luxúria, tramaram para possuí-la. Disseram à bela que a acusariam de adultério, caso não se entregasse a eles. O castigo para uma adúltera era a morte por apedrejamento, mesmo assim Susana preferiu a desonra e os castigos a trair seu marido e, principalmente, a Deus. Cheios de ódio, os anciões se reuniram em uma assembleia para, levianamente, contar a todos que a bela Susana se encontrava às escondidas com seu amante no jardim todas as tardes. Apesar de conhecedores das virtudes da jovem, ninguém ousou questionar a palavra dos senhores da lei, e todos já se preparavam para cumprir a sentença. Foi quando Deus tocou o coração do jovem Daniel para que ele se levantasse em defesa de Susana. O jovem profeta conversou com cada ancião separadamente e conseguiu pegá-los na mentira que contavam. Susana foi salva e Daniel adquiriu prestígio no templo, a partir de então.

Gerardo Mello Mourão considera Susana como a beleza ela-mesma e, no poema, encarna essa beleza em outras personalidades femininas da história ou da mitologia. Uma delas, citada na nota de início do poema (MOURÃO, 1998, p. 13), é Joana de Aragão, a bela filha do rei Fernando, da Itália dos Quinhentos. Poetas, pintores e eruditos dedicaram suas artes a cantar/pintar/relatar a beleza e a virtude da bela senhora. É o que Mello Mourão faz, canta a beleza de Susana que o persegue há anos e sempre se apresenta em cada rosto belo de mulher. Pois, como o próprio mito bíblico deixa claro, a beleza leva quase sempre à tragédia e ao desespero para os que com ela se deparam. Além do mito de Susana, podemos facilmente nos lembrar de outros casos em que a beleza feminina culmina em tragédia. Um deles, apesar de não expresso no poema, é o famoso mito de Helena de Troia, cuja beleza estonteante acaba por desencadear a destruição de toda uma sociedade. Ou das ninfas gregas, que cegam os mortais com suas belezas além do concebível pela humanidade. Susana é a bela escolhida para personificar a beleza, pois ela representa a beleza clássica, a beleza da arte pela arte, da qual o Mello Mourão se despede no poema em questão.

Esboço do que ainda será desenvolvido

Ainda nos resta desenvolver o terceiro tópico do primeiro capítulo, que trata de um texto dissertativo-argumentativo a respeito do poema longo na poesia de Gerardo Mello Mourão. Nessa parte desenvolveremos uma análise primária dos poemas que trataremos no terceiro capítulo, bem como uma

descrição de *Invenção do mar*, a epopeia de Mello Mourão, e de *Os peãs*, o livro de poemas do qual “O país dos mourões” faz parte. Também nos resta a elaboração do segundo capítulo, que se constituiu, também, por três partes: a primeira, tratando do poema longo como sendo lírico, dando ênfase para poemas como “Canção da estrada aberta”, de Walt Whitman, “Tabacaria”, de Álvaro de Campos, “Christabel”, de Coleridge, *Invenção de Orfeu*, de Jorge de Lima, entre outros. A segunda se concentrou no poema longo como sendo épico, valendo-nos, para isso, de poemas como “Terra desolada”, de Eliot, *Invenção do mar*, de Gerardo Mello Mourão, *Martim Cererê*, de Cassiano Ricardo, entre outros. A terceira trata do poema longo como um poema híbrido, valendo-nos do “Poema sujo”, de Gullar, “Táxi ou poema de amor passageiro”, de Adriano Espínola, entre outros. É nesse capítulo que diferenciaremos um poema longo de um médio ou curto, bem como diferenciaremos o poema longo do extenso.

O terceiro tópico do terceiro capítulo também está para ser elaborado e tratará da análise do poema “O país dos mourões” como um poema longo. A introdução e a conclusão serão produzidas ao fim dos capítulos.

Referências

- A BÍBLIA: tradução ecumênica. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia: inferno*. Trad. Italo Eugenio Mauro. Ed. Bilíngue. São Paulo: 34, 2005.
- _____. *A divina comédia: purgatório*. Trad. Italo Eugenio Mauro. Ed. Bilíngue. São Paulo: 34, 2005.
- _____. *A divina comédia: paraíso*. Trad. Italo Eugenio Mauro. Ed. Bilíngue. São Paulo: 34, 2005.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad. Jaime Bruna. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- AUERBACH, Erich. *Ensaio de literatura ocidental*. Trad. Samuel Titan Jr. e José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades/ Editora 34, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec Annablume, 2002.
- BOILEAU-DESPRÉAUX, Nicolas. *A arte poética*. Trad. Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- CARPEAUX, Otto Maria. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O cruzeiro, 1959. Vol. I.
- _____. *História da literatura ocidental*. Rio de Janeiro: O cruzeiro, 1961. Parte III – A transição.
- CROCE, Benedetto. *Breviário de estética – Æsthetica in nuce*. Trad. Rodolfo Ilari Jr. São Paulo: Ática, 1997.
- CURTIUS, Ernest Robert. *Literatura européia e Idade Média latina*. 2. ed. Trad. Teodoro Cabral. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1979.
- FALBEL, Nachman. “Fundamentos históricos do Romantismo”. In: GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GIORGIO, Agamben. “O que é o contemporâneo?”. In: GIORGIO, Agamben. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

- GREENFIELD, John (Ed.). *O gênero literário: norma e transgressão*. Munique: Martin Meidenbauer, 2006.
- GUINSBURG, J. “Romantismo, historicismo e História”. In: _____ (org.). *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Curso de estética: o sistema das artes*. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, 2000.
- MOURÃO, Gerardo Mello. *Invenção do mar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- _____. *Os peões*. Rio de Janeiro: Record, 1999a.
- _____. *Algumas partituras*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2002.
- _____. *Susana – 3: elegia e inventário*. São Paulo: GRD, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. *O nascimento da tragédia Ou helenismo e pessimismo*. Trad. J. Guinsburg. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- NUNES, Benedito. “A visão romântica”. In: GUINSBURG, J. (org.). *O Romantismo*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PAZ, Octavio. “Contar e cantar: sobre o poema longo”. In: _____. *A outra voz*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.
- PEREIRA, Maria Helena da Rocha. *Estudos de história da cultura clássica: cultura romana*. Vol. II. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- SOUZA, Jamesson Buarque. *A poesia épica de Gerardo Mello Mourão*. 2007. Tese (doutorado) – Programa de pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Goiás, 2007.
- _____. *Cantos dos deuses: leitura de poesia épica contemporânea do Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Goiás, 2002.
- STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.
- TELES, Gilberto Mendonça. *Camões e a poesia brasileira: e o mito camoniano na língua portuguesa*. 4. ed. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002. p. 248-250, 459.

A POESIA CRÍTICA DE ORIDES FONTELA

Elba Ferreira MARQUES
Profa. Dra. Solange Fiuza Cardoso YOKOZAWA

O projeto propõe um estudo sobre a poesia de Orides Fontela, a fim de ressaltar como nela se faz presente a consciência crítica do fazer poético. O *corpus* de análise é constituído pelas seguintes obras: *Transposição* (2006), *Helianto* (2006), *Alba* (1983), *Rosácea* (1986) e *Teia* (1996). O enfoque principal recairá sobre os poemas que se utilizam da mescla entre linguagem poética e metalingüística, configurando no interior da obra fonteliana o entrecruzamento do discurso crítico com o discurso poético

A aguda consciência que permeia o fazer poético fonteliano afina com a tradição lírica moderna ao fundir o rigor e a seriedade à liberdade inventiva da criação por meio da utilização de mais de um discurso, o poético e o metalingüístico. Ao considerarmos que “a coexistência num mesmo espaço poético das funções metalingüística e poética permite uma reflexão mais adequada sobre o tipo de realidade instaurada pelo poema moderno” (BARBOSA, 1974, p.38), abre-se a possibilidade de desvelamento de uma poesia hermética, como é a de Orides Fontela, pelas vias da auto-análise do tecer literário realizada pela própria autora no interior dos seus poemas

A utilização de determinada função da linguagem reflete tanto a face técnica, quanto a parte inventiva da literatura, devido à vinculação existente entre a possibilidade lingüística e sua relação com a visão do mundo e do fazer literário. Concentrada em si própria, a mensagem verbal metalingüística não possui apenas a contundência crítica, pois se torna poética, curvando-se para dois lados divergentes: a linguagem poética e metalinguagem. A poesia se torna discurso biflexo caracterizado pela ambigüidade que mostra e oculta aquilo de que trata.

A escrita literária, ao tomar o viés crítico, estabelece um diálogo em condição de igualdade, pois o crítico não se posicionará diante da obra como um explicador de ambigüidades, mas como escritor que, pela experiência adquirida na criação literária, torna a crítica intrínseca à obra dada a intenção consciente do seu fazer, o qual é racionalização acerca da literatura. A “(...) consciência lúcida da linguagem, capaz de configurar uma poética no interior da obra ficcional, leva ali a uma problematização (...)” (ARRIGUCCI, 1974, p. 8). O espaço literário é, também, o espaço da reflexão sobre ele mesmo, problematização de si mesmo, conforme podemos atestar:

Essa obra que se espia e ameaça, arriscando-se, sob o ferrão da crítica, a não prosseguir, firmando esse namoro com o silêncio que sempre acena com o branco da página, é já uma obra crítica. E essa crítica é um componente decisivo do texto de criação, ao qual se incorpora como elemento da estrutura, atuando, por si mesmo, no jogo das relações internas que multiplicam as direções do sentido. (ARRIGUCCI, 1974, p. 8)

Dentre as relações internas do texto crítico-poético, ressalta-se a metalinguagem como artifício do fazer poético à medida que “sendo metalinguagem, toma a própria linguagem da obra como significado, mas

se faz também significativa, ainda que com o risco de destruir o próprio instrumento da construção artística, ao tornar cada vez mais rarefeito o ar de fora de que também se alimenta o poético” (ARRIGUCCI, 1974, p. 8-9). Isso comprova o fato de a lírica moderna pautar-se no adensamento da relação entre a invenção e a lucidez, ou seja, é criação que abarca tanto a criação como a crítica.

Pretende-se verificar em que medida a poesia fonteliana vai ao encontro da idéia literária moderna em que a criação deixa de ser apenas realização poética e passa a ser estratégia criativa na qual a linguagem está “submetida a uma incessante operação metalingüística, isto é, aquela em que, dobrada sobre si mesma, conduz o leitor, ou aquele que fala, para a teia das interrogantes acerca do código utilizado” (BARBOSA, 1974, p. 138).

Intenta-se comprovar de que maneira ocorre na poesia de Orides Fontela o inter-relacionamento entre função poética e questionamento implícito do valor dessa linguagem como tácita da construção textual, “o teor crítico incluso na obra de ficção funciona como medida de relação entre a fundação poética do texto e as demais funções da linguagem nele incorporadas” (BARBOSA, 1974, p. 139-140). O horizonte criativo dessa poeta está assentado, em certa medida, nas relações entre linguagem e metalinguagem poética, o que promove uma poesia reflexiva e auto-reflexiva e configura às dimensões do seu tecer poético uma medida ao mesmo tempo crítica e lírica.

Ressalta-se certa limitação de estudos críticos acerca da produção de Orides Fontela. Destaca-se que a crítica ainda está a dever com essa poeta cuja obra é uma das mais importantes da contemporaneidade poética brasileira. Dentre os trabalhos críticos sobre a autora que se pretende resgatar e revisar estão aqueles assinados por Alcides Villaça(1992), Antonio Candido (1983), Flora Sussekind (1989), Letícia Raimundi (2002), Cleri Bucioli (2003), dentre outros.

Ancorar-se-á tal pesquisa nas corroborações de Hugo Friedrich, que elucida na sua *Estrutura da lírica moderna* (1978) as principais linhas de força da poesia moderna, tratando de aspectos como a despersonalização do sujeito lírico, a tendência à negatividade e vacuidade da transcendência na poesia pós-baudelairiana. Walter Benjamin (1975) e Theodor Adorno (1975) auxiliarão na compreensão da relação entre o contexto social e seus reflexos na produção lírica. Quanto ao processo poético que instaura a ruptura com a tradição como ditame criativo da poesia na modernidade, mais precisamente ao tratar da relação de Orides Fontela com sua tradição mais anterior, serão considerados os apontamentos de Octávio Paz (1992), Ezra Pound (2006), e T. S Eliot (1989). Atentar-se-á também às orientações acerca da metalinguagem por meio das pontuações de Roman Jakobson (1988), Mukarovsky (1977), Roland Barthes, (1970), João Alexandre Barbosa (1974) e Haroldo de Campos (1976), a fim de compreender como o poema moderno usufrui, simultaneamente, das funções metalingüística e poética da linguagem.

Em razão de o pré-romantismo instaurar a prática de uma poesia que é crítica e crítica dela mesma, poesia e poesia sobre a poesia, o trabalho deterá vista a esse período. Para tanto considerar-se-ão os

postulados de Friedrich Schlegel (1994) quanto à vanguarda romântica e as reflexões de Octavio Paz (1984) sobre a modernidade fundada pelos românticos.

Enquanto Platão se funda nos aspectos técnico-formais do ato enunciativo para estabelecer a tripartição dos gêneros, Friedrich Schlegel (1986), ao retomar a tripartite platônica, se baseia na correlação ontológica com o fator objetivo e com o fator subjetivo manifestada em cada gênero. Sob esse aspecto, a Lírica é caracterizada como forma subjetiva, o Épico objetiva, o Drama subjetivo-objetiva.

August Wilhelm Schlegel (1986) adota o esquema conceitual e terminológico dialético ao caracterizar a Lírica como subjetividade extrema, a Épica como objetividade pura e o Drama como interpenetração de objetividade e subjetividade. Tanto A. W. Schlegel quanto F. Schlegel tomam ordenação diacrônica e lógica como diretriz da taxinomia dos gêneros, sendo a Lírica e o Épico gêneros puros, ou simples, e o Drama gênero misto.

Schelling (1986) funda sua concepção dos gêneros literários na correlação dialética e na tensão existente em cada gênero entre o particular e o universal, o finito e o infinito. Sob esse prisma, a Lírica constitui o gênero mais particular, uma vez que está sob o domínio da subjetividade do poeta, prevalecendo nela o finito, enquanto ao Épico cabe o universal e ao Drama a conciliação entre o particular e o universal.

A reflexão mais coerente, sistemática e profunda sobre os gêneros no período romântico se concentra na estética hegeliana. G. W. Hegel (2010) correlaciona os gêneros a dimensões temporais, afirmando que a existência de um determinado momento histórico em que a superação da obscuridade estética pela unificação dialética entre os dois momentos elementares da obra de arte, forma e conteúdo, ainda tensionados opostamente na arte simbólica. O filósofo elege a arte clássica como aquela em que efetivamente essa união ideal se efetiva, tornando possível a conquista inicial da liberdade espiritual.

O autor do *Curso de Estética* (2010) defende que a poesia é dotada de uma sintética capacidade totalizadora em razão da qual a poesia lírica caracteriza-se pela “expressão total do espírito interior” (HEGEL, 2010, p. 525), que é a “descrição direta da identificação refletida pela qual se afirma a interioridade do poeta recluso em si mesmo” (HEGEL, 2010, p. 546).

O âmago do conteúdo lírico é o modo como a alma toma consciência de si mesma, das sensações anímicas que lhe movimentam, pois o lirismo limita-se à individualidade, aos objetos particulares, por isso, “a verdadeira poesia, tem por missão exprimir o conteúdo autêntico da alma humana” (HEGEL, 2010, p. 523), e assegurando como constituinte basilar da lírica o caráter de particularidade e individualidade.

Considerar a alma do poeta como núcleo da poesia lírica autêntica a “individualidade lírica viva” (HEGEL, 2010, p. 528) como centro desse ofício poético. Hegel assegura que a atividade lírica “deve limitar-se a deixar falar a interioridade, qualquer que seja o tema, contanto que as palavras proferidas sejam

a expressão da alma do poeta, da sua vida espiritual e visem a despertar, na alma do ouvinte ou do leitor, sentimentos e reflexões semelhantes aos do poeta” (HEGEL, 2010, p. 528).

Hegel desenvolve a concepção da Lírica enquanto reduto da interioridade subjetiva, cuja constituição se dá à medida que “o poeta possua uma situação de alma determinada, se identifique com esta particularização de si mesmo e a integre na totalidade do seu eu. Encontra-se assim reduzido a uma totalidade subjetiva limitada e só exprime o que dessa situação brota ou a ela se vincula” (HEGEL, 2010, p. 532). A unidade da obra lírica é devedora dessa subjetividade interiorizada.

Hegel afiança que “efetivamente, o homem percorre facilmente o mundo interior, recorda-se das circunstâncias e situações mais diversas e relaciona-as entre si, sem todavia se afastar do sentimento principal que o anima ou esquecer o objeto da sua reflexão” (HEGEL, p. 533).

O conceito subjetivista da lírica fundamenta-se na oposição hegeliana entre a objetividade épica e a subjetividade lírica. Hegel aponta a capacidade de o sujeito concentrado expandir e expressar seus sentimentos.

Emil Staiger alicerça na concepção hegeliana de que a atitude lírica tem por princípio a “energia da intuição e do sentimento” (HEGEL, 2010, p. 400). Defende a “disposição anímica” (STAIGER, 1969, p. 59) como fundamento norteador da poesia lírica. O princípio da animicidade considera o sujeito como estado em detrimento da sua objetivação, e “este ser estado é o modo de ser do homem e da natureza na poesia lírica” (STAIGER, 1969, p. 59).

Em consonância com Staiger, “a disposição apreende a realidade diretamente (...) – na disposição estamos maravilhosamente “fora” não diante das coisas mas *nelas* e elas em nós” (STAIGER, 1969, p. 59). À esteira desse pensamento, na poesia lírica há antes a fusão com o objeto do que o defrontar-se com ele, daí o “*um no outro*” de que fala Staiger (1969, p. 67).

Para o autor de *Conceitos fundamentais da poética* (1969), o poeta lírico é aquele que “é arrastado nos altos e baixos da corrente anímica” (STAIGER, 1969, p. 29), por isso, ele nada exige, “ao contrário, ele cede, deixa-se levar para onde o fluxo arrebatador da “disposição anímica” o queira conduzir” (STAIGER, 1969, p. 44). O poeta lírico não se dispõe ao convencimento porque não se dirige a ninguém, por isso exclui os efeitos retóricos. Além disso, “aquele que se encontra em idêntica disposição afetiva, traz consigo uma chave que lhe fornece uma melhor visão do que a do mundo ordenado e da reflexão coerente” (STAIGER, 1969, p. 50). Em razão disso, a leitura, “a participação na poesia lírica merece o nome mais íntimo de amor” (STAIGER, 1969, p. 52).

A recuperação e reformulação do lirismo hegeliano por Staiger contribui para uma revisão da antítese entre subjetividade e objetividade proposta pelo primeiro. Emil Staiger compreende a atitude lírica como fusão entre sujeito e objeto, equiparando esses elementos. Assim, a fusão lírica advogada por Staiger representa um avanço em direção à integração de objetividade e subjetividade.

Abalizado pela concepção formulada por Hegel (2010) que postula a investigação sobre a poesia lírica articulada a uma expectativa de percepção das condições em que é construída a subjetividade, o Romantismo define a poesia lírica como reduto da subjetividade. As postulações, proferidas pelo idealista alemão, estendem até o presente enorme influência direta e indireta. Entretanto, o surgimento de perspectivas críticas que demonstram interesse na renovação dessas formulações conceituais rompe, em certa medida, com a percepção lírica hegeliana e provoca o adensamento da teorização da poesia lírica, inclusive no interior no próprio poema.

O redimensionamento do legado romântico, a desconfiança ante o lirismo herdado, gera aproximações e recuos à tradição lírica crivados, quase sempre, pela reflexão acerca da própria poesia, configurando uma linha de frente da qual se aproveitará a poesia problematizada e problematizadora, aquela que toma o poema, reiteradas vezes, como objeto de indagação, de auto-reflexão, de forma que o poema torna-se “o próprio tecido de tensões internas” (BARBOSA, 1974, p. 28).

O “poema-crítico” (MACIEL 1995, p. 21) exprime a sua existência, como também a da poesia, o que se traduz numa desistência de certos aspectos da lírica tradicional, como a afetação descomedida e a trivial ostentação sentimental. A vastidão das experiências interiores cede lugar à preocupação com a linguagem e sua força ingênita, aumentando, cada vez mais, a conscientização a respeito do instrumento poético.

O surgimento de um novo posicionamento lírico traz à tona a indagação por uma poética da denotação que insurge e dessacraliza os elementos poéticos. É instituída uma desmontagem reflexiva das tessituras poéticas, certa despoetização que inclui como mecanismo de decifração da realidade a reconsideração da linguagem utilizada para codificá-la. A ultrapassagem dos meandros de uma poética da afetividade atinge uma poesia que passa o seu instrumento, a linguagem, pelo crivo da crítica. O caráter analítico dessa linhagem poética propõe uma postura conceitual que causa um processo de afastamento e recusa dos valores conotativos, com a predominância da denotação e da racionalidade que lhe fundamentam.

Trata-se não de uma lírica da representação, mas da presentificação da experiência através da palavra. É uma radicalização denotativa que aponta para uma antilírica ao primar pela desmontagem incessante do poético através de um enfoque crítico da realidade. Dá-se a libertação da aproximação ingênua do real e a recusa da diluição dos atos do dizer e do fazer, provocando uma busca, antes, por fundi-los através de um trabalho de reconsideração dos seus aspectos constituintes. Tal trabalho ostenta a desconfiança e a despoetização como modos de tratar a poesia, sua tradição e sua linguagem.

RESULTADOS PARCIAIS

Foram realizados o levantamento e a leitura de parte da fortuna crítica de Orides Fontela. Em *Entretecer e tramar uma teia poética*, Bucioli (2003) evidencia um projeto de escritura fonteliano que se delineia logo no seu livro de estréia e é realizado ao longo de toda a sua produção. No Prefácio de *Alba*,

Candido (1983) aponta para o minucioso trabalho que essa poeta realiza com a linguagem e como sua poesia anela inúmeras possibilidades de sentido. Raimundi (2002), em *A lírica dos símbolos em Orides Fontela*, lança um olhar sobre a poesia fonteliana a partir da semântica e dos estudos simbólicos. Flora Sussekind aborda a situação do sujeito poético na poesia fonteliana e aponta para o poder de abstração dessa poesia em razão da “figuração explícita do sujeito lírico” (1989, p. 183). Atenta, também, ao singular repertório metafórico vocabular da poesia de Orides e à capacidade imagética das escolhas vocabulares da autora. Alcides Villaça (1992) pontua que na poesia fonteliana há um espaço entre palavra e objeto que é invadido pelo silêncio que converte a existência sensível em essência simbólica, o que se estende, inclusive, ao sujeito lírico.

Ao perfazer as leituras de João Alexandre Barbosa (1974), Haroldo de Campos e José Guilherme Merquior (1972), os horizontes críticos da lírica brasileira contemporânea e seu diálogo com a tradição metalírica foram abrangidos, o que possibilitou reflexões a respeito da singular configuração autocrítica da poesia de Orides Fontela. O estudo das teorias que detêm vistas à lírica moderna contribuiu para a compreensão da configuração da poesia na modernidade como um processo multivalente e englobante de todas as esferas da vida do homem, além de alargar a percepção da relação lírica e sociedade. Foram fundamentais para isso as corroborações de Adorno (1975), Benjamin (1975), Eliot (1989), Friedrich (1978) e Paz (1992).

A redação do primeiro capítulo está em andamento. Nesse ponto foram realizadas leituras das teorias dos gêneros literários, especificamente da lírica, para uma compreensão do percurso histórico e das mudanças internas inerentes a esse gênero literário. Ressaltam-se, dentre as leituras realizadas para esse fim, a compreensão de Hegel (2010) da lírica a partir da relação com o período histórico em que é produzida, como também a percepção de Staiger (1969) do gênero em sua ligação íntima com o homem, como uma atitude e não um substrato estanque, portanto, cabível de transformações, o que se estende à lírica.

Dentre as leituras realizadas, aquelas que trataram do pré-romantismo foram demasiadamente importantes, pois promoveram a percepção da poesia fonteliana como junção das atividades de pensar e cantar. No atual estágio da produção do trabalho, a leitura mais detida da poesia pós-baudelairiana permitiu a compreensão de que Orides Fontela é representante da linhagem autoconsciente que se endossa na modernidade.

Na poesia fonteliana, há a utilização da palavra como uma espécie de projeto no qual o poético surge do estranhamento em que colocamos o mundo. O verso fonteliano “é rico e quase inesgotável: denso, breve, fulgurante, convidando o leitor a voltar diversas vezes, a procurar novas dimensões e várias possibilidades de sentido”, utilizando as palavras de Candido (1983, p. 3). Por esse motivo, adentrar no universo poético de Orides significa atentar para a simplicidade de seus versos e desconfiar de que haja neles algo além do que simples palavras, as quais adquirem sempre multiplicidade de sentidos além de convidar o leitor a ler novamente e voltar várias vezes, buscando novos sentidos.

Com seus versos curtos e sua linguagem precisa, a poesia fonteliana se revela como enigma porque é mais do que metalinguagem e reflexão ontológica, dado que não nega a poesia a possibilidade de desdobrar-se sobre si mesma, mas também de lançar-se ao infinito, constituindo um espaço arquitetado e encerrado sobre si mesmo que se presta tanto à inquisição do fazer poético quanto à investigação ontológica.

O poema fonteliano, em vez de buscar representar apenas estados de ânimo, estabelece a noção de que o pensamento também é algo cabível de ser representado, de maneira que razão e sentimento não estão em oposição, mas são constituintes de um mesmo processo. As palavras refletem-se mutuamente, configurando um sistema das correspondências entre os vários elementos do significante como determinante do grau de realização estética do discurso lírico.

Orides Fontela endossa a atitude lúcida da tradição lírica moderna que elege como potência a consciência, mais precisamente a autoconsciência, como atitude poética, seus poemas constituem uma obra singular, densa e representativa cuja atitude sóbria e alto grau de elaboração poética são cerne da cerzidura de sua escrita.

Referências

DA AUTORA

FONTELA, Orides. Transposição. In: *Poesia Reunida* [1969-1996]. São Paulo: Cosac Naify: Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 11- 70.

_____. Helianto. In: *Poesia Reunida* [1969-1996]. São Paulo: Cosac Naify: Rio de Janeiro: 7 letras, 2006, p. 75 - 140.

_____. *Alba*. São Paulo: Roswitha Kempf, 1983.

_____. *Rosáscea*. São Paulo: Roswitha Kempf, 1986.

_____. *Teia*. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

_____. Sobre poesia e filosofia: um depoimento. In: *Poesia (e) Filosofia*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

SOBRE A AUTORA

BUCIOLI, Cleri Aparecida Biotto. *Entretecer e tramar uma teia poética: a poesia de Orides Fontela*. São Paulo: Annablume, 2003.

FERREIRA, Letícia Raimundi. *A lírica dos símbolos em Orides Fontela*. Santa Maria: Pallotti, 2002.

CANDIDO, Antonio. Prefácio. In: FONTELA, Orides. *Alba*. São Paulo: Rosewhita Kempf, 1983.

SUSSEKIND, Flora. Uma discreta cirurgia da flor. In: Seis poetas e alguns comentários. São Paulo, *Revista USP*, [n. ?], p. 183-185, jun./jul./ago. 1989.

VILLAÇA, Alcides. Símbolo e acontecimento na poesia na poesia de Orides. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 34, p. 195-214, nov. 1992.

REFERÊNCIAS GERAIS

- ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica e sociedade. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Teoria da literatura e suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- ARISTÓTELES, *Arte Poética*. São Paulo: Martin Claret, 2007.
- ARRIGUCCI JR., Davi. Escorpionagem: o que vai na valise. In: CORTÁZAR, JULIO. *Valise de cronótipo*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BARBOSA, João Alexandre. *A metáfora crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- _____. *As ilusões da modernidade*; notas sobre a historicidade da lírica moderna. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- _____. *Alguma crítica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002. (há um ensaio nesse livro que é importantíssimo para seu trabalho)
- BARTHES, Roland: **Crítica e Verdade**. São Paulo: Editora **Perspectiva**, 1970 .
- BEHLER, Ernst. *Ironie et modernité*. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- BERARDINELLI, Alfonso. *Da poesia à prosa*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BOILEAU-DESPRÉAUX, Nicolas. *A Arte Poética*. Editora Perspectiva: São Paulo, 1979.
- BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CAMPOS, Haroldo. *Metalinguagem*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- COLLOT, Michel. *La matière-émotion*. Paris: PUF, 1997.
- ELIOT, T.S. *Ensaio*. Trad. Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- HAMBURGER, Michael. *A verdade da poesia: tensões na poesia modernista desde Baudelaire*. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Cosac Naif, 2007.
- HEGEL, G. W. F. *Curso de estética: o sistema das artes*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HORÁCIO, *Arte Poética*. In: OLIVEIRA, Roberto de Oliveira Brandão. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2007.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. Cultrix, 1988.
- MERQUIOR, José Guilherme. *A astúcia da mimese: ensaios sobre líricas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.
- _____. *Razão do poema*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1996.
- MUKAROVSKY, J. *Escritos de estética y semiótica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.
- NAPOMUCENO, Luís André. *A musa desnuda e o poeta tímido: o petrarquismo na Arcádia brasileira*. São Paulo: Annablume, 2002.
- MELO NETO, João Cabral. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- ORTEGA Y GASSET, José. *A desumanização da arte*. 5.ed. Trad. Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2005.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- _____. *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

PAZ, Octavio. *A outra voz*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Texto, crítica, escritura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Altas literaturas: escolhas e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

PLATÃO. *A República*. São Paulo, Martin Claret 2000.

POUND. Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHLEGEL, Friedrich. *Conversa sobre a poesia*. São Paulo: Iluminuras, 1994.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1986.

STAIGER, Emil. *Conceitos fundamentais da poética*. São Paulo: Tempo brasileiro, 1969.

STEINER, George. *Linguagem e silêncio*. Trad. Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Cia das Letras, 1988.

VALÉRY. *Variedades*. Trad. Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

**ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA:
LIRISMO E TRADIÇÃO POÉTICA**

Lúcia de Fátima PELET
Profa. Dra. Solange Fiuza Cardoso YOKOZAWA

Esta pesquisa se interessa em problematizar a catalogação do *Romanceiro da Inconfidência*, publicado em 1953 por Cecília Meireles, como uma obra épica no cenário literário brasileiro e, ao mesmo tempo, em comprovar seu caráter essencialmente lírico. Além disso, pretende desvendar nas entrelinhas desse romanceiro as peculiaridades estilísticas da poeta, desfazendo a impressão causada pela crítica de que ele é destoante, separado do universo poético existencialista e intimista de Cecília Meireles. Por fim, realizará um estudo comparativo do *Romanceiro Gitano* de Federico Garcia Lorca e *Mensagem* de Fernando Pessoa, com a criação cecilianiana.

Nos inúmeros estudos existentes sobre o *Romanceiro da Inconfidência* é comum encontrar conceitos e adjetivos que o classificam como sendo a obra épica da escritora Cecília Meireles, o que gera, conseqüentemente, a ideia de que ele não emite os sinais peculiares do fazer poético ceciliano. Partindo desses desencontros, esta pesquisa pretende um aprofundamento dessa obra nas teorias específicas do gênero lírico para tentar definir sua essência e a sua dicção líricas. As teorias basilares para tal proposta serão as de Hegel, a respeito da subjetividade, e de Staiger, teórico suíço que reformulou os limites entre os gêneros literários e que desconsidera a existência de um gênero puro. Será ainda revisitada a *Poética* de Aristóteles, uma vez que o estudo terá como referência a *Ilíada*, de Homero.

No segundo capítulo, buscar-se-á na fortuna crítica de Cecília Meireles os elementos estéticos peculiares do seu estilo para a devida conexão do *Romanceiro da Inconfidência* à sua poética.

O terceiro capítulo deverá trazer uma releitura do *Romanceiro da Inconfidência* à luz do texto “Tradição e Talento Individual” de T.S.Eliot e em comparação com as obras *Romanceiro Gitano* e *Mensagem*, dos poetas Federico Garcia Lorca e Fernando Pessoa, uma vez que elas também apresentam fundamentos dos gêneros épico e lírico.

RESULTADOS PARCIAIS

O primeiro capítulo, que trata de um estudo sobre as configurações e limites dos gêneros literários já está concluído e conta com aproximadamente setenta páginas. Foram selecionados os elementos passíveis de serem entendidos como presenças épicas no *Romanceiro da Inconfidência* e a partir daí uma análise dos romances foi entabulada no sentido de comprovar que Cecília Meireles empregou esses artifícios como forma de expressar poeticamente o ambiente e o clima da época da Inconfidência Mineira e que esses pressupostos épicos não comprometem a centralidade lírica da obra. O argumentos que são usados para

conceituar esse romanceiro e incluí-lo no cânone épico da literatura brasileira serviram de base para demonstrar a sua essencialidade como obra lírica.

A partir da amostra de algumas opiniões e estudos sobre a delimitação do *Romanceiro da Inconfidência* em relação aos gêneros literários e sob a égide teórica de Aristóteles, Hegel e Emil Staiger foram analisados os principais pressupostos épicos responsáveis por essa conceituação, que são: o passado (século XVIII), o tema histórico (Inconfidência Mineira), o perfil heroico dos personagens (Tiradentes, os poetas árcades e outros) e a extensão.

Todas as diretrizes analíticas desta pesquisa, referentes ao gênero épico, têm como referência a *Iliada*, a epopeia grega genuína, e em Homero, o poeta das realidades naturais.

Quanto ao passado, foi possível demonstrar que, mesmo estando a uma distância de quase dois séculos da poeta, ele não foi resgatado da memória estagnada e longínqua, mas foi “recordado” (Staiger, 1969) e revelado ao presente, dilatando a perene presença de acontecimentos inscritos em insígnias nas lembranças do povo em Minas Gerais. A riqueza de motivos e sugestões outorgados por essas recordações recuperadas geram uma multiplicidade de perspectivas e manifestações anímicas no leitor, incoerentes e impossíveis de ocorrer à objetividade épica. Elas não se estabelecem como “impressões ópticas” (Staiger), mas como visões interiorizadas e puramente autênticas de imagens guardadas no íntimo do coração humano e convertidas em mensagem vazada pelos versos, revelam um universo cheio de sentimentos que formam o substrato do ser. Diferente do “frente-a-frente” épico, que se prende à observação e à apresentação, que torna presente um fato pertencente à memória, devido ao distanciamento e à inalterabilidade de ânimo do poeta.

O enfoque da Inconfidência Mineira como tema, comprovável pelo próprio título, pelas datas, lugares e personagens reais, vem articulado à visão de mundo da poeta que expõe, sob o olhar interiorizado de um eu lírico, a sua concepção filosófica da consciência humana. Para Hegel, a historiografia é usada para mostrar a importância do aspecto documental, verídico e exato dos acontecimentos e revela-se “às vezes, fortuita e prática, brotada da razão e não da vida livre e espontânea” (1997, p.389), como o é a poesia. A História oficial ignorou o movimento mineiro e não foi bastante para o entendimento e a aceitação daqueles fatos, deixando lacunas jamais preenchidas e que, em contrapartida, a memória coletiva não conseguiu esquecer. Assim, a poeta parte de onde a História oficial cristalizou os acontecimentos da conjuração e ao se valer dessa realidade, tenta entendê-la e depois rememorá-la, mas ao invés de reproduzi-la linguisticamente como um objeto, destaca-lhe apenas os acidentes, as coisas passageiras, as visões e, principalmente, os sentimentos despertados por esses acontecimentos.

A abordagem de tema histórico pela Literatura subjaz um revestimento poético dos seus personagens, já que seu objetivo não é recontar a História, mas refletir sobre as possibilidades do que poderia ter sido acontecido. A autora compôs o *Romanceiro da Inconfidência* dividido em eixos e designou um ciclo histórico, uma composição, um ritmo e um vulto heroico condizente com o tom de cada um desses eixos; mas, paradoxalmente, não imprimiu a esses vultos uma configuração da imagem épica de um herói.

Tiradentes é apresentado com uma aura humana debilitada e psicologicamente desmoralizada. Sem armas, sem deuses a lhe proteger, sem exércitos e sem origem nobre só lhe resta a guerra de intenções, de ilusões, de ideias e de palavras. Chica da Silva, longe de ser tratada como heroína, vem comandar no *Romanceiro da Inconfidência* um círculo de imagens, de representações e de expectativas geradas a partir dos enfrentamentos vividos e sofridos pelas mulheres, pelos negros e pelos escravos numa fase desumana e cruel da História do Brasil, em que o pensamento colonial vigente excluiu os negros dos vários discursos de representação. No eixo em que são narrados os preparativos para a revolução, Tomás Antonio Gonzaga é o destaque entre os poetas árcades e o protagonista na inserção do amor no *Romanceiro da Inconfidência*. É tocado por um sentido de ordem puramente humana, mortal e sentimental pela impossibilidade de realização desse amor quando foi condenado ao degredo na África. Marília de Dirceu, musa inspiradora do poeta Tomás Antonio Gonzaga, não consegue se livrar da prisão amorosa e resta-lhe, então, o lamento e a certeza irretorquível da passagem do tempo. Nos vários romances em que inclui a figura de Marília, Cecília Meireles o faz com toques de doçura, mas deferidos pela dor e pelo perecimento. Por último, a Rainha Maria I, num eixo contíguo aos cavalos da Inconfidência e aos inconfidentes mortos, vem reanimar o tom altamente reflexivo de romances em que a perplexidade e a inquietação se debatem diante das questões éticas e sociais lançadas ao chão pela precariedade existencial humana. Assim são os heróis inconfidentes, delineados pela situação moderna – solitários e impotentes diante dos questionamentos irreconciliáveis da alma - e o caráter completamente fragmentado da consciência psicológica desses personagens deixa claro o perfil lírico do modo de composição dessa obra, porque eles harmonizam no *Romanceiro da Inconfidência* o desejo de entendimento das “possibilidades” do homem frente ao poder dos acontecimentos, da irreversibilidade do tempo e do ataque aos valores humanos, num processo pelo qual a autora, provida de conhecimentos históricos, serve-se das concepções pessoais dos personagens para projetar as tendências políticas, culturais e sociais de um povo. Tudo isso contraria o seguimento do modelo homérico, pois os heróis épicos são inacessíveis, suas formações estão voltadas ao sentido de identidade em um todo, suas ações não têm qualquer relação com a ética e com a ideologia, são arquétipos do mundo patriarcal e aristocrático grego, em que os acontecimentos são desencadeados pela defesa da honra e envolvem os interesses dos guerreiros e dos deuses.

A extensão é o principal elemento responsável pela inclusão do *Romanceiro da Inconfidência* no rol das obras épicas brasileiras. A autora era conhecedora e admiradora da literatura medieval peninsular e não encontrou dificuldades em reelaborar liricamente perspectivas eminentes da História e, ao mesmo tempo, remontá-las sob uma postura tradicional da poética. O emprego de sextilhas, de redondilhas, o ritmo fluído, a polifonia, o canto popular das histórias comunitárias e a simplicidade são as fontes originais para “enformar” as ambivalências de um mundo cindido pela racionalidade e deixar marcados na compleição do *Romanceiro da Inconfidência* detalhes que não são contados nos compêndios históricos, mas que parecem, não apenas verossímeis, mas verídicos. Então, parece ser pertinente a afirmativa de que o emprego dos

romances medievais no *Romanceiro da Inconfidência* serve como contenção de uma poesia essencialmente lírica. A exteriorização, a extensão e os padrões técnicos do *Romanceiro da Inconfidência* em analogia aos clássicos épicos causam a confusão, porém a grandiosidade e o lirismo e??? espontâneo em seus versos deixam aflorar toda a singeleza, emotividade e reverente expressividade de uma das poetisas mais líricas em língua portuguesa.

Após a negação dos efeitos épicos nessa obra ceciliana, restou uma análise para confirmação de que nela estão contidos os estatutos líricos vigentes nas teorias de Hegel e Staiger, tais como: a música das palavras, o “um-no-outro”, a exteriorização do sentimento, a sonoridade e o ritmo despregado da fala, a disposição anímica, a subjetividade, o poetar involuntário, a reflexão e as disposições íntimas do espírito, a expressividade da alma humana e multiplicidade de expressões. Tal ensejo está relacionado à ideia de que a poesia lírica desmonta a supremacia de um único ponto de vista, rejeita o modelo objetivo de ver a vida dado à sua possibilidade filosófica de pensar e entender o mundo. O homem moderno não possui mais significados cristalizados para discutir o sentido da existência e a literatura, em seu papel de intérprete da vida por meio da palavra, passou a procurar esses significados por problematizar a realidade e mostrar que o homem precisa conviver com o trágico e o sublime da existência, com a tensão da vida e da morte, sua tragédia e essencialidade.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

O segundo capítulo já está em fase de conclusão, restando apenas algumas análises comparativas. A partir da fortuna crítica da poeta e da caracterização dos elementos estilísticos de poemas contidos em outras publicações, busca-se a comprovação desses mesmos elementos nos versos do *Romanceiro da Inconfidência*, com o objetivo de confirmar nele a dicção lírica inconfundível de Cecília Meireles. Entre outros, os estudos e opiniões de Hegel, Mário de Andrade, Alfredo Bosi servem de parâmetros nessa fase.

As maneiras pelas quais a poesia apreende e faz a representação da vida, dos costumes, da evolução, das experiências, das conquistas e da morte do homem enquanto ser estão condicionadas ao estado de alma e à inspiração de cada poeta. Ou seja, o mote exterior é somente a chave para o desencadeamento dos sentimentos, impulsos, emoções e opiniões circundantes do eu poético. O caldeamento dos movimentos particulares do labor poético ceciliano converge para um padrão único, cuja manipulação da linguagem, aferida pelo entalhe do tema, do conteúdo e da forma, alcança uma tendência para o absoluto metafísico que se expressa de um modo simples e natural, por meio da contemplação da vida e da sua capacidade de fundir os sonhos ao real e o imaginário aos ideais de existência num questionamento, enfim, de si mesma. Assim, numa análise que confronta os poemas de outros livros com os romances do *Romanceiro da Inconfidência*, estão sendo ligados elementos do pecúlio estilístico da poeta, tais como: a sensibilidade, a intelectualidade, a singeleza, a emotividade, a versificação polimétrica, os recursos imagísticos e sensoriais, a sonoridade e a

musicalidade, as marcas do etéreo e do atemporal, a busca do absoluto e do porquê da existência humana e, por fim, as relações entre o efêmero e o eterno. Cada um desses apontamentos contará com exemplos e suas respectivas significações, objetivando uma convincente inclusão do *Romanceiro da Inconfidência* ao alforje lírico de Cecília Meireles.

O terceiro capítulo não tem ainda nenhum andamento, a não ser um esboço mental discutido com a orientadora e a preleção do texto de Eliot e das obras citadas. A pertinência desse capítulo se deve ao explícito interesse de Cecília Meireles pela Literatura Portuguesa e Espanhola, incluindo seus respectivos autores. A poeta foi uma das primeiras a tomar conhecimento de *Mensagem*, presente para ela do próprio Fernando Pessoa e, além disso, foi quem traduziu para o português *Bodas de Sangue* de Federico Garcia Lorca. Outro aspecto que chama a atenção é que essas obras perfazem uma trajetória idêntica à do *Romanceiro da Inconfidência*, no que diz respeito aos gêneros literários, pois são obras que também executam um trânsito entre a lírica e a épica. *Mensagem* também é catalogado como poesia épica.

Em resumo, pretende-se buscar as possíveis relações quanto à forma, ao tema e ao conteúdo entre essas obras, não apenas como aprofundamento do estudo dos gêneros, mas, inclusive, abrir novas perspectivas de reflexão sobre os fundamentos da modernidade poética com vistas à impossibilidade da épica e sua metamorfose em obras epilíricas.

Referências

Obras da autora

MEIRELES, Cecília. *Antologia Poética*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

------. *Os melhores poemas de Cecília Meireles*. (Seleção de Maria Fernanda). São Paulo: Global, 2002.

------. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

Obras sobre a autora

BONAPECE, Adolphina. *Romanceiro da Inconfidência: Meditação sobre o destino do homem*. Rio de Janeiro: Livraria São José: 1974.

DAMASCENO, Darcy. *Poesia do Sensível e do Imaginário*. IN: Cecília Meireles: Obra Poética. Rio de Janeiro: Nova Aguilar: 1987.

GOUVÊA, Leila V.B. *Cecília em Portugal*. São Paulo: Iluminuras, 2001

------. (org.) *Ensaio sobre Cecília Meireles*. São Paulo: Humanitas: Fapesp, 2007.

------. *Pensamento e "Lirismo Puro" na poesia de Cecília Meireles*. São Paulo: Edusp, 2008.

MELLO, Ana Maria Lisboa de (org.). *Cecília Meireles & Murilo Mendes (1901 – 2001)*. Porto Alegre: Uniprom, 2002.

-----; UTÉZA, Francis. *Oriente e ocidente na poesia de Cecília Meireles*. Porto Alegre: Libretos, 2006.

NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Cecília Meireles: A Poética da Educação*. Rio de Janeiro: PUC: Loyola, 2001.

Obras teórico-críticas

ADORNO, T.W. *Notas de Literatura I*. (Trad. Jorge M.B. de Almeida) São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2003.

ANDRADE, Mário de. *A Escrava que é Isaura*. In: *Obra Imatura*. São Paulo: Livraria Martins, s/d.

----- . *O empalhador de Passarinho*. 4. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

ARISTÓTELES. *A Poética Clássica*. (trad. Jaime Bruna). São Paulo: Cultrix, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões e Literatura e Estética: teoria do romance*. (Trad. Aurora F. Bernardini et al) 3 ed. São Paulo: Unesp, 1993.

BERARDINELLI, Alfonso. *Da poesia à prosa*. (Trad. Mauricio Santana Dias) São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BOILEAU-DESPRÉAUX, Nicolas. *A Arte Poética*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1994.

----- . *Leitura de Poesia*. São Paulo: Ática, 2001.

----- . *O ser o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9 ed. revista pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

COLLOT, Michel. *La matière-émotion*. Paris: PUF, 1997.

ELIOT, T.S. *Tradição e Talento Individual*. IN: *Ensaio*. (trad. Ivan Junqueira). São Paulo: Art editora, 1989.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da Lírica Moderna*. (Trad. Marise M. Curioni e Dora F. da Silva) 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

HEGEL, G.W.F. *Curso de Estética: O Sistema das Artes* (Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LUCKÁCS, Georg. *A teoria do Romance*. (Trad. Marcos Mariani de Macedo) São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2000.

NEJAR, Carlos. *História da Literatura Brasileira: da carta de Pero Vaz de Caminha à contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Relume Dumara: Copesul: Telos, 2007.

PAZ, Octávio. *A outra voz*. (Trad. Wladir Dupond) São Paulo: Siciliano, 1993.

----- . *Signos em Rotação*. (Trad. Sebastião Uchôa Leite) São Paulo: Perspectiva, 1976.

----- . *O arco e a Lira* (Trad. Olga Savary) Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PLATÃO. *A República*. (Trad. Enrico Corvisieri) São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SILVA, Anazildo Vasconcelos; RAMALHO, Christina. *História da epopeia brasileira: teoria, crítica e percurso*. Rio de Janeiro: Gramond, 2007.

STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética* (Trad. Celeste Aída Galeão). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

Bibliografia complementar

HOMERO. *Ilíada*. (Trad. Carlos Alberto Nunes). Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

LORCA, Federico Garcia. *Romanceiro Gitano* e outros poemas. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

A TRAGÉDIA SUBJETIVA NO *FAUSTO* PESSOANO

Marcela Italo Rodrigues e SILVA
Profa. Dra. Solange Fiuza Cardoso YOKOZAWA

Mesmo com a grande quantidade de estudos acerca da obra de Fernando Pessoa, o que percebemos é um número bastante pequeno em relação ao seu *Fausto*. Entre os estudos mais consistentes, encontramos o *Fausto: poema impossível*, de 1986, do português Manuel Gusmão, e o artigo de Ludwing Frang Scheidl, *O Fausto de Fernando Pessoa e a Tradição Literária*, 1992.

Levando em consideração a fortuna crítica ainda acanhada sobre essa obra do grande e estudadíssimo poeta português, o objetivo de nosso trabalho é analisar o *Fausto* de Pessoa em sua reconstrução de um mito bastante recorrente na literatura ocidental.

No primeiro capítulo de nosso estudo, iremos tratar a obra *Fausto* de Fernando Pessoa no seu caráter inconcluso e fragmentário. Sendo esta uma obra que acompanhou toda a vida literária do poeta (Pessoa trabalhou em seu *Fausto* de 1908 a 1933), não temos uma versão final dela pelo poeta, tendo ficado como obra inacabada. Para tanto, analisaremos as diferentes organizações deste *Fausto* pessoano; sendo a primeira delas aquela realizada por Eduardo Freitas da Costa (primo de Pessoa), intitulada *Primeiro Fausto*, que veio a público no ano de 1952, pela editora Ática. A segunda versão proposta, do brasileiro Duílio Colombini, de 1996, também intitulada *Primeiro Fausto*, que não contesta a versão da Ática, mas inclui os textos antes suprimidos – por apresentarem lacunas de textos que não foram expostos no projeto de Freitas da Costa. E, finalmente, a última e mais completa versão, da portuguesa Teresa Sobral Cunha, de 1991, intitulada *Fausto: tragédia subjetiva*, que se propõe a uma nova organização dos poemas fragmentários de *Fausto*. É esta última versão proposta para o poema que também será o texto de base para a nossa pesquisa, por arrolar um corpus maior dos poemas fáusticos.

Já no segundo capítulo, pretendemos acompanhar as reinvenções feitas do mito do Fausto no decorrer da literatura ocidental, até chegar a Fernando Pessoa. Veremos que a temática não é nova e, em torno à figura do mito fáustico, diversas lendas, histórias e relatos foram construídas na literatura ocidental. Faremos um percurso por atualizações do mito fáustico procurando evidenciar suas diferentes configurações. Analisaremos aquelas que consideramos mais importantes para a reconstrução do *Fausto* pessoano. Entre elas, o *Volksbuch*, intitulado *Historia Von D. Johann Fausten*, “o livro popular de Fausto”, que foram as histórias que circulavam na Alemanha no final do século XVI; o teatro de *Fausto* de Christopher Marlowe, publicado provavelmente no ano de 1953; e por fim o drama *Fausto* de Goethe, inserido na geração dos poetas precursores do Romantismo, onde a figura de Fausto é alçada à categoria de mito.

Em seguida, no terceiro e último capítulo, em se tratando especificamente do *Fausto* de Fernando Pessoa, enfatizaremos, neste poema dramático, como o mito é retomado no orphismo pessoano em suas variantes obsessivas, como o sujeito descentrado. Dessa forma, analisaremos como o poeta português contribui para a apropriação cultural do mito de Fausto com sua particular visão de mundo. A vida como um mistério doloroso com o qual as pessoas devem conviver parece ser um dos aspectos mais importantes nessa recriação

Nesse último capítulo, o nosso trabalho privilegiará também a hibridização de gêneros presente no *Fausto: tragédia subjetiva*, em que o lirismo se funde ao dramático, criando um drama lírico com ares de tragédia. Tragédia porque o objetivo de Fausto em unir a dimensão pessoal à dimensão social não tem sucesso e o homem fica pasmado diante do grande mistério que é a vida.

No que diz respeito ao gênero literário dramático, Pessoa estava atento às novas tendências no drama. Importante ainda destacar a influência que o Simbolismo exerceu em poetas do século XX, notadamente na obra pessoana. Objetivando evidenciar isso, faremos um estudo comparativo entre o drama simbolista, mais especificamente *Axel*, de Villiers de L'Isle-Adam, e o *Fausto* pessoano, procurando acompanhar as confluências e diferenças.

Para o estudo do mito de Fausto em Fernando Pessoa, recorreremos ao conceito de mito literário e mito literatizado proposto por André Siganos em *Le minotaure et son myte*. Segundo Siganos, enquanto o mito literatizado consiste no aproveitamento de mitos existentes pela literatura, como é o caso da recriação que a tragédia clássica realiza dos mitos gregos, o mito literário é aquele criado pela própria literatura.

Para acompanhar as diferentes configurações do mito fáustico em literatura até chegar a Fernando Pessoa, nos valeremos da idéia, corrente nos estudos sobre mito, de que um mito, quando atualizado, incorpora uma cosmovisão nova, que está em consonância com a época de sua atualização. Nesse sentido, o *Fausto* pessoano é emblemático de uma cosmovisão e de uma expressão modernas, o que nos conduz ao trabalho com uma bibliografia sobre a modernidade literária.

Recorreremos também à fortuna crítica existente sobre o *Fausto* pessoano e também a alguns textos da recepção crítica geral de Fernando Pessoa.

As obras teórico-críticas *O Simbolismo*, de Anna Balakian, e *O Castelo de Axel*, de Edmund Wilson, nos ajudarão a pensamentear a presença simbolista no *Fausto* pessoano.

Para as reflexões sobre o hibridismo dos gêneros na tragédia subjetiva de Fernando Pessoa, nos valeremos das reflexões hegelianas sobre a poesia lírica e a poesia dramática e, notadamente, do livro *Conceitos fundamentais de poética*, de Emil Staiger.

Destacamos que a bibliografia tem sofrido acréscimos e supressões conforme o andamento do trabalho e as interlocuções com a orientadora.

RESULTADOS PARCIAIS

Até o momento, realizamos as seguintes atividades:

- 1) Leitura da obra completa de Fernando Pessoa, tentando situar o *Fausto* no contexto maior da obra do poeta;
- 2) leitura crítica e comparativa das três edições do *Fausto* pessoano.
- 3) levantamento, leitura e revisão da fortuna crítica sobre o *Fausto* pessoano;
- 4) sistematização de algumas reflexões sobre o *Fausto* de Fernando Pessoa.

A seguir, apresentamos algumas notas resumidas sobre a tragédia da subjetividade pessoana.

Ao redor de Fernando Pessoa

De longa tradição na literatura européia, a figura do Doutor Fausto será retomada por Fernando Pessoa no sentido forte do mito: representando o homem na sua busca insaciável “fáustica”, de conhecimento.

A produção de textos para um Fausto deve ter-se iniciado num tempo em que estaria muito aceso em Pessoa um primeiro fascínio por Goethe e um ainda juvenil anseio de competir com a sua grandeza, propondo-se o poeta constituir uma réplica, em português, da majestosa saga do romantismo germânico, como analisa Teresa Sobral Cunha em suas notas à edição da organização de Fausto (1991). Daí o projeto de um Primeiro, de um Segundo e de um Terceiro Fausto - tudo, entretanto, ficando por terminar. Como Pessoa gostava de identificar a sua poética, com a sua particular poética do fragmentário, “os meus escritos todos eles ficaram por acabar, sempre se interpuseram novos pensamentos extraordinários, inexpulsáveis associações de idéias cujo termo era o infinito. Não posso evitar o ódio que os meus pensamentos têm a acabar seja o que for...”, assim também ficou por acabar o seu projeto do Fausto.

No ano de 1952, Eduardo Freitas da Costa (primo de Fernando Pessoa) publica setenta páginas de escrita de Fausto, por ele retirado do acervo do poeta. Os fragmentos por ele selecionados e recolhidos desses escritos de Pessoa, com discutíveis critérios quanto a sua organização, foram retirados da já então um pouco mítica “arca”, o baú que guardava os escritos do poeta. Assim, via-se desde já com os trechos inéditos, em verso livre, sob o título de *Primeiro Fausto*, surgir a público o Fausto de Pessoa organizado por Freitas da Costa.

Entretanto, a existência de um acervo maior de poemas para o Fausto de que aqueles então revelados pelo primo de Pessoa foram publicados pela editora Iluminuras sob a organização do brasileiro Duílio Colombini. O resultado superou o número 90 de poemas, passando agora compor 227 poemas.

No ano de 1991, a portuguesa Teresa Sobral Cunha propõe-se a outra organização dos poemas fragmentários de Fausto – sendo esta a última organização proposta até os dias de hoje. Teresa Sobral se

valeu fielmente dos recursos pretendidos por Fernando Pessoa para a organização de seu Fausto. Assim, em sua última versão do Fausto pessoano, a organizadora mantém firme no que Pessoa queria em seu Fausto, respeitando a sua poética do fragmentário, deixando em aberto as devidas lacunas, espaços não preenchidos pelo poeta, e que são assinalados por pontos de reticências entre parêntesis curvos, funcionando as reticências entre parêntesis retos para significarem a palavra, ou palavras, por descobrir, ou ainda traduzindo uma incerteza de leitura que um ponto de interrogação registra etc. Seja qual for o resultado final da organização deste Fausto pessoano, sempre será uma tradução, uma conjectura, uma hipótese da obra final, que não há.

Na retomada pessoana do mito fáustico, encontra-se um Fausto já construído a partir de características marcantes de sua própria criação poética. Dessa maneira, o Fausto pessoano terá uma experiência subjetiva, evidenciando a sua grande dor frente às questões inquietantes do homem: a morte e o mistério do mundo.

Esse quadro nos dará elementos para acompanharmos a fusão do gênero dramático ao gênero lírico, no que chamamos de tragédia subjetiva do Fausto pessoano. A abertura para a hibridização de gêneros no Fausto de Fernando Pessoa é verificada na própria tentativa do poeta em construir um teatro. Muito mais que um drama, o texto pessoano ganha um caráter profundamente lírico, como nos diz Manuel Gusmão (1986). O projeto de Pessoa consiste em construir um Fausto perante questões cruciais da vida, tais como o mistério de haver o mundo e nele o homem, a busca e o limite do conhecimento, do prazer e do amor e o temor da morte.

Tal qual o Fausto de Goethe, o Fausto de Pessoa também aparece, logo no início do poema, em seu laboratório, refletindo sobre “O mistério do mundo”. Percebe-se nele um tom de profunda melancolia e nostalgia que ramificará ao longo de todos os fragmentos do poema. Este é um aspecto bastante particular do poema que destoa do caráter positivo do Fausto, principalmente se comparado à versão de Goethe, onde a melancolia é apenas passageira e não traço marcante.

Há desde o princípio, no discurso monológico do personagem, o reconhecimento de um mistério profundo que perpassa o mundo e todas as coisas, os reconhecimentos dos limites do saber e das ciências. É o sentimento que acompanha todas as indagações do personagem. Angústia de sentir-se limitado e condenado ao que há, numa ignorância fundamental – que é própria do homem.

O sujeito descentrado

Hugo Friedrich, em sua obra *Estrutura da lírica moderna*, fala de um tipo de poesia lírica que surgiu na segunda metade do século dezenove. Essa poesia, como a de Baudelaire, Rimbaud, Valéry dentre outros, colocaria a teoria da poética em um patamar inusitado, no que diz respeito a questões estéticas e formais.

Para abordar o fenômeno, o autor escreve sobre as categorias negativas. Essas categorias seriam reflexões provisórias sobre a nova modalidade de produção artística. Tratam, por exemplo, de questões que envolvem a poesia, tais como: a dissonância e a anormalidade; o grotesco e o fragmentário; a despersonalização; a concentração e consciência da forma; a idealidade vazia; a fantasia criativa etc.

Interessa à nossa pesquisa mais de perto o tema da despersonalização do sujeito, tão presente no *Fausto* (1991), de Fernando Pessoa. Nessa obra, pode-se acompanhar um “eu poemático” às voltas consigo mesmo, tentando encontrar aquilo que se passa em seu interior, para depois compreender aquilo que se passa no mundo de fora.

Fausto sente-se vítima de forças que consegue perceber; no entanto, a presença, o mistério, parece ser mais forte do que suas faculdades mentais. Assim, o sujeito centrado sente-se fragmentado, pois sabe que algo acontece dentro de si mesmo e à sua volta, mas é incapaz de, como ser unificado e pensante, dar conta do que acontece.

Friedrich escreve que:

Herói é aquele que está impassivelmente centrado. Os conceitos opostos são dissolução e prostituição. Este último conceito – que deriva dos iluministas franceses do século dezoito – significa abandono de si próprio, renúncia ilícita do destino espiritual, fuga ao campo alheio, traição por meio da dispersão (1991: p.38).

Mas o Fausto pessoano não desiste de sua procura e insiste em sondar aquilo que seria insondável: a própria natureza, mãe de todas as coisas. Sua mente deseja raciocinar sobre o fenômeno e como o tom filosófico parece encontrar limites para se chegar a um lugar final, o tom poético, cheio de lirismo, domina a escrita.

Há um forte sentimento de solidão perante uma existência que surge de um Cosmos grandioso e que, nessa sua grandeza, não permite que o homem desvende seus segredos, mas Fausto não se entrega e metaforiza seu sentimento de incapacidade e de vontade de dominar o Desconhecido.

Como exemplo da vontade de dominar o desconhecido, temos o trabalho poético debruçando-se sobre o tema da morte. O homem sentindo-se pequeno diante da grandeza do Cosmos volta-se para um tema do cotidiano. Um tema tabu, mas que se refletido, pelo menos oferece certa segurança diante do acaso. O Fausto pessoano quase que se tranqüiliza quando pensa nesse tema.

A morte pode trazer o sentimento do horror do homem perante a fatalidade, mas o coloca de novo entre os demais homens quando pensam sobre o final da sua vida. O pensar sobre a morte faz com que Fausto coloque-se numa posição pragmática, ou seja, pensa-se na morte para se continuar na vida.

O protagonista do poema despersonaliza, então, na preocupação que não é só sua. De seu egocentrismo, ele parte para o convívio com o tema espinhoso da existência humana perante o Caos e o Mistério. A poesia lírica, então, assume ainda a função de expressar os estados de alma de um sujeito, como

analisa Emil Staiger (1997), mas esse mesmo sujeito é feito, agora, sob pedaços de vários outros sujeitos. Sujeitos de fragmentos em fragmentos em uma constante despersonalização subjetiva.

O Fausto perspectivado por Pessoa

Concluindo, é assim que o Fausto, na perspectiva de Fernando Pessoa, toma ares de um drama da subjetividade. Sua peculiaridade está nas expansões líricas que o poeta dá às ações tradicionais do mito. Se o clássico de Goethe traz uma narrativa linearizada da história de Fausto, com seu início, meio e fim, o pessoano trará mais a formação de situações, de estados de alma, de uma linguagem que rodeia o tema sem escolher por uma ótica mais realista.

A marca d'água de Fernando Pessoa é bem percebida quando acompanhamos, em sua versão do Fausto, os paradoxos facilmente encontrados em sua obra, tais como: verdade e erro; o conhecer e o ignorar; a compreensão e a incompreensão; a consciência e a inconsciência; o pensamento e o sentimento; o crer e o duvidar; o conhecer e o horror, dentre outros temas que se encaminham para situações paradoxais, como nos diz Manuel Gusmão (1986).

O Fausto pessoano percebe o mistério à sua volta, debruça-se sobre ele para interrogá-lo. Quando sente que suas forças são fracas, volta-se para o estudo do mundo real sem mergulhar nele por completo. Seu lugar como pessoa fica como que no entre - lugar do homem que, despersonalizado, é seguro por forças que desconhece. Tal sentimento é típico de Pessoa...

O ocultismo junta-se à vontade do Fausto de conhecer-se, conhecer o mundo e as forças que o mobilizam. Mas o empreendimento não dá certo e o Fausto pessoano não é redimido como na lenda antiga. Sua constituição pessoal é continuamente dispersa e, conseqüentemente, sua felicidade não é semelhante à felicidade de homens que não estiveram face a face com o mistério

Como diria Aristóteles, a *hybris* de Fausto parece ser a de se voltar demasiadamente para uma força maior do que a sua e desafiá-la. Mas, homem demasiadamente humano, Fausto, ao final encontra-se em seu lugar: o do homem que segue com sua vida, expondo sua tragédia aos outros homens.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Leremos as obras *Volksbuch*, sobre a ficção lendária de Fausto, o teatro *Fausto* de Marlowe e o drama *Fausto* de Goethe. Elaboraremos o capítulo sobre as diferentes atualizações do mito.

Leremos ainda sobre o Simbolismo, o teatro simbolista bem como faremos a leitura do “poema dramático em prosa” *Axel*, de Villiers de L'Isle-Adam, de 1890.

Organizaremos as anotações ainda dispersas, de modo a organizar o texto da dissertação para a qualificação, que acontecerá no primeiro semestre de 2011.

Referências

- ADAM, Villiers de Lisle. **Axel**. Trad. Sandra M. Stroparo. Posfácio Marcos Siscar. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.
- ALONSO, Aristides. **O Fausto de Fernando Pessoa: o poema impossível**. *Revista do Mestrado em Letras UFMS (RS)*, Santa Maria, n. 10-11, p.225-37, jan/jul. 1995. (Edição Especial)
- BALAKIAN, Anna. **O simbolismo**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BRÉCHON, Robert. **Fernando Pessoa: um estranho estrangeiro**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- COELHO, Jacinto do Prado. **Diversidade e Unidade em Fernando Pessoa**. 10.ed. Lisboa: Editorial do Verbo.
- COLLOT, Michel. **La poésie moderne et La structure d'horizon**. Paris: PUF, 1989.
- CUNHA, Teresa Sobral. Nota à edição. In: PESSOA, Fernando. **Fausto: tragédia subjectiva**.
- FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna** (da metade do século XIX a meados do século XX). 2.ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GOETHE, Johann Wolfgang. **Fausto**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2002.
- GUSMÃO, Manuel. **O poema impossível: o Fausto de Pessoa**. Lisboa: Editorial do Caminho, 1986.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Curso de Estética: o sistema das artes**. Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HISTORIA Del Doctor Johann Fausto. Madrid: Siruela, 2004.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- MARLOWE, Christopher. **Fausto**. São Paulo: Hedra, 2006.
- MOISÉS, Carlos Felipe. **O poema e as máscaras**. Introdução à poesia de Fernando Pessoa. 2.ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.
- PESSOA, Fernando. **Fausto: tragédia subjectiva**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- _____. **Obra em prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- _____. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1990.
- _____. **Páginas de estética e de teoria e críticas literárias**. Lisboa: Ática, 1966a.
- _____. **Páginas íntimas e de auto- interpretação**. Lisboa: Ática, 1966b.
- _____. **Primeiro Fausto**. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 1996.
- ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 4.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- SARAIVA, Antônio José; LOPES, Oscar. "Geração de Orpheu". In: **História da Literatura Portuguesa**. 15.ed. Porto: Porto editora, 1989.
- SCHEIDL, Ludwing. Notas de leitura sobre Fausto, Tragédia Subjectiva de Fernando Pessoa. **Revista da Universidade de Coimbra**, v. XXXVII, p. 487-502, 1992.
- SEABRA, José Augusto. **Fernando Pessoa ou o poetodrama**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

SIMÕES, João Gaspar. **Vida e Obra de Fernando Pessoa: história de uma geração.** Lisboa: Bertrand, 1973.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética.** 3.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

WATT, Ian. **Mitos do Individualismo Moderno.** Fausto, Dom Quixote, Don Juan, Robinson Crusoe. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

WILSON, Edmund. **O Castelo de Axel.** Cultrix,, 1987.

MESA 2:

**ESTUDOS DE LITERATURA,
HISTÓRIA E IMAGINÁRIO**

Alunos:

Hélio Baragatti Neto
Isabel de Souza Santos
Willian Junio de Andrade
Yani Rebouças de Oliveira

Debatedor:

Profa. Dra. Dulce Amarante (ICH/UFG).

Coordenadora:

Profa. Dra. Marilúcia Mendes Ramos
(UFG)

**MOÇAMBIQUE EM PESSOA:
A NAÇÃO HUMANA E O HOMEM NACIONAL NA ÉPICA DE JOSÉ CRAVEIRINHA**

Helio baragatti, NETO
Profa. Dra. Marilucia Mendes, RAMOS

Baseado na noção joiceana de “Work In Progress” e amparado pelos estudos e formulações teóricas de Cabaço (2007) e Garcia (2001), no que diz respeito à história de Moçambique, Craveirinha (2007), Ferreira (1987), Laranjeira (1995), Mendonça & Saút (1989), Ribeiro Secco (2002) e Sousa e Silva (1996), no que concerne à periodização e à historicização do processo de formação dos aspectos discursivos que caracterizam a literatura moçambicana e Baltazar (2002), Chaves (2009), Chaves (1999), Leite (2006), Leite (1991), Lisboa (1973), Ribeiro Secco (2002) e Silveira (2002), no que se refere à poética de José Craveirinha, nomeadamente aos elementos épicos e narrativos cuja presença nela se detecta, o presente estudo tem por finalidade observar e analisar, por meio da compreensão do alcance e da dimensão do fio épico que parece atar cinco dos mais emblemáticos poemas escritos por José Craveirinha, os processos de construção, desdobramento, resignificação, desconstrução e humanização do carácter de Moçambique enquanto voz e personagem literárias na obra do mencionado autor.

Tomando por ponto de partida a comparação que Pires Laranjeira (1995) estabelece entre o moçambicano José Craveirinha e o português Luís Vaz de Camões, pode-se dizer que Craveirinha não é simplesmente um poeta africano ou moçambicano, tal como, de Camões, não se pode afirmar tratar-se de um poeta estritamente europeu ou unicamente português, uma vez que os une um componente transespacial, transcontextual e transcultural, o epos.

Dir-se-ia, porém, que tal afirmativa não condiz com a realidade, posto que Craveirinha não teria legado a Moçambique um poema de proporções épicas que ostentasse envergadura correspondente à de “Os Lusíadas”, o que, de certa forma, não deixa de proceder. Contudo, há que se compreender que, embora sejam ambos poetas que se expressam em língua portuguesa, o português e o moçambicano têm os cursos de suas existências separados por, pelo menos, um oceano e quatro séculos de vivências.

Cria do clássico, Camões nasceu em uma metrópole europeia que ainda colhia os louros de seus descobrimentos, fazendo-se um ambiente propício para o vicejar da epopéia. Enquanto isso, filho do moderno, Craveirinha teve por pátria uma colônia africana arrasada por séculos de exploração em um tempo em que epopéias não mais eram possíveis, tendo, portanto, sido obrigado a aprender a praticar a épica à sua maneira.

A exemplo de Mia Couto e outros escritores nascidos na África dos tempos coloniais, José Craveirinha teve a oportunidade de gozar um privilégio geralmente incomum a literatos, o de ter nascido antes que fosse dado à luz seu país, podendo, com isso, acompanhar e poetizar-lhe as etapas de construção física e identitária, vantagem que lhe permitiu promover uma significativa alteração na estrutura e na ordem originais da épica através da deliberada supressão da figura do herói e da planejada substituição da mesma,

em âmbito discursivo, pela versão personificada de uma nação, cuja voz, hora nitidamente plural, hora profundamente singular, às vezes, se soma à da projeção poética do próprio autor.

Escritos em intervalos de aproximadamente uma década, os poemas “Quero Ser Tambor” (1955), “Hino À Minha Terra” (1964), “Sia-vuma” (1974), “Saborosas Tanjarinas d’Inhambane” (1982-1984) e “Moçambiquicida” (1997), postos e lidos em ordem cronológica, parecem transmitir a idéia de face e contraface do processo de formação do estado que, uma vez independente, passara a ser designado pela alcunha de República de Moçambique, possibilitando-lhe a metaforização nas fases da constituição do ser humano.

Assim sendo, do ponto de vista literário, Moçambique é concebido no momento em que o poeta roga ao “velho deus dos homens” permissão para, metamorfoseado em tambor, cantar a possível libertação de sua pátria, nasce no instante em que este fornece nomes inerentes a um passado de que a futura nação se possa orgulhar, alcança a infância no instante em que, ante o avizinhar-se da liberdade, tanto o poeta quanto a nação, se mostram autorizados a sonhar um futuro glorioso, chega à adolescência no momento em que, decorrida a independência, o país, encarnado no poeta, questiona os rumos que lhe foram ditados e morre, antes mesmo de atingir a fase adulta, quando, física e animicamente assolados e devastados por anos de guerra civil, país e poeta vêem cidadãos moçambicanos matarem-se um ao outro, cena que conduz à aniquilação um princípio caro à edificação de uma nação, o da identidade nacional.

RESULTADOS PARCIAIS

Concluindo o cumprimento dos créditos procedeu-se à recolha de fontes bibliográficas em que se pudesse fundamentar teoricamente o presente estudo após o que procedeu-se à escrita do que virá a ser o primeiro capítulo da dissertação, o qual, estando praticamente concluído, trata do esboço histórico da consolidação de Moçambique enquanto nação e de sua literatura como forma de expressão de uma identidade própria do povo moçambicano.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Diante das informações acima mencionadas, tem-se tentado investigar os mecanismos e recursos estilísticos, imagéticos e discursivos que servem de alicerce à elaboração mítico-literária das etapas vitais da constituição da personagem Moçambique nos aludidos poemas a fim de se buscar a comprovação de que são perfeitamente válidas as comparações estabelecidas entre José Craveirinha e Luís Vaz de Camões no que se refere ao caráter épico de parte das obras de ambos. Para tal, no entanto, se tem feito necessário, em primeira instância, esboçar uma espécie de panorama histórico/literário/discursivo do surgimento, da formação, da consolidação e do estabelecimento de Moçambique enquanto nação e da poesia moçambicana como

expressão e traço definidor de uma identidade nacional própria do povo de Moçambique. Em um segundo momento, se deverá proceder a uma breve exposição ilustrativa introdutória de informações acerca de quem é José Craveirinha, do que vem a ser sua obra poética e do quão representativos ambos são no que diz respeito à criação de uma dicção poético-discursiva típica do que se convencionou chamar “Moçambicanidade”. Isto feito, em um terceiro momento, se dará corpo à análise já descrita do já mencionado corpus.

Ainda em curso, o estudo ora descrito, cujos resultados se farão registrar sob a forma de uma dissertação, espera comprovar a existência de um percurso épico que vincula, sob um mesmo signo, o da moçambicanidade, os poemas que integram seu *corpus* e as nuances de um possível processo de personificação a que José Craveirinha remete a nação moçambicana.

Referências

- BALTAZAR, Rui. Sobre a Poesia de José Craveirinha. Revista Via Atlântica, n. 5, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/publicado.html>.
- CABAÇO, José Luís de Oliveira. Moçambique-Identidade, Colonialismo e Libertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Antropologia. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2007. Disponível em www.theses.usp.br.
- CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. Edição Digital. Disponível em: www.secrel.com.br/jpoesia. Acesso em: 20 de junho de 2008.
- CARPINEJAR, Fabrício. José Craveirinha: antiqüíssimos astros da África. Agulha - Revista de Cultura, n. 34, Fortaleza, São Paulo, maio de 2003. Disponível em: www.revista.agulha.nom.br.
- CHAVES, Rita. José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo. Revista Via Atlântica, n. 3, São Paulo, 1.999. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/publicado.html>.
- CHAVES, Rita. José Craveirinha. A Poesia em Liberdade. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 2009. Disponível em: www.ueaangola.org. Acesso em: 5 de março de 2010.
- CRAVEIRINHA, João. Elegia Aos Poetas Moçambicanos. Disponível em: www.zambeziaonline.com. Acesso em: 27 de agosto de 2007.
- CRAVEIRINHA, José. Obras Poéticas. Maputo: Direcção de Cultura da UEM (Imprensa Universitária), 2002.
- FERREIRA, Manuel. Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. São Paulo: Ática, 1987.
- GARCIA, Francisco Miguel. Análise Global de Uma Guerra (Moçambique 1964-1974). Porto: Universidade Portucalense, 2001.
- LARANJEIRA, Pires (Org.). Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta, 1995, p. 256-262. v. 64.
- LEITE, Ana Mafalda. A oficina Narrativa da Poesia na Escrita de José Craveirinha. Revista Via Atlântica, n. 9, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/publicado.html>.
- LEITE, Ana Mafalda. A Poética de José Craveirinha. 2. ed. Lisboa: Vega, 1991.
- LISBOA, Eugénio. Crônica dos Anos da Peste. Lourenço Marques: Edição da Livraria Académica, 1973. Vol. I.

MENDONÇA, Fátima; SAÚT, Nelson (Org.). Antologia da nova poesia moçambicana. Maputo: AEMO, 1989.

RIBEIRO SECCO, Carmem Lúcia Tindó. A Apoteose da Palavra e do canto: a dimensão “neobarroca” da poética de José Craveirinha. Revista Via Atlântica, n. 5, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/publicado.html>.

RIBEIRO SECCO, Carmen Lúcia Tindó. Sonhos, Paisagens e Memórias na Poesia Moçambicana Contemporânea. Luanda, União dos Escritores Angolanos: 2002. Disponível em: www.uea-angola.org. Acesso em: 20 de junho de 2008.

SILVEIRA, Jorge Fernandes da. José Craveirinha: Impoética Poesia. Revista Via Atlântica, n. 5, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/posgraduacao/ecl/publicado.html>.

SOUZA E SILVA, Manoel de. Do alheio ao próprio: a poesia em Moçambique. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Goiânia: Editora da UFG, 1996.

**A REPRESENTAÇÃO MATERNA NO ROMANCE DE LYGIA FAGUNDES TELLES:
ATUALIZAÇÃO E TRANSGRESSÃO DOS MODELOS MÍTICOS**

Isabel de Souza SANTOS
Profa. Dra. Suzana Yolanda L. Machado CÁNOVAS

Ao acompanhar o percurso de algumas personagens femininas dos romances *Ciranda de pedra* (1954), *Verão no aquário* (1963), *As meninas* (1973) e *As horas nuas* (1989), de Lygia Fagundes Telles, observamos que, na busca pela identidade feminina, a autora traça o perfil de mulheres diferentes entre si, que testemunham o seu tempo, mas que podem ser lidas, simultaneamente, como “várias faces de um mesmo protótipo” de personagem (PERIN, 1994). Partindo da hipótese de haver reminiscências arquetípicas nas construções de tais personagens, objetivamos mostrar a coerência psíquica dessas mulheres que, embora fragmentadas, preservam unidade, e apesar da atualidade da face feminina que a autora apresenta ao leitor, ela tem suas raízes fincadas no longínquo tempo do mito.

Suas personagens femininas são analisadas ora como pertencentes à literatura de gênero, em que é revelado o perfil da mulher que exerce papel transformador na sociedade, ora como oriundas da ficção psicológica, em que é enfatizado suas relações com o outro e consigo mesma em momentos de crise. Tais leituras, centradas na ação ou na introspecção, têm revelado a face de mulheres que se projetam no mundo moderno, assumindo uma postura ativa e emancipada na luta pela independência financeira e sexual.

Cristina Ferreira Pinto (1990) distingue duas características básicas na obra romanesca de Lygia Fagundes Telles: a decadência da família burguesa brasileira e a temática feminina. E é no cruzamento desses dois temas que a sua obra, via devaneio, cria um universo poético que faz emergir o mundo autônomo de seus personagens, e contribui sobremaneira para que ocorram as mudanças sofridas pelo gênero romance.

Segundo Anatol Rosenfeld (1976), a principal mudança sofrida pelo romance é a alteração do tempo cronológico em favor do psicológico, do que resulta uma nova configuração do romance moderno, com o uso do fluxo de consciência. O tempo converte-se em algo subjetivo, caracterizado pela vivência interior, em que se busca a verdadeira arqueologia do ser:

A eliminação do espaço, ou da ilusão do espaço, parece corresponder a da sucessão temporal. A cronologia, a continuidade temporal foram abaladas, ‘os relógios foram destruídos’[...] espaço e tempo fictícios começam a oscilar e pelas paredes rotas do palco penetra o mito, a mística, o irreal, enquanto a psicologia profunda faz estremecer os planos da consciência, impregnando a realidade de elementos míticos. (Rosenfeld, 1976, p.80)

Conforme afirma o autor, o romance moderno não tem como função representar uma dada realidade, mas opera como “visão de uma realidade mais profunda. Outro ponto que destaca é o sentimento de angústia que assola os artistas diante da “consciência infeliz”:

No fundo e em essência o homem repete sempre as mesmas estruturas arquetípicas [...] A própria emergência e emancipação do indivíduo racional e consciente é apenas parte daquele “eterno retorno”, é um padrão fixo que a humanidade repete na sua camada circular através de milênios (Rosenfeld, 1976, p.88-89).

Entendemos que esse “eterno retorno” nos possibilita chegar à natureza primeira do feminino em Lygia Fagundes Telles, no entanto, o consideramos não como tempo cíclico no qual o tempo histórico é abolido, mas como operação psíquica que via devaneio concebe a construção de um mundo particular que se alicerça na imaginação, por meio de “uma inclinação que sempre desce à consciência se distende, se dispersa, se obscurece” (BACHELARD, 2000, p. 5). Paradoxalmente, é esse inclinar-se que possibilita a maturação psicológica dessas personagens que traz à tona, à luz da consciência, símbolos que são mediadores entre o consciente e o inconsciente, entre o real e o imaginário. São personagens sensíveis, que representam a realidade social e habitam o mundo físico, mas que, ao mesmo tempo, constroem um universo imaginário, alimentado pelo devaneio. Essa dupla vivência das personagens autoriza o leitor a fazer delas uma dupla leitura, literal e simbólica. É pela via simbólica que identificamos a recorrência e atualização de mitemas que nos remetem a mitos de grandes deusas e da Grande-Mãe.

A construção dos laços femininos começa a ser delineado em *Ciranda da pedra* e atinge o ápice em *As horas nuas*, último romance da autora.

Em *Ciranda de pedra* inicia-se a dissolução da estrutura familiar, cujo centro era o pai. Entretanto, no que concerne ao papel feminino, assistimos de maneira ainda tímida tal mudança. Laura, a quem caberia a função de mãe no romance, pretere tal papel ao abandonar a família para viver ao lado do seu amante Daniel. Devido a esse ato de desmedida, recebe como punição uma vida carregada de assombrações e medo, o que a leva à loucura e, por conseguinte, à morte. Mas o romance aponta para uma nova face de mulher, pois Virgínia e Bruna, cada qual a seu modo, darão continuidade à ação iniciada pela mãe.

Em *Verão no aquário*, presenciamos a dissolução completa da estrutura familiar. Assistimos a um mundo presidido por mulheres. O romance apresenta a figura materna como nutriz da família, aquela que tem ascendência sobre todos, sendo também a obra mais marcada pela tensão, em que o conflito entre mãe e filha é mais acentuado.

As meninas é uma obra vazada pelo sentimento de orfandade. São três meninas longe do seio familiar. Diante desse clima de orfandade, cabe a Lorena, a menina virgem, tomar pra si o lugar da mãe e transformar sua concha rosa em lar acolhedor.

N^o *As horas nuas*, contrariando os romances anteriores, nos quais chegávamos à mãe através do olhar das filhas, é pela mãe e pelo gato Rahul que adentramos esse universo feminino/felino. Enfim, é dado à mãe o direito à expressão, ou melhor, a mãe se despe frente aos olhos do leitor, afinal, *As horas nuas* são também: “Palavras claras, horas claras” (TELLES, p. 46), uma vez que é chegada a hora de mostrar as várias *personas*, da face do Eterno Feminino, ou, como quer uma das epígrafes do livro, retirada do São Matheus: “Abrirei em parábolas a minha boca e dela farei sair com ímpeto coisas ocultas desde a criação do mundo”

RESULTADOS PARCIAIS

2. Percursos do mito

Neste capítulo fazemos um percurso teórico do mito. Nessa nossa incursão, temos como ponto de partida as postulações dos primeiros filósofos os quais adotaram uma atitude crítica e até mesmo cética no que concerne à verdade dos mitos, pois os sondavam naquilo em que eram favoráveis às suas verdades racionais, reduzindo-os a meras alegorias da natureza.

Nossa escolha tem razão de ser porque acreditamos que a posição dos primeiros filósofos em relação aos mitos repercute na postura da intelectualidade moderna que os submete a uma análise orientada pela razão. Em tal travessia, buscamos subsídios em Raphael Patai (1972), que, em estudo acerca do mito e do homem moderno, faz um levantamento das interpretações do termo dadas por diversos estudiosos do assunto. Platão (1997), cuja visão é moralista, considera o mito, tal qual é propagado pelos poetas, como algo degradado e prejudicial aos cidadãos gregos. Jean- Pierre Vernant (2009) propõe uma leitura centrada no estilo religioso grego. O trabalho de Patai pensa o mito como algo inerente à vida do homem moderno.

No campo da psicologia, elegemos a psicologia analítica de Jung (2007), tendo em vista sua concepção de inconsciente enquanto camada profunda e inata da psique humana, espécie de DNA da humanidade, que, por ser coletivo, prescinde de experiências pessoais e é nele que repousam as formas arquetípicas. Vale ressaltar que a nossa opção por Jung é motivada por mais de uma razão, pois ele pensa a relação materno-filial como sendo crucial na vida da humanidade, pois é responsável por neuroses que acompanham o homem ao longo de sua existência. Além disso, a teoria jungiana irá influenciar os trabalhos de Gaston Bachelard e de Gilbert Durand, nos quais buscaremos o apoio teórico que subsidiará nossa pesquisa.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, pensamos o mito a partir das postulações de Durand e de Eliade. Durand (2002, p. 62- 63) assevera que o mito não é considerado reverso representativo do ritual, ele se configura como “sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se narrativa”. Enquanto, esboço de racionalização, o mito utiliza do fio do discurso em que os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em ideias.

Com Eliade, compartilhamos a acepção de mito enquanto narrativa que revela um modelo exemplar e que nos ajuda no processo de compreensão do pensamento humano contemporâneo. No entanto, tal modelo é atualizado não mais pelo rito. Eliade (1977, p. 484; 501) delega ao mito a função principal de fixar modelos exemplares de todos os ritos e de todas as ações humanas significativas, e sua significação ganha relevo pela atualização. De acordo com o historiador das religiões, o mito representa para o homem sua

própria experiência, pela qual ele se encontra e dá sentido à vida. O mito serve de modelo arquetípico ao homem e se revela precedente às ações humanas que, independentemente do fato de serem sagradas ou profanas, dizem respeito à condição do homem. Conforme Eliade todas as ações humanas têm como precedente uma ação realizada *in illo tempore*, a qual é inacessível à apreensão empírico-racionalista (ELIADE, 1972, p. 490-991- grifo do autor).

Para Eliade (2002, p. 8) compreender a estrutura e função dos mitos nas sociedades arcaicas não se limita a elucidar uma etapa histórica do pensamento humano, é também a melhor maneira para que compreendamos uma categoria dos nossos contemporâneos.

Como o nosso estudo é voltado para o texto literário, nos valem das teorias de Maria Zaira Turchi (2003) e de Northrop Frye (2000) para abordarmos a relação mito e literatura.

O mito exerceu função basilar no nascimento da literatura. Entretanto, com os vários desdobramentos sofridos pela literatura, a sua relação com o mito, muitas vezes, ocorre de maneira latente. Campo fértil, ela atualiza, subverte velhos mitos, e cria novos mitos. Consoante Turchi (2003, p.55-56), mito e literatura se relacionam porque ambos são criações humanas, em que: “As narrativas míticas, por sua vez, veiculam imagens simbólicas, calcadas em arquétipos universais, que reaparecem, periodicamente, nas criações artísticas individuais, entre elas, a literária” (TURCHI, 2003, p. 56).

Frye (2000 p. 7), ao explicar o significado do termo mito em crítica literária, diz ser o mito um elemento estrutural na literatura, porque nela está presente uma mitologia ‘deslocada’ (FRYE, 2000, p. 7). Nesse sentido, o mito torna-se assunto a ser discutido pela crítica literária, pois “o mito é e sempre foi um elemento integrante da literatura (FRYE, 2000, p. 28).

Frye (2000, p. 41) assinala que o mito oferece os principais contornos e circunstâncias de um universo verbal que será ocupado posteriormente pela literatura, mas, devido a sua flexibilidade, a literatura preenche esse universo de maneira mais completa, enquanto os poetas dificilmente conseguem achar um tema literário que não coincida com um mito (FRYE, 2000, p 41).

Nas narrativas de Lygia Fagundes Telles, tanto na sua contística como nos romances, notamos a ocorrência de temas míticos. Nas palavras de Vera Maria Tietzmann Silva, corrobora para tal:

Temporalidade e atemporalidade permutam-se, intercambiam-se num jogo que mescla fragmentos do passado e do presente, sobre o fundo sempre lembrado da inexorabilidade e de seus mistérios. Ultrapassando o apertado círculo de uma realidade reconhecível e datável, a ficção de Lygia Fagundes Telles insere-se no domínio do mítico, e percebemos, em suas narrativas, os anseios, as frustrações, os temores e as esperanças que assaltam a mente do homem, tudo expresso pela linguagem simbólica (SILVA, 2001, p.16).

Acreditamos que a linguagem simbólica da autora revela aos leitores as várias faces das personagens femininas que atualizam o mito de várias deusas, com recorrência ao tema da relação materno-filial.

No que concerne à fortuna crítica da autora, nesse primeiro momento, nos valem de considerações mais genéricas, no entanto, nos capítulos seguintes, estudos como os de Maria Vera Tietzmann Silva (2009) e Lusía Perin (1993) são fundamentais à nossa análise, uma vez que alicerçam a nossa hipótese.

2. 1. A Grande Mãe

Nessa segunda parte do trabalho, abordamos o mito da Grande Mãe a partir das seguintes perspectivas: a mitológica, que traz lances históricos, e a psicológica. Embora uma não prescindida da outra, acreditamos que seja no cruzamento desses dois eixos que nosso estudo se organiza.

No primeiro, fazemos um percurso mais histórico, que remonta ao Neolítico e à civilização cretense, levando em conta a origem do culto à Grande Mãe. Para tal nos valem dos estudos de Brandão (2004) e Raquel Pollack (1998), que estabelecem analogia entre as formas apresentadas pela natureza e o corpo feminino, tendo como tema irrefutável o fato de que tanto a mulher quanto a natureza são merecedoras de cultos, uma vez que somente elas geram a vida, estando intrinsecamente ligadas à fecundidade. Eliade (1970) partilha da mesma opinião em relação ao tema da fecundidade, no entanto, suas postulações não ignoram a hierogamia como a responsável pela fecundidade.

O tema de nossa pesquisa nos direcionou também para leituras como a Teogonia (2010) de Hesíodo e o Tratado das histórias das religiões (1970), de Eliade. Hesíodo nos apresenta a formação do panteão grego em que assistimos a consolidação de uma sociedade erigida sobre preceitos patriarcais. Tendo em vista que o nosso trabalho busca nas deusas gregas as raízes da psicologia da mulher moderna, ele se torna essencial.

No que concerne à perspectiva psicológica, recorreremos a Erich Neumann (2008). Ele considera o arquétipo da Grande Mãe a psique humana original, em que o desenvolvimento da consciência ocorre de maneira lenta a princípio e o seu processo de autonomização e libertação acontece paulatinamente em relação ao domínio dos processos direcionadores do inconsciente.

O termo Grande Mãe, enquanto aspecto parcial do Grande Feminino, segundo Neumann (2008, p. 25), é uma abstração posterior, visto que implica a existência de uma consciência especulativa e bem desenvolvida. Neumann ressalva que a designação do Grande Feminino como magna mater surge tardiamente na história da humanidade, tendo em vista que a Grande Mãe já era venerada e representada em imagens muito antes da implantação desse termo.

À luz de pesquisas como de Robert Graves (2003), Bierlein (2004) e os trabalhos de Bachofen e Marija Gimbutas, citados por Bierlein e Pollack, respectivamente, encontramos referências a sociedades matrifocais centralizadas nas mulheres, onde elas reinavam. Tais postulações asseveram que ocorreu a substituição das instituições matrilineares pelas patrilineares, afirmam ainda ter havido uma batalha Pré – Histórica entre matriarcado e patriarcado, sendo que o mito da Grande Mãe constitui a história da Pré-História.

Em consonância com as leituras realizadas nesse segundo capítulo, podemos afirmar que o arquétipo, ou imagem primordial, da Grande Mãe é um fenômeno inerente à história da humanidade que se manifesta em todas as realizações humanas.

A princípio tais manifestações encontram respaldo numa série de elementos da natureza que se transformaram em símbolos da imagem materna, pois a imagem da Grande Mãe não era vista enquanto figura humana e sim como imagem de forma não determinada, amorfa. Tais símbolos se ligam à imagem da Grande Mãe enquanto atributos e criam o círculo de aspectos simbólicos que circunscreve a figura arquetípica, a qual se revela no rito e no mito.

A Grande Mãe, na perspectiva durandiana, “é seguramente a entidade religiosa e psicológica mais universal e isso ocorre porque em todas as épocas e culturas os homens sempre imaginaram uma figura materna à qual se voltam todos os seus desejos” (DURAND, 2002, p. 235).

Ao fazermos uma incursão pelo imaginário poético da escritora paulista, detectamos a recorrência de imagens obsedantes que migram de uma obra para outra. Dentre essas imagens, destacamos aquelas que nos remetem diretamente à relação materno-filial, a qual é, quase sempre, marcada por conflitos. Acreditamos ser esse o aspecto mais importante da obra romanesca da autora porque é do vínculo entre mãe e filha, nunca vivido em plenitude, que emerge um clima de orfandade e de vazio vivido por suas personagens. Mas, ainda assim, há a busca pela figura acolhedora da mãe, a qual pode ser apreendida pelo desejo de nascimento, diante da impossibilidade voltar-se para a mãe para que ocorra o nascimento no sentido literal, tem-se o nascimento simbólico sempre pela água. Daí importância da analogia realizada em relação à água- mãe. Para Eliade, a água tal como a terra é doadora de vida, mas o que a diferencia substancialmente é que a água conserva seus gérmenes em repouso por vários ciclos, enquanto a terra não tem repouso, e seu destino é sempre gerar.

3. Ciranda das Meninas

Nesse capítulo entramos na análise da obra propriamente dita. Aqui nos valem dos estudos de Vera Maria Tietzmann (2009), Lúcia Perin (1994) e de Cristina Ferreira Pinto. As duas primeiras afirmam que Virgínia, a protagonista de *Ciranda de pedra*, primeiro romance da autora, sofre variações em outros romances e contos, sendo um protótipo que se repetirá em outras produções da autora. Lygia Fagundes Telles, em várias entrevistas concedidas, relata que Virgínia a persegue e que jamais conseguiu se livrar da personagem. Para a escritora: “As personagens são como nós mesmos, elas gostam de viver, elas querem viver e quando elas morrem, põem uma máscara e você não percebe, mas atrás da máscara está aquela que morreu e vem com outra cara... as máscaras” (TELLES, 2009, p.59).

Não discordando de tais postulações, propomos um olhar também direcionado a outras meninas desse primeiro romance, como Bruna e Otávia. Se Virgínia, a protagonista, diz respeito a um novo modelo

de mulher que representa a emancipação feminina no que se refere a conquistas no campo profissional, Bruna protagoniza o novo modelo de mulher e mãe que cuida do lar e do casamento, mas que encontra nas relações extraconjugais uma via de escape. É Bruna que inaugura o modelo de mãe desapegada das filhas, e da filha advogada do pai que irá se repetir nos romances seguintes. Otávia introduz o modelo de mulher que vive a liberdade sexual ao extremo, o excesso que muitas vezes desemboca na loucura. Essa característica será retomada com Raíza (*Verão no aquário*), Ana Clara (*As meninas*) e Cordélia (*As horas nuas*).

As três meninas do primeiro romance podem ser analisadas como desdobramento da própria face de Laura, a mãe delas. Laura retrata a mulher cuja função seria de ornamento social e mãe, mas que pretere tal função.

Ciranda de pedra marca a maturidade literária de Lygia Fagundes Telles. Nessa obra há uma espécie de peneiramento de temas, situações e personagens que irão migrar de uma obra para outra. Cristina Ferreira Pinto (1990, p. 15), ao estudar esse romance, o classifica como romance de aprendizagem, de formação. Para tal, ela faz um levantamento do uso do termo alemão *Bildungsroman*. Das várias postulações levantadas por ela, as de Pratt são as que melhor se encaixam na obra de nossa autora. Ele designa dois modelos de romance: *Bildungsroman* retrataria o período de formação da personagem e compreende as etapas da infância até a adolescência, sendo que esse tipo de narrativa se dá pela busca da integração social, enquanto o romance de “renascimento e transformação” retrataria a integração espiritual. O primeiro modelo é o que melhor caracteriza os romances *Ciranda de pedra*, *Verão no aquário* e *As meninas*, uma vez que suas protagonistas vivem suas descobertas e têm que se despir do medo para se lançarem ao mar da vida. O segundo modelo pode ser aplicado ao romance *As horas nuas*, o último da autora. Ele nos apresenta a face madura dessas personagens na pele da atriz Rosa Ambrósio, que viveu todas as fases das meninas, passou pelo casamento e foi mãe.

3.1 “As filhas do pai”

A presença masculina nos romances nos apresenta uma face pálida, sem contorno, são sempre homens frágeis e que muitas vezes encontram na morte saída para seus dramas, quando não se lançam à solidão, ao suicídio e à loucura. Entretanto, a simples presença masculina faz desencadear uma série de conflitos, em especial, na relação materno-filial porque a presença do pai, ou sua simples lembrança, remetem à cumplicidade entre pai e filha que nunca é vivida em plenitude, e se transforma em obstáculo na relação entre mãe e filha.

Com a finalidade de lançar alguma luz sobre a questão, recorreremos à presença do arquétipo da deusa Atena na construção psicológica de algumas filhas na ficção romanesca da autora. Em consonância com Bolen (2009, p. 124), o arquétipo da deusa Atena, que representa esse tipo de mulher, tende para homens poderosos e de autoridade. Entretanto, na escritora paulista, as filhas se identificam com o pai não porque

eles representam o poder, mas a fragilidade. Dentre elas, apenas Bruna, de Ciranda de pedra, busca na figura paterna o poder. Para mostrar a configuração arquetipal da deusa Atena, optamos pelos personagens: Virgínia e Bruna, de Ciranda de pedra; Raíza, de Verão no aquário; Cordélia, de As horas nuas. No entanto, é necessário salientar que, a despeito disso, elas não possuem apenas características dessa deusa, e não são representantes máximas, apenas detectamos a semelhança física com o pai ou no jeito de agirem diante da vida.

Dos romances, Verão no aquário é o que representa de maneira mais acentuada a relação paterno-filial. Em todo o desenrolar da narrativa, Raíza apresenta uma fixação pelo pai e que vai diminuindo, paulatinamente, com a aproximação dela da mãe. O mais inusitado é que o pai de Raíza está morto, e ainda assim ela se sente presa a ele, como se a morte não os tivesse separado, pois diante da morte efetiva do pai, ela também se encontra em situação similar.

N^o As horas nuas mais uma vez é retomado a cumplicidade entre pai e filha. Cordélia é fascinada pelo pai, o professor Gregório. Ambos comungam a paixão por astrologia. Segundo Rosa Ambrósio, o fato de Cordélia se relacionar com homens mais velhos não passa do complexo de Édipo.

Diferente dos romances anteriores, Cordélia vive uma relação de companheirismo e cumplicidade com o pai. O seu distanciamento da mãe, diferentemente de Raíza e Bruna, que culpam as mães pela infelicidade dos pais, se dá por motivos outros. O que postulamos é que Gregório é a face amadurecida de Daniel, o pai que compartilha o gosto pelo conhecimento com as filhas.

Outro ponto que os une é o jeito de cuidar de suas “esposas”. Gregório é compreensivo, parece ser pai de Rosa e não seu consorte. Sabe da traição da mulher, sem jamais se mostrar rancoroso ou culpá-la por isso, e se retira da vida dela, via suicídio. Daniel, por seu turno, se torna médico cuidadoso em relação à Laura, dispensa-lhe cuidados médicos e participa de sua loucura, é companheiro até na morte. Após antecipar a morte da amante, aplicando nela uma injeção letal, tira a própria vida com um tiro. Ambos participam do mundo misterioso do feminino. Daniel ao partilhar da loucura da mulher, ao participar das raízes de seu mundo. Gregório se deixa fascinar “pela lua que sangra” pelo “Eterno Feminino” (TELLES, 2010, p.59)

Daniel, na perspectiva de Ferreira Pinto (1990, p. 125), inaugura o modelo de homem maternal. Tal modelo emerge num momento de crise da família regida por um chefe. Lygia Fagundes Telles retrata o rumo de uma nova sociedade onde a mulher começa a ganhar importância em vários segmentos sociais e os homens acabam por substituir as mães no que concerne ao lado maternal. As mulheres, por sua vez, se mostram mais preocupadas em firmar-se profissionalmente ou se lançam a aventuras amorosas, enquanto os homens se restringem ao universo doméstico, mas sem neles se encontrarem também, o que os leva à loucura ou ao suicídio.

Este capítulo se alicerça em Girard (1972) que teoriza acerca da fascinação mimética exercida pelo pai sobre os filhos; em Erich Neumann (2008) e sua teoria acerca do uróboro patriarcal, fase da descoberta

da consciência, do ego, arquétipo da consciência patriarcal, representada pelo pensamento científico ocidental. A assertiva de Neumann pode ser perseguida nos romances lygianos, embora apenas em *Ciranda de pedra* presenciemos com Bruna esse apego à consciência patriarcal. No mesmo romance, Virgínia e Daniel inauguram o movimento que irá se repetir nos romances seguintes, o de pai maternal. Nesse sentido, verificamos que na obra romanesca da autora há o deslizamento de um regime patriarcal e diurno, para o regime matriarcal e noturno, no qual se volta para mãe com perspectiva de renascimento e progresso. Para análises de imagens simbólicas oriundas dos dois regimes, buscamos subsídios na teoria de Gilbert Durand (2002) acerca dos regimes do imaginário.

4. Mulheres, deusas e mães (em andamento)

“E sempre com as mulheres em redor – não é estanho? Estou sempre rodeado de mulheres que me pegam, me defendem, me ameaçam. Acariciam e castram. Homens não se demoram muito mas as mulheres, essas resistem” (TELLES, 2010, p. 96). O gato Rahul, um dos narradores de *As horas nuas*, dá a medida exata da presença feminina na obra de nossa autora. As mulheres adentram ao labirinto do tempo e retornam “na poeira de outras vidas” (TELLES, p. 96).

Essas mulheres são movidas por forças internas que desconhecem. Tais forças para Bolen (2009, p. 20) podem ser apreendidas por meio das deusas gregas que fornecem padrões poderosos de comportamento. Conhecer esses padrões ou arquétipos pode funcionar como um meio para se chegar ao autoconhecimento, no caso de nossa pesquisa, para chegarmos à natureza primeira do feminino em Lygia Fagundes Telles que consideramos ser a face materna.

Em Lygia Fagundes Telles, presenciemos nas ações e devaneios das personagens, reminiscências arquetípicas de algumas deusas gregas. Em *Ciranda de pedra*, Virgínia apresenta características da deusa Atena, ela gosta de Arte, vive em busca do conhecimento, lança-se tal como Ártemis à luta em busca do seu lugar no mundo. Virgínia apresenta também sua face de Afrodite ao exercer, depois de adulta, certo fascínio nos componentes da ciranda. Bruna, além da face patente de Atena, é o protótipo da mãe- diz ter no ventre a raiz do mundo, mas é uma mãe Afrodite que não deixa de viver a sua sexualidade por conta do casamento, característica que a aproxima sobremaneira de Rosa Ambrósio.

2. A segunda obra a ser analisada será *Verão no aquário* (1963), que também traz uma relação conflituosa entre mãe e filha, respectivamente Patrícia e Raíza. De Raíza se procurará investigar o perfil infantil através de sonhos, lembranças e devaneios, uma vez que tal personagem nos é apresentada em plena juventude, mas que ainda vive a fase infantil, por meio de sonhos. O seu perfil será abordado com base em conceitos junguianos, tais como os “aspectos psicológicos do arquétipo materno” e “a psicologia o arquétipo da criança” Jung (2007). Quanto a Patrícia, veremos como nela se entrevêm as imagens de deusas relacionadas às artes, assim como o mito da Grande Mãe. Esse viés de análise se justifica pelo fato de ela ser

uma escritora que cria vidas, tem o destino de seus personagens em suas mãos e ainda ser a provedora da família a quem todos se encontram subordinados.

3. Quanto ao terceiro romance, *As meninas* (1973), o foco maior será sobre a protagonista Lorena, uma das três “meninas” que moram num pensionato de freiras no centro de São Paulo. Ela apresenta características de mãe em relação às duas amigas, papel que representa muito bem ao cuidar de Lião (uma estudante baiana engajada na resistência ao regime militar) e Ana Clara (uma jovem sem rumo e drogada). Lorena é a “mãe virgem”, que toma para si tal papel num momento em que o país vivia seu momento de orfandade. Além disso, ao final do livro fica em aberto um possível retorno de Lorena à casa materna para cuidar da própria mãe, que apresenta um perfil neurótico, com provável troca de papéis entre as duas. Ana Clara também será analisada por trazer traços claros da opressão masculina e da qual só se livra pela morte, repetindo o final trágico da mãe.

4. No último romance, *As horas nuas* (1989), analisaremos as três personagens femininas: Rosa Ambrósio, Cordélia (filha de Rosa) e Ananta (psicóloga de Rosa). Rosa Ambrósio, dentro da perspectiva da própria escritura da autora, resume em si todas as outras personagens, não apenas as protagonistas. Representa pelo viés da ironia a sua revolta contra a própria condição feminina, pois ela, na condição de mulher, foi totalmente dilacerada, por isso não aceita tal condição e renega a maternidade como algo sublime como se propagara ao longo dos tempos. Sua revolta contra o fato de ter tido uma filha, e não um filho, é um dado que se pode ler como negação ou visão transgressora diante de si mesma. Por ser atriz, o que lhe possibilita encarnar vários papéis, deixa vir à tona múltiplas faces femininas. Ela talvez seja a única que conscientemente repudia sua condição, já se permitira viver muitas coisas, tendo perdido o olhar ingênuo e assumindo, em seu lugar, um olhar irônico.

Outra personagem do mesmo romance a ser estudada é Cordélia, filha de Rosa. Embora seja jovem, só mantém relações sexuais promíscuas com homens mais velhos. Tal fato pode ser visto como um substitutivo ao amor edipiano pelo pai (SILVA, 2009, p. 158). Rosa sabe da preferência que a filha tem pelo pai e pouco se importa com isso, para ela a juventude da filha é o que mais a incomoda.

Ananta atualiza características da deusa hindu homônima Faur (2001). Embora no conjunto da narrativa os capítulos que lhe são dedicados se apresentam dentro da perspectiva da visão com (POULLION, 1974, p. 54) pouco sabemos sobre ela. Sabemos de seu envolvimento com causas feministas e sociais, como espancamento, violência sexual e aborto. Tais informações são de grande relevância para nossa pesquisa, uma vez que, o mito hindu nos apresenta a deusa Ananta como senhora do fogo criador e da força vital feminina.

No desenvolvimento deste capítulo, que é fulcral em nosso estudo, estamos nos valendo das pesquisas de Gilbert Durand (200) que nos possibilita ver essas mulheres e mãe lygianas como personagens noturnas que se deixam levar pelo devaneio, mas quando necessário, se tornam diurnas, enfrentando forças

que aniquilam as suas existências; Gaston Bachelard; no campo da psicologia: de Carl Gustav Jung, de Erich Neumann e Jean Shinoda Bolen e Marie- Louise Von Franz.

Tais leituras estão nos possibilitando analisar as personagens lygianas em todas as suas complexidades. No que concerne ao tema, esses autores nos oferecem suporte para afirmarmos que o romance de Lygia Fagundes Telles faz vir à tona o lado negativo e sombrio da Mãe que a história procurou deletar, mas que subjaz no inconsciente da humanidade.

ROSAS DESPETALADAS

Neste último e conclusivo capítulo procuraremos mostrar como essas meninas, fragmentadas, despetaladas nos oferece uma face complexa marcada pela busca do conhecimento de si mesma. Nesse processo os espaços funcionam como universo autônomo e íntimo onde elas se despem, se apresentam despetaladas, deixando cair máscaras como se pétalas fossem.

Deixar esses espaços fechados, abandonar conchas e aquários, e se lançarem ao mar, são atitudes necessárias, pois só assim encontram a identidade perdida, ao juntarem os fragmentos dispersos, se apresentam ao leitor inteiras, reconstituídas pela linguagem simbólica do mito. Essas imagens e espaços íntimos serão analisados à luz da obra noturna de Bachelard.

Referências

ALLEAU, René. A ciência dos símbolos. Lisboa: Edições 70, 1976.

BACHELARD, Gaston. A terra e os devaneios do repouso. Trad. Paulo Neves da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. A poética do espaço. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. Trad: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A poética do devaneio. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BIERLEIN, J. F. Mitos paralelos. Trad. Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

BOLEN, Jean. As deusas e a mulher: nova psicologia das mulheres. Trad. Lygia Remédio. São Paulo: Paulus, 1990.

BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega III. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRUNEL, Pierre. Dicionário de mitos literários. 4ª .ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CADERNO DE LITERATURA BRASILEIRA: Lygia Fagundes Telles. nº 5. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1998.

COELHO, Nelly Novaes (org.) Seleta. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971. BRANDÃO, Junito de Souza. Mitologia grega III. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. Trad. Hélder Godinho. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- _____. A fé do sapateiro. Trad. Sérgio Bath. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- _____. Mito e sociedade: a mitanálise e a sociologia das profundezas. A regra do jogo, 1993.
- ELIADE, Mircea. Mito e realidade. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- _____. Tratado de história das religiões. Trad. Natália Nunes e Fernando Tomas. Lisboa: Edição Cosmos/São Paulo: Martins Fontes, 1970.
- GIRARD, René. A violência e o sagrado. Paz e terra, 1972.
- GRAVES, Robert. A deusa branca: uma gramática do mito poético. Trad. Bento de Lima. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2003.
- FAUR, Mirella. O anuário da Grande Mãe. 2 ed., São Paulo: Gaia, 2001.
- FRANZ, M. L. Von. O feminino nos contos de fadas. Trad. Regina Crisse de Agostinho. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. O processo de individuação. In: (Org.) JUNG, C. G. O homem e seus símbolos. Trad. Maria Lúcia Pinho. 2ª. ed. (especial). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 2007- 307.
- _____. O gato: um conto da redenção feminina. Trad. Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Paulus, 2000.
- FRYE, Northrop. Fábulas de identidade. São Paulo: Alexandria, 2000.
- HALLAM, Elizabeth. O livro de ouro dos deuses e deusas. São Paulo: Ediouro, 2002.
- JOHNSON, Robert A. She: a chave do entendimento da psicologia feminina. Trad. Maria Helena de O. Tricca. São Paulo: Mercuryo, 1987.
- JUNG, Carl Gustav. Chegando ao inconsciente. In:_____. O homem e seus símbolos. Trad. Maria Lúcia Pinho. 2ª. ed. (especial). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 15- 131.
- _____. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. Símbolos da Transformação. 2ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- NEUMANN, Erich. A grande mãe: um estudo fenomenológico da constituição feminina do inconsciente. Trad. Fernando Pedrosa de Mattos e Maria Silva Mourão Netto. 13ª. ed. São Paulo: Cultrix, 2008
- _____. O medo do feminino: e outros ensaios sobre a psicologia feminina. Trad. Thereza Christina Stummer. Paulo: Paulus, 2000.
- PERIN, Lusía Fonseca Perez. As várias faces de um mesmo protótipo de personagem nos romances de Lygia Fagundes Telles. 1994. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1994.
- PINTO, Cristina Ferreira. O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- _____. A mulher escritora e o feminismo no Brasil. In: SHAEPE, Peggy. Entre o resistir e o identificar-se. Goiânia: Ed. UFG/Editora Mulheres, 1997. P. 57-63.
- PLATÃO. A república (Col. Pensadores). Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.
- POLLACK, Rachel. O corpo da deusa: no mito, na cultura e nas artes. Trad. Magda Lopes. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos tempos, 1998.
- POUILLON, Jean. O tempo no romance. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ROSENFELD, Anatol. Texto/ contexto. Coleção Debates. 3. ed., São Paulo: Perspectiva, 1976.
- SIGANOS, André. Le minotaure et son mythe. Paris: PUF, 1993.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. Dispersos e inéditos: estudos sobre Lygia Fagundes Telles. Goiânia: Cànone Editorial, 2009.

- _____. A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles. 2. ed., Goiânia: Editora da UFG, 1992.
- TELLES, Lygia Fagundes. As horas nuas: São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- _____. Ciranda de pedra. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. As meninas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- _____. Verão no aquário. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- TURCHI, Maria Zaíra. Literatura e antropologia do imaginário. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- VERNANT, Jean- Pierre. Mito e religião na Grécia Antiga. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

MITOLOGISMO EM *O CASTELO*: ESPAÇO DE NÃO-LUGARES

Willian Junio de ANDRADE

Prof.^a Dr.^a Suzana Yolanda Lenhardt Machado CÁNOVAS

Até que ponto é possível em uma obra literária do século XX a recorrência de traços inerentes a imagens e arquétipos míticos? De que maneira isso pode ser problematizado a partir das categorias narrativas, sobretudo a partir do espaço, em uma produção romanesca? Foi na busca de respostas para essas perguntas que surgiu a problemática e, conseqüentemente, o objeto deste trabalho: a (im) possibilidade de uma espécie de retorno de temas míticos em *O Castelo* (1922), do romancista tcheco Franz Kafka (1883 - 1924), e sua problematização a partir da criação ficcional do espaço.

A primeira das perguntas acima surgiu logo após a leitura do romance citado e de alguns contos e micro-contos de Kafka. No caso desses últimos, percebemos resquícios de mitos clássicos nas situações nas quais os protagonistas estão inseridos e mesmo na maneira do narrador conduzir o enredo. É o caso de *Prometeu* e *O canto das Sereias*, por exemplo, que até a partir do título já indicam a referência ao mundo mítico, mesmo que tratado às avessas em alguns momentos. Em relação ao romance que analisamos, a forma circular do enredo e as situações absurdas vividas pelo protagonista K indicam a presença latente do mito de Sísifo e a construção de espaços bastante degradados.

A fim de desenvolver o proposto, fazemos uma breve análise descritiva do romance, sob a luz dos estudos do imaginário e da mitologização, usando autores como Camus (2004), Durand (1988, 2002), Mielietinski (1987), Eliade (1991), e Jung (2008). Nessa primeira parte, esses referenciais bibliográficos indicam que nenhuma sociedade, seja arcaica ou moderna, consegue se desvincular totalmente da produção simbólica e dos mitos, que podem sofrer algum tipo de transformação ou aparecerem camuflados diante de determinada produção cultural, contudo jamais deixam de fazer parte da estrutura social e psíquica de um grupo (ELIADE, 1991).

Nesse sentido, demonstramos como a literatura do início do século XX, representada por Kafka, faz uso de alegorias, imagens simbólicas e míticas numa tentativa de fuga da história e abandono do realismo crítico tradicional. Essa mudança estética faz com que a representação de personagens, tempo e espaço seja repensada. Essas três categorias narrativas tornam-se flutuantes e instáveis.

A imagem dessa realidade flutuante é indicada por Kafka a partir da fatalidade e natureza caótica de seus personagens e dos enredos tantas vezes absurdos e aparentemente sem conexões lógicas. Anatol Rosenfeld (1968) vê no autor de *O processo* e *O castelo* muito mais do que inovações temáticas. Em “Kafka e o romance moderno”, ele demonstra que o autor tcheco se antecipa aos outros escritores do início do século, principalmente ao promover, a partir de seus fragmentos narrativos, a destruição do romance

tradicional, isto é, houve uma mudança significativa na forma e na estrutura do fazer narrativo. Seus três romances – *O processo*, *O castelo* e *America*– denominados por seu amigo e testamentário Max Brod de “trilogia da solidão”, marcam profundamente o fim da fábula linear e indicam a genialidade deste autor que soube muito bem utilizar uma estética que representasse o nível de consciência a que o homem moderno chegou. Os romances de Kafka “acabam não sendo narrados, pois todos eles são fragmentos”, diz Rosenfeld (1968, p. 78), e isso significou “desfabular o romance” e dar a ele uma expressão da nova época. Ainda de acordo com esse crítico, o romance produzido no século XX está ligado a alguns traços da pintura modernista.

Para ele, os questionamentos de que a realidade humana é bastante instável e relativa fizeram com que na pintura moderna a visão de um mundo fixo, desenvolvida a partir do Renascimento, fosse colocada em dúvida. A noção de perspectiva que servia para dar uma aparente sensação de absoluto à consciência sofreu distorções substanciais e até mesmo foi abandonada em alguns casos. Rosenfeld observa um fenômeno análogo no romance moderno. Nele, espaço e tempo passam a ser vistos de maneira relativa e subjetiva, e também há um descompromisso com o mundo empírico das aparências. A perda de perspectiva e a destruição do espaço na pintura correspondem no romance à quebra da sucessão temporal. A partir do momento em que a ordem cronológica foi desfeita, passado, presente e futuro se fundem, conseqüentemente, o espaço deixa de ser algo estático e perene.

Ora, essa também é uma característica estética das obras literárias cujos autores lançaram mão do *mitologismo* como processo de composição (MIELETINSKI, 1987), dado que o tempo adquiriu dimensões atemporais, assemelhando-se aos mitos, e o espaço, alegórico ou simbólico. Nessa época esfacelada, na qual o ser humano sente que não é mais possível uma integração plena com o cosmo, a representação do mundo também se torna esfacelada. Assim, a construção de mundo nas narrativas kafkianas é bastante peculiar. Os espaços são construídos de maneira grotesca e alegórica, indicando a dissolução do privado, do íntimo e do sagrado.

Tendo isso em vista, analisamos os espaços míticos, que são a representação simbólica e afetiva de determinado lugar, para observar o dinamismo das imagens percebidas por K ao longo de suas infrutíferas tentativas de se tornar agrimensor do castelo. Para tanto, partimos de autores clássicos para definir o *espaço*, como é o caso de Kant e Lessing, passando por Bakhtin. A seguir discutiremos a importante teoria de *ambientação*, formulada por Osman Lins, dado que ela indica o espaço como uma percepção das personagens. Usamos também teorias que lidam com a questão do espaço mítico, simbólico e da topoanálise (ELIADE, BACHELARD, DURAND). No último capítulo da dissertação, usamos a teoria do antropólogo Marc Augé para provar nossa tese de que o espaço fragmentado e degradado do romance pode ser representado pelos *não-lugares*, pois a aldeia e o castelo são incapazes de dar forma a qualquer tipo de identidade. Nesse caso, o protagonista de *O castelo* é um anônimo, a julgar pela letra que designa o nome

dele. Por fim, se for pertinente, pretendemos aprofundar mais nos estudos de autores contemporâneos que lidam com a questão das espacialidades (DELEUXE e GUATARRI, FOUCAULT e BAUMAN).

RESULTADOS PARCIAIS

A busca de um mitologismo na literatura moderna torna atual a discussão sobre o problema do mito e demonstra como a idéia da repetição de temas e arquétipos é cíclica. Nesse sentido, problematizar até que ponto é possível o retorno de traços míticos e como eles podem ser organizados na criação do espaço na obra literária é bastante válido, sobretudo se levarmos em conta o que Bachelard (1979) diz a propósito do espaço e da toponálise: [a toponálise] “seria então o estudo psicológico sistemático dos lugares físicos de nossa vida íntima. No teatro do passado que é a nossa memória, o cenário mantém os personagens em seu papel dominante” (Idem, p. 202). Desse modo, a categoria espacial é até mesmo mais importante que a temporal, pois esta não é capaz de animar a memória e nem indicar a duração de algo, de fato, concreto, já o espaço pode proporcionar isso.

Nenhuma sociedade, seja arcaica ou moderna, consegue se desvincular totalmente da produção simbólica e dos mitos, que podem sofrer algum tipo de transformação ou aparecerem camuflados diante de determinada produção cultural, contudo jamais deixam de fazer parte da estrutura social e psíquica de um grupo (ELIADE, 1991).

Tendo isso em vista, Jung (2008), opondo-se à teoria freudiana da existência de um inconsciente unicamente individual, acredita que ele possua uma camada mais profunda, que consegue concentrar modelos, formas da psique que estão presentes em todos os tempos e lugares – é o que chama de inconsciente coletivo –, cujo conteúdo é o arquétipo. Para Jung (2008), os arquétipos são percebidos em comportamentos externos, especialmente aqueles em torno de experiências básicas e universais da vida, como nascimento, casamento, maternidade, morte e separação. Também se aderem à estrutura da própria psique humana e são observáveis na relação com a vida interior ou psíquica, revelando-se por meio de figuras.

Levando em conta a opinião dos dois estudiosos, é concebível afirmar que nas produções artísticas de todos os tempos haja obras que, de alguma maneira, tratem de aspectos relacionados aos símbolos e aos mitos clássicos. O teórico russo E. Mielietinski (1987) parte desse fato para discutir o que ele chama de *mitologização*, ou seja, a possibilidade de, em uma obra literária, emergir algum fragmento de mitos arcaicos. Mielietinski (1987) diz que o Renascimento foi o último momento no qual se pôde vislumbrar um sistema integral de cultura construído a partir de mitos e arquétipos, por causa das diversas produções artísticas de ordem alegórica e religiosa. Entretanto, é possível perceber “fragmentos do mitologismo” em meio à produção artística do início do século XX. Nesse sentido, a composição poética deste período é

organizada em torno de alegorias, imagens, símbolos e motivos míticos, fazendo com que o realismo crítico tradicional seja abandonado.

No caso de Kafka, o caráter de sua “mitocriação artística” manifesta-se na configuração simbólica dada ao modelo de mundo de suas narrativas (MIELIETINSKI, 1987). O fenômeno da alienação e a solidão existencial do indivíduo no *socium* moderno indicam que seu mitologismo pode ajudar a revelar como é estruturada a poética da mitologização do século XX em correlação com os mitos antigos. Tendo isso em vista, adentrar as estruturas de *O castelo*, identificando nelas a presença do mito de Sísifo, significa interagir conscientemente com a imagem coletiva e histórica, de forma tal a permitir oportunidade para o jogo de polaridades intrínsecas entre passado e presente, pessoal e coletivo.

Sísifo, célebre personagem da mitologia grega, aparece na *Ilíada* de Homero como filho de Éolo e de Enarete, com muitos irmãos e fundador do reino de Éfira, depois denominado Corinto. Em relatos posteriores a Homero, aparece como pai de Ulisses, o qual ele teria gerado com Anticléia. Porém, a sua versão mais conhecida e a que interessa aos nossos propósitos, conta que aprisionou Tânato, a *Morte*, quando esta veio para levá-lo e, assim, durante o período em que esteve acorrentada, ninguém morreu na Terra. Somente quando Ares foi mandado para libertar Tânato é que o reino de Hades voltou à normalidade. De maneira semelhante a Prometeu, recebeu exemplar castigo de Zeus: empurrar, no Hades, uma enorme pedra montanha acima. Assim que a pedra chegava ao topo, rolava novamente até a base da montanha e ele devia repetir tal tarefa por toda a eternidade.

Em *O castelo*, ver Sísifo representado a partir da obstinação do protagonista K em se tornar agrimensor do castelo do conde Wes-West é, dentre outras coisas, considerar a situação alienante e absurda do homem no início do século passado. As tentativas frustradas de K em se tornar agrimensor poderiam se desenrolar *ad eternum* se as personagens da literatura moderna tivessem como característica a imortalidade, tais como os heróis nos mitos gregos. Contudo, K é um exemplo de que as personagens da literatura moderna são fragmentadas e atomizadas. Em sua vida finita, o que resta para ele são os malogros de uma existência sem sentido através das idas e vindas em meio à neve do espaço aniquilador e opressor da aldeia.

Para Durand (1988), o mito se fundamenta no dinamismo das imagens que se organizam em forma de narrativa, sejam elas orais ou escritas. Desse modo, em toda narrativa há um mito diretivo, isto é, na estrutura de todo produto cultural existe um mito que pode ser patente (explícito) ou latente (implícito), organizando a sequência daquele discurso. Para tanto, Durand desenvolve um método de crítica de texto literário – a mitocrítica – visando a desnudar o estilo de um conjunto textual de uma época ou de determinado autor. Tal método tem a função de descobrir qual núcleo mítico atua em dado discurso. Os mitos, desse modo, são descobertos a partir dos mitemas, as menores unidades do mito, que se repetem e, por isso mesmo, tornam-se cada vez mais significativas em determinada narrativa. Um mitema pode ser um motivo, um tema, um objeto, um cenário mítico, um emblema, uma situação dramática. Assim, “o mito

exprime a condição humana e as relações sociais no grupo onde ele surge e configura-se em formas narrativas” (TURCHI, 2003, p. 39).

Indicamos, a seguir, duas das muitas situações dramáticas de *O castelo* que indicam como, através das andanças de K pela neve da aldeia, o mito de Sísifo é latente no romance. Nos dois instantes, quem fala é Gardena, a dona do albergue da ponte, lugar onde K fica hospedado. Essa personagem, assim como outras, é importante para a narrativa, pois indica a inutilidade das tentativas de K para se tornar agrimensor do castelo. As palavras de Gardena revelam a maneira hostil pela qual ele era tratado e também indicam como o motivo da inutilidade e do trabalho infrutífero aparecem de forma obsessiva na narrativa. Vejamos: “O senhor não é do castelo, o senhor não é da aldeia, o senhor não é nada. Infelizmente, porém, o senhor é alguma coisa, ou seja, um estranho, alguém que está sobrando e fica no meio do caminho, alguém que sempre causa aborrecimento” [...] (Kafka, 2000, p. 80).

No fragmento a seguir, os dois travam um diálogo na Hospedaria dos Senhores, momento em que K fica mais próximo de falar com algum funcionário importante do castelo, fato que acaba não acontecendo. Aqui as palavras de Gardena são mais crispadas ainda e demonstram de maneira mais incisiva a ausência de esperança que permeia os trabalhos de K:

— Sou eu que o incito a seguir em frente? — disse a dona do albergue. — Quando digo que suas tentativas não têm esperança, isso significa incitá-lo a ir adiante? [...] Só uma coisa posso confessar: quando o vi pela primeira vez talvez o tenha supervalorizado um pouco. [...] Nesse meio tempo aprendi a pensar a respeito de tudo isso de uma maneira mais calma. O senhor pode fazer o que quiser. Os seus atos talvez deixem vestígios profundos na neve do pátio lá fora, mas não mais do que isso (KAFKA, 2000, p. 171-172).

Nos termos de Deleuze e Guattari (1977, p. 7) a obra de Kafka é composta por “rizomas”, uma toca que é composta por múltiplas entradas e “nenhuma vale mais que a outra, nenhuma é privilegiada, mesmo se for quase um beco sem saída”. Diante disso, observar a manifestação e atualização do mito de Sísifo em *O castelo* é uma das maneiras de adentrar a narrativa daquele que é tido por muitos como o escritor mais enigmático do século passado. A presença dos mitos na obra literária faz emergir a discussão sobre o problema da profundidade das representações artísticas e demonstra como a idéia da repetição de temas e arquétipos é cíclica. Nesse sentido, o estudo das relações entre mitologia e literatura indica como a condição humana de determinada época pode ser representada artisticamente.

Como as obras em que o mitologismo se manifesta tendem a abandonar o realismo tradicional, pretendemos analisar a categoria espacial no romance em questão. A representação do espaço torna-se fragmentária e alegórica, por isso pensamos também que outra forma lúdica de adentrar as estruturas narrativas de *O castelo* é analisar o espaço simbólico indicado pela aldeia e pelo castelo. Diferentemente de outras narrativas de Franz Kafka, que têm como título nomes associados aos acontecimentos absurdos que atingem as suas personagens (*O veredicto*, *O processo*, *A metamorfose*), *O castelo* refere-se ao espaço

específico no qual está organizada a dinâmica da narrativa, haja vista o fato de seu enredo desenvolver-se a partir das tentativas frustradas de K de sair da aldeia e chegar até as dependências do castelo para executar a função de agrimensor, ocupação para a qual o mesmo havia supostamente sido convocado. A narrativa começa com a chegada de K na aldeia próxima ao castelo. Ele saíra de sua terra natal em busca do ofício de agrimensor que fora oferecido pelo conde Westwest através de uma carta. É comum nas narrativas de Kafka haver diferentes níveis de realidade mimética e em *O castelo* a situação beira o absurdo a partir do momento em que, ainda no albergue, já pronto para o sono, uma vez que chegara tarde, K é acordado por um funcionário do castelo. Este diz que é necessária uma permissão, pois “esta aldeia é propriedade do castelo, quem fica ou pernoita aqui de certa forma fica ou pernoita no castelo. Ninguém pode fazer isso sem permissão do conde” (KAFKA, 2000, p. 10).

O absurdo é que, mesmo sido supostamente convocado, K não é reconhecido como agrimensor. O romance, diante disso, pode ser resumido como a apresentação das inúmeras tentativas de ele se aproximar do castelo, sendo este representado pelos seus funcionários ou por sua construção. Tendo isso em vista, pode-se dizer que a espacialidade em *O castelo* é desenvolvida a partir da oposição semântica entre castelo e aldeia, a partir da qual se desenvolve o sentido do texto:

Agora via lá em cima o castelo nitidamente recortado no ar claro, mais nítido por causa da neve que, amoldando-se a todas as formas, se estendia numa camada fina depositada por toda parte. No alto da encosta, aliás, parecia haver muito menos neve do que aqui na aldeia, onde K. avançava com esforço não menor que o de ontem na estrada. Ali a neve chegava às janelas das choupanas e pouco acima pesava sobre o telhado baixo, mas na altura da encosta tudo se alçava livre e leve para cima, ou ao menos assim parecia visto de cá (KAFKA, 2000, p. 18).

É, nítida na passagem acima, a oposição entre castelo (*lá em cima, alto da encosta*) e aldeia (*aqui na aldeia, visto de cá*), além disso, o trecho *ou ao menos parecia visto de cá* é organizado em torno da incerteza que o enunciador tem sobre o que há *lá em cima*.

Embora alguns estudiosos da literatura tenham se interessado pelo assunto, basta uma breve pesquisa de levantamento bibliográfico para constatar que não há muitas abordagens que dizem respeito à categoria narrativa *espaço* na teoria da literatura. Por um lado, quando esses estudos existem, percebe-se uma vocação transdisciplinar, uma vez que o termo *espaço* também possui relevância teórica em outros campos do conhecimento, por outro, vê-se, na verdade, estudos críticos destinados à análise de autores específicos e só, a partir disso, bases teóricas são disseminadas sobre essa categoria.

É importante observar que mesmo não havendo muitos estudos exclusivos sobre o espaço na narrativa, o tema, aplicado em um sentido amplo, ocupa lugar de destaque no pensamento ocidental. Desde a Grécia Antiga, discussões filosóficas eram elaboradas sobre a hipótese da existência do espaço, associado ao tempo. Bem mais adiante, no século XVIII, Immanuel Kant (Cf. 2001, p. 79) diz que tempo e espaço são duas formas puras das quais decorrem a intuição sensível do mundo. Ainda no mesmo século, Gotthold Ephraim Lessing (1729-1781) escreve *Laocoonte* em 1766, que tem pretensões de ser uma poética, tal como

a de Aristóteles ou a de Horácio. Nesse sentido, Lessing (1998) comenta essas duas poéticas e tece considerações baseadas nas idéias da época, criticando os juízos mal fundados. Há uma série de comentários acerca da escultura que dá nome ao livro e ele procura se concentrar na diferença entre pintura (escultura) e poesia no desenvolvimento de suas reflexões.

Ao estudar as leis da percepção estética que caracteriza a diferença entre esses dois tipos de produção artística, Lessing (1998) chega à conclusão de que há duas categorias de arte: aquelas baseadas na coexistência espacial (pintura, escultura) e aquelas organizadas em torno da noção de seqüência fornecida pelo tempo. Desse modo, a principal característica da arte temporal é a sucessão das ações e a da arte espacial é a simultaneidade delas. Contudo, mesmo com esse esforço de sistematização das artes, o que se percebeu depois não foi uma influência marcante das reflexões de Lessing no pensamento estético. Isso porque a partir das descobertas da física moderna pôde-se afirmar que espaço e tempo são categorias praticamente impossíveis de serem dissociadas. Essa concepção ganha força e tem lugar de destaque em alguns estudiosos do romance.

Mikhail Bakhtin (1993) diz que tempo e espaço são formas indispensáveis de qualquer conhecimento. Para desenvolver sua teoria faz empréstimo do termo matemático *cronotopo*, que usa de maneira metafórica para designar uma categoria formal constitutiva da literatura e ao justificar o uso do termo afirma que “nele é importante a expressão de indissolubilidade de espaço e de tempo” (p. 211) Já no início do artigo “Towards a theory of space in narrative”, Gabriel Zoran (1984) reporta-se de maneira implícita a Bakhtin para declarar que o objetivo essencial de seu estudo é esclarecer as relações entre espaço e tempo no texto narrativo, haja vista o fato de que estas categorias “são percebidas como aspectos complementares de status equivalente, pertencentes a um campo comum de debate” (p. 311).

Com efeito, as reflexões de Bakhtin, sobretudo as de Zoran, indicam tanto uma definição da importância dessas duas categorias, quanto uma concepção de que a arte narrativa é uma seqüência de ações situada em um espaço específico. Por vezes, este pode ocupar lugar de destaque em uma obra narrativa. Em James Joyce temos a cartografia da cidade de Dublin representada e sentida em cada passo de Stephen Dedalus ou Leopold Bloom. Os espaços degradados do Rio de Janeiro podem ser vistos nas narrativas de Lúcio Cardoso presentes na trilogia *Inácio, Baltazar e O enfeitado*. Nesses dois casos, temos o ambiente real indicado através da percepção das personagens, que determina o significado desse espaço e a maneira pela qual ele será representado.

Em relação a *O castelo* este aspecto também nos interessa, dado que o ponto de vista do romance está no protagonista K, ou seja, a percepção do espaço é assinalada por ele a partir do discurso do narrador. Diante disso, temos duas constatações importantes para o entendimento do espaço na narrativa em questão: 1) o modo de focalização é interno fixo, ou seja, o ponto de vista é o da personagem principal e o “narrador” = “personagem” (Cf. GENETTE, 1979, p.187-191; TODOROV, 2008, p. 247). No caso de *O castelo*, a visão desse narrador que, por natureza, já é limitada, haja vista sua ausência como personagem da ação,

torna-se mais restrita ainda porque ele deixa de ser onisciente para se tornar *insciente*.³⁵ Isso faz com que a percepção do espaço seja restrita e por isso nem K nem o narrador sabem, a rigor, como se constitui o espaço do castelo, uma vez que todas as suas tentativas de se tornar o agrimensor são inúteis. 2) desse modo, o espaço do qual o discurso é enunciado é somente a aldeia. As descrições, as ações e os diálogos entre os personagens são restritos e servem para indicar “a impossibilidade de ingresso num determinado espaço, espaço que ocupa o centro do romance exatamente por ser inacessível” (LINS, 1976, p. 65).

Essa primeira constatação é bem importante para a compreensão do espaço em *O castelo*. De acordo com ela, o ideal seria falarmos em *ambientação*. Sua teorização é tema central na tese de doutoramento de Osman Lins (1976) sobre o espaço romanesco em Lima Barreto e antes de desenvolvê-la, a rigor, ele declara que

O espaço, no romance, tem sido – ou assim pode entender-se – tudo que, intencionalmente disposto, enquadra a personagem e que, inventariado, tanto pode ser absorvido como acrescentando pela personagem, sucedendo, inclusive, ser constituído por figuras humanas, então coisificadas ou com a sua individualidade tendendo para o zero (LINS, 1976, p. 72)

Nota-se que Lins (1976) rejeita a noção de espaço como pano de fundo em que atuam as personagens. Pelo contrário, para ele as categorias narrativas são praticamente impossíveis de serem apreendidas de maneira isolada e o que há, desse modo, é uma integração entre personagem e espaço, indicando que o limite entre eles é vacilante. Desse modo, o espaço romanesco não está ligado somente à percepção que temos do mundo, uma vez que ele revela resultados de natureza ficcional. Assim, a *ambientação* é um meio de usar técnicas narrativas para compor a categoria espacial dentro da macro estrutura de determinada obra. Portanto,

Por *ambientação*, entenderíamos o conjunto de processos conhecidos ou possíveis, destinados a provocar, na narrativa, a noção de um determinado *ambiente*. Para a aferição do espaço, levamos a nossa experiência do mundo; para ajuizar sobre a *ambientação*, onde transparecem os recursos expressivos do autor, impõe-se um certo conhecimento da arte narrativa (p. 77 – *grifos do autor*).

Tendo isso em vista, Lins (1976) garante a existência de três tipos de *ambientação*, a saber: 1) *ambientação* franca; 2) *ambientação* reflexa e 3) *ambientação* oblíqua ou dissimulada.

A primeira delas ocorre quando há uma “introdução pura e simples do narrador” (p. 79), que pode ser onisciente ou narrador personagem. Na *ambientação* reflexa, o espaço chega ao conhecimento do leitor através da personagem. Duas características próprias desse tipo de *ambientação* são o uso do narrador na

³⁵ Esse termo é usado por Modesto Carone (2000), romancista e tradutor de toda a obra de ficção de Franz Kafka, com exceção de *América*. À propósito do narrador kafkiano, ele declara que “diante do impasse moderno da perda de noção de totalidade, aquele que narra, em Kafka, não sabe nada, ou quase nada, sobre o que de fato acontece – do mesmo modo, portanto, que o personagem” p. 478.

terceira pessoa, que deve saber tanto quanto a personagem, e o fato de ela ser percebida na narrativa a partir de blocos que ocupam vários parágrafos, em alguns casos. Já o terceiro tipo de ambientação é caracterizado pelo fato do espaço surgir a partir dos gestos dos personagens, de modo que “mobilidade das coisas observadas e o movimento destas comunica certa animação aos elementos inanimados que se seguem” (p. 84).

Diante do que foi dito até agora sobre *O castelo*, pode-se afirmar que nele predominam as ambientações indicadas em 1 e 2. Entretanto, antes de apresentar um exemplo de cada, no romance, é interessante que uma explicação da diferença entre as duas seja feita. De acordo com Lins (1976), a diferença reside no fato de que na ambientação reflexa há certa passividade do personagem em relação ao espaço. Vemos a sua percepção sobre dado ambiente, contudo ela não implica em uma ação, pois sua reação é sempre interior. Pelo contrário, a ambientação oblíqua ou dissimulada exige que o personagem seja ativo, “o que a identifica é um enlace entre espaço e ação” (p. 83).

Vejam agora uma ilustração de cada uma das ambientações no romance de Kafka, não perdendo de vista o fato de a focalização interna sobre o personagem, assim como a presença do narrador que sabe tanto quanto K, serem decisivos para encontrarmos em *O castelo* os dois modelos propostos por Lins (1976).

O castelo, cujos contornos já principiavam a se desvanecer, permanecia silencioso como sempre, nunca K. tinha visto o menor sinal de vida nele, talvez não fosse possível reconhecer alguma coisa daquela distância e no entanto os olhos exigiam isso e não queriam suportar a quietude. Quando K. fitava o castelo, às vezes era como se ele observasse alguém que estivesse calmamente sentado ali e dirigisse o olhar para a frente, não porventura perdido nos próprios pensamentos e com isso fechado a tudo, mas livre e despreocupado: como se estivesse sozinho e ninguém o observasse. Tinha no entanto de notar que era observado, sem que isso afetasse o mínimo que fosse sua tranqüilidade, na realidade – não se sabia se era a causa ou a consequência – os olhares do observador não podiam se fixar e se desviavam. Essa impressão estava hoje mais reforçada pela escuridão prematura: quanto mais ele fitava tanto menos reconhecia, tanto mais fundo tudo mergulhava no crepúsculo (KAFKA, 2000, p. 150, 151).

Diante da contemplação do castelo, alguns dados são fornecidos pela fala do narrador, que indicam a perspectiva de K diante do espaço, confirmando o fato de que na ambientação reflexa o conhecimento espacial vem a cabo através do personagem. Além disso, todo o trecho citado indica impressões interiores do personagem diante da construção à sua frente, concretizando também o fato de que nesse tipo de ambientação as reações são interiores. Vejamos o próximo trecho, retirado algumas linhas a frente deste último:

Justamente quando K. chegou à Hospedaria dos Senhores ainda não iluminada abriu-se uma janela no primeiro andar, um senhor jovem, gordo e de rosto escanhado, vestindo um casaco de pele, inclinou-se para fora e depois ficou na janela; não pareceu responder nem com o mais leve aceno de cabeça ao cumprimento de K. Nem no corredor nem no balcão de bebidas K. encontrou alguém, o cheiro da cerveja choca no balcão estava ainda pior que na

vez anterior, uma coisa assim decerto não acontecia no Albergue da Ponte. K. se dirigiu imediatamente à porta através da qual havia observado Klamm da última vez, baixou cautelosamente a maçaneta, mas a porta estava trancada; tentou em seguida apalpar o lugar onde havia a abertura, mas ela provavelmente estava provavelmente tão bem selada que ele não conseguiu descobri-la desse modo; por isso acendeu um fósforo. Nesse momento ouviu um grito que o assustou. No canto entre a porta e o aparador, perto da estufa, estava enrodilhada sobre si mesma uma jovem que olhava para ele à luz do fósforo com olhos ébrios de sono que se mantinham abertos a custo. Evidentemente era a sucessora de Frieda. Ela se recompôs logo, acendeu a luz elétrica, a expressão de seu rosto era ainda era brava, aí ela reconheceu K. (KAFKA, 2000, p. 151).

Nele, além das impressões provocadas em K, percebemos que o espaço também é importante para que alguma ação seja desencadeada. Esse tipo de construção espacial, exige uma atitude do personagem e por isso podemos chamá-lo de obliquo ou dissimulado. Ao baixar a maçaneta, K. não consegue abrir a porta e isso faz com que tenha de acender um fósforo. Esse ato dá dinâmica às próximas sequências narrativas, uma vez que organiza dramaticamente o susto de K em meio ao grito e ao surgimento de Pepi, a sucessora de Frieda, no espaço narrado. Há, desse modo, uma relação direta entre as escolhas da composição espacial, a ação praticada pelos personagens e o modo pelo qual o narrador as articula.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Pretendemos ainda seguir o seguinte percurso:

1. Rer o romance *O castelo*, enfatizando algumas passagens decisivas para a elaboração do texto final da dissertação.
2. Procurar passagens em *O castelo* que atestem a fragmentação e dissolução da categoria espacial, cotejando essa procura com a teoria da mitologização, proposta por Mielitisnki (1987) – também pretendemos ler outros teóricos que tratem sobre o mesmo tema, mesmo que aplicados em outras obras literárias.
3. Usar os apontamentos e fichamentos feitos sobre a noção de espaço mítico e simbólico (BACHELARD, 1979; DURAND, 1988, 2002; ELIADE, 1991) e aplicá-los em passagens do romance.
4. Escolher situações decisivas do romance que justifiquem a teoria dos não-lugares (AUGÉ, 1994) e verificar outras teorias que falem sobre a dissolução de categorias que eram estáveis até o início do século XX, mas tornaram-se atomizadas, de acordo com o contexto histórico.

Referências

- AUGÉ, Marc. Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Trad. Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Papirus, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço* In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernadini. São Paulo: Unesp, 1993.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.
- BRANDÃO, Luis Alberto. _____. Espaços literários e suas expansões. In: *Aletria: revista de estudos de literatura*, Belo Horizonte, ano 15, p. 2007-220, 2007.
- CAMUS, Albert. A esperança e o absurdo na obra de Franz Kafka In: _____. *O mito de Sísifo*. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. São Paulo: Editora Record, 2004. p. 143 – 158.
- CARONE, Modesto. O Fausto do século XX. In: KAFKA, Franz. *O castelo*. Trad. Modesto Carone. São Paulo; Companhia das Letras, 2000, p. 469 – 480
- DELEUZE Gilles & GUATTARI, Felix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Trad. Liliane Fitipaldi. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Trad. de Helder Godinho. São Paulo, Martins Fontes, 2002. 551 p.
- ELIADE, Mircea. *Imagens e Símbolos: ensaio sobre o simbolismo mágico religioso*. Trad. Sônia Cristina Tamer. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____. Outros Espaços. In: MOTTA, Manoel Barros (org). Michel Foucault Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. (Ditos & Escritos. v. III) p. 411-422.
- FRANK, Joseph. A forma espacial na literatura moderna. In: *Intertexto*, Uberaba, n. 2, v. 1, p. 167-198, 2008.
- GENETTE, Gerard. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins. 3. ed. Lisboa: Vega, 1972.
- _____. *Fronteiras da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. In: *Análise estrutural da narrativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 265-284.
- JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Trad. Maria Luiza Appy, Dora Mariana R. Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- KAFKA, Franz. *O castelo*. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos. 5. Ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- LESSING, G. E. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da pintura e da poesia*. Trad. Márcio Seligmann Silva. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976.
- MIELIETINSKI, Eleasar M. *A poética do mito*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ROSENFELD, Anatol. Kafka e o Romance moderno. In: _____. *Textos e Estudos de Literatura Alemã*. São Paulo: Edusp/ Difusão Europeia do Livro, 1968. p. 173 – 193.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: *Análise estrutural da narrativa*. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 218- 264.

TURCHI, Maria Zaira. *Literatura e antropologia do imaginário*. Brasília: UnB, 2003.

ZORAN, Gabriel. Towards a theory of space in narrative. In: *Poetics Today*. n.5. 1984. p. 309-335.

**IMAGENS DA TRADIÇÃO CRISTÃ NO *EVANGELHO SEGUNDO JESUS CRISTO* DE JOSÉ SARAMAGO:
A Virgem Maria e Maria Madalena**

Yani Rebouças de OLIVEIRA
Prof. Dr. Pedro Carlos Louzada FONSECA

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo comparar as personagens Maria e Maria de Magdala da obra *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, com a construção medieval das suas contrapartes religiosas representadas pelo discurso oficial acerca da Virgem Maria, a mãe imaculada de Jesus, e de Maria Madalena, a prostituta arrependida.

Maria, mãe de Jesus, Maria Madalena e Eva compõem uma tríade sagrada das mais discutidas pela religião judaico-cristã. São elas as mulheres que orientam a interpretação feita pelos clérigos da singularidade teológica da feminilidade (DUBY; PERROT, 1990, p. 16). Pensar na forma como Saramago cria suas principais personagens femininas no *Evangelho Segundo Jesus Cristo* é observar como se dá a reinterpretação de dois grandes pilares dessa tríade sagrada e buscar reconhecer como o autor trata de um dos temas mais discutidos na Idade Média, relativamente à alteridade: a misoginia medieval.

Segundo Bloch, a misoginia é um modo de falar sobre as mulheres, “um ato de fala no qual a mulher é o sujeito da frase e o predicado um termo mais geral” (BLOCH, 1995, p.12). Assim, nossa cultura transforma a mulher em texto a ser lido, e, portanto, a ser apropriado. Nosso propósito, durante a pesquisa, é investigar qual leitura dessas mulheres é feita nesse romance, e refletir sobre o quanto a leitura feita por Saramago reproduz o conceito medieval - e misógino – sobre as mulheres, ou o quanto e de que forma esse autor rompeu com a tradição, problematizando a leitura sobre a condição das Marias da história de Jesus, como recurso metaficcional e parodístico.

Considerando que uma leitura atenta de *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, de José Saramago, revela um processo profundo de desmitificação da figura de Jesus, por meio de uma humanização dessa personagem bíblica e, tendo em vista que o Jesus de Saramago exerce seu poder de escolha, ainda que mínimo, diante da figura de um Deus ditador e sedento de poder, é extremamente relevante ver a composição das mulheres-personagens que participaram efetivamente da vida de Jesus. Sem dúvida, ao lado da recriação, já amplamente discutida de Jesus, Maria e Maria de Magdala são personagens que merecem destaque e atenção. Essas mulheres não são apenas representações da feminilidade na literatura, elas possuem a especificidade de serem ressignificações de figuras de grande importância no imaginário cristão e apresentam a incômoda possibilidade de provocar a perpetuação de imagens estereotipadas sobre a mulher.

Há uma polaridade evidente na composição das imagens femininas medievais. Eva e Maria, a pecadora e a redentora, alimentam a composição de boa parte das personagens mulheres no cenário literário ocidental. Na obra em questão, a pecadora Eva, responsável pela expulsão da humanidade do Paraíso, não aparece. No entanto, Maria de Magdala representa o polo oposto ao da Virgem Maria. Enquanto essa simboliza a idealização da feminilidade, pessoa de absoluta pureza sobre a qual não há a sombra do pecado, como afirma Qualls-Corbett (1990, p. 201), aquela, Magdala, no outro polo, em função do papel historicamente desempenhado na tradição cristã, oferece um contraponto à visão do ideal da mãe imaculada. Para Qualls-Corbett (1990), Maria Madalena é a figura necessária para aqueles cristãos que não se enquadram no ideal de pureza da virgem. Ela é a pecadora arrependida e, portanto, por meio de seu exemplo, mais pessoas são atingidas pela mensagem de conversão.

Em *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*, Saramago vale-se das brechas deixadas pelos evangelhos canônicos, e das muitas “informações” sobre Maria e Maria de Magdala, presentes nos evangelhos apócrifos, para compor suas personagens invertendo os polos apresentados acima. Esse movimento promove amplo material para a discussão proposta nessa pesquisa de mestrado, que por meio da investigação do procedimento utilizado pelo autor, pretende revisitar a história e compreender a contemporaneidade, reler o discurso misógino medieval e descobrir sua ressignificação construída pelo discurso pós-moderno desse autor português.

RESULTADOS PARCIAIS

A pesquisa tem enfoque analítico, crítico e interpretativo. A preocupação inicial foi investigar quais teriam sido as fontes de José Saramago e nos ativemos, nesse momento, à leitura dos evangelhos canônicos e de alguns evangelhos gnósticos, considerados apócrifos, como os de Felipe e Myrian de Magdala. Notamos que dos evangelhos canônicos, Saramago parece se valer do Evangelho de Lucas, principalmente da condição de não-testemunha ocular do apóstolo face aos fatos que marcaram a vida pública de Jesus e que, por conseguinte, legitimam a posição ocupada pelo narrador saramaguiano. Vale-se do Evangelho de Marcos, o mais antigo dos evangelhos sinóticos, no que concerne à imagem negativa de Maria que ele nos dá (AUTRAN, 1998, p.11). Por outro lado, Saramago parece recorrer aos evangelhos apócrifos de Felipe e Miryam de Magdala para compor a personagem Maria de Magdala, já que esses dois textos referem-se a Maria Madalena como companheira de Jesus e discípula de preferência do Senhor. Em seguida, dedicamo-nos à leitura de alguns historiadores medievais, como Harold Bloch, George Duby e Jacques Le Goff, que revelaram os meandros do pensamento da patrística, e todo pensamento vigente no período medieval sobre as personagens que compõem a tríade feminina da religião. Bloch (1995) constroi o conceito de misoginia que norteia esse trabalho e discute como o antifeminismo “é tanto um gênero como um topos” no período medieval (Bloch, 1995, p. 15). A leitura de Duby (2001) foi fundamental para a compreensão da ideia que os dirigentes da Igreja faziam das mulheres no século XII, revelando a posição de raiz do mal que as mesmas

ocupavam. Finalmente, Le Goff, (2008), no artigo intitulado O cristianismo libertou as mulheres, destaca o importante papel feminino no cristianismo medieval e desconstrói a visão meramente negativa sobre a conduta adotada pela Igreja primitiva relativamente à esse período. Em seguida, a seleção e leitura de textos de alguns doutores da Igreja, como Santo Ambrósio e São Gregório, mais uma pesquisa por outros textos e autores que falam sobre a Virgem Maria e Madalena terminaram por constituir uma boa visão sobre o perfil das Marias no período medieval e compor um primeiro capítulo dedicado a essa reconstituição histórica. Assim, Maria Madalena é representada como uma espécie de contrapartida à figura má de Eva, por ter superado o pecado e Maria como modelo e exemplo de virtude a ser seguido.

No segundo capítulo, subdividido em dois tópicos, trabalhamos inicialmente a concepção de História defendida por Jacques Le Goff (2008). Em História e Memória, esse autor afirma que o “interesse no passado está em esclarecer o presente” (LE GOFF, 2008, p. 13). Assim, o olhar de Saramago, voltado para o passado, revela uma preocupação em ressignificar um discurso vigente a partir da revisão de um passado que não deve ser esquecido. Para discutirmos essa ressignificação, recorreremos à teoria da metaficção historiográfica, defendida por Linda Hutcheon (1991), que foi adotada graças a sua pertinência à interpretação do recurso empreendido por Saramago na confecção de seu evangelho, já que é perceptível o movimento desse autor que desconstrói o discurso histórico, simultaneamente à construção de seu discurso ficcional, avaliando e valorando o texto bíblico como mero discurso e, portanto, um construto social como a literatura, verdade possível entre tantas outras.

Dessa mesma autora, Linda Hutcheon, é também o texto utilizado para discutir o conceito de paródia, estratégia narrativa usada por Saramago que, na concepção dessa autora, é repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança. Nota-se, na obra em estudo, que o autor faz uso consciente desse recurso, além de deixá-lo claro para o leitor.

No terceiro capítulo, o olhar volta-se definitivamente para o romance, que será analisado a partir das teorias elencadas no capítulo anterior. Assim, discutiremos como são criadas as personagens e como se dá, por meio delas, o projeto metaficcional e parodístico de Saramago. Utilizaremos a contextualização histórica do primeiro capítulo para mostrar como esse autor português empreendeu de fato trabalho minucioso de pesquisa para escrever seu evangelho, como deixa claro na epígrafe do evangelho de Lucas.

Algumas considerações finais têm surgido após essas leituras todas. Parece-nos que o olhar lançado por Saramago às personagens femininas, mais do que discussão sobre gêneros sexuais, revela um projeto de inversão parcial dos valores constituintes do cânone medieval. Consideramos essa inversão parcial, pois a questão não é, na obra, o lugar ocupado pela mulher, ou pelas mulheres, como aparentemente se revela. A discussão diz respeito às relações de poder construídas pela tradição medieval, dentro da Igreja Católica, quando da canonização e conseqüente idealização da família de Jesus e da virgindade de sua mãe.

Saramago parece ter em mente o preceito bíblico que diz: “Aquele que se exaltar será humilhado, e aquele que se humilhar será exaltado” (Mateus 23, 12), por meio da crescente exaltação da figura de Magdala, paralela à evidente desmoralização da figura da Virgem Maria. Saramago promove a humilhação da personalidade religiosa e canônica da virgem, exaltada pela tradição cristã católica, ao mesmo tempo em que procede a exaltação da, antes humilhada, prostituta arrependida Madalena.

Conclui-se que, por trás de todo aparente discurso sexista realizado por Saramago na construção de suas personagens femininas, há uma grande discussão sobre as estruturas de poder que operam na sociedade cristã medieval. A análise da personagem feminina ganha relevância na obra por meio do papel representado por essa face a essa tradição. De um lado encontra-se Maria, a mãe de Jesus, com descrições nitidamente misóginas, revelando o péssimo lugar ocupado pelas mulheres nessa sociedade, a todo instante recolhendo-se à sua insignificância de mãe e mulher. Do outro se encontra Magdala com autonomia e voz, com particularidades que a excluem da visão tradicional sobre a mulher. Maria de Magdala é a voz que organiza o pensamento de Jesus e o conduz à realização do plano do Pai. Completamente diferente de Maria, a mãe, Magdala é uma mulher forte e decidida, que desde o princípio crê na verdade sobre Jesus. Ao mesmo tempo, totalmente iguais no amor e na condição. Uma não oferece à outra um contraponto na linha patriarcal, elas se contrapõem dentro do discurso subversivo de Saramago que exalta a prostituta e difama a virgem, mas que ao mesmo tempo resgata valores do cristianismo primitivo que possuía outro olhar sobre a figura da mulher e, em especial, sobre a personagem de Maria de Magdala.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Ainda nos resta desenvolver a redação de dois capítulos, no entanto a leitura e o fichamento da teoria já foram feitos, como demonstrado no tópico anterior. Nestes capítulos, contemplaremos (1) a questão da metaficção historiográfica, (2) a história religiosa e a sua metafictionalização na pós-modernidade e a sua aplicação no romance em questão e (3) a Virgem Maria e Maria Madalena na metaficção de Saramago. A introdução e as considerações finais da dissertação serão feitas após a conclusão dos capítulos.

Referências

- BÍBLIA. Português. *A Bíblia Sagrada*: tradução dos originais. São Paulo: Ave Maria, 1991.
- BLOCH, R. Howard. **Misoginia Medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- BOGADO, Anna Patrícia Chagas Bogado. *Maria Madalena – O Feminino na Luz e na Sombra*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. *Mulher ao pé da letra: A personagem feminina na literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- DUBY, Georges e PERROT, Michelle. Escrever a História das Mulheres. In: DUBY, Georges e PERROT, Michelle (dir.). *História das Mulheres no Ocidente*. Volume 2 – A Idade Média. Porto: Edições Afrontamento/São Paulo: Ebradil, s/d, p. 7-8.

- DUBY, Georges. *Damas do século XII: A lembrança das ancestrais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- _____. *Eva e os padres. Damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- _____. *Idade Média, Idade dos Homens. Do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- FERRAZ, Salma. *As Faces de Deus na obra de um Ateu – José Saramago*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2003.
- _____. *O quinto evangelista: o (des)evangelho segundo José Saramago*. Brasília: UnB, 1998.
- FLORES, Conceição. *As portas de abertura de O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. Signótica, ano 13. UFG, v.13. Jan/Dez. 2001.
- HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1991.
- _____. *Uma teoria da paródia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.
- LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.
- _____. *O homem medieval*. Direção. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- _____. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- LELOUP, Jean-Yves. *O Evangelho de Maria: Miryam de Mágdala*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- PROENÇA, Eduardo de(org.). *Apócrifos e pseudo-epígrafos da Bíblia*. São Paulo: Fonte Editorial, 2005.
- QUALLS-CORBETT, Nancy. *A prostituta sagrada: a face eterna do feminino*. São Paulo: Paulus, 1990.
- SARAMAGO, José. *O Evangelho Segundo Jesus Cristo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SAN AMBROSIO, San Agustín, San Gregorio de Nisa. *Virgindad Sagrada*. España: Ediciones Sigueme, 1997. Edicion preparada por Teodoro H, Martin.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. e outras. *Vida de Santa Maria Madalena: texto anônimo do século XIV disponível em meio virtual <http://www.scribd.com/doc/2916555/Texto-Anonimo-do-Sec-XIV-A-vida-de-Maria-Madalena>*.

**MESA 3:
ESTUDOS DE
NARRATIVA**

1

Alunos:

Maria Aparecida de A.T. Santos
Rogério Max C. Silva

Debatedor:

Profa. Dra. Maria Luiza Laboissière (PUC-
GO)

Coordenador:

Profa. Dra. Zênia de Faria (UFG)

HETEROGENEIDADE E MULTIPLICIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO EM CANÇÕES DE CHICO BUARQUE

Maria Aparecida TELLES
Prof. Dr. Jorge Alves SANTANA

Minha proposta de pesquisa é a análise das modalidades representacionais do feminino em canções de Chico Buarque de Holanda. De acordo com Maria Adélia de Meneses (2000), o referido autor é um dos mais sensíveis da cultura brasileira, no que diz respeito à representação do que seria a autêntica voz feminina exposta em obra de arte, no caso a modalidade de letras para canções. Notadamente o autor cria um panorama de vozes diferenciadas no que diz respeito ao universo da mulher. Temos aí, a mulher apaixonada, a traída, a do povo, a que resolve pendências, a que lidera, a que é dona de suas próprias vontades, a excluída, entre outras que formam uma galeria instigante e singular nesse campo artístico em que o feminino normalmente tem sua voz mascarada ou silenciada pelos parâmetros falocêntricos que alicerçam nossa sociedade patriarcal. Porém, como nos demonstra Nelly Novaes Coelho (1996) e Célia Regina Pinto (1993), não é tão fácil assim encontrarmos uma realidade em que a categoria do feminino é colocada com toda a sua heterogeneidade de condição e que tal condição tenha direitos e deveres respeitados em pé de igualdade com a condição sócio-cultural masculina. Ainda tomando por base a noção de que gênero (representação sócio-cultural do sexo) apresenta uma base essencialista/essencializadora, os seus lugares estão inflexivelmente definidos, apesar de todos os avanços das lutas e dos estudos feministas que se iniciam no Séc. XIX, desenvolvem-se e consolidam-se no Séc. XX. As correntes do pensamento feminista refletem sobre a necessidade de se assegurar direitos humanitários, sociais, civis, jurídicos para o sexo feminino e atestam que a situação de expropriação e de silenciamento pode ser substituída por uma situação de aparência de direitos normatizados e aceites. Nesse quadro, vemos que as letras que encorpam as canções de Chico Buarque oscilam entre os pólos da consolidação dos preconceitos e o da legitimação de direitos adquiridos e respeitados. No entanto, afirmar que sua textualização das vozes femininas encaminham-se para o campo da liberdade e da igualdade não parece coadunar com os principais princípios pregados pelas correntes feministas. O corpus de canções desse compositor é vasto e nele, pode-se perceber variadas posições que são representadas e que dizem respeito a valores de nossa cultura estratificada. Nele, realmente vemos uma gama de variedades de condições femininas, como já mencionamos. Cabe, então, a pesquisa analisar que valores predominam nesse corpus e conformam imagens que o feminismo quer de si mesmo e para os demais gêneros. Um exemplo desse trabalho pode ser apresentado quando nos debruçamos sobre uma letra de canção. No caso, a famosa letra de *Mulheres de Atenas* que refletiria o berço da civilização ocidental e, portanto, o (s) retrato (s) que nossa cultura ocidental tem da mulher. Vejamos a letra em questão, para termos um exemplo de que rumo nosso trabalho toma, por hora: **Mulheres de Atenas:** Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Vivem pros seus maridos, orgulho e raça de Atenas/ Quando amadas, se

perfumam Se banham com leite, se arrumam/ Suas melenas Quando fustigadas não choram Se ajoelham, pedem, imploram/ Mais duras penas Cadenas/ Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Sofrem por seus maridos, poder e força de Atenas/ Quando eles embarcam, soldados/ Elas tecem longos bordados/ Mil quarentenas/ E quando eles voltam sedentos/ Querem arrancar violentos/ Carícias plenas/ Obscenas/ Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Despem-se pros maridos, bravos guerreiros de Atenas/ Quando eles se entopem de vinho/ Costumam buscar o carinho/ De outras falenas/ Mas no fim da noite, aos pedaços/ Quase sempre voltam pros braços/ De suas pequenas/ Helenas/ Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Geram pros seus maridos os novos filhos de Atenas/ Elas não têm gosto ou vontade/ Nem defeito nem qualidade/ Têm medo apenas/ Não têm sonhos, só têm presságios/ O seu homem, mares, naufrágios/ Lindas sirenas/ Morenas/ Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Temem pro seus/ maridos, heróis e amantes de Atenas/ As jovens viúvas marcadas/ E as gestantes abandonadas/ Não fazem cenas/ Vestem-se de negro se encolhem/ Se confortam e se recolhem/ Mirem-se no exemplo daquelas mulheres de Atenas/ Secam por seus maridos, orgulho e raça de Atenas. Dada a letra completa dessa canção emblemática, temos que uma perspectiva sócio-cultural é utilizada na representação de um papel feminino. As mulheres de Atenas são tidas como símbolo do núcleo parental do ocidente. Assim, essa matriz familiar é alicerçada sobre o pressuposto da condição submissa, apesar dos sacrifícios desumanos impostos às esposas dos heróis, soldados e homens em geral da cidade grega. À mulher, cabe o papel de apoio aos seus homens, a sua família, a sua cidade. A imagem da brava rainha do lar é consolidada pela usura e expropriação que o patriarcado faz com tais esposas e afins. No entanto, outras situações são elencadas pela questão, como aquelas em que a mulher, na ausência de seus maridos, cuida de sua casa. De ser submisso e provido, passa à condição de provedor para os entes familiares a sua volta. Aquela que obedecia ordens e construtos comportamentais, passa a ter voz ativa na construção dessas ordens e desses comportamentos. Na ausência do pai, a mãe supriria o campo de sanar as necessidades e dar curso correto à vida. Assim, o papel do gênero é deslocado e enriquece-se por ações a que antes era impossibilitado. O gênero feminino transforma-se pelo/no processo de hibridização com o as características típicas do que seria a oficialidade do gênero masculino. Como, Célia Regina Pinto (2003) nos alerta, em várias épocas do desenvolvimento de nossa cultura ocidental, a política falocêntrica permitiu um lugar mais vasto para os procedimentos e posturas femininos. Isso, no entanto, não estabeleceu de modo adequado o poder decisório/constitucional de práticas político-culturais. Parece que uma janela se abre, em algumas ocasiões. Aquelas ocasiões em que a força de trabalho feminino faz-se necessária. No entanto, tais janelas são logo fechadas e muros de intolerância e sexismo abrem-se para inoperar objetivos que o desejo feminino pretende atingir. Nesse quadro, estamos analisando as textualizações que Chico Buarque faz com o material vigoroso que é a vida percebida por olhares femininos. O instigante desse trabalho é colocar esses olhares femininos em seus campos originais de construção. Ou seja, de sabermos que valores sócio-políticos baseiam a construção de núcleos temáticos que envolvem os heterogêneos e múltiplos campos de existência desse tipo de subjetividade. Temos, então,

um campo em que veremos a mulher guerreira, aquela que luta para construir e garantir a consecução de seus direitos. Temos a mulher virginal e obediente, imagem e semelhança de uma santidade que a instituição religiosa insiste em pregar e efetivar. Temos a mulher que teria uma “vida fácil”, aquela que dá vazão à satisfação de seus desejos, não se importando com o seguimento de prescrições que lhe são alheias. Com tais categorias, que podem aumentar no correr da pesquisa, é que analisamos os conceitos e preconceitos expostos pela representação do feminino na letras de algumas canções de Chico Buarque.

RESULTADOS PARCIAIS

1. Cumprimento dos créditos obrigatórios (disciplinas do programa)
2. Levantamento bibliográfico do suporte teórico.
3. Levantamento e análise do *corpus* de canções
4. Levantamento de núcleos temáticos para o trabalho crítico-analítico.
5. Comparações com repertórios de temática semelhante..
6. Esboço do sumário
7. Escrita do primeiro capítulo

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

1. Continuação do levantamento bibliográfico sobre o suporte teórico e sobre o rol de canções a serem trabalhadas.
2. Escrita da introdução, da conclusão e dos demais capítulos.
3. Término de análise de um corpus de canções que preencherão os núcleos temáticos propostos pela análise.

Referências

- ALBIN, Ricardo Cravo (Criação e Supervisão Geral). *Dicionário Houaiss Ilustrado da Música Popular Brasileira*. Rio de Janeiro: Paracatu, 2006.
- CARDOSO, Iredé. *Os tempos dramáticos da mulher brasileira*. São Paulo, Centro Editorial Latino-Americano, 1981. (Coleção História Popular, n. 2)
- CARVALHO, Gilberto de. *Chico Buarque, Análise Poético-musical*. Rio de Janeiro: Editora CODECRI, 1982.
- CÉSAR, Lígia Vieira. *Poesia e Política nas Canções de Bob Dylan e Chico Buarque*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1993.
- CHEDIAK, Almir. *Songbook Chico Buarque (4 volumes)*. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 1999.
- COELHO, Mariana. *A evolução do feminismo, subsídios para a sua história*. 2 ed. Org. Zahidé L. Muzart. Curitiba, Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura feminina no Brasil contemporâneo*. São Paulo, Siciliano, 1993.
- BUARQUE, Chico; BOAL, Augusto. *Chico Buarque – letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DINIZ, Júlio. "A voz e seu dono – poética e metapoética na canção de Chico Buarque de Hollanda". In: FERNANDES, Rinaldo de (Org.). *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond / Biblioteca Nacional, 2004, pp. 259-271.
- DINIZ, Júlio. "O compositor e a cidade". In *Letterature D'America*, anno XXIV, n.102. Roma: Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università di Roma "La Sapienza" / Bulzoni Editore, 2004, pp. 149-168.
- FERNANDES, Rinaldo. *Chico Buarque do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.
- FLORESTA, Nísia. *Os direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Introdução, Posfácio e Notas de Constância L. Duarte. São Paulo, Cortez, 1989.
- FONTES, Maria Helena Sansão. *Sem Fantasia - Masculino e Feminino em Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 2003.
- HÄHNER, June E. *A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937)*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- LEITE, Miriam Moreira. *Outra face do feminismo, Maria Lacerda de Moura*. São Paulo, Ática, 1984.
- MENESES, Adélia Bezerra de. *Desenho Mágico - Poesia e Política em Chico Buarque*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- _____. *Figuras do Feminino na Canção de Chico Buarque*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.
- MURARO, Rose Marie. *Sexualidade da Mulher brasileira, corpo e classe social no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1983.
- MUZART, Zahidé Lupinacci (org.) *Escritoras brasileiras do século XIX*. Antologia. Florianópolis/Santa Cruz do Sul, Mulheres/Edunisc, 1999.
- _____. "Feminismo e literatura ou quando a mulher começou a falar". Em MOREIRA, Maria Eunice (org.). *História da Literatura, teorias, temas e autores*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003
- NEPOMUCENO, Eric, WERNECK, Humberto e JOBIM, Tom. *Chico Buarque - Letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- OLIVEIRA, S. R. Leituras Intersemióticas: a Contribuição da Melopoética para os Estudos Culturais. In: *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: NUT, 2001, v. 1, n. 7, p. 291-306.
- PINTO, Célia Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo, Perseu Abramo, 2003
- RESENDE, Beatriz. *Apontamentos de crítica cultural*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da. *A poética de Chico Buarque*. Rio de Janeiro: Editora Sophos, 1974.
- SILVA, Fernando de Barros. *Chico Buarque na Coleção Folha explica*. São Paulo: Publifolha, 2004.
- TABORDA, Felipe (Org.). *A Imagem do Som de Chico Buarque: 80 composições de Chico Buarque interpretadas por 80 artistas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1999.
- TATIT, Luiz. *O século da canção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- TELES, Viriato. "A Arte por Via das Dúvidas". In *Bocas de Cena*. Porto: Campo das Letras, 2003.
- TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- URICH, Silvia e ECHEPARE, Roberto. *Chico Buarque*. Argentina: Gray Ediciones, 1985.

XAVIER, Elódia (org.). *Tudo no feminino*. A mulher e a narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1991.

_____. *Declínio do patriarcado*. A família no imaginário feminino. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1998.

ZAPPA, Regina. *Chico Buarque Perfis do Rio*. Rio de Janeiro: Editora Zumara, 1999.

REVISTA USP. Coordenadoria de Comunicação Social. Universidade de São Paulo n. 1 (mar./mai.1989). São Paulo, USP/ CCS, mar.-mai. 2001. (Dossiê Política e Participação).

WISNIK, José Miguel. *O coro dos contrários*: a música em torno da Semana de 22.

ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*: uma outra história das músicas. 02. ed. São

Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WISNIK, José Miguel. *Sem receita*. São Paulo: Publifolha, 2004.

**HISTÓRIA E FICÇÃO EM GOIÁS:
*CHEGOU O GOVERNADOR, DE BERNARDO ÉLIS***

Rogério Max CANEDO
Prof. Dr. Edvaldo A. BERGAMO

Promover pesquisas que envolvam as fronteiras entre o discurso histórico e o discurso ficcional tem sido trabalho de muitos críticos de literatura. Estas duas epistemologias constantemente se cruzam no campo da historiografia e das artes, tendo em vista que a literatura pode ser história e a história pode ser literatura.

Pensando na relação entre a narrativa histórica e a narrativa ficcional a pesquisa exposta aqui, sinteticamente, pretendeu um estudo sobre o romance *Chegou o Governador* (1987) do autor Bernardo Élis no que tange ao diálogo entre literatura e história. Portanto, buscou-se verificar o enquadramento estético literário dessa obra no subgênero Romance Histórico, proposto por George Lukács³⁶, assim como a maneira com que o autor do romance estudado estabeleceu esse colóquio, promovendo em sua ficção traços representativos de uma literatura que também é história. Dentro dessa perspectiva, a pesquisa refaz o caminho que críticos e teóricos como Carlos Alexandre Baumgarten, Antonio Roberto Esteves, Maria Tereza de Freitas, Gerard Genette, Benedito Nunes, Tiphaine Samoyaulte e principalmente Georg Lukács trilham para apontar essa intersecção tão importante para a prática literária de caráter histórico, a saber, entre a ficção e a história; assim como apontar de que maneira esse diálogo se apresenta e como ele se reflete para a construção artístico-literária do romance cotejado. Para tanto, identificar os traços teóricos do Romance Histórico e suas peculiaridades foi fundamental, sobretudo pensando as características desse subgênero nos dois séculos em que sua representação se deu com mais veemência, percurso não tão regular para o modelo de escrita em questão.

A abordagem acerca do desdobramento do Romance Histórico se faz também importante em decorrência das novas abordagens no campo histórico e artístico verificadas no decorrer dos séculos XIX e XX. Essas mudanças a que passou o subgênero fizeram com que novos traços fossem definidos, adaptando-o às movimentações sociais vigentes, fazendo surgir o Novo Romance Histórico.

³⁶ La Novela Histórica, 1966.

No plano dos estudos literários, o Romance Histórico Tradicional corresponde às narrativas, cujo objetivo explícito consiste em promover uma apropriação dos fatos históricos definidores de uma dada comunidade humana. O autor do gênero narrativo histórico tradicional vai se valer dos fatos históricos, buscando uma identificação com o factual que será matéria fundamental de apropriação do que se tornará arte, literatura, sem perder o vínculo intrínseco com a realidade histórica. A assimilação nesse caso se faz de forma explícita, mesmo porque essa apropriação tem um fim lógico e plausível: a necessidade de se conhecer o mundo de si e do outro. Baumgarten (2000, p.169) diz que o Romance Histórico Tradicional “desempenhou importante papel na construção da nacionalidade/identidades que almejaram se afirmar pela diferença”.

Por outro lado temos o Novo Romance Histórico. Quem primeiro redefiniu o conceito do Romance Histórico na América Latina do século XX foi o crítico uruguaio Fernando Ainsa. Para ele, a narrativa hispano-americana vem passando por inúmeras mudanças, propiciando ao artista uma nova maneira de pensar a forma de como se tratar a história e a literatura. Nas palavras de Ainsa (1991, p.82), percebe-se de fato que a abordagem narrativo-histórica assume um novo posicionamento em que “la nueva narrativa se há embarcado, así, en la aventura de releer la historia [...]”. O Novo Romance Histórico pode ser percebido como escrita que acompanha o próprio movimento que surge, sobretudo, na segunda metade do século XX, a saber, a releitura dos pilares sociais e científicos outrora estabelecidos.

Coube à pesquisa definir as características desses dois modelos de escrita, tradicional e novo, e em que medida essas tendências são constatadas e fazem parte da formulação estética do romance de Bernardo Élis, percebendo em qual dos dois modelos propostos, a saber, Romance Histórico Tradicional e Novo Romance Histórico a obra do autor se insere predominantemente. É importante ter em vista que as duas teorias não são excludentes, nem agem assim no romance, antes elas se complementam por terem em sua essência mesma a criação narrativo-histórica. Perceber essa distinção quando do trato da matéria histórica a que se pretende o ficcionista é de suma importância para compreender de que maneira Bernardo Élis promoveu em sua literatura o diálogo entre as duas áreas do conhecimento.

Com vistas a discutir os laços entre história e ficção, representação histórica da realidade versus representação ficcional da realidade, chegamos ao ponto de pretensão de nosso estudo: configurar o romance

Chegou o Governador como Romance Histórico Tradicional. Como colocado aqui, essa configuração não é exclusiva e sim técnica de escrita predominante eleita pelo autor.

No romance estudado arte e história se entrecruzam e se complementam dando à matéria narrada uma tessitura que envolve o leitor num misto de deleite e conhecimento, graças à força estética e de pesquisa a que se dedicou nossa literatura. A narrativa em questão se apropria de dada situação e momento histórico, propiciando ao leitor representações literárias promotoras de uma visão também sócio-histórica. Tanto é que estudiosos da história têm reconhecido no romance forte diálogo com a historiografia goiana. Para Paulo Bertran “da década de 80 para cá, o historiador e o ensaísta quase que afogaram em Élis o romancista e contista” (1998, p.20). Segundo o historiador, metade da obra de Élis reporta-se à ficção histórica e mesmo à pesquisa histórica. De fato o autor sempre esteve muito ligado aos estudos da historiografia de sua região. Partindo desses pressupostos, a pesquisa visa resultados que possibilitem uma leitura crítica do romance em questão, sobretudo em relação à filiação da obra ao modelo proposto na teoria de Lukács quando de seu estudo acerca da produção de Walter Scott.

RESULTADOS PARCIAIS

Até o presente momento, verifica-se no romance de Bernardo Élis certa preocupação em rever a história. Retomamos as palavras de Esteves: “a literatura tem, então, a clara função de desmistificar a história para tentar uma versão mais justa da história” (1998, p.126). Bernardo Élis empreende tal função em seu romance ao mesmo tempo em que descreve o cenário sócio-econômico de Vila Boa dos primeiros anos do século XIX. Esse posicionamento fica evidente, por exemplo, quando o narrador, em determinados capítulos, se opõe ao discurso colocado pela epígrafe – de caráter histórico. Essa subversão ao discurso historiográfico apresenta Élis como artista que se propõe a um questionamento acerca das fontes pré-estabelecidas pelas “verdades” das ciências históricas. Nesse caminho, podemos pensar também no questionamento do narrador ao colocar a figura de Ângela em evidência, já que esta não consta nas páginas da história goiana. Em epígrafe o autor expõe que Ângela Ludovico foi “motor que impulsionou todos esses homens” (*Chegou o Governador*, p. 170). Na mesma epígrafe, que fecha o romance, esclarece o feito: “o mundo, como a História, é só de homens” (ibidem, p.170).

Essas peculiaridades, associadas ao capítulo em que a escrava simplesmente desaparece do narrado, mostram um autor com grande empenho ao questionamento crítico de revisão da história, assim como proposto pelo modelo do Novo Romance Histórico. No entanto, a maior parte do romance faz o movimento

de recuperação dos princípios do molde tradicional da narrativa, e não do modelo explanado por Ainsa. Neste aspecto, vamos encontrar, principalmente nas teorias de Lukács, a base formuladora da obra de Bernardo Élis. Apesar dos relevantes, mas esparsos momentos de relação crítica a que se coloca o autor, a obra apresenta uma reprodução quase fiel da história contida nos livros dos vários pesquisadores dessa ciência. Ao retomar o discurso feito pela historiografia, Bernardo Élis produz na ficção os fatos outrora narrados factualmente. O formato de D. Francisco de Mascarenhas, assim como o contorno dos inúmeros personagens históricos que aparecem em posição secundária, é apresentado de forma a buscar em grande medida fidelidade para com a história tradicional.

O confronto dos textos dos vários viajantes, que pela Capitania de Goiás passaram e narraram os feitos do início do século XIX, provam ainda que os costumes das pessoas de Vila Boa narrados na obra de Élis são concernentes àqueles narrados por Saint-Hilaire, por exemplo, em seus registros como viajante. Neste ponto vale lembrar o citado concubinato que descreveu o andante e que aparece nas figuras de ficção no romance. Ângela foi peça dessa constatação ao se envolver com Mascarenhas em condições extra-oficiais, por assim dizer.

Os espaços apresentados pelo autor são exatamente fieis à geografia local. As descrições das ruas, praças, prédios, conforma com as que ainda hoje podem ser encontradas na antiga capital goiana. Os costumes e o comportamento do povo local assim como a escassa prática econômica são pontos de contato entre a ficção elaborada por Élis e o discurso histórico. “A agricultura, se é que tal nome pode se dar aos trabalhos rurais da província de Goiás, acha-se no maior desprezo e abatimento, que nunca teve em país algum civilizado”. Ainda: “esta carestia mostra a escassez do gênero e, por conseguinte desvanece a desculpa daqueles que dizem que não trabalham porque não podem vender os frutos que colhem”. (MATTOS, 1979, p. 75/6).

Um dos grandes empreendimentos tentados pelo protagonista foi o da navegação, a fim de tirar Vila Boa do isolamento e desenvolver o comércio local a partir das trocas comerciais que se estabeleceriam com o sucesso da empreitada de Mascarenhas. A esse respeito a história é novamente buscada por Élis a fim de ser confirmada:

Estabelecer com o Pará relações comerciais, por via do Tocantins e do Araguaia, era seu grande desiderato, porque ele via que Goiás produzia bem o algodão, o fumo, o açúcar, o café e o trigo, e não podia permutar esses gêneros, nem dar extração aos produtos do gado, sendo uma província essencialmente criadora, para ter consumidores e fregueses carecia de meios fáceis de transporte. (ALENCASTRE, 1979, p. 304).

Em relação aos pressupostos de Lukács para estabelecer o Romance Histórico Tradicional, percebe-se que no romance de Bernardo Élis é possível verificar o distanciamento narrativo, em que a matéria narrada dista muito do presente do escritor; o enredo, criação ficcional, está inserido sobre um cenário histórico facilmente reconhecido pelo leitor, além de apresentar personagens históricos que reafirmam essa

inserção sobre um “pano de fundo histórico”; o narrador aqui é em terceira pessoa, como prevê a maior parte das narrativas históricas tradicionais.

Diante de todos esses aspectos, o romance *Chegou o Governador*, se configura predominantemente dentro dos princípios do Romance Histórico Tradicional, narrativa esta melhor configurada nos primeiros anos do século XIX, mas que, no entanto, permanece como prática constante entre os romancistas de várias épocas, como é o caso de Bernardo Élis, artista tão preocupado em fazer brotar a história de seu povo, de seu lugar.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

O capítulo segundo, a saber, *Poeta, Contista, Romancista e Historiador: as várias facetas do autor de representação social*, ainda está sendo escrito. As leituras em relação ao contista Bernardo Élis não foram concluídas. Espera-se que as mesmas possam configurar um perfil de representação social também histórico, se não estritamente ligados às narrativa historiográficas goianas, pelo menos no que concerne ao recurso da extração histórica que possibilite a tematização de boa parte os contos do autor.

As leituras acerca da teoria do Novo Romance Histórico ainda pretendem avançar. O trabalho de pesquisa chegou a cotejar a possibilidade de não entrar no mérito desse desdobramento do Romance Histórico Tradicional. Porém, o romance *Chegou o Governador* parece exigir que tal discussão seja feita em função de sua escrita tão distanciada daquele momento em que o Romance Histórico Tradicional de Scott era produzido e, talvez por esse distanciamento, não ser plenamente fiel ao modelo do escocês. Algumas recorrências da nova narrativa surgem no romance de Bernardo Élis, sobretudo no que tange ao processo de revisão crítica sobre os discursos historiográficos, o que exige, desta forma, que a pesquisa compreenda os espaços de onde surge a nova técnica de escrita de extração histórica.

Referências

- ALENCASTRE, J.M.P. **Anais da Província de Goiás**. Brasília: SUDECO, 1979.
- ALMEIDA, Nelly Alves de. **Presença Literária de Bernardo Élis**. Goiânia, 1970.
- ANDERSON, Perry. Trajetos de uma forma literária. **Novos Estudos**. Trad. de Milton Ohata, março de 2007.
- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Trad. de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Epos e Romance: Sobre a metodologia do estudo do romance. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance**. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini et al. 2^a. ed, São Paulo: Hucitec, 1990.
- BASTOS, Hermenegildo. Literatura como trabalho e apropriação. **Remate de males**, 28.2, 2009.
- _____. Literatura e história em perspectiva brasileira: Que pai contra que mãe. Gomes, Carlos Magno. *Língua e literatura: propostas de ensino*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- BAUMGARTEN, Carlos Alexandre. O Novo Romance Histórico Brasileiro. In: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (USP). **Via Atlântica**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2000.

- BERTRAN, Paulo. Elegia a Bernardo Élis. **DF Letras: A Revista Cultural de Brasília**, Brasília, ano IV/V, n. 47, p.20-23, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **A Educação pela Noite**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. **Literatura e Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1997.
- ÉLIS, Bernardo. **A terra e as carabinas**. Goiânia: R&F, 2005.
- _____. **Chegou o Governador**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- _____. **Discursos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **Goiás: Estudos Sociais**. Rio de Janeiro: Bloch, 1976.
- _____. **Goiás em sol maior**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **Jeca Jica – Jica Jeca**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **Lucro e/ou Logro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **Marechal Xavier Curado**, criador do Exército Nacional. Goiânia: Ed. Oriente, 1973.
- _____. **Os enigmas de Bartolomeu Antônio Cordovil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **O Tronco**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- _____. **Primeira Chuva**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987 (Coleção: Alma de Goiás).
- _____. **Vila Boa de Goiás: aspectos turísticos e históricos**. São Paulo: Nacional Embratur, 1979.
- ESTEVEZ, Antônio R. **O romance histórico brasileiro contemporâneo (1975-2000)**. São Paulo: Unesp, 2010.
- _____. O Novo Romance Histórico Brasileiro. In: ANTUNES, Letizia Zini. (org) **Estudos de Literatura e Lingüística**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- FREITAS, Maria Tereza de. **Literatura e história: o romance revolucionário de André Malraux**. São Paulo: Atual, 1986.
- GENETTE, Gerard. **Palimpsestos**. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- JAMESON, Fredric. O Romance Histórico ainda é possível?. **Novos Estudos**. Trad. de Hugo Mader, março de 2007.
- LUKÁCS, George. **Arte e Sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. Trd. de Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Neto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.
- _____. **La novela histórica**. México: Era, 1966.
- _____. **Nota sobre o Romance**. Trad. José Paulo Neto e Carlos Nelson Coutinho. 2 ed. São Paulo: Ática, 1992.
- MATTOS, Raymundo José da Cunha. **Chorographia Histórica da Província de Goyaz**. Goiânia: Líder/SUDECO, 1979.
- NUNES, Benedito. A Narrativa Histórica e a Narrativa Ficcional. In: RIEDEL, Dirce Côrtes (org) **Narrativa: Ficção e História**. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- PALACIN, Luiz. **Goiás 1722/1822: estrutura e conjuntura numa capitania de minas**. 2. ed. Goiânia: Oriente, 1972.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem à Província de Goiás**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1975.
- SAMOYAUULT, Tiphaine. **A Intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.
- WATT, Ian. **A Ascensão do Romance: Estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding**. Trad. Hildergard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

**MESA 4:
LEITURA, POESIA E
NARRATIVA**

Alunos:

Eugênia de Souza Fraietta
Lúcia Vagna Rafael da Silva
Mariana Denize Muniz Bezerra
Meirilayne R. de Oliveira
Frankslayne P. de Oliveira

Debatedor:

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar
(PUCRS)

Coordenador:

Profa. Dra. Goiandira Ortiz de
Camargo (UFG)

**O NÃO-TRABALHO NO ARRANJO NARRATIVO
DOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS**

Eugênia de Souza FRAIETTA
Prof. Dra. Maria Zaíra TURCHI

APRESENTAÇÃO

O projeto literário de Machado de Assis, senão explícito, com certeza muito consciente, recompõe a fisionomia brasileira na literatura de modo a responder aos influxos externos e a representar uma sociedade, deslocando-se da homogeneidade absoluta das tradições entre metrópole e colônia, carecia de significação literária.

A exigência literária de, a partir de um certo sentimento íntimo, ser homem do seu tempo e de seu país implicava em encarar a sociedade brasileira do século XIX nas contradições da presença da Monarquia e das ambições republicanas, da força de uma aristocracia rural e da inserção de uma nascente burguesia liberal na nova ordem do capitalismo, e da instituição lucrativa e constrangedora do sistema escravista coexistindo com outras instituições como o parlamento. O nacionalismo, como exaltação afetiva do nativismo, não tinha mais lugar na ficção machadiana.

O caráter conservador da emancipação política brasileira fez com que os componentes deste sistema de produção continuassem iguais no contexto local e fossem condenados no contexto mundial. A escravidão chocava-se com a nova ordem do capital que, ao mesmo tempo e paradoxalmente, confirmava no lucro proporcionado os modos atrasados de produção. As elites absorviam a cultura estrangeira do progresso no que havia de conveniente, ou seja, associando-a à instituição escravista. E a mão-de-obra segregada e sem escolha deixava de ter uma condição temporária para tornar-se parte estrutural do país livre. Entretanto, os cúmplices dessa contradição não eram exclusivamente os beneficiários diretos, mas também a gente modesta que deles dependia através das várias formas de clientelismo.

A abordagem do trabalho e das relações de trabalho nos estudos literários sobre Machado de Assis deve ser entendida sempre em acordo com o quadro de exclusão social produzido pelo sistema escravista de produção. Em outras palavras, a sociedade brasileira foi fundada com base em um sistema de produção que gerou a realidade de que trabalho é escravidão, logo, também de que liberdade é não-trabalho. A liberdade estava, a partir de então, intimamente associada ao fato de não trabalhar. Aos homens livres, o trabalho assalariado, privado de respeitabilidade e marginalizado pela escravidão, não constituía saída, o que impunha o clientelismo como recurso à proteção e ao sustento.

Esta sociedade aspirante à modernização e ao progresso segrega da civilização uma parte de seus integrantes na senzala, enquanto usurpa de outra boa parte sua independência pessoal através da prepotência do clientelismo. A partir daí, viabiliza-se um projeto excludente em que o objetivo das elites é manter a

diferença e a distância com relação ao restante da população, a quem o trabalho está destinado. Logo, a representação do trabalho surge na obra de Machado de Assis oferece uma faceta reveladora da identidade cultural e social do país.

A investigação deste tema na obra machadiana ganha relevância dobrada, uma vez verificada, nos estudos literários, a necessidade considerável de uma articulação da análise propriamente literária de fontes e problemas estruturais a uma reflexão mais penetrante acerca do contexto social da obra e do autor.

Quanto à escolha do gênero, é fundamental ter em mente que, partindo da noção de limite, inclusive físico, o contista é obrigado a fixar uma imagem ou episódio significativos e limitá-los, o que se resolve tecnicamente com o recurso de trabalhar a matéria literária em profundidade. Sendo assim, um vulgar episódio doméstico pode se converter no resumo implacável de uma certa condição humana ou no símbolo candente de uma ordem social ou histórica (CORTAZAR, 1973, p.153).

O conto machadiano que estará em questão na pesquisa é este microcosmo onde são flagrados e registrados os momentos singulares e decisivos de uma classe social modesta em seu espaço doméstico e, portanto, mais próximo do trabalho, cujo ponto de vista não é absolutamente inverso ao dos dominadores. Por vezes, muito pelo contrário, há o desejo de ascender socialmente e obter o mesmo poder da elite dominante, e essa mentalidade provoca a reprodução de algumas formas de opressão que alteram a imagem de solidariedade das classes oprimidas.

MATERIAL E MÉTODO

O trabalho pretende descrever e analisar o movimento interno dos contos machadianos e, portanto, a sua estrutura formal e significativa que veicula o tema do trabalho e de suas relações específicas e, conseqüentemente, oferece a dimensão histórico-social do Brasil do século XIX numa articulação própria.

Espera-se atingir o arranjo literário partícipe de uma composição rigorosa que, por meio da estrutura sintética do conto e da representação ardilosa do tema, exponha dinamismos decisivos da realidade brasileira. Esse arranjo foi engendrado a partir de circunstâncias históricas peculiares que encontram sua logicização e concretização no próprio arranjo, de modo que padrão narrativo e conteúdo social correspondem-se e, assim, o exame de um implica a fixação das dimensões do outro.

O estudo crítico deverá responder, segundo a conduta narrativa dos contos no tratamento do tema, qual a solução técnica que origina, pelo rigor construtivo, o rigor mimético. Em outros termos, faz-se necessário pôr em relevo o procedimento narrativo que viabiliza a articulação da vida do indivíduo com realidade nacional, qual o padrão da prosa na construção narrativa que, aliado à temática do trabalho, firma um eixo de potência ideológica.

A pesquisa tratará dos contos de Machado de Assis a partir de Papéis Avulsos, publicado em 1882, quando o escritor já é um mestre no gênero, incluindo, portanto, Várias Histórias, Páginas Recolhidas,

Histórias sem data e Relíquias da Casa Velha de onde serão selecionados aqueles contos que melhor respondem à especificidade do tema a ser investigado.

RESULTADOS PARCIAIS

Conforme já foi mencionado, a escolha dos contos contemplando a complexidade e a lateralidade do tema, foi norteadá pela identificação de um espaço cotidiano de trânsito ou de confluência das relações públicas e privadas, dos códigos de regras econômicas e de conduta íntima que pudesse enfocar o universo doméstico e/ou prosaico, mais próximo do trabalho, ou que o tangenciasse quando explorasse situações evidentes de relações ou de dependência pessoais. Outra preocupação foi buscar espaços narrativos que flagrassem a movimentação de uma classe social remediada e intermediária, encurralada entre a classe dominante e a escravidão e, por isso mesmo, vinculada às formas de opressão determinadas pela classe dominante; ou mesmo, espaços narrativos em que indivíduos da classe dominante, protagonizando as narrativas, pudessem revelar tais formas de opressão.

Durante as leituras, a figura do narrador e sua conduta narrativa mostraram-se fundamentais para toda a análise do tema e configuração dos conceitos, idéias e valores dela decorrentes. Assim, ao lado da investigação das ligações entre os personagens, levando em conta o lugar social onde se movimentam, e do significado da trama para o desenvolvimento do tema, a análise dos contos selecionados deverá contemplar a figura do narrador com empenho destacado.

Se o trabalho ocupa um lugar periférico no universo dramático dos contos, uma vez que reflete coerentemente seu *status* na sociedade, ele deverá ser recuperado a partir de detalhes. Identificar o ponto de vista da voz narrativa e avaliar as implicações da posição que ela assume é apreender uma fonte decisiva e comprometida de detalhes no sentido de reconstituir o trabalho como tema lateral dos contos.

Segundo tais preocupações e critérios, configuraram-se cinco duplas de contos – a seguir discriminadas e resenhadas - que oferecem um panorama de vínculos sociais e procedimentos narrativos bastante sortidos e fecundos no que diz respeito às possibilidades de desmontá-los a fim de que se prestem à análise do tema e, conseqüentemente, à percepção da crítica feita àquele sistema de crenças que cobra caro por suas verdades. Os pontos de vista desses contos ratificam uma tradição machadiana de estórias-moldura, ou seja, narrativas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém e com a peculiaridade de narradores que assumem logo de início e, por poucas vezes durante a narrativa, uma primeira pessoa para, no decorrer do relato, se ausentar funcionando mais propriamente como narradores em terceira pessoa de onisciência intrusa, não sem que se valham em menor ou maior intensidade do discurso indireto-livre. De modo geral, percebe-se a presença de narradores que, à primeira vista, parecem compactuar com as formas de opressão, com o código de trocas, com os mecanismos de logro dispostos e praticados pelos personagens

devido à sua neutralidade, o que acaba provocando efeito irônico e crítico a respeito dos objetos de seus pactos.

Cada uma das duplas de contos – discriminadas anteriormente - será objeto de análise e o resultado constituirá os capítulos do cerne da dissertação antecidos por um capítulo introdutório em que serão retomados os tópicos: 1. Panorama contraditório, literatura coerente; 2. Trabalho, avesso de liberdade. Trabalho, que outro carregue esse fardo; e 3. Conto, síntese fecunda. Trabalho, ausência significativa; todos concluídos.

Das análises das duplas de contos, encontra-se finalizada a análise do conto “Anedota Pecuniária”, sob o título “Anedota Pecuniária: a motivação suspeita da avareza ou a trapaça como conduta”.

O conto “Anedota Pecuniária” expõe o trabalho em sua ausência significativa e, por conta mesmo de sua ausência como valor, expõe seu contraponto esclarecedor, a exploração e a trapaça. Ao lado da carência sintomática de situações explícitas, envolvendo ou comentando diretamente o trabalho (ou trabalhadores), corporificam-se nesse conto situações recheadas de um humor provocador, instigante e repleto de comentários que elaboram conceitos correlatos e adjacentes ao trabalho, como, por exemplo, a avareza e o enriquecimento, a exploração e o lucro, a trapaça e o proveito. Esses conceitos não só se relacionam ao trabalho, como também o camuflam fazendo com que, desaparecendo em si, permaneça em sua ausência repleta de significados.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Deverá ser concluída a análise do conto “O lapso” (que forma dupla com o conto “Anedota pecuniária”) e ainda deverão ser desenvolvidas as análises dos contos das duplas dos itens 7, 6, 5 e 4 do Sumário.

Ainda serão necessárias revisão e atualização bibliográficas, sobretudo acerca dos títulos sobre história, política e cultura do XIX e história da cultura.

Referências

I. Obras de Machado de Assis.

Obras completas. Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1994.

Machado de Assis. Terpsícore. São Paulo, Boitempo Editorial, 1996.

Contos/Uma antologia. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.

II. Bibliografia geral.

1. Sobre Machado de Assis:

- ANDRADE, Ana Luiza. *Transportes pelo olhar de Machado de Assis. Passagens entre o livro e o jornal*. Santa Catarina: Editora Grifos, 1999.
- BOSI, Alfredo et al. *Machado de Assis*. São Paulo: Ática, 1992.
- BOSI, Alfredo. Machado de Assis. *O enigma do olhar*. São Paulo: Ática, 2000.
- CANDIDO, Antônio. “Esquema de Machado de Assis”, in *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FAORO, Raymundo. *Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio*. São Paulo: Nacional, 1969.
- GLEDSON, John. *Machado de Assis: Ficção e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GLEDSON, John. *Machado de Assis. Impostura e Realismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.
- GUIDIN, Márcia Lígia. GRANJA, Lúcia. RICIERI, Francine Weiss (orgs.). *Machado de Assis. Ensaio de crítica contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- MACHADO DE ASSIS: um debate. Conversa com Roberto Schwarz*. *Novos Estudos*, São Paulo, 29, março de 1991, p. 59 a 84.
- MAGALHÃES Jr., Raymundo. *Ao redor de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958.
- MAGALHÃES Jr., Raymundo. *Machado de Assis desconhecido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.
- MAGALHÃES Jr., Raymundo. *Vida e obra de Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- MASSA, Jean-Michel. *A juventude de Machado de Assis 1839-1870. Ensaio de biografia intelectual*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Machado de Assis: estudo crítico e biográfico*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1955.
- MURICY, Kátia. *A razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- PIZA, Daniel. *Machado de Assis. Um gênio brasileiro*. São Paulo, Imprensa Oficial: 2008.
- SCHWARZ, Roberto. *A poesia envenenada de Dom Casmurro*. *Novos Estudos*, 29, março de 1991, p.85 a 97.
- SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, 1992.
- SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do Capitalismo*. São Paulo: Duas Cidades, 1991.
- VILLAÇA, Alcides. *Machado de Assis, tradutor de si mesmo*. *Novos Estudos*, 51, julho de 1998, p. 3 a 14.

2. Crítica e teoria literárias.

- Os pobres na literatura brasileira*. Org. Roberto Schwarz. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- AUERBACH, Erich. *Introdução aos estudos literários*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- AUERBACH, Erich. *Mimeses*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- CANDIDO, Antônio et alii. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- CANDIDO, Antônio. *A Educação pela Noite e outros estudos*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira. Vol. 1 e 2*. Belo Horizonte, Rio de Janeiro: Editora Itatiaia Limitada, 1993.
- CANDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

FRYE, Northrop. *A Anatomia da Crítica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e Interpretação da obra literária*. Coimbra: Armênio Amado Editor, 1958.

LUKÁCS, Georg. *Narrar ou Descrever*. in: Ensaio sobre Literatura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, Georg. *Teorie du Roman*. Paris: Gallimard, 1995.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Prosa de ficção*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1950.

SCHWARZ, Roberto. *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

3. História da cultura e história contemporânea.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

GRAHAM, Richard. *Escravidão, reforma e imperialismo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

HAUG, Wolfgang Fritz. *Crítica da estética da mercadoria*. São Paulo: Editora Unesp, 1997.

HAUSER, Arnold. *História social da Literatura e da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HOBSBAWM, Eric. J. *Mundos do Trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª edição, 1988.

KURZ, Robert. *Os Últimos combates*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SCHWARZ, Roberto. "Cultura e política 1964-1969." in *O Pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

4. História, política e cultura do século XIX.

História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O Trato dos Viventes. Formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: momentos decisivos*. São Paulo: C. Humanas, 1979.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Senzala à Colônia*. São Paulo: DIFEL, 1966.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1976.

SKIDMORE, Thomas E. *O preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. *À sombra da escravidão*. Revista Veja, 15 de maio de 1996, p.52 a 65.

5. Sobre o conto.

ANDRADE, Mário. "Contos e contistas" in: *O empalhador de passarinhos*. São Paulo, Martins; Brasília: INL, 1972.

CAMPOS, Maria C. Cunha. *Sobre o conto brasileiro*. Rio de Janeiro: Gradus, 1977.

CORTÁZAR, Julio. “Alguns aspectos do conto”, “Do conto breve e seus arredores”, “Poe: o poeta, o narrador e o crítico” in: *A valise e o cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOTLIB, Nádía Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 2000.

JOLLES, André. *Formas Simples*. São Paulo: Cultrix, 1976.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto*. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto*. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

**LEITURA LITERÁRIA COMO PRÁTICA SOCIAL:
A RECEPÇÃO DE CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

Lúcia Vagna Rafael da SILVA
Profa. Dra. Maria de Fátima CRUVINEL

A presente pesquisa trata da leitura literária como prática social desenvolvida na escola básica, especificamente no nível médio. O objetivo é investigar a atividade leitora escolar, observando a importância do texto literário como gênero que pode possibilitar uma prática cujo resultado conduz ao amadurecimento do leitor, mediante a experiência estética proporcionada pela literatura. Para desenvolver tal investigação, propõe-se a leitura em sala de aula de contos da escritora Clarice Lispector, com o intuito de convidar o jovem leitor a estabelecer o diálogo com a literatura e, conseqüentemente, alargar sua visão de mundo, do outro e de sua própria subjetividade. Para a efetivação dessa experiência leitora, serão desenvolvidas, em sala de aula e durante um semestre letivo, oficinas de leitura de uma seleção de contos de Clarice Lispector, com um grupo de aproximadamente vinte e cinco sujeitos do Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás, os quais estão na faixa etária entre 14 e 21 anos. A presente pesquisa configura-se, portanto, como descritiva e observa e analisa a recepção de textos literários por jovens alunos-leitores.

Algumas razões determinaram a escolha da autora e do gênero para a realização da pesquisa. No primeiro caso, a experiência como professora, leitora do gênero literário e, especialmente, leitora de Clarice Lispector levaram-me a acreditar que os textos de Clarice são capazes de suscitar no leitor, notadamente no jovem-leitor, a reflexão sobre sua subjetividade e sobre sua relação com o outro e com o mundo. Isso porque ler um texto de Clarice é conduzir-se pelos labirintos interiores, descobrir-se e, sobretudo, inquietar-se, pautado na singularidade da ficção clariceana, a qual se constrói mediante estratégias narrativas que possibilitam ao leitor ocupar com sentidos os vazios do texto (NUNES, 1999). Essa experiência de leitura, muito acentuadamente, provoca o leitor a participar da constituição textual, estabelecendo um diálogo sutil mas efetivo entre texto e leitor.

Quanto à segunda escolha, a do gênero conto, ela foi determinada por suas características estruturais como a concisão, condensação, tensão e a abertura que o gênero possibilita, bem como a unidade de efeito que projeta o leitor para além do narrado, conforme Gotlib (1987), numa apresentação do gênero na qual ela sintetiza as teorias de Poe e Tchekhov. Contemplamos os trabalhos de Cortázar, o qual revisita algumas das idéias de Poe, retomando-as e reavaliando-as. Para Cortázar (1974), o conto é um gênero de difícil definição, um caracol de linguagem, esquivo nos seus múltiplos aspectos, possível de ser comparado a uma fotografia. Trata-se de um gênero em que nada deve sobrar, permitindo assim o enredamento do leitor, artimanha necessária quando se trata de leitores pouco afeitos à leitura, pelo menos quando se trata de atividade escolar, como os jovens estudantes.

Para desenvolver a investigação a que se propõe este projeto de pesquisa, foi elaborada uma coletânea de sete contos, a saber: “Felicidade Clandestina”, “Uma amizade sincera”, “Restos de Carnaval”, “O primeiro beijo”, “Começos de uma fortuna”, “O grande passeio”, “Preciosidade”. Outros três contos serão acrescentados à coletânea, mas a escolha destes ficará a cargo dos alunos, mediante a apresentação, por meio de uma resenha, de uma série de contos da autora. Procurou-se contemplar os vários volumes de contos de Lispector e privilegiar temas que consideramos fazer parte das experiências de vida de cada um e que, por isso, possibilitarão o encontro texto-leitor, projetando-o para além do narrado.

A mediação leitora no contexto escolar e o papel do professor nesse processo é objeto de discussão de estudiosos como Zilbermann (1989; 1991), Santos, Neto e Rösing (2009), Silva (2009), os quais apresentam trabalhos que discutem sobre o legado da literatura e a importância desta para a formação do leitor. A fim de investigar a interação texto-leitor no processo de recepção leitora, procuramos nos ater a teóricos que nos apresentam o tema da leitura e do leitor nos seus diversos prismas, tanto o social como o individual, como Jauss (2002), Iser (2002), Compagnon (2010), Tinoco (2010).

O documento oficial *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), aborda o ensino de literatura na escola média, realçando a importância do gênero para a formação humana, já que considera a prática leitora um meio de transcender o simplesmente dado, capaz de promover o gozo da liberdade que só a fruição estética permite. É também um meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar, além disso, a literatura cumpre a função de humanização do homem.

A importância da leitura literária para a formação humana será evidenciada ao contemplarmos reflexões de Candido, (1995), Llosa (2009,) os quais abordam o valor e importância da literatura para o equilíbrio e desenvolvimento de uma sociedade. Também nos ajudam a compreender sobre a função e poder da literatura para o desenvolvimento humano Todorov (2009), para quem o objetivo da literatura é representar a existência humana, o que inclui autor e leitor, e Compagnon (2009), o qual questiona sobre o que pode a literatura. O propósito com essas reflexões é reafirmar a ideia de que a linguagem literária permite ao leitor acessar uma parte da experiência humana que lhe ficaria inacessível. Segundo Compagnon, a literatura é vida porque seu instrumento mais penetrante é a língua e por isso permite o uso da imaginação no tempo determinado da leitura, daí seu valor perene. A literatura seria, para esse estudioso, o “lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (COMPAGNON, 2009, p. 57).

Assim, para abordar os aspectos da escrita clariceana, procuramos apoio teórico em Benedito Nunes (1995) e Olga de Sá (2000). Para esta, é na linguagem que a romancista se revela falível e essencial, e a criação literária ganha força existencial. Clarice apresenta uma “linguagem que exprime um certo estranhamento e, por vezes, desafia a compreensão do leitor, que não pode entregar-se diante de seu texto, a uma espécie de fácil deleite” (SÁ, 2000, p. 144). Para Nunes (1995), “a potência mágica do olhar e do descortínio contemplativo silencioso” são os dois motivos recorrentes tanto nos contos quanto nos

romances de Clarice. Nos contos, a tensão conflitiva se dá num momento cujo ápice está presente como núcleo da história e se qualifica de maneiras diferentes: é transe nauseante, acesso de cólera, de ira, de ódio, de loucura, de medo, de angústia, de culpa. Clarice explora os sentimentos humanos com profundidade e domínio, sempre por meio de uma linguagem que arrebatava o leitor, sensibilizando-o ou deixando-o perplexo, mas sempre conduzindo-o aos mistérios da narrativa, que ora se apresenta tranqüila e simples, ora profunda e misteriosa.

Antônio Candido, ao lançar suas impressões sobre a obra *Perto do Coração selvagem*, afirma em ensaio que a jovem escritora conseguiu colocar o problema do estilo e da expressão com o seu ritmo de procura e de penetração, o que permitiu uma tensão psicológica poucas vezes encontrada na literatura brasileira contemporânea. Para o crítico, Clarice soube criar o estilo conveniente para o que tinha a dizer e “fazer da ficção uma forma de conhecimento do mundo e das idéias” (CANDIDO, 1977, p.26).

Com os novos suportes de leitura, as possibilidades de realização dessa prática são mais amplas. Neste sentido, a conduta da escola em relação às práticas leitoras, aos suportes e ao acervo disponível aos alunos-leitores, é o que deve ser pensado no universo educacional. Dessa forma,

O problema não é tanto o de considerar como não-leituras as leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar (CHARTIER, 1998, p. 104).

É nesse sentido que nos pautaremos nos estudos de Chartier (1998), para defender a ideia de que o aluno precisa entrar em contato com textos cada vez mais densos, uma vez que são os mais apropriados para ampliar sua experiência com a linguagem, especialmente com a linguagem elaborada esteticamente. Acreditamos que as obras consideradas de referência, em razão de seu projeto estético e sua complexidade estrutural, e mediante um trabalho de mediação do professor, atuam sobre o leitor como uma provocação, cumprindo um papel tal como considerou Calvino sobre a leitura do clássico. Para esse estudioso, a juventude “comunica ao ato de ler um sabor e uma importância particulares” (CALVINO, 1997, p. 10). Dessa forma, será levado em conta a atuação do leitor no processo de interpretação da obra literária, bem como os limites da interpretação do texto e suas complexidades, sua incompletude, a qual precisa da colaboração de um destinatário (ECO, 1979).

Considerado o papel do leitor na elaboração dos sentidos de um texto, será evidenciada a importância da leitura no desenvolvimento crítico do aluno-leitor, ou seja, em práticas escolares, observando-se, com isso, a função da educação no processo de formação e emancipação do jovem, com vistas à construção de sua autonomia mediante um processo coletivo. Essa abordagem deverá pautar-se em reflexões de Adorno (1995).

Concordamos com os indicadores apresentados na última edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (2008), realizada pelo Instituto Pró-Livro em 2007, a qual chegou à conclusão de que o brasileiro ainda lê pouco, e que a escola desempenha um importante papel no desenvolvimento da prática leitora do indivíduo. Por isso mesmo, a pesquisa que aqui se apresenta será realizada com base em práticas de leitura em ambiente escolar, visando reafirmar a ideia de que a escola é o lugar por excelência da formação do leitor literário, especialmente quando se trata de grupos sociais com dificuldades de acesso aos bens da cultura letrada. O que se pretende concluir, portanto, é que a prática de leitura do gênero literário na escola pode, mediante a atuação do professor, formar jovens leitores-escolares do gênero literário, o que contribuirá para a leitura de outros textos, pertencentes a discursos vários, conseqüentemente, para sua formação como sujeito.

RESULTADOS PARCIAIS

Ainda não podemos estabelecer resultados sobre a presente pesquisa, pois ainda estamos na fase de coleta de dados, realizada nas oficinas de leitura dos contos. Espera-se, contudo, que a leitura do texto literário em sala de aula possibilite ao jovem desenvolver sua competência leitora, participando do processo de interpretação, e vivenciar experiências estéticas, conseqüentemente, ampliar sua percepção de mundo e do outro, o que contribuirá para a construção de sua própria subjetividade.

Para o professor Ezequiel Theodoro da Silva, (2000, p.33-35), a prática da leitura ainda se apresenta como um desafio no cenário educacional brasileiro, e dentre alguns fatores verifica-se que não há eficiência nessa prática escolar devido à fragilidade da formação do professor, daí o ensino da leitura parecer realizado ao acaso, na base do ensaio-erro, quando da abordagem de materiais escritos junto ao aluno. Diante de tais considerações, procuramos, por meio das oficinas de leitura, ajudar esse leitor específico na construção do diálogo e estabelecimento de sentidos que o texto propicia, por meio das provocações do texto e do mediador de leitura, o professor. Para tanto, nos preocupamos com as estratégias de leitura adotadas em cada oficina, para que o aluno consiga alcançar, mediante a atuação de um leitor mais experiente – o professor –, a condição de leitor na relação autor-texto-leitor, capaz de elaborar formulações de sentido sobre o conto lido.

Pautando-nos ainda em estudos de Kleimann (2001, p. 24) para avaliar as condições em que se realizam as oficinas de leitura, considera-se que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto. Muitos aspectos que o aluno sequer perceberia em uma leitura solitária ficam salientados, iluminados na construção conjunta da compreensão. Neste sentido, o professor é o mediador que propõe estratégias específicas de leitura, fazendo predições, perguntas, comentários (KLEIMANN, 2001, p. 27).

Para o registro e posterior certificação da experiência estética, gravam-se as aulas para posterior transcrição e análise. Outra forma de coleta de dados se dará por meio de questionários que constará de questões abertas, dissertativas e de múltipla escolha, as quais procurarão identificar os hábitos de leitura dos sujeitos participantes bem como o aprendizado ocorrido durante o semestre de aplicação das oficinas. A entrevista será o recurso em que procuraremos investigar a percepção dos próprios alunos sobre os efeitos provocados pela leitura dos contos em sala de aula.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

- redação do apanhado bibliográfico que trata da crítica da obra de Clarice Lispector;
- relação entre os dados críticos sobre a autora e as impressões dos alunos- leitores;
- análise detida as aulas transcritas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- AMORIM, Galeno (org). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-livro, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- _____. No raiar de Clarice Lispector. In: *Vários escritos*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977. p. 123/131.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador – conversações do Jean Lebrun*. Trad. Reginaldo Carmello Correa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Práticas de leitura*. Trad. Cristiane Nascimento, São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.
- _____. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fonte Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.
- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- GOTLIB, Nadia Batella. *Teoria do Conto*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- ISER, Wolfgang. *O Ato da leitura*. Uma teoria do efeito estético. São Paulo: Ed. 34, 1996. V. 1.
- JAUSS, Hans Robert. A literatura e o leitor.. In: Luiz Costa (trad. e sel.). *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: _____; ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p.52-62.
- Linguagens códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2006. 239 p. (*Orientações curriculares pra o ensino médio: v. 1*).
- LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. *Revista Piauí*. São Paulo, edição 37, outubro de. 2009. Disponível em: <http://www.revistapiaui.com.br>. Acesso em 01/12/2010.

- NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- _____. *O drama da linguagem*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. Ética e leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999. p. 193-206.
- SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- SANTOS, F., NETO, J. C. M., RÖSING, T. M. K (Orgs). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- TINOCO, Robson Coelho. *Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- _____. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

2. Corpus de Clarice Lispector

- LISPECTOR, Clarice. *A bela e a fera: contos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- _____. *A legião estrangeira*. São Paulo: Ática, 1991
- _____. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- _____. *Laços de Família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

**METALINGUAGEM E METAPOESIA NA LÍRICA
DE MÁRIO QUINTANA**

Mariana Denize Muniz BEZERRA
Prof. Dr. Heleno Godói de SOUSA

Esta dissertação pretende fazer, como seu ponto central, uma abordagem crítico-descritiva de uma das vias possíveis da lírica de Mário Quintana: a prática da metapoesia. O metapoema apresenta a metalinguagem em sua prática e uso (recurso artístico através do qual a linguagem se volta para o código lingüístico). Quintana foi um poeta de transição entre o fim do Simbolismo e o Modernismo Brasileiro e sua lírica seguiu caminhos variados (tanto na linha temática quanto na linha formal) afirmando seu gênio ora clássico, através do uso de formas fixas metrificadas e rimadas, ora moderno, através da experimentação das mais variadas formas poéticas, até mesmo do minimalismo poético.

O referencial teórico usado neste projeto varia de obras que vão desde a *Arte poética*, de Aristóteles, o *Curso de estética*, de G. W. F. Hegel, a *Estrutura da lírica moderna*, de Hugo Friedrich, e *Lire le symbolisme*, de Bertrand Marshal, a *Linguística e comunicação*, de Roman Jakobson, e *Estrutura da linguagem poética*, de Jean Cohen. Críticos brasileiros também fazem parte desse referencial, como Gilberto Mendonça Telles, Tânia Franco Carvalhal, Paulo Becker, Sergio Alves Peixoto, Solange Yokozawa, Gilda Bittencourt, Regina Zilberman, Armindo Trevisan, Fábio Lucas, Olga Restum, Guilhermino César, Temístocles Linhares e Monica Luiza Socio Fernandes.

A partir de tal referencial, esta dissertação propõe uma análise comparativa entre conceitos diferentes e diferenciados de poesia, seguindo pelas motivações estéticas (conforme Hegel). Nos primeiros livros do poeta gaúcho, se destacam poemas em que o eu-lírico é visto de acordo com a concepção romântico-simbolista ainda predominante na poesia brasileira de fins do século XIX e início do século XX. A busca pela liberdade estética através da palavra levou Quintana a produzir poemas baseados no uso da metalinguagem. Sob o ícone moderno de Charles Baudelaire e de Paul Valéry, a prática poética de Quintana buscou e seguiu novas experimentações. Dentro da modernidade, o poema, em Mário Quintana, tornou-se objeto de reflexão crítica e de um jogo consciente de multiplicidades. Perdido o aspecto “sacralizado” da arte, seu o objeto-poema se despersonaliza, abrindo espaço para o questionamentos, tanto da tradição quanto de seu próprio processo de criação artística, tanto quanto seu ser como “poema”, como o objeto em si da criação poética. Em livros como *A rua dos cataventos* e *Caderno H* (ambos publicados em 1973), podemos encontrar ou detectar a reflexão que o poeta faz sobre a linguagem poética, no momento em que o eu-lírico aceita e admira a condição do poema. A “decifração” da palavra-poética não segue a lógica matemática, o que faz com o poeta afirmar serem as palavras “*impossíveis da gente decifrar*” (QUINTANA, 2009, p.106). Esse uso da palavra que é impossível de ser decifrada obriga o poeta, a todo o tempo, refletir sobre ela e as

possibilidades de sua utilização na poesia, daí Gilberto Mendonça Telles afirmar que processo metapoético em Quintana ocorreu de forma sistemática.

Assim, em nossa dissertação, procuraremos estudar as formas como se dá a construção da metapoesia e do metapoema de Mário Quintana, assim como o modo como ela se desenvolveu ao longo de sua carreira, as formas que assumiu e as significações possíveis que tem.

RESULTADOS PARCIAIS

Já foi escritos, até agora, dentro da pesquisa, os capítulos primeiro e segundo. Os resultados parciais dessa pesquisa podem ser resumidos da seguinte forma:

1. Uma apresentação de Mário Quintana, poeta gaúcho de Alegrete, que começou sua carreira literária entre o Simbolismo e o Movimento Modernista no Brasil, portanto, sendo um poeta de transição, apresentando uma lírica inicialmente de viés simbolista.

2. A prática da metapoesia na lírica de Quintana se inicia a partir da década de 30 (momento cultural brasileiro em cuja vigência muitos poetas trazem da Europa ideais da estética de Charles Baudelaire, Paul Verlaine e Paul Valéry).

3. Exímio conhecedor da língua francesa, Quintana estudava a fundo a nova estética advinda da Europa. A partir de tal instante histórico, o poeta gaúcho escreveu seus metapoemas.

4. A metalinguagem, do ponto de vista lingüístico, é a linguagem que se volta para o próprio código. Na poesia, a metalinguagem reflete sobre o código verbal, sendo, portanto, uma poesia que fala de si mesma ou de seu próprio processo. A matéria de construção do poema é a palavra, e o autor, o poeta, enquanto criador de sentidos e signos constrói poemas que falam de si mesmo e se autodiscutem, na medida em que se realizam enquanto poesia e poemas.

Jean Cohen, ao analisar a estrutura da linguagem poética, afirmou que a metalinguagem e seu uso existem a fim de questionar ou criticar o objeto artístico. Cohen chega à conclusão de que aquilo que chamamos de (ou acreditamos ser) “o poema”, é construído a partir de uma técnica. Entretanto, a linguagem escrita no poema passa pelo filtro da experiência interna do autor-poeta. Como o discurso simbolista, praticado por poetas franceses no século XIX, reivindicou o que se chamou de “autonomia do fato literário”, os poetas passaram a entender que o poema deveria ser visto dentro de sua particularidade, dentro de sua essência. Essa prática, que nem foi invenção propriamente dos poetas da segunda metade do século XIX, tornou-se corrente com a modernidade e com a pós-modernidade, como atestam inúmeros estudos mais recentes.

Mário Quintana utilizou não só a metalinguagem para construir poemas, usou também, de forma veemente, uma linguagem irônica e bem-humorada. Tanto as linguagens irônicas, quanto o uso da metalinguagem, representam estágios em que o autor-poeta “assiste” (ou vê) a realidade de uma forma

menos “ingênuas”. Ambas se fixam na reflexão sobre a linguagem. A metalinguagem, dessa forma, se insere na lírica de Quintana como mais uma linha estética dentro da multifacetada obra deste poeta gaúcho.

Será no terceiro e último capítulo dessa dissertação que a metapoesia e os metapoemas de Quintana serão analisados, coisa a que estamos, no presente momento, nos dedicando, bem como concentrando todos os nossos esforços. O último Capítulo e a Conclusão da dissertação deverão estar prontos até início de janeiro de 2011.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

A estratégia de estudo formulada para esta presente dissertação foi a de construir um estudo de pontos comuns sobre a metalinguagem nos metapoemas de Quintana, a evolução de seu uso ao longo dos livros do poeta, assim como o possível sentido que eles foram adquirindo ao longo o desenvolvimento dessa mesma obra. A base teórica para a análise dos metapoemas ainda serão (como já foram para parte do seguinte capítulo): Gilberto Mendonça Teles, Paulo Becker, Octavio Paz, Sergio Peixoto, Gilda Bittencourt e Solange Yokozawa. Em *A Rua dos Cataventos* até *Caderno H* publicados em 73, o leitor pode acompanhar as reflexões de Quintana sobre a linguagem poética. Em *A Rua dos Cataventos*, tomando-se o “Soneto XXII” como paradigma, o poeta se coloca como ‘decifrador de enigmas’, enquanto um poeta que “vê” a realidade. Quintana, de forma tímida, destaca o início de sua reflexão: “Andam por tudo signos diversos/ Impossíveis da gente decifrar.” (QUINTANA, 2009, p.106). Ao contemplar e aceitar a condição misteriosa das palavras e da poesia, vê-se um poeta que interfere menos, pois é levado pelo acaso e pelo mistério. Como no trecho: “Quero é ficar com alguns poemas tortos/ Que andei tentando endireitar em vão (...) Que lindo a Eternidade, amigos mortos/ Para as torturas lentas da Expressão !...” (QUINTANA, 2009, p.121).

Em toda a poética de Quintana há uma marca específica: a busca pelo modo simples de ver as coisas e falar sobre as coisas e a essência delas. Tal processo de busca se inicia dentro da linguagem, matéria-prima do fazer poético. O ser-poeta (construtor da matéria-prima) explica a tessitura do objeto-poema. Serão aprofundadas, a partir desta etapa, questões como o do percurso entre metalinguagem e metapoema, a das relações entre o código linguístico e a poeticidade, o estudo da simplicidade “mascarada”, para verter novas interpretações dentro de um mesmo objeto artístico. Assim, a simplicidade aparente do poema leva a reflexões sobre sua elaboração, seu significado e seu próprio fazer, terminando por se constituir em uma sofisticada forma de construção poética. Como na poesia de Manuel Bandeira, a poesia e Mário Quintana é uma forma sutil e bem deliberada de parecer simples, enquanto o poeta se dedica, através dela, a desenvolver uma reflexão sobre a vida e a arte, a poesia e a construção do poema.

As conclusões a que procuraremos chegar em nossa dissertação ainda estão um pouco longe de serem sistematizadas.

Referências

- ARISTOTELES. *Arte poética*. Trad. Eudoro de Sousa. São Paulo: Abril Cultura, 1973.
- BITTECOURT, Gilda Neves da Silva *et al.* A Formação Poética de Mario Quintana. *Revista da Faculdade Porto-alegrense de Educação, Ciências e Letras*, Porto Alegre, v.17, n. 17/1996. p.21-29, agosto.2001.
- CARVALHAL, Tânia Franco. Quintana, entre o Sonhado e o Vivido. Centenário de Mario Quintana, Porto Alegre, p.91-98, set.2008.
- CÉSAR, Guilhermino. A Vida Literária. In: *Rio Grande do Sul Terra e Povo*. Porto Alegre: Editora Globo, 1963.
- DALLENBACH, Lucian. **The Mirror in the Text**. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- HEGEL, G W F. *Curso de Estética. O sistema das artes* Trad. Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LUCAS, Fábio. Máquina de sentidos poéticos. *Cadernos de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2009.
- MEYHEW, Jonathan. *The Poetics of Selfconsciousness: Twentieth-Century Spanish Poetry*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 1994.
- MARR, Matthew J. *Postmodern Metapoetry and the Replenishment of the Spanish Lyrical Genre, 1980-2000*. Arncroach, Anthuthern, Scotland, UK: La Sirena, sd.
- MARSHAL, Bertrand. *Lire le symbolisme*. Paris: DUNOD, 1993.
- FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna (da metade do século XIX a meados do século XX)*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.
- COHEN, Jean. *Estrutura da linguagem poética*. São Paulo: Cultrix, 1978
- FERNANDES, Mônica Luiza Socio. *Ecoss Clássicos na Moderna Poesia de Quintana*. Tese de mestrado UNESP SP, 2001.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística. Poética. Cinema*. Trad. Haroldo de Campos. São Paulo: Editora Perspectiva. 1970.
- LEVIN, Samuel R. *Estruturas linguísticas em poesia*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1962.
- LINHARES, Temístocles. *Diálogos sobre a Poesia Brasileira*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1976.
- PEIXOTO, Sergio Alves. *Mario Quintana: o poeta e a poesia*. Tese de mestrado UFRJ RJ, 1978.

- RESTUM, Olga. *Mário Quintana recepções, críticas e leitura avulsa*. Tese de doutorado PUC RJ, 1994.
- STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Trad. Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro. 1997
- TELES, Gilberto Mendonça. *Retórica do Silêncio I*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1989.
- TREVISAN, Armindo. *Mário Quintana Desconhecido*. Porto Alegre: Brejo Editora, 2006.
- YOKOZAWA, Solange. Fiúza Cardoso *et al.* Poesia e Crítica em Mario Quintana. *Revista Modernidade Lírica: Construção e Legado*, Araraquara, Série: Estudos Literários, n.08, p.89-108, 2008
- .Considerações sobre o Humor de Quintana. *Revista Linguagem Estudos e Pesquisas*, Catalão, v. 45, 2004.

**POESIA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRA:
TRANSFORMAÇÕES E DESLIMITES**

Meirilayne Ribeiro de OLIVEIRA
Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de CAMARGO

Já não é novidade a ideia de que a literatura infantil surge na oralidade, com objetivo primordial de educar de forma lúdica. Mesmo com a transformação do seu veículo de divulgação, a partir da invenção e disseminação da escrita, esse princípio se manteve. Por outro lado, esse processo também desvinculou a poesia de ser uma estrutura rítmica favorável a memorização para ser um gênero que explora a palavra em suas potencialidades visual, sonora e sintática. Se a estrutura rítmica regular facilitava a memorização quando o texto era estritamente oral, na escrita facilita a decodificação e realização sonora da leitura para os iniciantes. Apresentada de forma restrita, assim se constituiu a base da poesia voltada para a infância - conteúdo de cunho educativo e estrutura facilitadora da leitura - o que a tornou uma ferramenta de ensino muito usada na alfabetização.

Esse percurso é bastante familiar e, segundo as considerações de Shavit (2003), parecem se repetir em todas as culturas que passaram da oralidade para a escrita como ferramenta para transmissão do conhecimento acumulado ao longo de gerações.

Uma particularidade da formação da literatura infantil e juvenil brasileira é forte influência européia em sua trajetória, sendo as primeiras obras traduções e adaptações de autores já consagrados nos países que se tornaram referências culturais: Inglaterra e França. As primeiras publicações de autores brasileiros mantinham a ligação com assuntos, arquétipos e concepções de infância e leitor estrangeiros, a ponto da crítica demarcar a obra de Lobato, na década de 1930, como início da literatura infantil e juvenil realmente brasileira.

Contudo, a leitura de obras de poesia publicadas a partir de 1890 indica a preocupação em se representar e interferir na realidade brasileira por meio do texto literário. Até porque essa preocupação constituía os objetivos pedagógicos.

No entanto, a crescente preocupação com a qualidade estética das obras apresentadas às crianças, sua desvinculação da Instituição escolar e novas concepções de criança como sujeito leitor, entre outros fatores, propiciaram o surgimento de uma literatura que extrapola os limites de classificação editorial.

Neste sentido, se avançarmos historicamente, as produções dos autores brasileiros contemporâneos abrem caminho para pensarmos sobre o que em uma obra remeteria ao infantil – afora a classificação, título e ilustrações que servem como primeiras referências para o leitor – já que sua apreciação não está limitada ao público a que se destina. Ainda, faz-se necessário identificar e rever o que foi dito sobre a trajetória dessa poesia que ainda carrega o sentido de uma arte inferior, apesar de sua expansão.

Se não mais justificada pelos limites estéticos, revela que ainda se mantém o conceito que norteou as primeiras obras: uma literatura menor, para um leitor menor. Neste sentido, Iser afirma que “as avaliações das obras refletem certas atitudes e normas do público contemporâneo, de modo que à luz da literatura se manifesta o código cultural que orienta tais juízos” (1996, p. 64).

Tendo em vista o exposto, a pesquisa tem como objetivo central traçar o percurso da poesia publicada para a infância no Brasil de forma a identificar suas transformações ao longo da história para, então, perceber como o texto poético contemporâneo extrapola os limites da definição editorial para leitor. Tem como perspectiva a construção de um olhar da crítica literária sobre a poesia infantil que tenha como fundamento o estado de pureza (intelectual) da mente de uma criança, conciliado “com a experiência, o senso crítico, a consciência estética” (ANDRADE, 1976), para reconhecer o valor do texto em seu potencial de sentido, ao invés de ater-se a conceitos históricos que a definem como inferior.

Assim, também compõe o horizonte do trabalho a identificação, a partir da análise dos poemas, da concepção de infância e suas necessidades. É inegável que mudam ao longo da história e norteiam a disponibilização de textos poéticos para o público infantil e juvenil. E se a análise parte do texto, um dos focos é verificar como este se constitui em três níveis básicos, a partir das concepções de Maria Balestrieri (1998): sintático, semântico e sonoro.

Esse trabalho inclui uma revisão e discussão sobre metodologia para o ensino de poesia na escola e, por conseguinte, trata da questão de formação de leitor no Brasil.

RESULTADOS PARCIAIS

O início da literatura escrita para criança foi marcado pela sobreposição do objetivo pedagógico em relação ao trabalho estético, já que se considerava que a infância como um estágio de formação no qual a criança teria menos capacidade leitora para compreensão de textos. O sentido dos textos estava pré-definido, não pelo autor, antes por uma sociedade que desejava construir nas suas crianças o caráter de obediência às normas instituídas por Estado, família e religião.

A partir dessa perspectiva, a maior parte da produção literária voltada para o público infantil e juvenil ainda não é considerada parte do patrimônio cultural e pouco aparece em enciclopédias, dicionários ou história da literatura nacional; é pouco estudada nas universidades e raramente reconhecida pelos departamentos de literatura; ainda, a atribuição de prêmios a autores de Literatura Infantil e Juvenil é recente e marginal (SHAVIT, 2003).

Ou seja, é considerada uma arte menor. Principalmente, a poesia, usada como um catalisador do acesso da criança ao mundo da palavra escrita. Não quer dizer que não havia a preocupação estética entre os autores do final do século XIX e primeira metade do século XX, mas era limitada pela concepção de leitor.

A leitura de prefácios de obras desse período aponta para a necessidade de se discutir a condição de inferioridade com que ficaram marcadas, considerando a concepção de infância e sua capacidade leitora. Um

dos nomes que bem representam essa corrente é Olavo Bilac. Em prefácio à segunda edição de sua obra destinada ao público iniciante, destaca que a inteligência da criança devia ser respeitada e estimulada, oferecendo-lhe textos com conteúdo agradável aos seus interesses e versos bem realizados. Faz uma crítica à diminuição ou perda da qualidade estética da poesia oferecida a esse público em nome de uma pretensa legibilidade. O poeta brasileiro entra na defesa de que o acesso, desde cedo, a bons textos formaria o censo crítico e o gosto pela boa literatura. Criticava, ainda, o uso desse argumento para a prática contrária: uso de textos clássicos muito antigos, de conteúdo e forma distantes da experiência vivencial e linguística e do horizonte de interesses do público infante. Dizia, explicitamente, que não se ensina língua com exemplos antigos e já em desuso (BILAC, 1905).

Os prefácios das produções do final do século XIX – momento em que se localizam as primeiras publicações de autores brasileiros para público iniciante – apontam para a eterna discussão sobre qual texto apresentar a esse público e como o fazer. Inicialmente, predominam os “Livros de leitura”, antologias de autores brasileiros e portugueses com formato para serem utilizadas nas escolas e lidas pelos pais aos filhos.

Num momento em que a formação moral estava ligada aos valores institucionalizados por Estado, família e religião cristã, a literatura para a criança deveria instruir, de forma agradável, a uma conduta pautada nos valores morais e no amor à pátria com vistas à valorização do trabalho e da família, dando continuidade às tradições.

Em seu prefácio, Bilac (1905) deixa claro que não havia a intenção de desvincular a produção e leitura de poesia de uma prática pedagógica escolar, mas que era necessário investir na qualidade do texto para o sucesso desse trabalho.

Esse esforço em prol da qualidade estética da poesia para a infância marca uma linha de pensamento que, associada às transformações das concepções pedagógicas, indica ser um dos começos da reviravolta da história da poesia infantil e juvenil a partir da década de 1950. Segundo Turchi, nesse período “[...] a poesia infantil brasileira abandonou sua obrigação pedagógica e encontrou seu caminho de arte verdadeira que produz o encontro, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à volta” (2005. p. 24). Ou seja, insere na poesia infantil as conquistas modernistas, as quais o leitor adulto já enfrentava acerca de trinta anos: o experimentalismo formal, a mudança de ponto de vista – nesse caso, a poesia sob a perspectiva da criança -, a tematização do cotidiano e a busca da cultura popular.

O olhar da criança garantiu ao texto poético a busca da essência na representação do mundo, com a constante desconstrução dos objetos e, em consequência, da palavra. Se, para o olhar sedimentado do adulto, a atitude poética é um deslocar que surpreende, para a criança é o ato natural de experimentar todas as (novas) possibilidades de conhecimento dos seres.

Essa perspectiva, trabalhada com excelência pelos poetas que se seguiram até os dias atuais, deveria ser suficiente para elevar a poesia infantil e juvenil à posição de literatura de alto valor. Mas não foi.

Mesmo considerando a definição de Castro (1994) ao mostrar que os termos fabular e infantil, em suas origens, possuem o mesmo radical, *fari* que significa dizer, celebrar em poesias. O radical de negação *in* (infantil) demonstra uma fase do homem em que não há o pleno domínio da língua, mas se é acessível ao poético pela imaginação. Neste sentido, Lima (19..., p. 12) ressalta que “o infantil remete a um tempo em que a realidade se manifesta concreta, sensorial, e as palavras são tratadas como objetos lúdicos”. Segundo a autora, a literatura dita para criança é marcada pelo imaginário. O que lhe garante a multiplicidade de sentido no tratamento de temas e da linguagem.

Toda a expansão da poesia infantil e juvenil não eliminou da classificação de literatura para criança o sentido de uma arte inferior. Contudo, se não mais justificada pelos limites estéticos, revela que ainda se mantém o conceito que norteou as primeiras obras: uma literatura menor, para um leitor menor.

Neste sentido, justifica-se um estudo que revise as obras de poema publicados no Brasil para infância de forma a se verificar como ela se constituiu ao longo do tempo e quais foram suas transformações.

Ainda, alguns poetas destinados ao público infantil e juvenil superam o foco na percepção infantil do mundo e alcançam o que parecia inviável: um texto legível por crianças e adultos. Então, diante dessa poesia que alcança as questões universais do homem e propicia a identificação de leitores de qualquer idade, faz-se necessário repensar essa classificação que historicamente constituiu-se como um limite, uma determinação sobre o leitor real, a partir do mito da inferioridade do leitor implícito da obra. Ou seja, nessa perspectiva, o texto poético dito para criança anteciparia em sua estrutura um receptor pouco capaz em relação aos processos de realização de sentido ativados pelo texto literário (ISER, 1996).

Se o contato com a poesia infantil e juvenil recente desmonta a teoria de inferioridade, o que se apresenta hoje é outra problemática. Afinal, como classificar uma obra em que o tratamento da linguagem encontra na simplicidade a forma de evidenciar as mais complexas questões existenciais: a poesia infantil e seus (des)limites humanos; em que o jogo com as idéias, com as palavras e com as imagens multiplica as possibilidades de sentido, gerando um texto ambivalente (SHAVIT, 2003); enfim, em que a imaginação recorre à infância, mas não prende-se a ela ou a seu lugar estereotipado, de linguagem que é um arremedo? Essa obra é para crianças, para adultos ou para todo ser humano - possuidor da sensibilidade estética em potencial?

Ademais, têm em comum com a literatura para adulto uma poesia marcada pela leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade – características da poesia deste milênio, segundo Italo Calvino (1990). Também a relação entre a consciência existencial e a materialidade humana, que transforma os objetos em extensões do corpo no trabalho de construção do real, também é colocada para o leitor.

Os dados já apontam para a revisão da concepção de que não havia preocupação com a qualidade estética das obras destinadas para crianças. No entanto, o crescente número de publicações não indica que este objetivo seja alcançado em maior grau a partir da segunda metade do século XX. A leitura dos poemas

confirma a ideia de que há uma temática que permeia toda a produção para o público infantil e juvenil: o cotidiano e os conflitos que o envolvem. A grande mudança foi o deslocamento da perspectiva que passa da visão de mundo que o adulto quer que a criança tenha para a representação do que olhar infantil sobre o mundo – também uma construção histórica. Quanto à estrutura, a composição de versos e rimas materializa uma tentativa de aproximação da criança porque é vista como um canal de ludicidade.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Após levantamento e análise preliminar de muitas das obras de poesia publicadas para o público infantil e juvenil do final do século XIX ao início do XX, o trabalho agora volta-se para publicações a partir de 1930 até os dias atuais. Essa etapa tem como objetivo identificar os elementos constitutivos e suas transformações no percurso da poesia brasileira classificada para infância que chega ao século XXI com várias obras que transpõem os limites editoriais. Estas comporão uma análise particular, sistematizada no segundo capítulo da dissertação, que visa contribuir e explicitar como o texto publicado para a infância pode guardar níveis de sentido alcançáveis por leitores mais experientes.

Essa revisão histórica e conceitual culminará em sugestões metodológicas para o trabalho com a poesia em sala de aula. Afinal, diante de uma produção literária tão ampla e de qualidade, resta-nos garantir que seja alcançada pelo leitor de todas as idades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A educação do ser poético**. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos. Vol. 61. n. 140. Rio de Janeiro: out./dez. 1976. p.593-594
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTRO, Manoel Antonio de. **Tempos de metamorfose**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Trad. Johannes Kretschmer. Coleção Teoria. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JOUBE, Vincent. **A leitura**. Trad, Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LIMA, Ebe Maria de. **Literatura sem fronteiras: uma leitura da obra de Bartolomeu Campo de Queirós**. Coleção Sem Fronteiras. Belo Horizonte: Miguilim, 19....
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I: Língua Portuguesa**. Caderno de teoria e prática 6: leitura e produção de texto poético, epistolar e informativo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- TURCHI, Maria Zaira. Vertentes da poesia infanto-juvenil brasileira. In: **Simpósios Integrados de Letras “Linguagem: Múltiplos Olhares”**, Faculdade de Letras-UFG, 05-07/10/2005. Texto distribuído em palestra.

A TESSITURA EPILÍRICA DE *LEAVES OF GRASS*

Frankslayne Paranista de Oliveira BORGES
Goiandira de Fátima Ortiz de CAMARGO

Leaves of Grass é o único livro do poeta norte-americano Walt Whitman. Composto de mais de quatrocentos poemas, o livro sofreu rearranjos durante os quase quarenta anos em que foi escrito. Com essa obra Whitman contribui de forma significativa para o que hoje entendemos como poesia moderna, tanto no plano da forma quanto no da expressão. Representações estéticas que caracterizaram a poesia moderna, como a questão da hibridização dos gêneros, a hesitação entre prosa e poesia e as novas configurações do sujeito lírico estão presentes em sua poesia.

O constante exercício de alteridade na obra revela um sujeito que se encontra na representação do outro e dessa forma se completa. O lirismo do “eu” whitmaniano é invadido pelo “não-eu” ganhando assim caráter universal. Além disso, Whitman buscou na realidade social e política norte-americana temas para cantar em sua obra, assim como fizeram Homero, Virgílio, Dante, Milton, abraçando o mito moderno da ciência, da democracia, da religião, entre outros. Sua obra retrata um período de formação da consciência e da nação norte-americana, momento de conquistas territoriais, crescimento econômico e conflitos sociais. O tom profético, desarraigado do tom acadêmico cativou muitos adeptos à obra do bardo norte-americano. Com sua forma moderna de compor versos livres, longas canções em forma de belas fotografias retratando o homem comum, Whitman foi construindo o herói americano que ora se apresenta individual, ora coletivo.

O lirismo do “eu” whitmaniano é invadido pelo “não-eu” ganhando assim caráter universal. Tendo isso em vista, o presente trabalho pretende apresentar o projeto de pesquisa de dissertação de mestrado, intitulado *A Tessitura epilírica de Leaves of Grass*. Para fundamentar a nossa pesquisa, são importantes as contribuições de Emil Staiger, Michael Hamburger, Alfonso Berardinelli Michel Collot, Dominique Combe, Roy Harve Percy, Macolm Bradubury entre outros.

RESULTADOS PARCIAIS

Concebemos *Leaves of Grass* (2001), de Walt Whitman, como um único poema que, segmentado em quatorze seções compostas de mais de quatrocentos poemas, sofreu rearranjos durante os quase quarenta anos em que foi escrito. Essa obra é de grande valor para os Estados Unidos da América e também para o mundo, uma vez que nela encontramos contribuições literárias que marcaram a segunda metade do século XIX e influenciaram o mundo da literatura. Contribuições essas de cunho estético, social e cultural.

Leaves of Grass retrata um período de formação da consciência e da nação norte-americana, momento de expansão territorial, crescimento econômico e tensões sociais. Como o próprio Whitman escreveu no prefácio de 1855, essa obra foi fundada numa radical experiência do agora. O bardo norte-

americano transita entre a reinvenção de tradições do Romantismo e a predição dos principais procedimentos e inquietações do modernismo do século XX, como o impulso a uma poesia *demótica*³⁷, o uso do verso livre, a hesitação entre poesia e prosa, ruptura com os decoros poéticos tradicionais e enfim, “um novo modo de ver, sentir e estar no mundo” (LOPES, 2007, p. 302). Estes pontos constituem o mote para a pesquisa de nossa tessitura epilírica buscando discutir como se apresenta a subjetividade do poeta norte-americano em meio ao turbilhão da modernidade.

É a partir do século XIX que a literatura ocidental toma rumos nunca seguidos antes. A poesia se estabelece como negação da tradição e passa a se interessar por valores estéticos que contemplam o efêmero e o ordinário. O poeta e crítico mexicano Octavio Paz (1996), insere Whitman no contexto da modernidade e considera-o filho da Utopia e um escritor que buscou a tradição de seu país no futuro, além de ser um dos maiores influenciadores da versificação amétrica.

Na perspectiva da organizadora de *Os Fundadores da Modernidade* (1991), não é possível uma única definição para o termo moderno. Então, o período que elegeram para marcar a modernidade das literaturas de língua inglesa está situado em torno da década de 1870, todavia, é possível notar indícios dessa tal modernidade com rupturas poéticas e críticas desde os pré-românticos, como por exemplo, W. Blake e, no caso dos americanos, que é o que mais interessa a essa pesquisa, Edgar A. Poe, R. W. Emerson, Walt Whitman e Emily Dickinson não deixaram de ser mencionados na lista dos precursores da modernidade. Poe com sua estética formalista, Emerson com seus ensaios transcendentalistas, Whitman com seus versos livres, com o descaso pela rima e sintaxe convencionais, e Dickinson pelo uso das metáforas.

O momento do surgimento da modernidade nos países de língua inglesa está imerso em um contexto histórico, social e cultural precedente ao século XIX, que marcaram grandes mudanças na civilização ocidental e que assinalaram uma grande revolução intelectual, esse contexto é o da Revolução Americana datada de 1776, o da Revolução Francesa em 1789 e o da Revolução Industrial.

Baudelaire no livro *Sobre a Modernidade* (1996) explicita o que seria seu referencial de modernidade, caracterizando-a como “o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1996, p. 26). Assim, modernidade é a capacidade que os artistas precisam ter para obter o eterno a partir do transitório. Outro aspecto a ser ressaltado na concepção do poeta acerca da produção moderna diz respeito à dualidade da obra e do homem moderno, sendo aquela um conseqüente reflexo desta.

Segundo Staiger (1997), a Poética hoje não é mais um manual de ensinamentos de como se compor obras épicas, líricas ou dramáticas. A classificação estanque em que se enquadravam os gêneros poéticos da antiguidade não cabe mais na modernidade, devido à grande diversidade de composições que não obedecem, principalmente, às métricas clássicas. Sabendo da dificuldade de classificar uma obra como pura, Emil

³⁷ O termo *demótico* foi utilizado por Lopes (2007) demonstrando que a poesia de Walt Whitman é variada, de uso comum e que nada rejeita.

Staiger com a obra *Conceitos Fundamentais da Poética* (1997), apresenta ao leitor o que ele chamou de estilo lírico, estilo épico e dramático, ou seja, a possibilidade de hibridização dos gêneros. Os gêneros literários se intertrocam, participam um da configuração do outro. Deste modo, compreendemos que formas estanques de classificação não são mais possíveis na modernidade. O maior problema está em confundirmos os “*substantivos* Épica, Lírica e Drama (...) usados em geral como terminologia para o ramo a que pertence uma obra poética considerada, globalmente, segundo características formais determinadas” (STAIGER, 1997, p. 185) e os *adjetivos* lírico, épico e dramático, estes “conservam-se como nomes de qualidades simples, das quais uma obra determinada pode participar ou não. Por isso êles(sic) funcionam como termo designativos de uma obra” (STAIGER, 1997, p. 186), de maneira a observarmos como cada um deles estão mais ou menos perceptíveis em uma composição. Staiger defende a não pureza dos gêneros, ou seja, a possibilidade de uma obra poética apresentar características peculiares a cada um dos gêneros e nem por isso ela será menos perfeita. Ao contrário, sua hipótese é de que a perfeição consiste nessa hibridização.

Outro aspecto importante da modernidade é a problemática da subjetividade. A subjetividade lírica em *Leaves of Grass* se apresenta multiforme, podendo ser lida sob a ótica de T.S. Eliot no que tange às três vozes da poesia. O constante exercício de alteridade em “*Song of Myself*”, poema fundamental de *Leaves of Grass*, é uma marca forte na poesia de Whitman. O sujeito lírico se encontra na representação do outro e dessa forma se completa. “É apenas saindo de si que ele coincide consigo mesmo, não como uma identidade, mas como uma ipseidade que, ao invés de excluir, inclui a alteridade, (...) não para se contemplar em um narcisismo do eu, mas para realizar-se *como um outro*”, (COLLOT, 2004).

Já na primeira edição de *Leaves of Grass*, datada de 1855, percebemos Walt Whitman como um poeta extremamente preocupado com os problemas sociais de seu país. O título *Song of Myself* (Canção de Mim Mesmo) pode induzir o leitor a imaginar o poema como uma composição extremamente egocêntrica. Todavia, ao longo da canção, o leitor se depara com um sujeito lírico que se completa pelo outro, que sente a dor e a alegria do outro, que vive o outro e que é o outro, sobretudo, o outro desprezado pela sociedade. Paralelamente a Whitman, Baudelaire, logo em seguida, no ano de 1857 também escreveu sobre o pária social. Acredita-se, porém, que há uma diferença na abordagem que Whitman e Baudelaire, em *As Flores de Mal* (1857), dão à figura do pária. Whitman exaltava o rejeitado para enaltecer uma maioria, enquanto que Baudelaire exaltava essa maioria excluída para atacar uma minoria dominadora. Como já dissemos anteriormente, o sujeito lírico de *Song of Myself* e, quem sabe, o próprio Whitman, não só sentia as necessidades do pária social como se tornava um deles.

O bardo teve grande motivo para escrever e reescrever sua única obra. Queria uma canção que exaltasse a América, mas, ao contrário das ideias prontas do Velho Mundo, ele queria cantar as coisas comuns, as pessoas comuns, o cotidiano, tudo o que não fora utilizado até então pela poesia, criando assim, quem sabe, uma contra - poética.

James Miller Jr., em seu ensaio *America's Epic* (1962) defende a obra de Whitman como a incorporação da realidade e ideal dos americanos. Para ele, *Leaves of Grass* é um cumprimento magnífico de tudo o que requer um épico nacional. É notável no Prefácio de 1855, que o poeta acreditava que seu livro continha as bases naturais e a extensão geral de um épico. Ademais, Whitman assim como Homero, Virgílio, Dante, Milton, representou seu próprio mundo abraçando o mito moderno da ciência, da democracia, da religião. Ainda segundo Miller (1962), o homem moderno que o poeta canta, representaria o herói norte-americano, uma vez que, diferentemente dos heróis épicos do passado ele não possui características super-naturais. Seu heroísmo consiste na sua individualidade que é comum a todos os homens. Assim, o herói épico do Novo Mundo deve cantar seu próprio eu.

Muitos são os temas abordados por Whitman em *Leaves of Grass*, a presença do herói, as viagens de conquista de novos territórios, a construção da identidade nacional, a situação do pária, a guerra. Baseando-nos nestes temas, já podemos notar a intenção do poeta em apresentar ao leitor seus traços épicos.

É necessário esclarecer que nossa pesquisa ainda se encontra em desenvolvimento e que outras ideias e autores serão confrontadas e nos darão fundamentos para reflexão. Todavia, como resultado parcial entendemos que *Leaves of Grass* é uma obra lírica marcadamente moderna perpassada pelo estilo épico.

EM DESENVOLVIMENTO

Até o presente momento, temos praticamente concluído o capítulo 1, destinado a uma apresentação teórica baseada nos conceitos de Modernidade e de poesia moderna, sob a ótica de Anthony Giddens, Hans Magnus Enzensberger, Baudelaire, Pound, Hugo Friedrich, Malcolm Bradbury, entre outros. A questão da hibridização dos gêneros será pautada nos estudos de Emil Staiger e Mafalda Leite. Faremos breve exposição do percurso da poesia norte-americana, desde o Puritanismo até o advento da poesia moderna no século XIX, momento da busca da construção da identidade nacional do país, segundo os textos de Richard Ruland e Malcolm Bradbury. A partir dessas reflexões, discutiremos o advento dos versos livres e sua problemática, a técnica do paralelismo e da enumeração caótica, dentre outros caracteres que nos conduzem a conceber a obra do bardo norte-americano como uma escritura em poesia moderna.

Ainda em fase de investigação bibliográfica se encontram os capítulos 2 e 3. No capítulo 2, procuraremos discutir a configuração da subjetividade whitmaniana, suas diferentes vozes e o olhar do poeta sobre o pária. Por fim, no último capítulo intentamos aventar os aspectos épicos da obra.

Referências

- BERARDINELLI, Alfonso. *Da poesia a prosa*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 213 p.
- CHIAMPI, Irlemar.(Org.) *Os fundadores da modernidade*. Ática: São Paulo, 1991.

COLLOT, Michel. *O sujeito lírico fora de si*. Trad. Alberto Pucheu. Terceira Margem, Rio de Janeiro, a. IX, n. 11, 2004. Disponível em < <http://www.lettras.ufrj.br//terceiramargemonline/> número 11>. Acesso em 10 agosto. 2009.

ENZENSBERGER, Hans. *Linguagem Universal da Poesia Moderna*. In: Raiva e Paciência. Ensaio sobre literatura, política e colonialismo. RJ: Paz e Terra, 1985.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2002.

LEITE, Ana Mafalda. O Epos e a Épica. In: _____ *Modalização Épica nas Literaturas Africana*. Lisboa: Veja, 1995. p. 11-36.

LOPES, Rodrigo Garcia. *Uma experiência de linguagem: Whitman e a primeira edição de Folhas de Relva*. In: WHITMAN, Walt. Trad. Rodrigo Garcia Lopes. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MILLER, James Jr. America's Epic. In: PEARCE, Roy Harvey. *Whitman, a collection of critical essays*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1962

PAZ, Octavio. **Signos em Rotação**. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1996.

POUND, Ezra. Walt Whitman. In: PEARCE, Roy Harvey. *Whitman: a collection of critical essays*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1962.

SCOTT, Clive. O poema em prosa e o verso livre. In: MALCOLM, Bradbury; MC FARLAINE, James. *Modernismo, Guia Geral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 254-262

STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Tradução de Celeste Aída Galeão. 3 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997

WHITMAN, Walt. *Folhas de relva*. Trad. Luciano Alves Meira. São Paulo: Martin Claret, 2006.

WHITMAN, Walt. *Leaves of Grass*. United States of America: Oxford, 2001, p.161.

**MESA 5:
ESTUDOS DE
NARRATIVA 2**

Alunos:

Anapaula de Almeida
Lorena Ribeiro Melo
Gisélia Rodrigues Dias
Humberto Milhomem da Mota

Debatedor:

Profa. Dra. Albertina Vicentini Assumpção
(PUCGO)

Coordenador:

Profa. Dra. Solange Fiúza Cardoso
Yokozawa (UFG)

**A estrutura social, os meandros políticos
e a cultura popular em *Sagarana***

Anapaula de ALMEIDA
Prof. Dr. Rogério Santana dos SANTOS

A partir de uma perspectiva histórica e sociológica, o objetivo do trabalho é fazer uma investigação literária em *Sagarana* de Guimarães Rosa, buscando verificar e demonstrar a representação da estrutura social, os meandros políticos e a cultura popular do Brasil rural no período da nossa Primeira República. Buscaremos investigar e mostrar de que maneira a narrativa se constitui de materiais não literários – pressupostos sociais, políticos e culturais – manipulados a fim de orientarem a elaboração e incorporação, muitas vezes de forma oculta ou “dissimulada”, da representação do Brasil.

A fortuna crítica tem demonstrado que as obras rosianas possibilitam fazer um mergulho no Brasil. Nosso estudo se ancora nos métodos de investigação literária empregados por Antonio Candido (1998) e Luiz Roncari (2004), na tentativa de ver a realidade brasileira na obra escolhida para o estudo. *Sagarana* compõe-se de nove contos, dos quais três nos interessam; contudo os outros seis também nos interessam tanto para a concepção da estrutura do conjunto, quanto para a compreensão do alcance estético desse livro no contexto da obra de Guimarães Rosa. O nosso objetivo é verificar e demonstrar pontos relevantes para a discussão a respeito das relações entre as narrativas e a experiência histórica brasileira. Adotaremos uma perspectiva crítica que busca conjugar forma literária e processos sociais, que procura entender a forma ficcional levando em conta processos sociais, econômicos e políticos que regem a formação “das camadas mais fundas”, para Candido, ou “da camada alegórica”, para Roncari, e demonstrar como estão abrigados na narrativa.

Os críticos tem se debruçado sobre a tentativa de ver a realidade brasileira nas obras literárias. Antonio Candido (1998, p. 9) faz uma investigação literária do romance *Memórias de um Sargento de Milícias* de Manuel Antônio de Almeida. No ensaio, o crítico propõe um método de análise que possibilita ver a realidade brasileira na obra, entretanto a estrutura literária pode ser estudada sobre si mesma, ou seja, é autônoma, portanto, o alvo é a própria obra, visto que foram criados nela um comportamento e um modo de ser a partir de dados da realidade exterior. No prefácio, o crítico nos esclarece melhor o seu método de análise:

O meu propósito é fazer uma crítica integradora, capaz de mostrar (não apenas enunciar teoricamente, como é hábito) de que maneira a narrativa se constitui a partir de materiais não literários, manipulados a fim de se tornarem aspectos de uma organização estética rígida pelas próprias leis, não as da natureza, sociedade ou do ser. No entanto, natureza, sociedade e ser parecem presentes em cada página, tanto assim que o leitor tem a impressão de estar em contacto com realidades vitais, de estar aprendendo, participando, aceitando ou negando, como se estivesse envolvido nos problemas que eles suscitam. Essa dimensão é com certeza a mais importante da literatura do ponto de vista do leitor, sendo o resultado mais tangível do trabalho de escrever. O crítico deve tê-la constantemente em vista, embora lhe caiba, sobretudo, averiguar quais foram os recursos utilizados para criar a impressão de verdade.

O objetivo de Antonio Candido (1998, p. 13) em sua análise do romance é “localizar princípios estruturais, que regem a formação do texto *a partir das suas camadas mais fundas* e devem ser trazidos à luz clara de razão crítica” (grifo nosso).

Luiz Roncari (2004, p. 18) afirma que a crítica rosiana dera conta de investigar e interpretar apenas duas “camadas” do texto: a empírica – “baseada na experiência do autor e nos seus vínculos com a tradição literária brasileira”, aqui há a retomada dos temas do sertão e de seus homens, do gado, da grande propriedade agrária, dos conflitos decorrentes do processo de modernização e dos seus modos de expressão tradicionais; e a mítico-simbólica – “fundada na extensa leitura e erudição literária e filosófica, que eram mais ou menos explicitadas, na qual ele elaborava a dimensão simbólica, universal e mítica das obras”.

Segundo Roncari (2004, p. 18), uma terceira camada estava ausente das diversas tentativas de investigação e interpretação da obra rosiana – a qual

alegorizava a história da vida político-institucional de nossa primeira experiência republicana e numa perspectiva que poderíamos considerar conservadora. Como crítica das instabilidades do novo regime, ela participava também da nostalgia da ordem imperial, desencadeada pelas crises políticas e institucionais que se sucediam, e se acentuou com as comemorações do centenário do nascimento de D. Pedro II. Desse modo, o conservador aqui se manifesta não como uma defesa da ordem, mas como uma crítica dela e por uma outra ordem, restauradora do pai tutelar ou da autoridade que se havia perdido com a República.

Roncari (2004) faz um cruzamento entre as três camadas do texto, sem deixar de considerar a autonomia que elas apresentam, na tentativa de decifrar a ficção de Guimarães Rosa, visto que, para o crítico, os assuntos da vida brasileira, os fatos políticos e sociais aparecem representados na figuração literária como um enigma a decifrar. Interessado na alegorização da nossa experiência republicana, analisa dois contos de *Sagarana* – “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo” e “São Marcos” – e um conto de *Corpo de Baile* – “A história de Lélío e Lina ou No Urubaquaquá, no Pinhém” – para lançar-se de vez no romance *Grande Sertão: veredas* e investigar a dinâmica política e social no meio rural durante a Primeira República. As três obras são vistas como um conjunto representando o Brasil que ao longo da Primeira República passava por uma “modernização conservadora”.

A partir das pistas encontradas e identificadas nas obras, Roncari (2004, p. 14) recorre às informações exteriores, para poder melhor “persegui-las e puxar os fios que enraizavam os textos num terreno cultural e literário específico” – o período que vai do fim do Império à “política getulista”, no plano político, e um momento literário que ainda reagia aos tumultos causados pelos movimentos modernistas.

Nosso estudo buscará continuar a verificação e demonstração iniciada por Roncari (2004), visto que o crítico apontou ser o romance *Grande Sertão: veredas* o seu principal objetivo de interpretação. Para atingi-lo, Roncari decifrou apenas dois dos contos de *Sagarana* que possui um universo de nove narrativas. Consideramos que o apresentado por Roncari (2004) acerca da obra escolhida neste trabalho seja um farol

norteador para investigarmos e demonstrarmos que a estrutura do texto parece abrigar esteticamente a estrutura social, os meandros políticos e a cultura popular do Brasil na Primeira República.

Buscaremos identificar e decifrar símbolos, pistas e estratégias que apontem o terreno político, social e cultural do Brasil durante a nossa primeira experiência republicana – momento de grandes transformações institucionais e literárias. Para isso, recorreremos às informações externas – o contexto histórico e literário – a fim de decifrarmos os enigmas imbricados na obra. Verificaremos as estratégias narrativas que permitem estabelecer relações entre a ficção rosiana e os intérpretes do Brasil político-social e cultural, como Oliveira Vianna, Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, entre outros.

RESULTADOS PARCIAIS

O público e o privado no conto “Minha Gente”

“Minha gente” é a quinta das nove narrativas que constituem *Sagarana*, a primeira publicação de Guimarães Rosa. A crítica tem se debruçado com veemências sobre os contos “O burrinho pedrês” e “A hora e a vez de Augusto Matraga”, tidos como obras-primas, não depositando a devida atenção à narrativa aqui escolhida para o estudo. Entretanto, é preciso ter cautela na leitura de Guimarães Rosa, pois, como aponta Roncari (2004, p. 14), faz-se necessário analisar, decifrar e interpretar os aspectos simbólicos das obras, buscando manter sempre uma atitude de dúvida e desconfiança das impressões imediatas e aparentes, de recusa das verdades convencionadas, de procura de aguçamento da visão e de experimento de hipóteses e tentativas de comprovações. Lançamo-nos nessa busca para entender e descobrir o que o autor diz de fato nesse conto e como isso é dito, sendo necessário, pois, remetermos à questão da forma que no conto reproduz esteticamente e universalmente um conteúdo particular.

O conto, narrado em primeira pessoa, traz a natureza de diário, em que o narrador vai relatando todos os acontecimentos à medida que ocorrem. Temos acesso à história pelo relato de um narrador que participa dela, portanto, a partir de uma visão bem próxima de sua experiência, consequentemente limitada. Entretanto, o narrador fornece ao longo do conto certas sutilezas e algumas pistas para que o sentido mais profundo da trama possa ser alcançado. A real dimensão do conto só pode ser alcançada se a leitura seguir o ponto de vista do personagem Santana, um inspetor escolar que adora jogar xadrez, uma visão distante da experiência e que se posiciona no alto. Essa pista nos é dada pelo próprio narrador durante a descrição do caminho que faziam juntos a cavalo. Enquanto tinha Santana como companhia, o percurso exigia que subissem sempre mais e mais. A partir do momento que se separam, a tendência do trajeto é descer sempre. Consequentemente o narrador passa a ter uma visão cada vez mais próxima e limitada dos acontecimentos, não sendo, portanto, muito confiável. A narrativa pede, portanto, que o leitor fixe o seu ponto de vista no alto para que veja, de cima, tudo o que se passa com os homens lá embaixo, na superfície da terra.

No desenvolvimento do conto três planos interpenetram-se: o jogo de xadrez, o jogo do amor e o jogo político. O nobre jogo de xadrez perpassa toda a narrativa, é transposto tanto para o caso de amor, quanto para as práticas políticas, da mesma forma que os assuntos da vida privada – as estratégias para conquistar o ser amado e alcançar os objetivos – são transpostos para os assuntos da vida pública – as estratégias para ganhar as eleições. Nesta perspectiva, a estrutura do conto parece abrigar a constante dialética entre público e privado presente nas relações sociais e políticas no Brasil da primeira República.

No jogo do amor, a grande jogadora e estrategista é Maria Irma, prima do narrador-personagem. Como se estivesse movimentando peças em um tabuleiro, ela tenta fazer com que o protagonista e Armanda, sua amiga, se conheçam e se casem, para que o caminho fique livre para ela se casar com Ramiro Gouveia, o noivo de Armanda. No jogo político, Emílio, tio do narrador, é o grande jogador, está sempre traçando estratégias para que possa ampliar o seu eleitorado. Numa delas, o tio acaba usando o sobrinho para atingir o seu adversário e conseguir ganhar as eleições.

Com efeito, quem dominava bem as regras de uma das esferas, transitava facilmente para a outra, onde elas, na maioria das vezes, acabavam por reproduzirem-se. Maria Irma parece dominar bem as regras tanto do jogo do amor quanto do jogo político. O narrador-personagem não domina bem as regras do jogo, tem que aprender as regras do jogo da vida no sertão. A delineação do intelectual, o homem civilizado da República Velha, parece estar nesse narrador-protagonista, um homem culto, ledor de Aristóteles e Homero, mas que se mantém alheio, passivo e servil diante das forças locais e oficiais estabelecidas. O protagonista age, muitas vezes, como um tolo, e sente-se deslocado diante de todos dos fatos que presencia, resultando num sujeito manipulado pelos caprichos, pelos mandos e desmandos de quem detém o poder.

As regras do jogo de xadrez são usadas para as relações estabelecidas entre as personagens tanto no plano familiar e sentimental – os interesses particulares – quanto no plano sócio-político – os interesses públicos. A não distinção entre o público e o privado, entre os negócios do Estado e os da família, presente nas relações sócio-políticas do Brasil republicano, encontra-se plasmada na narrativa.

Os estudos de Holanda (2004, p. 145 - 146) mostram essa confusão entre vida pública e privada na esfera política da República Velha:

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização [...] ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. [...] No Brasil, pode dizer-se que só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundamentados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo da história, o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordenação impessoal.

Ao expor sobre a formação sócio-política brasileira, Oliveira Viana (2000, p. 1.127-1.128), um dos interpretes com quem Guimarães Rosa mostra maior afinidade, verifica o quanto os interesses privados predominaram em detrimento dos interesses da coletividade:

Desde que não há interesses comuns locais o governo local não tem função própria. Instituído, transforma-se naturalmente em órgão de interesses privados, arma poderosíssima, posta imprudentemente nas mãos dos caudilhos de aldeias. É o que as nossas ásperas e quase sempre sangrentas lutas de campanário pela posse das câmaras nos tem, à saciedade, povoado. Em belos livros, temos vivido a ler que os municípios são „a pedra angular da democracia“, as „células da vida pública“. Há um século estamos repetindo isso com convicção, com entusiasmo e belas imagens. [...] Entretanto, para nós a verdade é outra. [...] Em síntese: *o povo brasileiro só organiza aquela espécie de solidariedade, que lhe era estritamente necessária e útil – a solidariedade do clã rural em torno do grande senhor de terras*. Todas essas outras formas de solidariedade social e política [...] são, entre nós, ou meras entidades artificiais e exógenas, ou simples aspirações doutrinárias, sem realidade efetiva na psicologia subconsciente do povo.

Em “Minha gente” tanto o tio quanto a prima violam as regras éticas para alcançarem os seus objetivos pessoais, numa subversão final de valores tanto na vida privada quanto na vida pública. O chefe político, homem bom, chefe de família, não vê no ato de que resulta a morte do camarada Bento Porfírio mais do que a perda de um voto, e para não perder mais um, esconde o assassino dos soldados até as eleições. Maria Irma articula toda a situação para que ela possa se casar com o noivo da amiga. Nesse sentido, depreende-se do conto que público e privado se articulam solidamente, as mesmas estratégias usadas pelas personagens nas relações pessoais são transferidas para as relações coletivas. A dialética privado e público é um princípio válido de generalização que organiza em profundidade tanto os fatos da política rural no momento da nossa Primeira República quanto os fatos da política no ambiente rural descrito no conto, dando-lhes inelegibilidade, sendo ao mesmo tempo real e fictício – dimensão comum onde ambos se encontram e que explica tanto um quanto outro.

Posicionamo-nos ao lado de Roncari (2004, p. 20) quando ele diz que vê em Rosa um interprete do nosso país, embora muito peculiar, visto que sem se descuidar dos nossos costumes privados, os da vida familiar e amorosa, procurou integrar a eles também os da vida pública, o que deu a sua ficção a dimensão de uma representação do Brasil, muito mais realista do que se poderia supor.

Com essas breves reflexões, diríamos que em “Minha gente” há o que Candido (2004, p. 31) chama de estrato universalizador, em que aparecem arquétipos válidos para a imaginação de um amplo ciclo de cultura e há o estrato universalizador de cunho mais restrito, onde aparecem representações da vida capazes de estimular a imaginação de um universo menor dentro deste ciclo, o brasileiro.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Buscaremos verificar a dinâmica político-social do Brasil rural durante nossa primeira experiência republicana, investigaremos e demonstraremos como a estrutura das narrativas abriga esteticamente a estrutura social. Verificaremos os tipos raciais que aparecem representados na composição dos

personagens rosianos e demonstraremos suas experiências e as condições de sua formação na vida sócio-política brasileira. Na investigação da estrutura social rural, buscaremos também elementos externos, como fez Roncari (2004), quando aponta vários interpretes do Brasil que o ajudam a identificar e definir melhor a composição racial observados por ele.

Dois contos da obra, além, claro, do já analisado por Roncari “Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”, delineiam os meandros da política rural do Brasil na República Velha – “Minha gente” e “A hora e vez de Augusto Matraga”. Verificaremos e demonstraremos como a estrutura da narrativa abriga esteticamente a organização, a prática e a dinâmica política do período da Primeira República. Observaremos e demonstraremos como o verdadeiro tema dos contos aparecem “borrados” ou “dissimulados” pelo autor. Buscaremos as pistas, os símbolos, as estratégias que nos permitem decifrar os textos e recorreremos às informações externas – o contexto histórico, os estudos sócio-políticos e culturais – para nos lançarmos nas “camadas mais fundas do texto” e conseguirmos atingir aquela que alegoriza “a história da vida político-institucional de nossa primeira experiência republicana”.

Guimarães Rosa traz a presença da cultura popular já no recorte da matéria com a qual irá trabalhar em suas narrativas: o espaço rural, sua forma de organização e suas formas de vida – substâncias responsáveis pela formação da nação – em oposição às tendências modernistas que se voltavam para o espaço urbano das grandes metrópoles, como a São Paulo de Mário de Andrade. Tentaremos demonstrar que a presença da cultura popular em Guimarães Rosa recobre a presença da cultura clássica, assim como a matéria regional – o particular, o sertão – recobre o país – o universal, o Brasil. Observaremos a inscrição de Guimarães Rosa no sistema literário brasileiro e o seu diálogo com culturas tão contrastantes – clássica e popular. Investigaremos e demonstraremos a incorporação da cultura popular pela cultura clássica, pois Rosa parece representar em suas obras que o clássico e o popular são distintos e contrastantes, porém não são opostos.

Referências

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de Literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2003. p.18.

BOLLE, Willi. *Grande Sertão. br: o romance de formação do Brasil*. São Paulo: Duas cidades, 2004.

BOSI, Alfredo. As letras na primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira – O Brasil republicano*. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, Tomo III, v.2, p.293-319.

_____. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix,, 1997. p.7- 22.

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

_____. Literatura e Subdesenvolvimento. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1989. p. 140-162.

_____. O homem dos avessos. In: _____. *Tese e Antítese: ensaios*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000, p. 121-139.

- _____. Dialética da Malandragem. In: _____. *O Discurso e a cidade*. São Paulo: Duas cidades, 1998, p.19-54.
- _____. Notas de Crítica Literária – Sagarana. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas cidades, 2002.
- CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- _____. *Literatura oral no Brasil*. 3ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.
- COUTINHO, Afrânio. *Guimarães Rosa*. Coletânea de textos dirigida por Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: São José, 1964.
- EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FAUSTO, Boris. *A Revolução de 30*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- FONSECA, Maria Augusta. Entranhas de um conto. In: BOSI, Viviana (org.) *Ficções: leitores e letiuras*. Cotia, SP: Atêlie, 2001.
- FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. 26 ed. Recife: Record, 1989.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- HANSEN, João Adolfo. *Alegoria – Construção e Interpretação da Metáfora*. São Paulo: Atual, 1986.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de Holanda. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- LIMA, Deise Dantas. *Encenações do Brasil rural em Guimarães Rosa*. Niterói: EDUFF, 2001.
- LIMA, L. C. & BRAYNER, S. Regionalismo. COUTINHO, Afrânio. (org.) *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- LIMA, Alceu Amoroso. Estudos literários. Rio de Janeiro: Aguilar, 1966.
- LIMA, L.C. & BRAYNER, S. Regionalismo. In Coutinho, Afranio. (org.) *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global, 2004, p. 475-526.
- LOPES, Oscar. Novos mundos. In: ROSA, Guimarães. *Sagarana*. 27ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983, p.xxviii-xxxvi.
- LORENZ, Günter W. *Diálogo com a América Latina. Panorama de uma literatura do futuro*. São Paulo: E.P.U., 1973.
- MELLO, Cléa Corrêa de. A construção discursiva do nacional em Guimarães Rosa. *Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUCMINAS, CESPUC, 2000, p. 153-7. (Seminário Internacional Guimarães Rosa, 1998)
- PACHECO, Ana Paula. *Lugar do mito: Narrativa e processo social nas Primeiras estórias de Guimarães Rosa*. São Paulo: Nankin, 2006.
- PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. *História econômica do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense. 1961.
- PRADO, Paulo. *Retrato do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- RONCARI, Luiz. *O Brasil de Rosa*. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
- ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. 65. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SEIDINGER, Gilca Machado. “Minha gente: um mero caso de amor?” In: DUARTE, Lélia Parreira (Org.) *Seminário Internacional Guimarães Rosa. Veredas de Rosa*. Belo Horizonte: PUC Minas, CESPUC, 2000.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. *Lembranças do Brasil – teoria política, histórica e ficção em Grande Sertão: veredas*. Rio de Janeiro: REVAN/UCAM/IUPERJ, 1999.

_____. O sentido do moderno no Brasil de João Guimarães Rosa – veredas de política e ficção. *Revista Scripta*, Belo Horizonte (PUCMinas) v. 2 n. 3, , 2º Semestre de 1998.

TORRES, Alberto. *O problema Nacional Brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1982.

VIANA, Oliveira. *Populações meridionais do Brasil*. In: *Interpretes do Brasil*. Coleção organizada por Silviano Santiago. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000, v.1.

_____. *Instituições políticas brasileiras*. Niterói: Eduff, 1987.

_____. *Ensaio Inéditos*. Campinas, SP: Unicamp, 1991.

A ESCRITA EPISTOLAR DE HUGO DE CARVALHO RAMOS

Lorena Ribeiro MELO
Prof. Dr. Rogério SANTANA

A transição do Período Imperial no Brasil para a Primeira República (1889) transformou as províncias em estados, os quais foram adquirindo uma autonomia crescente. A descentralização da monarquia possibilitou a “consolidação das subculturas regionais” (BOSI: 1978, p. 299), uma vez que os povos de São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais adquiriram uma consciência intensa de seus valores. Este fato pode ser percebido também na literatura, com a formação de um regionalismo “mais definido que o sertanismo romântico”. (*idem*, p. 299).

Nas obras literárias consideradas do Regionalismo brasileiro, de acordo com Lúcia Miguel Pereira (1988), encontramos, fundamentalmente, em seu conteúdo, os costumes e linguagem locais de uma região. Retratam o ser humano em sua integração com o meio em que vive, apresentando seus costumes (diferentes dos mais usuais) e sua paisagem natural. A mesma autora afirma que na narrativa regionalista predomina o gosto pelo conto, uma vez que “a tarefa do artífice se dissimula melhor, e que, além disso, sendo uma anedota breve, permite apresentar as personagens unicamente como expressões do seu meio, porque as mostra sob uma só face, coisa difícil de se conseguir no romance”. (1988, p. 177).

Segundo George Stewart (Apud COUTINHO, 1986), para que uma obra de arte seja considerada regional, além de estar localizada em uma região, é necessário retirar dela o que ele denomina de “substância real”, a qual é proveniente de elementos físicos, como a fauna, flora, clima, etc. e de aspectos que influenciam a vida humana e hábitos particulares daquela região. Afrânio Coutinho ressalta que “Há que não esquecer ainda um aspecto tipicamente brasileiro do regionalismo: o sertanismo, a valorização e idealização do sertão e do tipo sertanejo”. (1986).

Hugo de Carvalho Ramos, nascido em Goiás, em 1895, é conhecido por sua obra *Tropas e Boiadas*, constituída por contos que apresentam uma temática sertaneja, a qual segue “(...) as dimensões tradicionais dos *causos* do sertão”. (VICENTINI, 1997, p. 13). Na obra citada, há uma valorização do tropeiro goiano, bem como sua integração com o sertão, e a conseqüente caracterização social e espacial deste. Foram publicadas também as *Obras completas de Hugo de Carvalho Ramos*, que além de *Tropas e Boiadas* é composta por poesias, textos críticos e correspondências. Estas são destinadas à sua mãe, aos seus irmãos e amigos. Em sua obra percebemos que autor extrair elementos do sertão goiano e mineiro para a redação de sua produção literária.

As cartas estão dispostas em *Obras completas de Hugo de Carvalho Ramos* em 43 páginas, em ordem cronológica, sendo que são quatro destinadas à sua mãe Mariana, vinte e uma a sua irmã, três ao irmão Victor, duas ao irmão Américo, uma a seu padrasto, seis ao Leônidas de Loiola, uma a Acir Guimarães, uma a seu amigo Manoelito d’Ornelas e dois cartões postais, um enviado a Erasmo de Castro e

outro a Leônidas. Algumas missivas foram publicadas integralmente, em outras é possível ler somente alguns trechos. Nas linhas escritas para sua família, o contista falava sobre a sua rotina, seu trabalho na Secretaria de Finanças, suas leituras, suas atividades de lazer e sobre suas angústias e impressões acerca da sociedade.

As cartas implicam um destinatário, que é também um possível remetente. A necessidade de ser lido pelo outro e de ler o outro se satisfazem na correspondência, cujo fator tanto de aproximação quanto de afastamento é a distância espacial, bastante paradoxal e intrigante. A carta lida ou não, não perde sua qualidade comunicativa.

A correspondência de escritores tem despertado o interesse de editoras e apresenta várias possibilidades de estudos. Segundo Marcos Antônio de Moraes (2000, p.14), “A instigante aproximação da carta ao texto ficcional traz à tona a problemática da escrita epistolar, gênero fluído em seus limites preche de possibilidades literárias e pragmáticas”.

No artigo, “*Sinceridade e ficção nas cartas de amor de Fernando Pessoa*”, (In: *Prezado senhor, Prezada senhora – estudos sobre cartas*, 2000), Leyla Perrone-Moisés faz observações sobre as cartas trocadas entre Fernando Pessoa e sua amada Ofélia Queiroz. Ao introduzir o assunto, a autora lembra que “Alguns dados biográficos são necessários para se entender essas cartas; e naturalmente insuficientes para se entender esse amor”. Assim, são as cartas de Hugo de Carvalho Ramos, particularidades sobre a sua vida que nos ajudam a compreender muitas questões de suas cartas, porém não são totalmente satisfatórios. Em algumas de suas cartas destinadas a sua irmã, por exemplo, ele descreve os seus sentimentos de angústia em relação à vida. O seu suicídio, posterior às cartas, é um dado biográfico que nos auxilia a entender os sentimentos de insatisfação e sua depressão.

As correspondências de um escritor compõem partes relevantes que traduzem a personalidade do seu autor e suas perspectivas sobre mundo que o cerca. Sophia Angelides (2001) pondera que “as cartas de um escritor podem ser objeto de fruição estética, embora de caráter bastante peculiar, em que o literário e o extra-literário se alternam(...)” (p. 14). Ela afirma ainda que

O próprio caráter espontâneo e fragmentário, a alternância da linguagem poética e não-poética, os clichês, tudo isto é inerente ao gênero epistolar. A passagem da simples comunicação não-literária para a linguagem literária, e vice-versa, confere à carta um aspecto particular, misto de documento informativo e texto literário. (p.23)

Muitos aspectos são relevantes na leitura das cartas escritas por Hugo de Carvalho Ramos. Portanto, este trabalho visa a estudar as missivas do autor goiano, tendo como finalidade traçar relações com toda a sua produção literária, com um olhar para o autor enquanto personagem, avaliando a exposição do sujeito tanto nas correspondências quanto em seus demais textos intimistas contidos em “Plangências”, “A Esmo”, “Hinários”, “Turris Erbunea”, “Últimas páginas” (partes de *Obras Completas*). Será examinado seu tom confessional inevitável, sua aproximação com o discurso literário, seus limites e especificidades. Ao estudar

detalhadamente a produção do autor pretende-se esclarecer aspectos sobre sua obra, analisando com coerência os fatores relevantes. Dessa forma, pretende-se contribuir significativamente para o estudo da obra do autor goiano.

RESULTADOS PARCIAIS

Em *A poética clássica*, Hóracio disserta sobre seus pensamentos literários através de uma carta, destinada aos seus amigos Pisões (pai e filhos). Logo no início dela, percebe-se a invocação do destinatário: “Creiam-me, Pisões, bem parecido com um quadro assim seria um livro (...)” (ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO, 1997, p. 55). De forma semelhante, Hugo também faz uso de suas cartas como manifesto artístico. Em uma carta escrita a Manoelito d’Ornelas, opina sobre o papel da literatura no Brasil:

“E, pesa, confessá-lo, a classe literária, entre nós, pouca ou nenhuma influência tem, presentemente, sôbre, a orientação e a marcha do progresso social, relegada para um plano secundário a que não deve, absolutamente fazer jús.” (1950, p. 227).

Ao fazer uma metáfora, comparando os literatos aos políticos, defende uma literatura engajada:

“Se a maioria dos nossos políticos profissionais se limita apenas a guerrilhas de campanário onde a verdadeira noção das aspirações pátrias se perde em lutas estéreis de pouco ou nenhum alcance para a coletividade, cumpre aos homens de pena assumir o papel de divulgadores e encarecedores das diversas partes do corpo social, pouco conhecidas entre si, exaltando as e amando as na medidas de suas forças, a fim de que o sentimento de solidariedade coletiva nos se malbarate e se perca em menosprezo ou em dissensões intestinas.” (1950, p. 227).

Hugo parece acreditar que o sentimento que move, melhor dizendo, que imobiliza a ação política em “assumir o papel de divulgadores e encarecedores das diversas partes do corpo social” é um simples descaso ingênuo, talvez pura preguiça. Ele vê a sociedade de maneira horizontal, e sua composição é feita de “diversas partes” e possui o pensamento positivista de que o homem é produto do meio.

Observando sua manifestação sobre a ideal contribuição da literatura e traçando um paralelo entre a missiva supracitada e seu texto crítico “*Populações rurais*”, percebemos como o autor faz uso de seu texto em uma tentativa de denunciar situações conflitantes do cenário político-econômico brasileiro. Fazendo, portanto, de sua produção uma manifestação comprometida com a verdade.

Em *Carta e Literatura*, Sophia Angelides assegura que

“um elemento que atua de modo fundamental no discurso epistolar é o destinatário. Sendo as cartas, em geral, dirigidas a uma determinada pessoa, esta orienta muitas vezes o grau de literariedade, de fragmentação, de espontaneidade, bem como o teor e o tom do discurso.” (p.25)

Essa correspondência analisada foi destinada a seu amigo Manoelito d’Ornelas, datada de 14 de julho de 1920. O receptor dessa carta do autor goiano foi um jornalista e escritor gaúcho. Além da função de redator em jornais, foi professor em universidades, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É

autor de diversas obras de cunho sociológico. Este último fator é relevante no sentido de que, provavelmente, norteou a eleição do assunto abordado por Hugo, de caráter também sociológico.

Hugo inicia a missiva agradecendo ao amigo por ter publicado no “Jornal de Itaqui” um artigo com referências elogiosas sobre ele. Em seguida, testemunha que se desviou de sua pretensão de - quando jovem - “união e elevação moral e intelectual” (p. 227). Logo opina sobre o papel da literatura no Brasil:

“E, pesa, confessá-lo, a classe literária, entre nós, pouca ou nenhuma influência tem, presentemente, sobre, a orientação e a marcha do progresso social, relegada para um plano secundário a que não deve, absolutamente fazer jús”. (1950, p. 227).

Segundo Lyra (1979, p. 48), a literatura compromete-se com a ideologia, em uma significação mais abrangente – quando faz parte das “manifestações superestruturais de qualquer agrupamento civilizado” e em uma significação mais restrita – quando todas as manifestações culturais se incluíram no desafio político lançado pelo marxismo. O autor expressa ainda o fato de alguns artistas terem assumido sua posição abertamente, produzindo uma literatura com objetivo socializante, como o romancista Jorge Amado ou o poeta Pablo Neruda. E os demais que acreditam não terem se envolvido, se enganam no sentido de que “não tomar partido acabou se definindo como uma maneira tácita de tomar partido contra”. (p. 48)

Em toda obra literária o autor manifesta através de sua arte a sua visão definida sobre o mundo que o cerca. Ele exprime, por meio da arte, sua ideologia, sua forma particular de enxergar o meio em que está inserido e as relações sociais que o envolvem – a sua “cosmovisão”.

A estruturação da linguagem é um meio utilizado para atingir a finalidade da obra de arte: suscitar um prazer na propagação de um conhecimento e a “infundição da ideologia do autor, veiculada no prazer despertado e/ou no conhecimento transmitido”. (p.49). A expressividade da linguagem, bem como seus recursos artísticos são utilizados para difundir a idéia do autor:

“Ora, se esses recursos são artísticos e se são canalizados para a infundição da idéia que gerou a obra, deduz-se facilmente: a arte está, sempre, comprometida com a ideologia. Ou melhor, a arte é, sempre manifestação da ideologia do artista. E, de todas as artes, a mais comprometida é precisamente a literatura, porque trabalha com o próprio instrumento de politização do homem - a palavra. Como a ideologia infundida porta uma filosofia de vida que sugere uma forma de ação para o aperfeiçoamento do mundo, temos: *o fim último da arte é a humanização do universo*”. (p.49)

O discurso literário, ainda que em menor grau que outros discursos (como o político, por exemplo) é permeado de uma intencionalidade. A persuasão “se configura como uma categoria central da obra literária”. (p. 50).

Na correspondência enviada a seu amigo, Hugo manifesta seu parecer sobre a tarefa dos escritores, denominados por ele como “homens de pena”, os quais devem agir como propagadores de discussões acerca de matérias relativas à sociedade.

Georg Lukács (1978) defende que a tarefa da arte é – através da mediação do desenvolvimento da humanidade – representar o homem e sua maneira de manifestação. Ele discute também sobre a eficácia da

arte, cujo aspecto basilar é contribuir para o enriquecimento da individualidade (tanto subjetiva como objetivamente) do ser humano:

Em muitos textos do autor goiano temos o modo de ver pessoal sobre determinados temas relativos à realidade sócio-política da época. Dessa forma, ele possibilitou ao seu leitor contemporâneo experimentar, criticamente, acontecimentos que se desenrolavam no cenário nacional, que para alguns, talvez pudessem ser desconhecidos. Os problemas enfrentados por um sertanejo em seu cotidiano provavelmente eram bem distantes, espacialmente (e temporalmente distante dos leitores atuais) da maioria dos habitantes dos grandes centros urbanos localizados no sudeste do Brasil. Por conseguinte, a leitura de textos hugoanos permitiu a essas pessoas uma aproximação desses fatos, bem como uma visão crítica dos mesmos.

Na Primeira República Brasileira, o primeiro governo provisório, liderado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, tomou medidas como a reforma do código penal, a separação da igreja e do Estado e a naturalização dos estrangeiros residentes no país. Esse período antecedeu a Primeira Guerra Mundial, a qual abalou internacionalmente as convicções políticas e intelectuais no progresso e na ciência. Os intelectuais adotavam uma postura crítica diante das práticas políticas executadas pelas elites no controle do poder.

De acordo com Monteiro (1990), em 1940 houve um crescimento vegetativo causado pelo intenso movimento migratório. As imigrações estrangeiras contribuíram para a economia do país, no sentido de ter fortalecido a parcela economicamente ativa da população.

No texto *Populações rurais*, Hugo problematiza e retrata essa questão racial, confrontando o camponês ao imigrante europeu. Através de seu texto critica a posição dos governantes, que dão mais apoio e privilégios aos estrangeiros que aos caboclos. Expõe o que foi citado acima, sobre a dificuldade do matuto em adaptar-se ao progresso: “(...) o nosso matuto foge à concorrência, não se adapta ao progresso, e recua para o deserto, ao primeiro influxo das correntes imigratórias vindas do litoral” (p. 137) e trata também sobre os métodos modernos do estrangeiro, que lastimam os recursos florestais:

“E não nos acuda o elemento estrangeiro com os seus métodos modernos de cultura, e o descalabro econômico apressar-se-à ainda mais de alguns decênios, pagando as gerações futuras a desídia desse nosso caruncho de pau podre, que vai carcomendo hora a hora a riqueza florestal.” (p. 137)

Hugo via vários problemas a serem superados, ao enxergar, por exemplo, o matuto como um desajustado, porém o autor de *Tropas e Boiadas* não diz que as instituições são as responsáveis pelo estado de desajuste do matuto, mas que elas são simplesmente omissas em relação a eles.

A “consciência social” de Hugo de Carvalho Ramos diverge daquela da geração que viria a seguir. A maneira como ele aborda os problemas sociais mostra bem que, em sua época, essa concepção socialista, que Candido aponta como uma das marcas da geração de Drummond, não domina o pensamento brasileiro nas discussões sobre relações sociais. É o que se vê na abordagem que Hugo de Carvalho Ramos faz das mazelas sociais do sertanejo. Sua análise do problema social é realizada de maneira determinista e naturalista.

Ao narrar um diálogo seu com Neco Gonçalves, o autor discorre sobre os estragos causados pela gripe espanhola nas lavouras de milho. Seu interlocutor conta-lhe que os donos das terras não tiveram prejuízo, pois puderam pagar outros para realizar o trabalho, enquanto os arrendatários não tiveram ninguém que substituísse seu trabalho, logo, sofreram a perda de suas lavouras. O autor denuncia a responsabilidade dos governantes: “Sempre a desídia das nossas administrações, sempre a indiferença dos governos!”. (p. 139)

No mesmo texto, o escritor levanta causas para o atraso da população rural, como a carência de “boas vias de comunicação” (p. 141), elemento facilitador de instalação de vantagens do progresso como o saneamento, o ensino obrigatório, já previsto em Lei Estadual, mas que ainda é inviável no sertão.

Hugo propõe ainda soluções para o conflito apresentado:

“Se ao invés de malsinarmos o elemento nacional, déssemos-lhe o apôio, a assistência que se concede às levas migratórias, facilitando-lhe as regalias e recursos de que goza o estrangeiro, outra seria a nossa opinião a respeito de suas aptidões para o trabalho. Porque, digam o que disserem, o nosso caboclo não é uma raça inferior. Nem considerado em si, nem ante o seu similar estrangeiro”. (p. 139)

Seu texto é finalizando expressando sua opinião contrária à imigração: “(...) tal como existe no Brasil, só males, calamidades, presentes e futuras pode trazer para a felicidade coletiva”. (p.144)

A maneira pela qual Hugo aborda os problemas sociais diverge bastante da maneira pela qual a geração seguinte viria a abordá-los. Hugo aponta as mazelas do Sertanejo, mas esse autor goiano ainda não apontava a problemática proveniente de questão de classes. Ele analisa a vida do sertanejo e seus problemas como decorrentes unicamente de sua maneira de produzir e lidar com as condições da vida rural, como se o sertanejo fosse o principal culpado pela situação em que se encontra. As autoridades só teriam culpa no sentido da sua omissão para com os interioranos. Ora o problema decorre da maneira como a casa é construída sem higiene, com excrementos, utilizado como cimento, ora o problema é a promiscuidade da criação das crianças junto dos animais, entretanto a questão de classe é visto de maneira pouco crítica dentro dos causos.

Bociosos uns, enfermijos outros, as crianças enfezadas, maltrapilhas, atacadas de vermes intestinais e habituadas, pelo rolar no chão, ao vício de comer terra, chocam muitas vezes a vista daqueles que imbuídos de apressadas leituras, ali acorrem no propósito de surpreender desde logo e da primeira assentada, a alma e o viver sertanejo em todas as suas características modalidades. (RAMOS:1950, p.132)

Hugo de Carvalho Ramos fez de suas produções, inclusive suas correspondências, um veículo de manifestação e crítica aos acontecimentos que fizeram parte da realidade na qual estava inserido. Dentre outros, analisou o universo do sertanejo e seus aspectos subjacentes, de maneira questionadora, conferindo a muitos de seus textos valor histórico ao refletir os meandros sociais do período republicano. Tudo isso é facilmente perceptível no fato de o autor ter colocado em prática – produzindo o texto “Populações rurais” - sua ideologia presente na carta destinada a seu amigo Manoelito d’Ornelas, numa tentativa de influenciar

leitores, como legítimo “homem de pena” que foi, assumindo o papel de divulgador e encarecedor das diversas partes do corpo social.” (RAMOS:1950, p. 227).

Nos atentando para as “confissões” do autor em suas missivas, em uma das cartas enviadas à irmã, Hugo admite não realizar a revisão antes de enviá-las, justificando, assim, erros que porventura pudessem ocorrer e ainda, faz um pedido: “(...) guarda essas cartas, terão um dia, quem sabe, valor histórico, (...)” (1950, p. 199).

Em 29 de novembro de 1911, ele discorre sobre sua opinião acerca do conhecimento, o estudo e a ignorância e, em seguida, faz uma auto-crítica sobre o que disse: “Um pouco metafísico hoje, não estou pois?” (1950, p. 204). Em outro momento (18/12/1911), também dialogando com sua irmã, traça um auto-retrato crítico:

“Sou alto, um pouco mais alto que o Rodolfo, um pouco mais baixo que aquela miss negra que aí estive há tempos; pelas minhas contínuas leituras assentado, fiquei míope e corcovado; minha contínua dispepsia fez-me amarelo como uma cidra e magro como o bacalhau de Quaresma; sou de físico um tanto desengonçado e as pernas cambotas e dobradiças: olhos vesgos e o nariz adunco como o do Vítor. Já leste Notre Dame de Victor-Hugo? pois rivalizo com Quasímodo, o herói do romance.” (1950, p. 207)

Ainda na edição citada anteriormente de Tropas e boiadas, em notas, Gilberto Mendonça Teles faz um repasso de todas as edições publicadas da obra em questão, e afirma que na primeira edição, o autor a dedica a seu pai: “À memória de meu pai/À minha Terra Natal” (1998, p. ix). O estudioso acrescenta ainda que essa dedicatória, “tem importância na compreensão da ideologia do autor”. Nas missivas, percebemos o carinho recíproco existente entre pai e filho. Em um trecho de uma carta enviada a sua mãe, Hugo fala sobre sua dor pela morte de seu pai. Em *Nota biográfica sobre Hugo de Carvalho Ramos* (1986,), seu irmão Victor de Carvalho Ramos, conta sobre o imenso afeto que Manoel Lopes de Carvalho Ramos, pai do autor, nutria por este:

“O pai sempre tivera por ele extremoso afeto. Quando em viagem, a serviço da Justiça, não deixava de recomendá-lo à esposa em todas as suas cartas. Numa delas, datada de Rio Verde a 21 de fevereiro de 1898, escrevia, angustiado: ‘Meu filho, meu filho Hugo, tudo para mim, tudo, esperança, amor, felicidade! Não sei por que sinto por ele tão extraordinário amor’ ”. (p.11)

Em 1920, o escritor destina uma carta ao amigo Leônidas e conta-lhe que irá para Araxá-MG, exercer a função de agente especial do recenseamento, e por esse motivo não será possível ir a Goiás: “Era meu projeto primitivo ir até o sertão de Goiás, mas tendo aceitado êsse cargo, fica adiada a viagem, que me proporcionaria bom cabedal para novos contos, talvez.” Assim, afirma que suas viagens ao sertão goiano lhe proporcionaram bagagem para a escrita dos contos. Seu irmão Victor diz que o autor “(...) acompanhava o pai nas suas viagens pelas comarcas vizinhas no exercício do cargo de juiz da 1ª vara da Capital. Pelo caminho ia formando sua mentalidade de sertanejo, apegando-se às coisas da terra, com suas tropas e boiadas, (...)” (1986: pág.10)

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Para dar continuidade a este trabalho pretende-se explorar profundamente a bibliografia sobre literatura intimista como forma de analisar a exposição do sujeito em suas correspondências.

Será ainda, realizado um estudo minucioso de seus demais textos contidos em *Plangências*, objetivando encontrar, somado às cartas, a possível constituição de um universo da subjetividade em Hugo de Carvalho Ramos. Dessa forma, pretende-se analisar o discurso da intimidade tanto nos textos quanto nas cartas.

Referências

ANGELIDES, Sophia. *Carta e literatura: correspondência entre Tchékhev e Gorki*. Organização de Boris Schnaiderman. São Paulo: Edusp, 2001.

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1990.

BOSI, Alfredo. As letras na primeira República. In: FAUSTO, Boris (dir.). *História geral da civilização brasileira – O Brasil republicano*. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, Tomo III, v.2, p.293-319.

COUTINHO, Afrânio. O regionalismo na ficção. IN: _____(org.). *A literatura no Brasil*. 3ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, v.4, p.234-309.

LUCKÁCS, Georg. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LYRA, Pedro. *Literatura e ideologia*. 1979.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Prosa de ficção (de 1870 a 1920)*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. (História da Literatura Brasileira, v.XII)

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Sinceridade e ficção nas cartas de amor de Fernando Pessoa. In: GALVÃO, Walnice Nogueira, GOTLIB, Nádia Batella (Org.). *Prezado senhor, prezada senhora- estudos sobre cartas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.175-183.

RAMOS, Hugo de C. *Obras completas (Tropas e boiadas (1917), 4ed; e Plangências, 1ed)*. São Paulo: Panorama, 1950 (Panorama da Literatura Brasileira, n.8).

RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. 8.ed. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

VICENTINI, Albertina. *O regionalismo de Hugo de Carvalho Ramos*. Goiânia: Ed. UFG, 1997.

**O INDIANISMO REVISITADO:
A EXPEDIÇÃO MONTAIGNE, DE ANTONIO CALLADO**

Giselia Rodrigues Dias da SILVA
Prof. Dr. Edvaldo BÉRGAMO

Da Literatura de Formação e Informação até a contemporaneidade, o índio, sob as mais diversas formas e matizes, sempre é revisitado pelas obras literárias brasileiras. Emergindo de uma massa amorfa moldada ao gosto do colonizador, o indígena perpassou pela elevação ao caráter de herói nacional e, gradativamente, foi assumindo, nas obras ficcionais, um posicionamento crítico sobre si, sobre sua história e o mundo que o circunda. Nesse estudo, averiguamos o modo como o romance *A expedição Montaigne* (1982), de Antonio Callado, incorpora em sua economia narrativa a questão do indígena. Essa tentativa de se compreender a abordagem do índio em um romance específico abriu espaço para reflexões mais amplas. Buscamos, então, entender de que facetas se revestiu a representação do índio no romance brasileiro contemporâneo, aqui entendido como aquele produzido a partir da segunda metade do século XX, amparados, principalmente, pelas reflexões de Walnice Nogueira Galvão, que se acham sistematizadas em um ensaio da década de 70, de quem tomamos o termo *Indianismo revisitado*” emprestado.

Além disso, discutimos o modo como os demais romances de Callado produzidos nesse mesmo período, também lidam com a temática do indígena e, paralelamente, com as questões prementes a um momento muito específico da história brasileira: a ditadura militar. Para tanto, pautamos nossas discussões nos estudos alguns críticos a respeito das singularidades do contexto sócio-histórico, político e cultural brasileiro da segunda metade do século XX, como é o caso de Tânia Pellegrini, Regina Dalcastagné e Walnice Nogueira Galvão; bem como pelas leituras já realizadas sobre a romanesca de Antonio Callado, cujos principais autores recorridos são Ligia Chiappini Moraes Leite, Alcmeno Bastos e Rejane Rocha. Assim, numa tentativa de atar os fios da meada, buscamos finalmente refletir sobre como os recursos narratológicos são mobilizados em *A expedição Montaigne* a fim de possibilitar tanto uma reavaliação das incongruências do regime ditatorial que já está se findando, quanto das históricas discrepância entre brancos e índios.

RESULTADOS PARCIAIS

O referido trabalho estruturalmente se organiza em três capítulos, mais as partes pré e pós-textuais. As partes pré-textuais e os dois primeiros capítulos já estão elaborados e serão entregues para a qualificação (em dezembro). Falta terminar a elaboração do último capítulo e da conclusão

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

Retomaremos as discussões críticas desenvolvidas nos dois primeiros capítulos e concatenaremos às discussões teóricas sobre as categorias narratológicas a fim de se compreender como o indígena é configurado em um romance brasileiro contemporâneo: *A expedição Montaigne*, de Antonio Callado

Referências

- ALENCAR, José de. *Iracema*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1979.
- _____. *O Guarani*. 18. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Ubirajara*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1980.
- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem nenhum caráter. São Paulo: Martins, 1978
- ANDRADE, Oswald de. *Memórias sentimentais de João Miramar*. 2. ed. São Paulo: Global, 1990.
- _____. **Serafim Ponte Grande**. 2. ed. São Paulo: Editora Globo, 1990.
- ARRIGUCCI JR., Davi. A dança das águas. In: *Outros achados e perdidos* São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- BASTOS, Alcmeno. *A história foi assim: o romance político brasileiro nos anos 70/80*. Rio de Janeiro: Caetés, 2000.
- _____. Ali e outrora, aqui e agora: o romance histórico e político, limites. In: LOBO, L.(org.) *Fronteiras da literatura*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999, v. 2.
- BERND, Zilá; ÚTEZA, Francis. *O caminho do meio: uma leitura da obra de João Ubaldo Ribeiro*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.
- BILAC, Olavo. *Poesias*. São Paulo: Martins Fontes. 1977.
- CANDIDO, Antonio. O nacionalismo literário. In: _____. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. 6. ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2000. v. 2, p. 11-21.
- CALLADO, Antonio. *A expedição Montaigne*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- _____. *Bar Don Juan*. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- _____. *Quarup*. 14. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Sempre viva*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BARBOSA, João Alexandre. A modernidade do romance. In: *A leitura do intervalo*. São Paulo: Iluminuras, 1990.
- CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- CARVALHO, Bernardo. *Nove noites*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- COELHO, T. *O que é utopia*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- CRUZ, Carlos. *Bar Don Juan* (1971) de Antonio Callado: impasses políticos e estéticos do romance engajado. In: _____. **Fênix**: revista de história e estudos culturais. Vol. II, ano 2, nº 1, março de 2005. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/pdf2/Artigo%20Claudia%20Helena%20Cruz.pdf?PRPSESSID=7ee1doc3637bcde1f446b09fe6c2696c>. Acesso em 23 de outubro de 2007.

- CUNHA, Eneida Leal. A antropofagia antes e depois de Oswald. In: TELES, Gilberto Mendonça (et. Al.). *Oswald plural*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1995.
- DALCASTGNÈ, Regina. *Entre fronteiras e cercado de armadilhas*. Problemas da representação na narrativa brasileira contemporânea. Brasília: Unb/Finatec, 2005.
- _____. *O espaço da dor: o regime de 64 no romance brasileiro*. Brasília: UNB, 1996.
- DURÃO, Santa Rita. *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.
- ÉLIS, Bernardo. Ontem, como hoje, como amanhã, como depois. In: *Caminhos dos gerais*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- GALVÃO, Walnice Nogueira. Indianismo revisitado. In: ARINOS, Afonso (et al). *Esboço de figura: homenagem a Antonio Candido*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1979. p. 379-391.
- GAMA, **Basílio** da. **O Uruguai**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1972.
- LUCAS, Fábio. *Vanguarda, história e ideologia da literatura*. São Paulo: Ícone, 1985.
- MACEDO-ECKEL, Ercília. *Maíra: reescrita e dessacralização do mito*. Goiânia: Kelps, 2000.
- MACHADO, Janete Gaspar. *Os romances brasileiros nos anos 70*. Florianópolis: UFSC, 1981.
- MORAES, Ligia Chiappini. Quando a pátria viaja: uma leitura dos romances de Antonio Callado. In: Zilo, Carlos et al (org.). *O nacional e o popular na cultura brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- NUNES, Benedito. “A modernidade do romance brasileiro” In: *A clave do poético*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.
- OLIVEIRA, Manoela Freire. *Significações históricas do “índio”*: leituras da mídia impressa e da literatura. (Dissertação de Mestrado). Salvador, 2005.
- OLIVIERI-GODET, Rita. *Os fios híbridos da tessitura da história em O nobre seqüestrador, de Antônio Torres*. Disponível em: www.antoniotorres.com.br. Acesso em: 17 jul. 2010.
- ELLEGRINI, Tânia. **A imagem e a letra**. Aspectos da ficção brasileira contemporânea. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- _____. *Gavetas vazias*. Ficção e política nos anos 70. São Paulo: EDUFSCar, 1996.
- REIS, C.; LOPES, A. C. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1988.
- RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.
- RIBEIRO, João Ubaldo. *O feitiço da ilha do pavão*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- ROCHA, R. C. Imagens estilhaçadas e fragmentos de uma utopia em *Reflexos do Baile e Sempre viva*. In: XI ENCONTRO REGIONAL DA ABRALIC, 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2007. (no prelo).
- _____. Utopia e projeto utópico. In: _____. *Da Utopia ao ceticismo: a sátira na literatura brasileira contemporânea*. (Tese de Doutorado). Araraquara, 2006. p. 60-78.
- _____. Utopia, ucronia e ceticismo. In: *Arte da escrita*. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus IV – Jacobina – BA: UNEB, 2003.
- ROSA, João Guimães. Meu tio o Iauaretê. In: *O conto brasileiro contemporâneo*. (BOSI, org). 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 25-57.
- SANTIAGO, Silviano. *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002.
- SANTOS, Rodrigo Marçal dos. *A identidade cultural no romance A majestade do Xingu, de Moacyr Scliar*. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, 2007.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política: 1964-1969. In: *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

SCLIAR, Moacyr. *A majestade do Xingu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Dionísio da. *Nos bastidores da censura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SOUSNOWSKI, S.; SCHWARTZ, J. (orgs.) *Brasil: o trânsito da memória*. São Paulo: EDUSP, 1994.

SUSSEKIND, Flora. *Literatura e vida literária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

**METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA COMO ESTRATÉGIA
DE CONSTRUÇÃO EM NARRATIVAS GOIANAS**

Humberto Milhomem da MOTA
Prof. Dr. Jorge Alves SANTANA

Desde Aristóteles (*Poética*, IX) que se construíram fronteiras entre Poesia (Literatura) e História. A modernidade (e principalmente a pós-modernidade), contudo, têm tentado eliminar ou amenizar estas fronteiras. Na literatura moderna e pós-moderna, a corrente que mais se engaja nesse embate é a conhecida como Metaficção Historiográfica (HUTCHEON, 1990) ou como Ficcionalização da História (WHITE, 2000). Dessa forma, indiferentes à distinção estabelecida por Aristóteles (ou movendo-a para outros campos epistemológicos), os autores modernos e pós-modernos fundem ficção e história, atenuando (quando não eliminando) as tradicionais fronteiras estabelecidas entre esses dois ramos de representação. Se essa tendência pode ser nitidamente percebida na literatura mundial, em Goiás este fenômeno não passou alheio ao olhar atento dos intelectuais, especialmente dos escritores de ficção.

Diversos autores goianos construíram narrativas de relevo sobre um fato ou personagem históricos (seja de âmbito local, regional, nacional ou mundial), praticando, assim, o que se denomina de metaficção historiográfica. A este veio que imbrica história e ficção na tessitura da narrativa literária surgiu também uma preocupação com o caráter representacional que a língua possui, ou que a constitui como instrumento de comunicação de sentidos, de expressão e de jogo semiótico. Partindo do conceito de romance histórico canonizado por Georg Lukács (1978), procura-se analisar as obras goianas que retomam, de uma forma ou de outra, esta linha de produtividade.

Dentre diversas narrativas goianas, podemos citar, apenas a título de exemplificação de como poderia ser a constituição de nosso corpus de pesquisa, para enfatizar a importância desta tendência, obras como: *Chegou o governador*, de Bernardo Élis; *A casca da serpente*, de José J. Veiga; *Sete léguas do paraíso*, de Antônio José de Moura; *Pão cozido debaixo de brasas*, de Miguel Jorge; *As lesmas*, de Heleno Godoy; *Dias de fogo*, de Antônio José de Moura. E tantas outras que, direta ou indiretamente, tratam de temática já consolidada pela historiografia oficial. Estamos estudando tais obras à luz de teorias do pós-modernismo, especialmente a da canadense Linda Hutcheon, para quem todo acesso a um fato histórico é sempre constituído pela instituição da linguagem ficcional ou não ficcional que é constituída por convenções que mediatizam o real e reconstruindo-o por suas estratégias semânticas e lingüísticas.

A opção por esta vertente e seus respectivos autores e obras consolida-se pelo fato de que eles tanto propiciam o envolvimento do leitor crítico com os atrativos de suas histórias, quanto facultam discernir o conjunto de procedimentos narrativos que cada autor ativou para construir seu romance, e, assim, permitem um estudo paralelo entre os primórdios da narrativa romanesca e a narração romanesca atual. Esse trabalho

paralelo pretende demonstrar como variadas culturas usaram um intercâmbio polivalente entre os dois tipos de narrativas que, se existiam em uma individualidade estaque outrora, hoje existem em constante conexão. Nessa pesquisa, também estamos mostrando que tal tipo de narrativa romanesca mescla vários gêneros literários e busca, no fato histórico, um novo caminho para a renovação da técnica literária, revelando, assim, que tal narrativa perfaz um gênero proteiforme em constante construção. O exame da maneira como a obra literária aparece e intervém no conjunto dos comportamentos sociais mostra que ela está dependente de uma evolução histórica, da qual o artista não se pode alhear.

Dessa maneira, a obra não pode ser afastada dos modelos de existência social, pois se no plano imediato, pode aparecer como o produto de uma manifestação meramente individual, logo se percebe que ela está incluída na engrenagem mais amplas dos movimentos sócio-político-cultural. Assim se entende que as técnicas romanescas não são elementos puramente intrínsecos à organicidade da obra, artificialmente inventadas para ocorrer à necessidade de escrever de qualquer autor. Elas correspondem a uma posição deliberadamente assumida perante a totalidade dos movimentos sociais. Assim, o romancista procura também resolver, por e através do romance, os problemas que surgem na relação do ser com o mundo. Não há, assim, romance gratuito, nem forma romanesca em que seja autotélica. Os estudos de Hayden White (2000) também fundamentam esse trabalho, pois sua obra examina o problema das relações entre descrição, análise e ética, reduzindo as distâncias entre o discurso histórico e o discurso literário, colocados, ambos como “construto humano” e, como tal, sujeitos às vicissitudes da subjetividade.

Segundo White, o discurso espelha ou repete as fases pelas quais a consciência deve passar no seu processo de apreensão de forma a organizar a realidade concreta. Para o autor, em face dos obstáculos enfrentados pelas ciências humanas, seria possível adotar estratégias semelhantes às da arte da literatura. Dessa perspectiva, arte e ciência deixam de ser formas excludentes de conhecimento. História e Literatura, então, seriam como que duas faces da mesma moeda. O estudo da metaficção historiográfica na literatura goiana propicia o conhecimento dos discursos ideológicos dos diversos autores que se filiam ou recorrem a esta tendência (seja de modo direto ou de modo indireto), além de evidenciar suas estratégias de construção narrativa. A conexão dos diversos gêneros narrativos feito pela metaficção, além de evidenciar a constante renovação do romance, como já se disse antes, materializa-se pelo uso intensivo do dialogismo, da paródia, da ironia, da montagem, do jogo, do pastiche, produzindo obras inovadoras que refrigeram e tornam complexos os aspectos formais do romance, introduzindo uma atitude ideológica que dessacraliza a história oficial e renova o caráter da narrativa inventiva da ficção.

Afirmamos, pois, que essa pesquisa tem como objetivo geral, o estudo sobre a metaficção historiográfica na literatura goiana, estudando algumas obras que se filiam a esta tendência, com o intuito de levantar a ideologia que permeia a produção literária dos seus autores, os diversos discursos ideológicos que motivam estes autores e, por, conseguinte, os processos de possíveis renovações do romance, tanto em sua temática quanto nas técnicas dessa narrativa. Esse trabalho estuda, portanto, as relações entre literatura e

história; discurso literário e discurso histórico; e, por fim, estabelece as conexões estéticas e ideológicas que motivam os escritores da dita pós-modernidade a se enveredarem pelo caminho da ficção histórica, com fulcro em obras exemplificadas acima.

RESULTADOS PARCIAIS

1. Cumprimento de créditos obrigatórios.
2. Levantamento bibliográfico do material teórico
3. Leitura e sistematização do corpus de análise
4. Elaboração de sumário.
5. Elaboração de dois capítulos iniciais.

ESBOÇO DO QUE AINDA SERÁ DESENVOLVIDO

01. Continuação do levantamento bibliográfico no campo de teoria e de metodologia de pesquisa.
02. Continuação de leitura de possíveis obras da Literatura Goiana que possam compor o *corpus* de análise.
03. Escrita dos capítulos restantes.
04. Escrita de introdução e de conclusão

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. Int., pref., trad., cornent., apêndices de Eudoro de Sousa. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense- Universitária, 1981.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.
- _____. *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: Edusp, 1994.
- BARTHES, Roland. Le discours de l'Histoire. *Poétique*. Paris: Seuil, n. 49, p. 13-21, 1982.
- BERTHOFF, Warner. "Fiction, History, Myth: Notes toward the Discrimination of Narrative Forms." *The Interpretation of Narrative: Theory and Practice*. Ed. M. W. BLOOMFIEL. Cambridge, Mass.: Harvard U.P., 1970.
- BRADBURY, Malcolm, ed. *The Novel Today: Contemporary Writers on Modern Fiction*. Fontana Press, 1990.
- BROOKER, Peter, ed. and int. *Modernism /Postmodernism*. Harlow: Longman, 1992.
- _____. *New York Fictions: Modernity, Postmodernity, The New Modern*. London and New York: Longman, 1996.

- BUDICK, Emily Miller. *Fiction and Historical Consciousness: The American Romance Tradition*. New Haven and London: Yale UP., 1989.
- BULHOF, Use N. "Imagination and Interpretation in History." *Literature and History*. Eds. Leonard Schulze and Walter Wetzels. Lanham, New York and London: University Press of America, 1983.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.
- CARREIRA, Shirley. *A Maggot: a ficção como leitura alternativa do passado histórico*. UNIGRANRIO, 2001a.
- CARRARD, Phillipe. "Writing the Past: Le Roy Ladurie and the Voice of the New History." *Studies in Twentieth Century Literature* 9-10 (1984-1986): 9-30.
- CURRIE, Mark, ed. and int. *Metafiction*. London and New York: Longman, 1995.
- ESTEVES, Antonio R. *A literatura conta a história: um caso de metaficção historiográfica espanhola contemporânea*. 2004
Disponível em:
http://www.ile.cce.ufsc.br/congresso/trabalhos_literatura_espanhola/Antonio%20R.%20Esteves.doc. Acessado em: Fevereiro 2007.
- FOKKEMA, Douwe W. *Literary History, Modernism, and Postmodernism*. The Harvard University Erasmus Lectures, Spring 1983. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1984.
- FOLEY, Barbara. "From U.S.A. to Ragtime: Notes on the Forms of Historical Consciousness in Modern Fiction." *American Literature* 50.1(1978): 85-105. (Reprinted in *Trenner, Essays & Conversations*. 158-78.
- FREITAS, Maria Teresa de. *Literatura e História*. São Paulo: Ed. Atual, 1986.
- GENÉTTÉ, Gérard. *Palimpsests: La Littérature au Second Degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1969.
- GRUZINSKI, Serge. *História do novo mundo: da descoberta à conquista – uma experiência européia (1492 – 1550)*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: EDUSP, 1997.
- HUTCHEON, L. *A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction*. London and New York: Routledge, 1989. (HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1991).
- _____. *Uma teoria da paródia*. Trad. Tereza Louro Pérez. Lisboa: Ed. 70, 1985.
- JAMESON, Fredric. *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. London and New York: Verso, 1991.
- KRIEGEL, Leonard. "The Stuff of Fictional History." *Commonweal*, CII (19 December, 1975): 631-2.
- KRIEGER, Murray. "Fiction, History, and the Empirical Reality." *Critical Inquiry* 1 (December 1974): 335-360.

- LEVINE, Paul. "The Writer as Independent Witness." *E. L. Doctorow: Essays*
- LOSA, Margarida. "Ficção e Realidade." *Literatura e História*. Actas do VIII Encontro da Associação Portuguesa de Estudos Anglo-Americanos. Coimbra, 1987.
- MCHALE, Brian. *Postmodernism Fiction*. London and New York: Routledge, 1987.
- MARSHALL, Brenda. From work to intertextuality: Robson Crusoe, Foe, Friday. *Teaching the postmodern fiction and theory*. New York, London: Routledge, 1992.
- _____. "Counter-memory and Historiographic metafiction: Christa Wolf's *Cassandra*, Timothy Findley's _____, *Famous last words*, Salman Rushdie's *Midnight's children*". *Teaching the postmodern fiction and theory*. New York, London: Routledge, 1992.
- OLDENBURG, Zoé. Le roman et l'Histoire. Paris: *NRF*, n. 238, p. 130-155, oct. 1972.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. Dialogismo e intertextualidade. *Texto, crítica e escritura*. São Paulo: Ática, 1978.
- POUILLON, Jean. *O tempo no romance*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1974.
- PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-modernismo e literatura*. São Paulo: Ática, 1988.
- PETTE, Nicolina Luiza de; OJEDA, Eduardo Aparício Baez. Introdução ao Estudo da História. In: _____. *História uma abordagem Integrada*. Vol. Único. São Paulo: Moderna, 1992
- PINTO, Marcela de Araújo; LOSSO, Rhiago, PAULA, Rodrigo Martini. Re-visitando a História dos Estados Unidos: a "metaficção historiográfica" em *The Book of Daniel* (1971), *Beloved* (1987) e *The Things They Carried* (1990).
Disponível em: <http://www.mafua.ufsc.br/marcelarhiago.html>
Acessado em: Fevereiro 2007.
- RIFFATERRE, Michael. "Intertextuality Representation: On the Mimesis as Interpretive Discourse." *Critical Inquiry* 11. 1 (1984): 141-162.
- SSHIMIDT, S.J. "The Fiction Is That Reality Exists: A Constructivist Model of Reality, Fiction, and Literature." *Poetics Today* 5: 2 (1984): 253-74.
- SEIXO, Maria Alzira. História do Cerco de Lisboa ou a respiração da sombra. Lisboa: *Colóquio – Letras*, n. 109, 1989.
- SEAMON, Roger G. "Narrative Practice and the Theoretical Distinction between History and Fiction." *Genre XVI* (Fall 1983).
- SSHULZE, Leonard and Walter Wetzels, eds. *Literature and History*. Lanham, New York and London: University Press of America, 1983.
- SILVA, Maria Beatriz Nizza da (Org. e trad.). *Teoria da história*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- STROUT, Cushing. "Historicizing Fiction and Fictionalizing History: The Case of E. L. Doctorow." *Prospects* 5 (1980).
- TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- WAUGH, Patricia, ed. *Postmodernism: A Reader*. London, New York, Sydney and Auckland: Edward Arnold, 1992.
- _____. *Metafiction*. Methuen, 1984.

WEINSTEIN, Mark A. "The Creative Imagination in Fiction and History." *Genre* 9. 3: 263-77.

WHITE, Hayden. "The Fictions of Factual Representation." *The Literature of Fact: Selected Papers from the English Institute*. Ed. With a Foreword by Angus Fletcher. New York: Columbia UP., 1976. 21- 44.

_____. "The Value of Narrativity in the Representation of Reality." *Critical Inquiry!*. 1(Autumn 1980): 5-27.

_____. "The Narrativization of Real Events." *Critical Inquiry* 1. 4 (1981): 793-8.

_____. "Historical Pluralism." *Critical Inquiry* 12 (Spring 1986): 480-93.

Winkler, Allan. "Ragtime and the United States before World War I." *E. L. Doctorow: A Democracy of Perception*. Eds. Herwig Friedl and Dieter Schulz. Essen: Die Blaue Eule, 1988.105-12.

_____. *Literary Theory and Historical Writing*. In:____. *Figural Realism: Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore; London: The Johns Hopkins University Press, 1999. p.01-29.