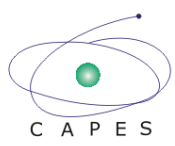




REVISTA ECOS

**LITERATURA, LÍNGUA E
IMPRESA**



Direção/Coordenação
Editora UNEMAT
Projeto Gráfico/Diagramação/Capa
Revisão
Revisão de Abstract

Agnaldo Rodrigues da Silva
Agnaldo Rodrigues da Silva
Editora de Liz
Equipe Editora Unemat
Carla Cristina de Paula

Copyright © 2011 / Editora Unemat
Impresso no Brasil - 2011

Ficha Catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Bibliotecas
UNEMAT - Cáceres

ISSN: 1806-0331

Revista ECOS. Literaturas e Linguísticas.
Coordenação de Agnaldo Rodrigues da Silva (Revista do Instituto de Linguagem). Cáceres-MT : Editora Unemat, 2011.

313 p.

1. Literatura 2. Linguística

Semestral (Ref.: Julho 2011 - Dezembro 2011) Ano 8, n. 11

CDU: 81

Índices para catálogo sistemático

1. Literatura - 82

2. Linguística - 81

FAPEMAT

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

FAPEMAT - FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE MATO GROSSO

Rua 03 s/n - 3º andar - C.P.A. CEP 78050-970 - Cuiabá - MT

Tel 65 3613 3500 - Fax 65 3613 3502 - Prédio do IOMAT



REVISTA ECOS - INSTITUTO DE LINGUAGEM

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres MT - Brasil - 78200000

Tel: 65 223 0104 - revistaecos.unemat@gmail.com



EDITORA UNEMAT

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavallhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 221 0080 - www.unemat.br - editora@unemat.br

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.
A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ANO VIII, Nº 11
ISSN: 1806-0331

REVISTA ECOS

Literatura, língua e ensino

Indexação:
Sumários de Revistas Brasileiras (sumarios.org)
Fundação Biblioteca Nacional
Capes/Qualis

Universidade do Estado de Mato Grosso

Reitor	Adriano Aparecido Silva
Vice-Reitor	Dionei José da Silva
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação	Ana Maria Di Renzo
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Áurea Regina Alves Ignácio
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura	Leila Cristiane Delmadi
Pró-Reitoria de Gestão Financeira	Ariel Lopes Torres
Pró-Reitoria de Planej. e Desenv. Institucional	Weily Toro Machado
Pró-Reitoria de Administração	Valter Gustavo Danzer
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis:	Francisco Lledo dos Santos

DIRETOR DO INSTITUTO DE LINGUAGEM Ana Luiza Artiaga R. da Motta

CONSELHO EDITORIAL

Agnaldo Rodrigues da Silva - UNEMAT (Presidente)
Elza Assumpção Miné - USP
Inocência Mata – Universidade de Lisboa/Portugal
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – UFMT/USP
Maria dos Prazeres Santos Mendes – USP
Maria Fernanda Antunes de Abreu – Universidade Nova de Lisboa/Portugal
Mônica Graciela Zoppi Fontana - UNICAMP
Roberto Leiser Baronas - UFSCar
Taisir Mahmudo Karim - UNEMAT
Tânia Celestino de Macedo – USP
Valdir Heitor Barzotto – USP

CONSELHO TEMÁTICO CONSULTIVO

Agnaldo José Gonçalves – UNESP
Águeda Aparecida Cruz Borges - UFMT
Ana Antônia de A. Peterson - UFMT
Ana Maria Di Renzo –UNEMAT
Benjamin Abdala Junior –USP
Célia Maria Domingues da Rocha Reis - UFMT
Eduardo Guimarães - UNICAMP
Elizete Dall'Comune Hunhoff - UNEMAT
Elza Assumpção Miné - USP
Isaac Newton Almeida Ramos - UNEMAT
José Camilo Manusse – Universidade Eduardo Mondlane/Moçambique
José Carlos Paes de Almeida Filho - UNICAMP
Liliane Batista Barros - UFPA
Luiz Francisco Dias - UFMG
Maria dos Prazeres Santos Mendes – USP
Mário César Leite - UFMT
Mônica Graciela Zoppi Fontana – UNICAMP
Nelly Novaes Coelho - USP
Rita de Cássia Natal Chaves - USP
Taisir Mahmudo Karim - UNEMAT
Tânia Celestino de Macedo – USP
Valdir Heitor Barzotto – USP
Vera Lúcia da Rocha Maquêa - UNEMAT
Yasmin Jamil Nadaf - Academia Mato-Grossense de Letras
Walnice de Matos Vilalva - UNEMAT
Madalena Aparecida Machado - UNEMAT

SUMÁRIO

EDITORIAL	07
-----------------	----

LITERATURA

A POÉTICA DE HOMERO PELA VISÃO DE GIAMBATTISTA VICO	11
Agnaldo Rodrigues da Silva	
LUZ E SOMBRAS, DE FELICIANO GALDINO DE BARROS: O FENÔMENO LITERÁRIO E A DIALÉTICA DA REALIDADE	21
Bruna Marcelo Freitas	
Dante Gatto	
LITERATURA E LEITURA – CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	31
Elizete Dall'Comune Hunhoff	
O ENSINO DA LITERATURA, ENGESSADO POR LEIS E DECRETOS	41
Irene Severina Rezende	
O SOL DE VIELIMIR KHLÉBNIKOV	49
Isaac Newton Almeida Ramos	
A PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ARTE DO ENSINO FUNDAMENTAL	61
Leide Patrício Monteiro	
AS IMPOSSÍVEIS RENÚNCIAS DE AGOSTINHO NETO E ELIANE POTIGUARA (Carta para Eliane)	73
Leonel Cosme	
DE ÁGUAS E AREIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO PELO ESPAÇO LITERÁRIO NOS ROMANCES O LIVRO DOS RIOS, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA, E VOU LÁ VISITAR PASTORES: EXPOSIÇÃO EPISTOLAR DE UM PERCURSO ANGOLANO EM TERRITÓRIO KUALE, (1992-1997), DE RUY DUARTE DE CARVALHO	81
Liliane Batista Barros	
A LITERATURA E AS QUESTÕES DO ENSINO	103
Luzia A. Oliva dos Santos	
"CADÊ O PROFESSOR DE LITERATURA DAQUI?" - UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LETRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	115
Marta Helena Cocco	
LITERATURA E ARTE NO (ENTRE) MEIO DA VIAGEM: UM ESTUDO DE VISCONDE DE TAUNAY	121
Olga Maria Castrillon-Mendes	
O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	131
Renata Beatriz Brandespin Rolon	

LÍNGUA/LINGUÍSTICA

CRENÇAS E CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DE MUDANÇA	143
Marki Lyons	
Ana Antônia de Assis-Peterson	
ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	163
Claudia de Souza Teixeira	
CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM COMUNIDADES DIGITAIS	175
Dánie Marcelo de Jesus	

LÍNGUA E ENSINO: UMA LEITURA DISCURSIVA	191
Eliana de Almeida	
A COMUNICAÇÃO EM FÓRUMS VIRTUAIS: UMA ANÁLISE DE APPRAISAL	203
(The communication in virtual forums: an appraisal analysis)	
Fabíola Aparecida Sartin Dutra	
SOBRE MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO EM MATERIAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	219
Flavia Braga Krauss de Vilhena	
DO BÁSICO A VARIANTES EM DOM CASMURRO	235
Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida	
Manoella Neres Jubilato	
Cátia Schreiner	
PERCEÇÃO DE SONS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO MODELO DE ASSIMILAÇÃO PERCEPTUAL	249
Mara Sílvia Reis	
ENSINO DE SINTAXE – DA LÍNGUA AO DISCURSO – UM PERCURSO POSSÍVEL.....	269
Milena Borges de Moraes	
A ACROSSEMIA EM LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE MORFOLOGIA LEXICAL	277
Pedro Antonio Gomes de Melo	
ENSINO DA ESCRITA: O USO DE CONECTORES EM TEXTOS ACADÊMICOS.....	287
Sulemi Fabiano	

RESENHA

RODRIGUES, Nelson. Vestido de noiva, em Teatro completo I: peças psicológicas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 108-167.....	297
Claudiomar Pedro da Silva	
RODRIGUES, Agnaldo. A Penumbra - Contos de introspecção. UNEMAT Editora (Editora da Universidade do Estado de Mato Grosso): Cáceres, Mato Grosso, Brasil, 2004.....	301
Elsa Rodrigues dos Santos	
CASSIRER, Ernest. Linguagem e Mito. 4ed. Tradução de J. Guinsburg, Mirian Scahneiderman. São Paulo: Perspectiva, 2009.	305
Neila Salete Gheller Froehlich	

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS	311
---	-----

EDITORIAL

A Revista Ecos é um periódico que publica textos científicos da área de Linguística, Letras e Artes. O periódico tornou-se um veículo de divulgação dos docentes pesquisadores no âmbito da Literatura, da Língua e da Linguística, cuja produção acadêmica circula pelas IES brasileiras e estrangeiras, com textos inerentes aos estudos acadêmicos.

O periódico é uma iniciativa do Centro de Pesquisa em Literatura (CEPLIT), Grupo de Pesquisa em Estudos da Arte e da Literatura Comparada e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Literários (PPGEL), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com financiamento recebido da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT). A publicação tem sido semestral, cujos textos reunidos atribuem à revista um caráter temático. Neste número, a temática reúne estudos sobre Literatura, Língua e Ensino, assim como as relações entre as linguagens com as outras manifestações de conhecimento.

A excelência dos textos e o reconhecimento dos docentes pesquisadores resultaram na indexação do periódico pelos Sumários de Revistas Brasileiras (sumários.org), pela Fundação Biblioteca Nacional (depósito legal) e pela CAPES (sistema *qualis*), dando suporte à circulação do conhecimento de forma mais consistente. Nessa direção, a coordenação da Revista recebe textos num fluxo contínuo de doutores das IES de todas as naturezas jurídicas, sejam elas do Brasil ou do exterior. A versão eletrônica do periódico pode ser acessada pelo link: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/>.

Esta edição apresenta o número 11, cujas temáticas permeiam as diversas literaturas e teorias, bem como os variados estudos sobre a língua e a linguística, relacionados ao ensino. Desejamos, desse modo, uma boa leitura a todos, ficando o convite para que nos encaminhem textos para publicação. A missão deste periódico é a difusão do conhecimento, em um mundo em que o acesso ainda é deveras deficiente.

A direção



LITERATURA



A POÉTICA DE HOMERO PELA VISÃO DE GIAMBATTISTA VICO

Agnaldo Rodrigues da Silva¹

Resumo: Esta pesquisa pretende discutir aspectos sobre a poética de Homero, baseada em uma perspectiva de Giambattista Vico, reconhecido escritor italiano. A perspectiva desse historiador-filósofo quebra a imagem clássica e os conceitos que foram construídos sobre o poeta e sua obra no decorrer dos esses séculos.

Palavras-chave: Homero, Giambattista Vico, poética, história, clássico.

Abstract: This research aims to discuss aspects of the poetry of Homero, based on a perspective of Giambattista Vico, Italian writer recognized. The perspective of this historian-philosopher breaks the classic image and concepts that were built on the poet and his work in the course of these centuries.

Keywords: Homero, Giambattista Vico, poetry, history, classic.

Defender um posicionamento crítico sobre os textos de Homero requer, nos dias de hoje, um diferencial que venha colaborar com os estudos já considerados de senso comum. Isso significa dizer que não basta apenas repetir o que a crítica já discutiu sobre o assunto, mas, sobretudo, indicar outras fontes que suscitem caminhos que levem às perspectivas histórico-sociais e filosóficas, capazes de delinear outros canais passíveis de pesquisa.

Perseguindo esse viés, esta investigação traz a seguinte proposta: produzir um estudo baseado em uma perspectiva de Giambattista Vico, reconhecido escritor italiano. Não se trata de um ponto de vista qualquer, uma vez que as considerações desse estudioso quebram a imagem, o conceito e a opinião construídos sobre Homero e sua obra ao longo de todos esses séculos. Muitas críticas estão construídas em forma de análises literárias, fundamentos históricos ou pontos de vista imbuídos de atravessamentos científicos dos mais variados campos das ciências humanas. Afinal, para compreender o hoje é necessário voltar os olhos para o ontem, frisa Rodrigues (2003).

Marco Lucchesi quando escreve “Monumental Afresco da História”, nas páginas iniciais de *A Ciência Nova*, de Vico (1999), ele frisa que a obra de Homero surge em plena Idade dos Heróis, em que viceja toda uma lógica poética, alimentada pelos sentidos, não compatível com as abstrações.

Para um estudo sobre Homero, pelo viés de Vico, é necessário refletir sobre duas vertentes: a metafísica e a poesia. Assim, de um lado temos a metafísica, cuja função é

¹. Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Membro do Instituto Histórico e Geográfico de Cáceres. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários - PPGEL

buscar o universal; de outro a poesia, que busca os particulares. A metafísica é o fruto da elaboração mental, que explica os fenômenos físicos. É, na realidade, o esforço mental que o homem faz para atingir os fenômenos que estão acima de sua consciência; o canal que leva o homem aos conhecimentos de ordem superior aos do plano físico. Na linha Viquiana, a metafísica põe-se como a possibilidade que a Providência deu ao homem para ele pensar no infinito. Já a poesia, tomando como parâmetro Aristóteles (1988), estabelece um princípio fundamental: a imitação (*mimesis*), fruto da catarse (*catharsis*).

Todo esse processo que se liga à imitação e à purificação do ser tem início no momento em que definimos o homem como ser imitante. Mas Aristóteles (apud BRUNEL, p. 10 - 11) não se refere a qualquer imitação. Há, pois, um jogo de relações mais complexo, em que há uma evolução que passa da imitação artística em geral à imitação pela voz, e depois à imitação pela linguagem, o que chamaríamos hoje de literatura. Desse modo, o efeito da imitação passa a ser o prazer, mas também a purificação (*catharsis*).

Em um trecho de *Política*, Aristóteles já empregava a palavra *catharsis*, com o fim de estabelecer uma comparação entre a purificação ritual e a purificação musical. Quando volta a empregá-la na *Poética*, insere a *catharsis* em um contexto fortemente marcado pelo léxico da medicina: refere-se à purgação dos humores e a uma espécie de homeopatia – uma é religiosa, outra médica. Mas, enfim, Goethe resume bem o propósito de Aristóteles, ao dizer que ele “entende por *catharsis* a realização tranqüilizadora que é efetivamente buscada em toda representação dramática, assim como em toda obra poética” (BRUNEL, 1998, p. 11).

Nessa direção, a Metafísica transcende o particular, abrange o universal sem abandonar a racionalidade. A criação literária, já em primeira hipótese, por seu princípio de imitação, pode pressupor o fantástico, o maravilhoso e o estranho. Nela, está impregnada a verossimilhança, de modo que é impossível desgrudá-la da imitação. Por isso, Homero ter sido considerado poeta e não filósofo ao longo dos séculos.

Vico (1999, p. 353) afirma que:

Conquanto no livro precedente se tenha demonstrado que a sabedoria poética foi de sabedoria vulgar dos povos da Grécia, primeiramente poetas teólogos e, mais tarde, heróicos, ela deve comunicar, como necessária consequência, que a sabedoria de Homero não foi de espécie absolutamente diversa; porém, visto que Platão deixou bem impressa a opinião de que ele fosse provido de sublime sabedoria oculta (donde se seguiram todos os outros filósofos, e Plutarco, sobretudo, dedicou-lhe todo um livro), nós aqui, particularmente, nos prestaremos a examinar se Homero jamais foi filósofo.

Essa afirmação insere Homero em um contexto de sabedoria popular. Vico (1999), ao analisar Homero, considera-o um poeta, vindo de uma sabedoria vulgar, por ter construído em sua obra uma sabedoria poética. Lembremos que nesse tempo de Homero a linguagem era amplamente poética, ou seja, buscava-se a comunicação por meio da po-

esia. Por meio da poesia, os homens conseguiam expressar melhor seus sentimentos, suas vontades, fantasias e desejos. Pode-se, nesta discussão, citar Bosi (2000) que ao referir-se a Vico observa que o homem passou por três idades ao longo da humanidade: a Idade Divina, a Idade Heróica e a Idade Civil. Na primeira idade, a linguagem é crua, ferina, são os homens-bestas. Na segunda, apesar da idéia politeísta, a linguagem é poética, a que melhor imita os sentimentos humanos. A terceira já possui uma linguagem racional, inteligente, modesta e benigna.

A Idade heróica, para Vico (1999), momento em que cantavam os sentimentos por meio da poesia, passa a co-existir com a civil, talvez pela (a) temporalidade dos mitos. Os mitos, para Rosenfeld (1982), são atemporais, pois estes atravessam épocas e persistem na memória dos povos. Para os mitos, o que vale é o tempo da memória, o tempo da consciência. É uma concepção de tempo que permite a co-existência do passado no presente, bem como teorizam Bérqson (apud SILVA, 2000), Hegel (apud ROSENFELD, 1982) e Heidegger (1989).

Homero, portanto, estaria localizado na Idade Heróica, em que contava a história da humanidade poeticamente, sendo, assim, dirigido ao vulgo.

É interessante notar que Homero não é considerado filósofo, mas serve de inspiração para a maioria dos filósofos que vieram depois. Ele tornou-se a essência para inúmeras reflexões a respeito da vida, principalmente nos campos inter e intra-sociais². As personagens criadas nas epopéias desse grande poeta trazem nuances de grandes cogitações interiores, em que se põe em evidência o problema do ser no mundo, as suas relações na própria comunidade e com outras comunidades. No caso da *Ilíada*, por exemplo, tomamos contato com as aflições interiores de Aquiles, as relações que ele estabelece com seus compatriotas, bem como das relações dele, enquanto cidadão grego, para com Tróia e seus habitantes: o desejo de destruição e de conquista.

Em: “Que se admita ainda aquilo que certamente se lhe deve reconhecer, que Homero teve de proceder, segundo os sentidos vulgares, e, por isso, dos vulgares costumes da Grécia, em seu tempo bárbara, pois tais sentidos vulgares e tais vulgares costumes dão a própria matéria aos poetas” (VICO, 1999, p. 353), leva-nos a entender que Homero escreveu levando em consideração o tempo e o lugar em que vivia.

O contexto em que escreveu suas obras era uma Grécia de costumes bárbaros, politeísta. Por isso, a presença das grandes batalhas sanguinolentas, guerras longas e impiedosas, o domínio dos deuses sobre os homens, tão comuns em Homero. As relações eram estritamente de dominadores e dominados, em todos os campos, seja no físico ou naquele em que acreditavam ser metafísico. Assim como os deuses dominavam os homens pelo temor, pela ira e pela fúria, os homens dominavam outros homens pela lei da selva: que vencesse o mais forte. Em raros casos, dominava-se pela inteligência. Foi isso que aconteceu na Guerra de Tróia, tão bem retratada por Homero, em que a Grécia dominou a cidade Tróia pela astúcia de um guerreiro. Vejamos que o motivo da dominação transcendeu a força física, pois o elemento de desequilíbrio nessa medição de forças é

2. As nomenclaturas inter e intra-sociais estão sendo usadas para indicar relações no interior de uma única sociedade constituída e as relações entre sociedades constituídas.

justamente a astúcia. A astúcia de Ulisses que, nesse ato, representou toda capacidade do povo grego, permitindo o triunfo em relação ao inimigo. Um herói que representou toda uma coletividade, aspecto típico das epopéias.

Mesmo na tentativa de mostrar a superioridade Grega em relação à Tróia, os seres humanos ainda são postos em um patamar de incapacidade intelectual. Homero demonstra a superioridade de seu povo, mas se trata de uma superioridade que depende da inspiração dos deuses da mitologia, ainda que seja sabido que foi Minerva quem inspirou em Ulisses a ideia de construir um cavalo de madeira, com o bojo oco, e lá colocar soldados armados para destruir e dominar Tróia, após o pôr do sol.

Homero escreve voltado para a sabedoria e a crença popular, o que certamente passa a ter um sentido de vulgo. Vejamos que Tróia só aceita o presente dos gregos por temor em recusar um presente aos deuses. Os gregos oferecem o Cavalo de Madeira dizendo que é um presente em nome dos deuses, para que haja paz entre eles. A crença e o temor aos deuses têm a demonstrar o quanto Homero estava jungido à sabedoria popular, à barbárie da época e à primitiva concepção de vida.

Por outro lado, se considerarmos que a finalidade da poesia seja o de abrandar a ferocidade do vulgo, coisa que os poetas são mestres por natureza, fica complicado conceber Homero como um homem comum. Ele tende a ser alguém dotado de uma inteligência e uma capacidade excepcional, uma vez que conseguiu trabalhar costumes e sentidos tão ferozes, transformando-os em matéria de admiração, com a qual todos os povos têm se deleitado ao longo das épocas. Produziu obras primas que são referências de diversos filósofos e poetas antigos e modernos. O mesmo Homero que parece tão próximo dos costumes populares consegue despertar prazer diante das vilanias dos deuses e dos heróis, tão bem discutido por Vico, em *A Ciência Nova* (1999).

Agora, consegue-se conceber um Homero que ordenou a civilização grega, o que, de fato, constitui o fio condutor de toda a *Ilíada*. As personagens criadas nessa epopéia, mais precisamente Agamenon e Aquiles, um o capitão, o outro o herói, coloca a nação grega em uma posição de esplendor, em que homens possuem forças sobre-humanas. Eis que diante de todas essas considerações acerca de Homero e suas obras, torna possível classificar Homero como um poeta inatingível, devido a grandeza de seus caracteres poéticos, que, às vezes, a nós fica difícil compreender a grandiosidade de sua poética.

Um aspecto não se pode negar. É extremamente complicado conceber Homero fora do ângulo filosófico, principalmente porque as personagens criadas por ele têm uma grandeza existencial muito grande, apesar da época cruelíssima que retratou. Pode ser que Homero não tenha sido um filósofo por excelência, mas sua vasta obra revela traços para o desfecho de uma grande filosofia. Nesse sentido,

Que devemos dizer daquele que narra: seus heróis que tanto se deleitam com vinho, e, quando mui aflitos de espírito, colocam todo o seu conforto, especialmente o sábio Ulisses, na embriaguez? Preceitos, em verdade, de consolação digníssimos dos filósofos! Fazem evocar Scaligero, quase todas as comparações feitas com feras e outras selvagens coisas. Mas admita-se

que isso tenha sido necessário a Homero, para se fazer melhor entender pelo vulgo feroz e selvagem: porquanto, ter êxito, pois tais comparações são incompatíveis, não é, certamente, obra de engenho educado e civilizado por qualquer filosofia. Tampouco de um espírito por alguma filosofia humanizado e apiedado poderia nascer aquela truculência e ferocidade de estilo, com a qual descreve tantas, tão variadas e sangüinosas batalhas, tantas, tão diversas, e todas, com extravagantes matérias, crudelíssimas, especialmente de assassinatos, que, de modo particular, fazem todo o sublime da *Ilíada* (VICO, 1999, p. 354 - 355).

Por outro lado, Homero talvez se afastasse da verdadeira prática filosófica, uma vez que sua obra se constitui de uma verdadeira carnificina humana. Em *Ilíada*, tem-se a morte dos troianos e a escravidão das troianas; Em *Odisséia*, a morte de gregos pela fúria dos deuses. Realmente, ao analisar a obra homérica por esse ângulo, teremos que repensar os aspectos filosóficos, pois apesar de todo lirismo da obra, de todo mitológico, os heróis para serem heróis precisaram matar, destruir, mostrar que são fortes, imbatíveis. Portanto, a obra homérica não gozaria da atitude fundamental da filosofia que tende a sensibilizar aos homens e não brutalizá-los.

Desse modo, tais costumes toscos, vis, ferozes, selvagens, móveis irracionais ou irracionalmente obstinados, tolos e superficiais observados na obra homérica têm origem em homens de mentes fracas, fantasiosas, cheias de paixões violentas, motivos pelos quais se nega a Homero toda a sabedoria oculta. Homero não alcança o patamar de gênio da filosofia, mas, adquire o título de maior dos poetas de todos os tempos. Esse é o pensamento de Vico (1999).

Josefo (apud Vico, 1999, p. 357) argumenta que Homero é o escritor mais antigo que chegou até nossos dias. Os outros escritores vieram depois dele, o que faz de Homero um criador de estilos, reconhecido na literatura universal. Contudo, há diversidades sobre a idade e a pátria desse escritor tão antigo. Vamos a esses fatos:

As evidências selecionadas por Vico (1999) mostram que o Homero, escritor de *Odisséia*, não pode ser o mesmo que escreveu *Ilíada*. O autor de *Odisséia* é de origem do ocidente da Grécia, "ao sul daquela áurea passagem onde Alcínoo, rei dos féaces (agora Corfu), a Ulisses, que quer partir oferece um bem aparelhado navio dos seus vassalos, os quais diz serem experientes marinheiros, que o levariam, se precisasse, até Eubéia (agora Negroponto), os que, por acaso, a viram, diziam ser mui distante como se fosse a última Tule do mundo Grego", (VICO, 1999, p. 357). Essa é uma evidência interessante que serve de prova para afirmarmos que o autor de *Odisséia* não é o mesmo que produziu *Ilíada*. Ainda há de considerar que "Eubéia não ficava muito longe de Tróia, situada na Ásia, ao longo da costa do Helesponto, em cujo pequeníssimo estreito existem agora duas fortalezas que se chamam Dardanelos, e que até hoje conservam a origem da expressão 'Dardânia', que foi o antigo território de Tróia" (VICO, 1999, p. 357). É uma discussão antiga, a da pátria de Homero e a da autoria dos livros. Lembremos que Sêneca, por exemplo, já permeava essas questões duvidosas: ou seja, como poderia um mesmo autor retratar locais tão distantes e

diferentes, tanto nos seus costumes, quanto na diversidade de estilos?

A rivalidade pela pátria de Homero, entre as cidades gregas, dá-se, principalmente, pelo fato de quase todas elas terem observado nos poemas homéricos expressões, frases e dialetos que eram comuns nas suas localidades. Esta é uma questão crucial e, talvez, a chave para indicar uma luz no fim do túnel para uma polêmica tão delicada. Robert (1987, p. 01 - 16) faz uma reflexão fundamental a esse respeito. Para ele, houve vários “Homeros”, quer dizer, a produção tanto de *Ilíada* quanto de *Odisséia* sucedeu da seguinte forma: o povo contava diversas histórias, em forma de façanhas, sobre um tal herói, em diversas cidades da Grécia; posteriormente, alguém compilou essas histórias e formou o que hoje conhecemos como *Ilíada* e *Odisséia*. Por isso, as obras têm em cada capítulo (canto ou rapsódia) uma aventura diferente, o que, também, explicaria a diversidade de expressões, dialetos e costumes dos quais as obras estão impregnadas. Vico faz a seguinte afirmação a respeito do assunto: “[...] parecem tais poemas terem sido por diversas idades e por diversas mãos trabalhados e terminados” (VICO, 1999, p. 361).

Outro aspecto que deve ser observado é a hipótese de que Homero pode ter escrito a *Ilíada* quando jovem e a *Odisséia* na velhice, tal como observa Dionísio Longino (apud VICO, 1999, p. 360). Por isso a divergência de conteúdo das obras, até de concepção de vida humana. Vejamos que, por exemplo, na *Ilíada* não há punição para os algozes, enquanto que na *Odisséia* há: Odisseu quando volta para Ítaca, pune os homens que haviam apossado ilicitamente do seu reino e de sua esposa. Nesse último caso, o mal é punido. Este é um dos inúmeros exemplos que poderiam ser apontados.

Mas, as evidências são contraditórias em muitos aspectos. Há, também, indícios de que o Homero de *Odisséia* nasceu no Ocidente da Grécia, ao sul, e aquele de *Ilíada*, no Oriente, na parte norte. Existe, segundo Vico, uma diferença de quatrocentos e sessenta anos entre eles, no qual temos o seguinte contexto: Um está relacionado ao tempo da Guerra de Tróia, o de *Ilíada*; outro nos tempos de Numa, o de *Odisséia*.

Vico também reúne diversas evidências que possam mostrar a possível idade de Homero, dentre as quais citemos:

- a) “Aquiles, nos funerais de Pátroclo, faz ver quase todas as espécies dos jogos que, mais tarde, nos olímpicos celebrou a cultíssima Grécia” (VICO, 1999, p. 358, I). Esta é uma referência direta à *Ilíada*, 23, 257, mostrando que Homero é mais antigo que os jogos olímpicos, que foi celebrado pela Grécia algum tempo depois dele. Ou seja, Homero está situado na origem da origem dos jogos olímpicos.
- b) “Os fenícios levavam nas gregas marinhas ébano [...] uma parte a ser dada à Penélope [...]” (VICO, 1999, p. 358, IV). Esta é uma referência à *Odisséia*, 19, 232, mostrando que a antigüidade da obra homérica está em um tempo de igualdade à civilização fenícia, uma das mais antigas que conhecemos.

Homero parece ter vivido em um tempo quase em fins da Idade Heróica, apesar de cantar essa Idade em seus poemas. Essa conclusão é pertinente porque nas obras homéricas vemos celebrar a liberdade popular, fato que não era possível na Idade Heróica. Os heróis contraem matrimônio com estrangeiras e os bastardos vêm nas sucessões dos reinos.

Para Vico (1999), as fábulas que em seu nascimento eram verdadeiras chegaram,

até Homero, corrompidas e obscenas. Essa é a razão pela qual devemos situar Homero na terceira idade dos poetas heróicos: a primeira foi a que criou tais fábulas, definidas como as verdadeiras formas de narrativas; a segunda foi o momento em que as fábulas foram alteradas e corrompidas; e, finalmente, a terceira, em que Homero as recebeu já corrompidas. Vejamos o que diz Vico:

Que as fábulas em seu nascimento, foram narrações verdadeiras e severas [...] as quais na maior parte das vezes obscenas, por isso se tornaram impróprias, depois alteradas, seguidamente inverossímeis, logo obscuras, daí escandalosas e, finalmente, inacreditáveis; que são as sete fontes da dificuldade das fábulas [...] tão gastas e corrompidas foram recebidas por Homero (p. 364 e 365, IV, V).

Quanto às provas filosóficas para a descoberta do verdadeiro Homero, escolhemos para comentários os seguintes trechos:

- a) “[...] que os homens são naturalmente levados a conservar as memórias das ordens e das leis que os mantêm dentro de sua sociedade” (Vico, 1999, p. 364, I). Isto quer dizer que se Homero retrata em suas obras costumes tão antigos, de um tempo muito distante do nosso, é porque ele também tende a ser tão antigo quanto tudo o que retrata. Ele faz um retrato de costumes e crenças da antiga Grécia, o que também vem a fazer dele um verdadeiro historiador. Faz, na verdade, história por meio de poemas. Homero, no papel de historiador-poeta, vem ao encontro do que entendeu Lodovico Castelvetro: “que primeiro nasceu é a história, depois a poesia; pois a história é uma simples anunciação da verdade, mas a poesia é uma imitação a mais [...], pois tendo vivido os poetas certamente antes dos historiadores vulgares, a primeira história deve ser a poética” (apud Vico, 1999, p. 364, II, III). Poderíamos, então, dizer que a poesia transcende a história, pois permite visualizar e demonstrar coisas que a história não teria olhos para ver. A poesia teria a função de dar à história a possibilidade do maravilhoso, de ver além do unicamente concreto. Desse modo, consideremos, sem sombra de dúvidas, como grandes historiadores: Homero, Virgílio, Dante Alighieri, Sófocles, Camões, dentre outros, uma vez que suas obras são verdadeiras memórias de grandes povos.
- b) Que toda sabedoria poética de Homero está impregnada de significados históricos³, referentes aos primeiros tempos da Grécia. Essas histórias foram registradas durante muito tempo na memória dos povos e isso era transmitido de geração para geração. Pois, à época que se atribui a existência de Homero parece ainda não existir a escritura vulgar. Então, a memória passa a ter papel decisivo nessa relação entre história e poesia, escritura e memória. É interessante lembrar que sendo a história pensada de forma poética tornava-se mais fácil a memorização e a transmissão dessas memórias ao longo das gerações. Por isso, os poetas tiveram de ser os primeiros historiadores das nações. Vico visualiza todo esse processo da seguinte forma: “que é memória,

3. Alfredo Bosi faz observações interessantes a esse respeito e outras coisas a mais, no livro *O Ser e o Tempo na Poesia*.

enquanto lembra as coisas; fantasia, enquanto altera e falseia; engenho, enquanto a aplaina, acomoda e ordena. Por esses motivos os poetas teólogos chamaram a Memória de 'mãe das musas'" (VICO, 1999, p. 367, IX).

Dentre as provas filológicas que Vico reúne para a descoberta do verdadeiro Homero, pode-se ressaltar e comentar as seguintes:

- a) "[...] Estrabão, numa áurea passagem, afirma: antes de Heródoto, antes de Ecateu milésio, toda a história dos povos da Grécia foi escrita pelos poetas" (VICO, 1999, p. 373, VII);
- b) "[...] que os primeiros escritores das nações tanto antigas quanto modernas foram poetas" (VICO, 1999, p. 373, IX);
- c) "Que Homero não deixou escrito nenhum de seus poemas, como muitas vezes o disse resolutamente Flávio Josefo hebreu contra Ápio, grego gramático" (VICO, 1999, p. 373, XI);
- d) "Que os rapsodos separadamente, ora um, ora outro, iam cantando os livros de Homero nas feiras e festas pelas cidades da Grécia" (1999, VICO, p. 373, XII).

Os itens acima sustentam a hipótese de que os poetas fazem um verdadeiro retrato de época em seus poemas, cujas epopéias são verdadeiros e reconhecidos exemplos disso. Do mesmo modo que Homero faz história pela poesia de fatos da Grécia, em um tempo tão distante, Camões, o maior poeta de língua portuguesa, compila a história dos portugueses, em *Os Lusíadas*, suas crenças, costumes e glórias, em outro tempo e espaço, na literatura ocidental.

O fato de Homero não ter deixado escrito nenhum de seus poemas suscita um questionamento que resgatamos nesta investigação: haveria um único Homero ou vários? Ou Homero seria o pseudônimo de alguém que reuniu fábulas populares, deu-lhes um enredo fabuloso, por isso a diversidade de linguagens, expressões, crenças e costumes? Essas são indagações que perpassam os séculos e que por muito tempo servirão de caminhos para novas reflexões. Neste texto, o propósito foi indicar alguns caminhos para se compreender alguns fatos sobre Homero, tomando como parâmetro os estudos que Giambattista Vico realizou na sua *A Ciência Nova*.

Como palavras finais, conclui-se que Homero é poeta muito antigo e inatingível. Dele não se sabe a pátria, sequer sua idade. Há pistas de que ele tenha sido cego, pobre e que andou por mercados da Grécia, cantando os seus próprios poemas. Contudo, sua arte poética é inimitável. Transformou-se em fonte inesgotável às filosofias e às artes poéticas posteriores. Por isso, sua obra atravessou épocas e se encontra revitalizada entre nós, inspirando novos filósofos e poetas.

Referências

- ARISTÓTELES. **Arte Retórica e Arte Poética**. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1988.
- BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- BRUNEL, P. & Outros. **A Crítica Literária**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CAMÕES, Luis Vaz. **Os Lusíadas**. Porto: Biblioteca do Exército, 1998.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- HOMERO. **Odisséia**. São Paulo: Cultrix, 2000.
- LUCCHESI, Marco. Monumental Afresco da História. In: VICO, Giambattista. **A Ciência Nova**. São Paulo: Record, 1999.
- ROBERT, Fernand. **A Literatura Grega**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ROSENFELD, Anatol. **O Mito e o Herói no Moderno Teatro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- SILVA, Agnaldo Rodrigues. **Da Vanguarda Européia ao Futurismo nos Teatros de Almada Negreiros e Oswald de Andrade**: Deseja-se Mulher e O Rei da Vela. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Comparados em Literaturas de Língua Portuguesa). USP: São Paulo, 2002.
- _____. **O Futurismo e o Teatro**. Tangará da Serra: A.R. Editora, 2003.
- VICO, Giambattista. **A Ciência Nova**. São Paulo: Record, 1999.



LUZ E SOMBRAS, DE FELICIANO GALDINO DE BARROS: O FENÔMENO LITERÁRIO E A DIALÉTICA DA REALIDADE

Bruna Marcelo Freitas¹

Dante Gatto²

Resumo: Tomando como suporte o pensamento de Aristóteles no que se refere à *Poética* (mimeses e verossimilhança), a concepção de arte para o marxismo e a forma do romance de George Lukács, a posição do narrador, conforme identificada por Adorno, a argumentação da dinâmica da criação de personagens de Forster e, por fim, a idéia de discurso no romance de Mikhail Bakhtin refletimos o fenômeno literário constituído pela peça *Luz e sombras*, de Feliciano Galdino de Matos. Recuperar a unidade perdida, talvez tenha sido este o anseio do autor. No entanto, a partir da perspectiva que a forma romance assinala a cisão concreta e incontornável, concluímos que o caráter ideológico em *Luz e sombras* não penetra na dialogicidade interna do discurso romanesco. Falta-lhe inserção na dialética da realidade, recaindo num maniqueísmo primário. Identificamos, ainda, características comprometedoras do processo, no que se refere à construção das personagens que se reflete, principalmente, na verossimilhança do relato.

Palavras-chave: romance, dialogicidade interna, personagem, mimeses e verossimilhança, ideologia do autor.

Abstract: Based on Aristotle's thought in relation to *Poetics* (mimesis and verisimilitude), the conception of art to Marxism and form of the novel by George Lukacs, the position of the narrator as identified by Adorno, the dynamics arguments of Forster's characters creation and, finally, the idea of discourse on the novel by Mikhail Bakhtin, we have made a reflection on the literary phenomenon *Luz e Sombras*, by Feliciano Galdino de Matos. Perhaps the author's will has been to recover the lost unity. However, from the perspective that the novel points out the concrete and unavoidable rupture, we conclude that the ideological character of *Luz e Sombras* does not penetrate the internal dialogism of novelistic discourse. It lacks insertion in the dialectic of reality and it falls into primary Manichaeism. We have also identified features compromising the process regarding to the character development that is reflected mainly in the verisimilitude of the story.

Keywords: novel, internal dialogism, character, mimesis and verisimilitude, ideology of the author.

1. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

2. Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (mestrado) – UNEMAT.

A *Poética* de Aristóteles será nosso primeiro suporte para a abordagem que pretendemos ao fenômeno *Luz e sombras*, de Feliciano Galdino de Matos.

Tanto no Renascimento Italiano, como no Classicismo francês, a *Poética* foi interpretada sob as pressões ideológicas dos respectivos períodos. A literatura do século XVIII se, por um lado, manifestava-se totalmente infensa aos exageros barrocos, por outro, era, também, adversa à pressão avassaladora do racionalismo burguês. Portanto, o retorno às prerrogativas humanas do Renascimento, como única opção (uma vez que podemos configurá-la como tese deste processo dialético), combinada com a crise de confiabilidade nas instituições, que pode ser sintetizada na tese de Rousseau: “O homem nasce bom, a sociedade o corrompe”, despertou o desejo de fuga para a natureza. É resgatada, pois, a *saudosa Arcádia*, lugar da Grécia antiga, habitada por pastores, verdadeiro paraíso na terra. A imitação da natureza tornou-se o supra-sumo dos valores estéticos.

A *mimese* consiste na imitação do homem com seus sentimentos e paixões sem se reduzir a uma cópia servil, acentuando os traços essenciais e permanentes, mas a crítica do século XVIII entendeu, nisto, a supressão do grosseiro ou desagradável e idealizou o modelo a ser seguido. Prossegue o gosto herdado dos humanistas renascentistas em imitar os gregos e latinos, mas agora numa atitude mais racionalmente justificada. Já que os autores apresentam a natureza ideal e perfeita, sua imitação se identifica com a própria imitação da natureza. Para o espírito neoclássico não tinha nenhum valor a idéia de originalidade que se tornaria tão importante aos românticos e aos modernos.

A *mimese*, conforme identificamos na concepção aristotélica, não se submete à imitação de um modelo, mas deixa espaço para a criação.

Como aqueles que imitam imitam pessoas em ação, estas são necessariamente ou boas ou más (pois os caracteres quase sempre se reduzem apenas a esses, baseando-se no vício ou na virtude a distinção do caráter), isto é, ou melhores do que somos, ou piores, ou então tais ou quais, como fazem os pintores. (ARISTÓTELES, 1997, p.20).

O caráter maniqueísta da posição aristotélica é compreendido dentro da conjuntura da realidade clássica. A complexidade do mundo moderno rompe com a fórmula bem *versus* mal tão facilmente distinta, implicando posições mais dialéticas em relação ao ser humano.

Aristóteles, em outro momento, estabelece três maneiras de imitação: “ou reproduz os originais tais como eram ou são, ou como os dizem e eles parecem, ou como deviam ser” (ARISTÓTELES, 1997, p.48).¹ Considera erro de arte aquele gerado pela incapacidade do poeta na imitação. Discutindo isto, aproxima-se da questão da verossimilhança: “... se o poema encerra impossíveis, houve erro; mas isso passa, se alcança o fim próprio da poesia ... e assim torna mais viva a impressão causada por essa ou por outra parte do poema” (ARISTÓTELES, 1997, p.48). Observem como o estagirita conduz a questão: “o fim próprio da poesia” da margem para a aceitação daquilo que em princípio seria um erro. É, pois, de se entender um espaço para a criação. Aliás, Aristóteles, ainda no IV capítulo da *Poética*, tratando da origem da poesia, já havia se aproximado do problema:

Se a vista das imagens proporciona prazer é porque acontece a quem as contempla aprender a identificar cada original; por exemplo, “esse é Fulano”; aliás, se, por acaso, a gente não o viu antes, não será como representação que dará prazer, senão pela execução, ou pelo colorido, ou por alguma outra causa semelhante (ARISTÓTELES, 1997, p.22).

A questão da *verossimilhança* é inerente ao cerne da literatura, em detrimentos dos escritos históricos, já que “a obra do poeta não consiste em contar o que acontece, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade” (ARISTÓTELES, 1997, p.28). A *verossimilhança* — a partir do Romantismo — passa a se realizar *dentro* do universo ficcional, submetida à destreza do escritor. É verdade que os sistematizadores do classicismo francês, em obediência ao princípio da verossimilhança, excluíam da literatura tudo que se apresentasse insólito, anormal ou capricho da imaginação. Aristóteles, no entanto, é claro em suas colocações:

Quando plausível, o impossível se deve preferir a um possível que não convença. As fábulas não se devem compor de partes irracionais; tanto quanto possível, não deve haver nelas nada de absurdo, ou então que se situe fora do enredo ... quando, porém, o poeta assim o faz [o absurdo] e ela parece mais verossímil, é aceitável, apesar do insólito; se não, mesmo na *Odisséia*, evidentemente não seria de tolerar o que há irracional no desembarque [Os feácios depõem Odisseu e sua bagagem na costa de Ítaca, sem que ele desperte.], se o houvesse escrito um autor de inferior categoria; o Poeta, porém, deleitando-nos com os outros encantos, escamoteia-nos a absurdez (1997, p.48).

Será, pois, a destreza do poeta que tende tornar verossímil o insólito. Aliás, algumas páginas antes, Aristóteles já havia se aproximado da questão quando, reportando-se a Agatão, lembra que “é verossímil que aconteçam muitas coisas inverossímeis”.

Está posto o suficiente para encaminharmos nossa apreensão de *Luz e sombras* de Feliciano Galdino de Barros (1886 - 1938). Ainda, pensamos pertinente lembrar Bakhtin (2003, p.3) no que se refere à “dinamicamente viva” relação entre autor e personagem, tanto no seu fundamento quanto nas “peculiaridades individuais”. Se, por um lado, a concepção humana que orientou a criação das personagens se sustenta numa, podemos dizer, perspectiva maniqueísta; por outro, e talvez por tal maniqueísmo, a inverossimilhança contaminou o pacto tácito que se estabelece com o leitor. Se, por um lado, é o alcance da sua atuação como instrumentos suficientes de registrar o que é reivindicado ou recusado um componente fundamental do seu nível artístico (ADORNO, 2003, p.58); por outro, a relação arbitrária e deformante que o trabalho artístico tem com a realidade, implica sentimento de verdade (CANDIDO, 2000, p.13), isto é, reprisando Aristóteles, na ficção literária, por vezes, o insólito, o surpreendente, o extraordinário torna-se verossímil.

Da mesma forma, a estética marxista, conforme identificou Lukács (1968), se limita a pressagiar que a essência individualizada pelo escritor não venha representada de

maneira abstrata e sim como essência organicamente inserida no quadro da fermentação dos fenômenos a partir dos quais ela amadurece. Isto quer dizer que até mesmo o mais extravagante jogo de fantasia poética e as mais fantásticas representações dos fenômenos são plenamente conciliáveis com a concepção marxista do realismo, desde que as forças essenciais dos fenômenos são postas em especial relevo.

O núcleo de ação dramática de *Luz e sombras* tem um fundo que se pretende histórico: “a revolução fomentada pela torpe seita” (BARROS, 2008, p.70), emprestando aqui a fala da protagonista. Trata-se da maçonaria esta “torpe seita”. Do lado das luzes estão o cristianismo, mais precisamente o catolicismo, e o império e do lado das sombras, a maçonaria e a república. Não vamos tomar partido neste jogo tornado antitético que é notadamente sintoma da redução maniqueísta de Barros.

Conforme Lukács (1968), encaminhando a concepção marxista, a arte visa captar a vida na sua totalidade onicompreensiva: mergulha na essência e representa estes momentos essenciais de maneira não abstrata, mas apreende exatamente aquele processo dialético vital pelo qual a essência se transforma em fenômeno, se revela no fenômeno, fixando, também, aquele aspecto do mesmo processo, segundo o qual o fenômeno manifesta na sua mobilidade a sua própria essência. A verdadeira arte fornece sempre um quadro de conjunto da vida humana, representando-o no seu movimento, na sua evolução e desenvolvimento. A arte conduz à intuição pela sensibilidade desse movimento como movimento mesmo, na sua unidade viva.

Lukács lembra o problema da chamada arte de tendência ou de tese, que corresponde a uma tendência política ou social do artista que ele quer defender com sua própria obra de arte. Parece-nos que é este o caso de Barros, em *Luz e sombras*. Marx e Engels ironizam tais projetos, uma vez que o escritor, nesta demonstração, violenta a realidade objetiva. Engels explica como a tese se concilia com a arte, desde que brote organicamente da essência artística da obra, da representação artística, quer dizer, da realidade mesma, da qual a arte constitui o reflexo dialético. Bastante significativo é que os autores preferidos de Marx e Engels (Shakespeare, Goethe, Walter Scott, Balzac) não tiveram um posicionamento de esquerda.

A honestidade do grande artista consiste precisamente no fato de que, quando a evolução de um personagem entra em contradição com as concepções e ilusões por amor das quais eles se engendrara na fantasia do escritor, este o deixa desenvolver-se livremente até as últimas consequências, e não se incomoda com a anulação das suas mais profundas convicções pela contradição em que ficam face à autêntica e profunda dialética da realidade (LUKÁCS, 1968, p.40).

O que queremos dizer, reconhecendo a concepção marxista de arte, é que as personagens de Barros foram profundamente condicionadas pela ideologia do autor. O conflito, polarizado ao paroxismo, suscita diálogos inusitados como a assunção absoluta do mal, mas vamos por partes. Cabe anunciar alguma coisa do enredo.

A obra se constitui de vinte quatro capítulos irregulares. Os parágrafos curtos sugerem prosa poética. Realmente, há momentos felizes, pelo teor da informação operando quebra rítmica, às vezes bastante oportuna, entre sumário e cena. A narrativa se adéqua ao esquema da narrativa tradicional (cujas fases foram classificadas pelo romancista inglês Henry James como *apresentação, complicação, desenvolvimento, clímax e desenlace*) que se desenrola a partir de uma *situação inicial* (equilíbrio). Pela *motivação* de algum acontecimento, essa situação inicial sofre um *desequilíbrio* e assim por diante. As sucessivas situações acabam trazendo uma conseqüência daquela motivação desequilibradora. Chega-se, então, a uma *situação final*, que corresponde a outro equilíbrio. Temos, no primeiro capítulo, perfeitamente um *sumário* com descrição do espaço e apresentação das personagens. Isto, aliás, se repetirá em todos os capítulos e subcapítulos. Sumário que rapidamente deságua para a cena, por vezes tempo intercalado, com muito discurso direto (não há circunspeção nas personagens), mas que não inibe o narrador intruso, configurado, conforme Genette (s.d., 253-7), como função ideológica o que, aliás, não é indicado. Deve, sim, o narrador reduzir o seu papel² como, aliás, Aristóteles recomendava: “após breve preâmbulo, introduz logo um homem, uma mulher ou alguma outra figura, nenhuma despersonalizada, todas com o seu caráter” (ARISTÓTELES, 1997, p.47). Temos então o bondoso Nelson, cuja quinta “assente no lado mais aprazível da cidade de X” (BARROS, 2008, p.47).³ Não se poupam adjetivos laudatórios ao espaço e às personagens: “grande rio”, “verdes campinas”, “águas cristalinas”, “formoso jardim”. Resumindo, idealização extrema. E tem mais. O bondoso Nelson, 60 anos, casara-se com “a mais virtuosa das moças da cidade”. Avança cobrindo de rasgados elogios os filhos desse “abençoado matrimônio”: Flávio, Cristovão e Clarinda. “Era uma família que se salientava pelas suas peregrinas virtudes”, notadamente a caridade.

De fato, narrador intruso que não se contenta em transferir discurso às personagens e levanta comentários em prol de suas próprias convicções. E, por vezes, estes, repetirão palavras e termos daquele, em discurso direto (o indireto livre seria uma possibilidade de entrelaçar os comentários na ação) como faz Nelson, no segundo capítulo “As vagas”: “vagas”, “senhor das alturas”, “terrível seita”, “crimes abomináveis”, “escândalos enormes”. O narrador imprimirá forte adjetivação condenatória quando se refere à maçonaria e laudatória quando se refere ao catolicismo, como já anunciamos. Os representantes dos dois segmentos da trama ficam extremamente estereotipados. No capítulo “O Salteador”, este, o salteador, se confessa “mal” (BARROS, 2008, p.62). Há o lado *bom* do enredo que é extremamente bom e o lado *mal*, também, é extremado neste sentido. Maniqueísmo primário. As personagens, argumenta Forster (1998, p.45), podem ser criadas em delirante excitação, no entanto, sua natureza estará condicionada pelo que o romancista imagina sobre outras pessoas e sobre si mesmo, e, além disso, é modificada por outros aspectos de seu trabalho. O romancista sabe tudo da personagem, mas

[...] ele pode não querer nos contar tudo o que sabe – muitos dos fatos, mesmo os que chamamos de óbvio, podem estar ocultos. Mas ele nos dará a sensação de que, embora a personagem não tenha sido explicada, ela é explicável, e conseguimos disso uma realidade de tal espécie como nunca teremos na vida cotidiana (FORSTER, 1998, p.60).

Pois é, as personagens de Barros não são explicáveis.

○ “salteado” fugirá e ocupará a cena um delegado maçom, para conforto da organização do enredo. O narrador não deixa escapar nenhuma oportunidade para robustecer o conflito, descrevendo-o pejorativamente: a barriga, uma pipa; chaga crônica nos lábios; “bafo pútrido, recendia a fumo e aguardente” (BARROS, 2008, p.72).

Não queremos tomar partido nos polos que sustentam o enredo, como já anunciamos, mas não dá para deixar passar a contradição na forte condenação de incontestáveis conquistas para a humanidade, hoje reconhecidas, salvo o radicalismo destruidor de como a coisa é mostrada:

Já é tempo da maçonaria dar o seu mais forte brado. Até hoje muitos dos presentes tem ignorado qual seja a alta e nobre missão que nos é confiada sobre a terra. O nosso segredo e importante programa já vão sendo posto secreta e gradualmente em prática desde 1869, por determinação do grande oriente de Inglaterra. Em 1876 reuniu-se em Nápoles o grande concílio em que foram proclamadas a *liberdade de razão* contra a autoridade religiosa, a liberdade do homem contra o *despotismo* da Igreja e do Estado; a escola livre contra o ensino do clero, não conhecendo outra base do conhecimento humano além da ciência. Foi proclamado o homem livre e a necessidade de fazer desaparecer toda e qualquer Igreja. - A mulher continuou o venerável da loja, - deve ser liberta dos liames que as Igrejas e as legislações opõem ao seu pleno desenvolvimento. A moral deve ser independente de qualquer intervenção religiosa. Os livres pensadores, isto é os maçons proclamam a liberdade de consciência e livre exame. Consideram a ciência base única da crença e repelem por isso todos os dogmas fundados em uma revelação qualquer. Reclamam a instrução em todos os graus gratuita, obrigatória, exclusivamente leiga e materialista. Assumem a obrigação de trabalhar para a abolição pronta e radical do catolicismo e para seu aniquilamento por todos os meios inclusive a força revolucionária (BARROS, 2008, p.67-68).

Ao refletirmos em outras oportunidades o *efeito estético* argumentamos não haver fórmula precisa para alcançá-lo e, talvez, seja este o único aspecto que salve *Luz e sombras* enquanto arte literária: ao se fechar fortemente na tradição este narrador acaba por exibir suas fortes contradições, bem como a contingência das aclamadas virtudes.

A fala da personagem Dom Amarante é significativa, também, do quadro que queremos iluminar:

A maçonaria trabalha desde muito para derrubar o trono do Brasil. Ela procura aliança entre as maiores influências do Império. A maçonaria odeia de morte esta forma de governo em que é um só homem que desfruta as riquezas d'um país. Ama ela somente a república em que pode mandar e desmandar e todos os maçons podem comer as expensas do erário (sic) público. E depois, caríssimo, da república é fácil para se chegar a Anarquia, a mira brilhante da maçonaria (BARROS, 2008, p.74-75).

A obra oferece infinitas pérolas de profunda estreiteza da concepção do ser, reduzindo o raciocínio das personagens à lógica pueril. No trecho abaixo, a personagem Dom Amaranthe argumenta como afastará a personagem Clarinda da sua devoção pelo catolicismo:

- Ora, isto não quer dizer nada: são coisas que facilmente se corrigem. Estou prático do mundo. Lutemos com ela, façamo-la freqüentar assiduamente bailes, teatros e todos os divertimentos e verás que logo perderá essas idéias... Verdade é (cá entre nós) verdade é que a religião eleva o homem. Sem ela a sociedade é nula, mas há conveniência em empregarmos nossos esforços para varrê-la do coração da humanidade (BARROS, 2008, p.101).

O século XX, conforme Aguiar e Silva (1997, p.708), por influências dos estudos da psicologia, assistiu-se a crise da noção de pessoa, rompendo a coerência de causa e efeito de uma totalidade coerente, expressa por um *eu* racionalmente configurado. Conscientizou-se, pois, que o *eu social* se afigura uma máscara, “sob as quais se agitam forças inominadas e se revelam múltiplos ‘eus’ profundos, vários e conflitantes”.

A personagem, é claro, acompanha este fenômeno, assim, como se perdeu o *pathos* da ordem clássica e a *falha* trágica foi substituída por toda sorte de erros.

Barros tem um projeto e as personagens servem a tal propósito, violentando a dialética da realidade. Tal recurso é obviamente inócuo. Monteiro (1964, p.14) argumenta, seguindo o pensamento de Lukács:

[...] a obra que pretendendo-se literária, falseia, a bem das idéias que presume servir, a lógica dos sentimentos, que ofende a verossimilhança, que atenta contra toda a experiência para “demonstrar” que a idéia está certa, só pode contribuir – como tantas vezes tem acontecido – para comprometer aquela e servir de arma aos adversários, aos quais é fornecida assim uma fácil argumentação.

Adorno (2003, p.60) observou a presença do narrador no romance moderno (Proust, Gide, Moedeiros falsos, no último Thomas Mann, no *Homem sem qualidades* de Musil), em que “a reflexão subverte a pura imanência da forma”. Mas essa reflexão, observa ele, condenatoriamente, “não tem quase nada a ver com a reflexão pré-flaubertiana. Esta era de ordem moral: uma tomada de partido a favor ou contra determinados personagens do romance”. A nova reflexão “é uma tomada de partido contra a mentira da representação, e na verdade contra o próprio narrador, que busca, como um atento comentador dos acontecimentos, corrigir sua inevitável perspectiva”.

A literatura épica reflete a realidade social enquanto totalidade, mas, em épocas históricas diferentes a realidade é diferente. O romance, pode-se concluir à leitura de *A teoria do romance* (novamente Lukács), constitui-se como síntese dialética da tragédia e da épica: com a primeira, o enfoque é a relação do homem com seu destino; com a épica, a

relação do homem com sua comunidade.

A épica tornou-se impossível com a essência perdida. Multiplicidade de cosmovisões constituiu-se circunstância histórica para a instauração do romance. Pressupõe-se, nestas circunstâncias, a supressão hierárquica entre essência e existência o que implicou a necessidade de selecionar entre a infinidade de essências. O indivíduo, portanto, agora alcança a condição de protagonistas de sua própria tragédia individual. A subjetividade está-se em definir um projeto existencial particular, concretamente elaborado. A subjetividade está na polifonia do romance que representa a heterogeneidade de projetos existenciais. Narrar tal procura constitui-se o desafio do romancista, procura da essência do herói, por meio de episódios, em que o indivíduo “aprofunda a alma no contexto das perspectivas coletivas maiores” (ERICKSON, 2001, p.119).

O discurso que Bakhtin (1998, p.85-88 *passim*) confere ao romance serve-nos, também, para explicar o fenômeno *Luz e sombras*. O discurso do pensamento estilístico tradicional conhece apenas a si mesmo. No entanto, entre o discurso e o objeto interpõem-se discursos alheios sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema e não apenas a resistência do objeto. O discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, se entrelaça a ele, em interações complexas, influenciando seu aspecto estilístico. Na imagem poética, em sentido restrito, a dinâmica da imagem-palavra desencadeia-se entre o discurso e o objeto, a palavra imerge-se na riqueza e na multiformidade contraditória do próprio objeto com sua natureza ‘ativa’ e ainda ‘indizível’. Ela não propõe nada além dos limites do seu contexto (exceto naturalmente o tesouro da própria língua). A palavra esquece a história da concepção verbal e contraditória do seu objeto e também o presente plurilíngüe desta concepção. Para o artista-prosador, ao contrário, o objeto revela esta multiformidade social plurilíngüe dos seus nomes, definições e avaliações. A dialética do objeto entrelaça-se com o diálogo social circunjacente. Em todos os seus caminhos até o objeto, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Evidente que isto não ocorre em *Luz e sombras*, no que se refere aos objetos pólos do conflito (catolicismo e maçonaria). Estão estanques, em extremos, assumindo, no entanto, posições segundo um caráter predeterminado pelo narrador.

O discurso nasce do diálogo (réplica viva, respostas antecipada), afirma Bakhtin (1998, p.88-93 *passim*), forma-se na orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto.⁴ O caráter ideológico em *Luz e sombras* não penetra nesta dialogicidade interna do discurso. Falta-lhe inserção na dialética da realidade: “a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática” (LUKÁCS, 2000, p.55). A literatura, enquanto arte, deve incorporar a fragmentação do mundo, suas contradições, sua insuficiência, e não procurar aniquilar ou deformar o que lhe é exterior, tentando recuperar a totalidade perdida.

Recuperar a unidade perdida talvez tenha sido este o anseio de Barros. No entanto, a forma romance assinala a cisão concreta e incontornável. Não é possível sonhar novas unidades: “As fontes cujas águas dissociaram a antiga unidade estão decerto esgotadas, mas os leitos irremediavelmente secos sulcaram para sempre a face do mundo” (LUKÁCS,

1974, p.35). Por um lado, a aspiração pela forma decorre de um “sofrimento metafísico do sujeito” (LUKÁCS, 1974, p.37) ou de uma aspiração essencial da alma (LUKÁCS, 1974, p.88), só no mundo a alma pode realizar-se; por outro, o discurso sobre a arte está imerso em referenciais externos, atado a um objetivo que lhe é exterior, a existência finita no mundo. O mundo não pode ser corrigido por um ideal superior.⁵

Referências

- ADORNO, T. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de Literatura I**. São Paulo: 34 Letras, 2003. p.55-62
- AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel. **Teoria da literatura**. 8.ed. Coimbra: Almedina, 1997.
- ARISTÓTELES. Poética. In: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 1981. p.17-52.
- BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-20.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In.: _____. **Questões de literatura e de estética**. 4.ed. São Paulo: UNESP. p.71-163.
- BARROS, Feliciano Galdino de. **Luz e sombras**. Cuiabá: Academia Mato-Grossense de Letras, UNEMAT, 2008.
- CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000. (Grandes autores do Pensamento Brasileiro).
- ERICKSON, Sandra S. F. A Teoria do Romance de Georg Lukács. **Princípios**, Natal, v. 8, n. 9, p.114-123, 2001. Jan/junh. 2001.
- FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- GENETTE, G. **O discurso da narrativa**. Lisboa: Veja Universidade, s.d.
- LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In _____. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro, 1968. p.13-45 (Biblioteca do leitor moderno, 45).
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LUKÁCS, Georg. **L’Ame et les Formes**. Paris: Gallimard, 1974.
- MONTEIRO, Adolfo Casais. **O romance: teoria e crítica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- SILVA, Arlenice Almeida da. O Símbolo Esvaziado: A Teoria do Romance do jovem György Lukács. **Trans/form/ação**, São Paulo, v. 29, n. 1, p.79-94, 2006.

1 Em seguida, considera o pensador "... se a censura é de que não se representam os originais quais são, quiçá os tenham figurado quais deviam ser. Sófocles, por exemplo, dizia que ele representava pessoas como deviam ser e Eurípides, como eram. Essa a solução; se, porém, nem como são, nem como deviam ser, a solução é que "assim consta"; por exemplo, no que toca aos deuses. Talvez não os façam melhores, nem como são na realidade, mas como ocorreu a Xenófanes: 'é como dizem' " (ARISTÓTELES, 1997, p.49).

2 O máximo em matéria de exclusão do narrador seria o modo câmara de que fala Friedman.

3 Quando se tratar do nosso objeto de estudo, o romance de Feliciano Galdino de Barros, *Luz e sombras* indicaremos apenas a página quando for o caso de citação.

4 Existem, pois, duas dialogicidades: 1) a dialogicidade do discurso de outrem no próprio objeto e 2) a dialogicidade interna do discurso, nascida do choque da dialogicidade do discurso de outrem no próprio objeto. Esta segunda introduz um caráter mais subjetivo. As duas dialogicidades se entrelaçam muito estreitamente, tornando-se quase que indistinguíveis entre si, inclusive refletindo estilisticamente.

5 O percurso reflexivo na obra de Lukács *L'Âme et les Formes* foi-nos indicado por Silva (2006, p.85).



LITERATURA E LEITURA - CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DE LITERATURA E A
FORMAÇÃO DO LEITOR

Elizete Dall'Comune Hunhoff¹

Resumo: Cotejamos neste texto apresentar uma reflexão sobre o texto literário em sala de aula e sua possível influência no processo de amadurecimento intelectual do leitor. Para tanto baseamo-nos na importância que se deva dar aos estudos e pesquisas do professor, devido ser este profissional a pessoa que está mais próxima do aluno, ser em formação, e, portanto, mesmo involuntariamente, atuar como o mediador nesse processo de formação de leitores. Por meio da leitura orientada o aluno aprende a discernir o cânone e o periférico que, num processo dialético, embatem-se e ampliam o conhecimento e o pensamento crítico. Vimos que a literatura infantojuvenil sem ter o intuito pedagógico acaba por ajudar o educando em sua formação devido a qualidade de leitura que oferece.

Palavras-chave: literatura infantojuvenil, leitura, linguagem, ensino.

Abstract: This text introduces a reflection about the literary text in the classroom and its possible influence in the process of the reader's intellectual growing. With this aim, we based our study in the importance that we must give to teachers' studies and researches due to the fact that he/she is the professional who is closer to the pupil in development, and, therefore, even involuntarily, acts as a mediator in this process of readers formation. By means of the directed reading the pupil learns to discern the canon and the peripheral that, in a dialectic process, impacts against itself and amplify the knowledge and critical thinking. We have concluded that the children and youth literature without having the pedagogical aim helps the student in their formation due to the quality of reading it offers.

Keywords: children and youth literature; reading; language; teaching.

A literatura tem sido um importante canal para o desenvolvimento pedagógico do aluno, e com razão, os cursos universitários, que trabalham diretamente com a educação, buscam novas disciplinas para atenderem ao contexto da modernidade, ampliando o conhecimento a partir de seu contexto sociocultural. Nesse patamar, percebemos o quanto se deve incentivar e valorizar as pesquisas ligadas à formação humana, principalmente, a partir da infância e da adolescência, visando à educação das crianças e jovens, para que estes possam se desenvolver criticamente e passem a entender e a participar dos fenômenos sociais com os quais interagem diretamente em seu dia a dia, em seu desenvolvimento intelectual e em seu processo histórico.

1. Doutora em Letras/Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente da UNEMAT/Campus de Tangará da Serra.

Os professores, qualificados nas diversas áreas do saber, ao desenvolverem pesquisas ligadas às áreas da linguagem literária, verbal e não verbal, cada vez mais atuam no fortalecimento do processo de interação social, contribuindo assim para a possível ampliação de avanços científicos no âmbito das relações humanas, culturais e literárias.

Ao visar aos estudos da linguagem em obras literárias, como processo de interação humana, em suas múltiplas manifestações, media-se ações que desenvolvam competências linguísticas dialógicas, pois se procura a possibilidade de dar visibilidade às causas de dificuldades na formação de leitores, cujos problemas trazem subjacentes marcas da modernidade, da transitoriedade e de ideologias, que tanto constroem quanto abalam as relações humanas.

É importante que o profissional da educação pesquise e, ao fazê-lo, possivelmente, encontrará na produção literária, e mais ainda na literatura infanto-juvenil, contemporânea, propícia leitura e mecanismos de incentivo ao desenvolvimento do leitor crítico, porque esta, indiretamente, dá visibilidade ao funcionamento discursivo ligado à questão infantojuvenil relativa à educação. Ações como estudos literários sobre a lírica e a narrativa, de textos do gênero literário, ou ao conhecer diferentes obras de escritores e poetas da literatura de Língua Portuguesa, do Brasil e de Portugal, dentre outros, e analisá-las sob os aspectos da literatura comparada, acabam por desenvolver o interesse por estudos de literatura e incentivo à leitura, vislumbrando um ensino constitutivo de saberes que fazem sentido ao aluno e possibilitam promover sua consciência de cidadania. Ao se refletir como se dá a inclusão de textos literários nas atividades cotidianas do aluno, nas escolas, propomos uma possível mudança de paradigmas.

O estudo de obras e as análises de textos literários de autores contemporâneos, principalmente, mostram a clara relação existente entre língua, literatura, sociedade e cultura. Também a pesquisa de campo e a elaboração de artigos para apresentação em eventos valorizam e levam os profissionais das áreas de literatura e de língua a uma autovalorização, pois, significa que mostrarão trabalhos com características e particularidades próprias, cujo desenrolar se deu num processo de crescimento intelectual.

Literatura infantojuvenil

Sentimos que na mente humana se processam as diferentes ideologias que vão atuar nas ações da vida social de cada pessoa, razão suficiente para que esta receba orientações basilares que a fortaleça para os duelos que vai travar em diferentes situações sociais. Essas orientações podem advir de diferentes leituras propostas na escola e na família.

Ao propormos a reflexão sobre pesquisas as vias da literatura infantojuvenil, procuramos refletir sobre como se processa a formação do leitor, tanto no âmbito escolar quanto familiar, e, assim, procuramos entender como é possível desenvolver um leitor crítico a partir de leituras que despertem atitudes e gestos, e que tornem os leitores eufóricos em relação ao desenvolvimento de suas potencialidades. Como Regina Zilberman (1989, *passim*), cremos que a literatura infantojuvenil apresenta um campo de trabalho extenso e desconhecido, que

chega a ocorrer com o pesquisador o que ocorreu com Cristóvão Colombo: “pensa-se ter descoberto o caminho das Índias, quando, de fato, se tangenciou um continente inexplorado, cujo perfil exato ainda está por ser definido” (1994, p. 21). Percebemos que nos espaços escolares, quando ali não se prioriza a leitura, esses atuam como elemento disfórico em relação aos problemas sociais, pois negam o desenvolvimento intelectual, banalizam valores que distorcem a construção de identidade em jovens em formação. Vemos que, num processo intertextual, os textos literários infantojuvenis se mostram a múltiplas interpretações, tanto na língua quanto na literatura e até em outras áreas, como na psicologia, na filosofia e na sociologia, com marcas que se manifestam em diferentes vozes e tempos.

Citamos os textos do gênero contos de fadas e contos maravilhosos, os quais exercem uma função especial na vida do ser humano. Segundo Bruno Bettelheim (2000, *passim*), estes lidam com as proporções mais importantes sobre o desenvolvimento de nossas vidas, por isso não nos surpreende o fato de que muitos se centralizem nas dificuldades edípicas. Na história de “Razunzel”, a feiticeira trancou a menina na torre quando ela atingiu doze anos, fato que, aos olhos da psicanálise essa ação é desencadeada pelo ciúme da mãe que quer impedir a filha de ganhar a independência, pois “[...] a sua história é de certa forma, a de uma garota pré-púbere e de uma mãe ciumenta [...]” (BETTTELHEIM, 2000, p.25). Assim, os contos de fadas não só enfocam problemas advindos dos filhos, mas também as dificuldades relacionadas com os pais. Por isso, muitas paródias de fadas tocam nos problemas deles. Também, esses contos vislumbram a possibilidade de o leitor perceber que a personagem encontrou uma saída para seus problemas a partir de seu próprio corpo: “[...] as tranças pelas quais o príncipe subia até o quarto na torre”(2000, p. 25). O corpo lhe assegurou sair da condição de prisioneira, como fonte de segurança, demonstrando-se que o conto de fadas pode ter muito a oferecer no processo de amadurecimento intelectual dos leitores. Portanto, no dia a dia da leitura desse tipo de conto, enquanto a criança é encorajada a acreditar que poderá encontrar uma saída para as dificuldades, edípicas ou não, os pais são advertidos das consequências desastrosas para eles, se deixarem-se aprisionar por elas.

Contexto sociocultural contemporâneo

Sentimos que o mosaico de eventos que ocorre neste tempo de pós-modernidade frustra as expectativas do ser humano, que se surpreende diante da complexidade de fatos, ora marcados pela transitoriedade de sentimentos não correspondidos, mal interpretados, e pouco resolvidos no âmbito das convenções sociais, estas estabelecidas por posições ideológicas que castram ideais e perturbam as consciências.

No processo linguístico, assim como Orlando Vian e Roberto Lima-Lopes (2005, p.30), sentimos que a organização do contexto e a linguagem são funcionalmente diversas, embora estejam intimamente ligadas. Por isso a linguagem se organiza mediante três metafunções: experiencial, interpessoal e textual; portanto, a literatura ao ser lida e interpretada propiciará a meta reflexão nas relações: experiência, alteridade e construção do conhecimento.

Mário Perini (2001, p. 92) comenta que em língua xavante é difícil traduzir alguns termos matemáticos devido à falta de experiências culturais nessa área de conhecimento, entre seus falantes. Então, entendemos que, pela leitura, principalmente de textos ficcionais, o povo xavante mais facilmente entenderá as diversas possibilidades e situações que valorizam esse tipo de linguagem. Na obra “Vidas Secas”, de Graciliano Ramos, a personagem Fabiano é um ser que aparece sempre inconformado com sua inaptidão com os números, e sua frustração de ‘saber que não sabe’ oferece ao leitor uma lição sobre a pertinência da matemática na vida do ser humano.

Assim, por meio de estudos e elaboração textuais, orais e escritos, referenciais ou ficcionais, o estudo da cultura contextual envolve a observação de como a língua é estruturada para o uso, de forma a observar como as pessoas “usam a língua para alcançar seus objetivos, culturalmente motivados”. (EGGINS *apud* VIAN; LIMA-LOPES, 2005, p. 31). Por isso, a linguagem, na literatura e em diferentes gêneros, faz o ser humano transportar-se para diferentes realidades, ampliando seu poder de manifestações linguísticas e oferece práxis que vislumbram, nas marcas textuais, a possibilidade de entender o processo interacional e persuasivo dos discursos e diferentes instâncias e gêneros: indígenas, midiáticos, pedagógicos, ficcionais e outros, e levam o leitor a refletir sobre o processo gerativo de sentido que poderá ajudar a melhorar as suas relações comunicativas.

Por conseguinte, as diferentes abordagens sobre a linguagem, na perspectiva teleológica e perceptual, definem-se a partir de um arcabouço teórico que congrega teóricos, das diversas áreas das ciências humanas. Os escritores, ao constituírem seus pilares, apegam-se ao signo, à palavra, cujas conotações conduzem ao inesperado, com diferentes nuances interpretativas, chegando ao leitor/ouvinte com um universo plural de sentidos. Por isso, entendemos ser o contexto que ilumina e interroga a memória, chegando à consciência do leitor, virtual ou real, fazendo-o refletir sobre seus fantasmas, seus pseudoconceitos que a língua ou a literatura converte em objetos reais e possíveis de serem tomados como verdadeiros conceitos. Isso tudo porque contextualizar não é simplesmente datar, mas inserir imagens, pensamentos em uma trama multidimensional, em que o ‘eu’ é, ora experiências novas, ora lembranças, ora valores tradicionais, ora anseios de mudança e ora suspensão desoladora de crenças e esperanças. O texto literário, segundo Alfredo Bosi (2000, p.13), pertence à História Geral, mas é preciso conhecer qual é a história peculiar imanente e operante em cada texto. Os ideais, muitas vezes, não contam no julgamento nem na ação, senão como elementos secundários, e somos nós, os professores desta época, que devemos preparar uma geração capaz de julgamento independente, lógico, em que a afetividade ilumine as ideias, e não as deturpe; isso porque os jovens participam da vida social, ouvem noticiários, pelo rádio, TV, cinema e participam dos fatos, mesmo no momento de sua realização, antes da possibilidade de uma análise de causa e efeito, com uma análise apaixonada. A toda hora uma gama de conceitos e de falta de certezas conceituais, perturba uma geração que se forma. Hoje, a vida renasce a cada hora, chacoalha as convicções anteriores e vemos a própria história do passado ser alterada nas interpretações fugazes do presente.

Pela leitura e análise de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais, num processo interativo tipificado num sistema

de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas. Parafraseando Antônio Marcuschi (2005, p. 12), vemos nas reflexões a cerca das marcas enunciativas da textualidade que estas conduzem o pensamento às formas de natureza retórica e histórico-cultural, centrando-se, principalmente, na escrita. Então, entendemos que, quando o pensamento é instigado à reflexão histórico-cultural na ficção, este devaneia por mundos imaginários que encantam, que abalam, que constroem ou lutam, expondo o intelecto do leitor a um embate de experiências que o fortalecem. Vemos que é por meio da língua, unida ao pensamento, que a avaliação humana se edifica. E, cabe ao professor de língua e de literatura, ao refletir sobre o presente, ensinar o aluno a ler obras perenes, a ouvir rádio, a ver televisão, a assistir a filmes, a julgar atos, livros, fatos, etc., pois a língua se reveste de todos os aspectos: banais ou nobres, e somente com senso crítico se fará a distinção necessária. O profissional de Letras, indiretamente, prepara o aluno para entender os enunciados de Matemática e de outras disciplinas, pois não mais é possível ensinar a língua materna dentro de um campo restrito; a realidade exige a interrelação escola-vida. "(...) O desenvolvimento do pensamento crítico também está a pedir da escola atenção especial, com preparação para a análise de situações problemáticas que se apresentam comumente" (OLIVEIRA, 1980, p.14). Alaíde Lisboa de Oliveira comenta que, tanto no ensino de língua quanto no ensino de literatura, a atenção do professor deve voltar-se para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do aluno, pois os estudos da língua influem na receptividade, compreensão, expressão crítica diante das mensagens. E na literatura há o alargamento da reflexão, o aprofundamento da percepção, do ver, do sentir, do apreciar e de viver valores mais conscientemente.

○ texto sob a ótica da literatura comparada

Entre o momento em que desenvolvemos este texto e aquele em que o mesmo será lido, sem dúvida se terá operado algumas mudanças. Por isso, o que pretendemos é captar o voo, mesmo que provisoriamente, da imagem temporal em movimento, presentes em textos, tais como: propagandas, crônicas jornalísticas, ensaios, textos pedagógicos, telenovelas, contos, poemas, etc. Ao praticarmos a análise e o comparatismo entre diferentes textos, evidenciaremos a importância de seu conteúdo, na condução do tema e da mensagem, que se mostram como o arcabouço de uma memória social, do homem moderno que vive num mundo caótico, de visões fragmentadas, de valores distorcidos e, então, mostra na produção de seus textos esse universo complexo, caótico e emblemático. Ao procurar desvendar esse processo interpretativo, aberto e polissêmico, poder-se-á, quem sabe, entender um pouco mais a sociedade pós-moderna.

As pistas pertinentes em cada leitura levam o intérprete a assumir uma posição de cautela na hora de historiar a gênese de um texto, porque este traz em si marcas de tempos, culturas e de contextos diversos, convergentes na sua produção. Isso porque o signo, junção de certos pensamentos a certos sons, é um fenômeno histórico e social; arbitrário, pode manter-se igual a si mesmo ao longo do tempo, mas pode também mudar, ceder lugar a outro. O seu valor apura-se num contexto e as conotações que o penetram são, quase

sempre, ideológicas. A dialética que vibra na vida da poesia não é diferente da dialética social, e como esta, não supera *ser / conservar*. Filtra, mas também potencializa a essência do mundo e dos sentimentos.

Ao comparar as produções de textos, verificamos num processo intertextual que a repetição de um texto por outro nunca é inocente, pois toda repetição está carregada de uma intencionalidade e quer submeter, quer atuar com relação ao texto anterior. Para Tânia Carvalhal, a repetição, quando ocorre, sacode a poeira do texto anterior, renova-o, reinventa-o.

A noção de intertextualidade abre um campo novo e sugere modos de atuação diferentes ao comparativista. Do velho estudo, das fontes para as análises intertextuais é só um passo. Mas essa é uma travessia que significa para o comparativista engavetar os antigos conceitos (e preconceitos) e adotar uma postura crítico-analítica que seus colegas tradicionais evitavam. Principalmente, as novas noções sobre produtividade dos textos literários, comprometem a “velha” concepção de originalidade. (Ibidem, 1986, p. 23).

Então, para interpretar textos e analisar os procedimentos que caracterizam as relações entre eles, é necessária uma atitude crítica textual, a qual precisa ser entendida pelo teórico. Tem-se que compreender que o diálogo entre os textos não é um processo tranquilo, pois sendo os textos um espaço onde se inserem dialeticamente estruturas textuais, eles são um ‘local de conflito’, que nos cabe investigar, numa perspectiva intertextual. Cabe-nos, pois, não só constatar que um texto resgata outro texto anterior, apropriando-se dele, mas examinar essas formas caracterizando os procedimentos efetuados.

Hoje, graças à constância de estudos e pesquisas, nas diversas áreas do conhecimento, vemos que o critério cronológico, como objeto mutável por efeito de leituras no tempo e no espaço, transformou-se e passa a ter seu real lugar no cânone linguístico e literário. O que vemos é que estudos comparados progredem e atraem cada vez mais especialistas de diferentes áreas, isso porque o comparativismo não é uma técnica aplicada a um domínio preciso e restrito, mas sim reflete um estado de espírito feito de curiosidade, de gosto pela síntese, de abertura a todo fenômeno linguístico e literário, quaisquer que sejam seu campo e seu lugar. “Como a astronáutica ou a física nuclear, porém, mais intimamente ainda, a literatura comparada tem sua sorte ligada às paixões dos homens. É por isso que ninguém pode dizer de que será feito o amanhã.” (BRUNEL, 1995, p.19). Para Pierre Brunel, sob uma forma e outra, o nacionalismo ‘primário’ ao qual sucede às vezes uma onda de cosmopolitismo nivelador, o ato de comparar retira um nacionalismo secundário, diversidade na unidade, consciência apaziguada das semelhanças e das diferenças, dos vínculos e das rupturas e, este movimento perpétuo de ir e vir, de sístole-diástole continuará, por ser um princípio elementar de toda vida humana.

Temas como a violência, o preconceito, a banalização do homem, da arte e da poesia; o pedagógico, o midiático, presentes em textos literários, podem mostrar-se como fator de identidade entre as concepções dialógicas que estão cristalizadas na cultura social, e parece ser um vínculo importante a ser analisado: qual o veículo que permite que um

tema se torne tão visível nos textos de autores diferentes e distantes? Esse veículo, possivelmente, é o próprio contexto histórico-social, de exílio da alma, que avassala o ser humano do início do século XXI.

Para Adorno (1980, p. 194), a universalidade do conteúdo ficcional é essencialmente social, pois a solidão da palavra é pré-traçada pela sociedade individualista, atomística e, inversamente, sua postulação de validade reside na densidade de sua individuação. Por isso, pensar na leitura de diferentes textos, informativos ou literários, liga-se ao comprometimento de pensar o conteúdo social, não se satisfazendo apenas com o vago sentimento de algo universal e abrangente, embora os textos literários sejam mais relevantes à afetividade, ao engajamento de reflexões mais profundas que possibilitam o sentir, desenvolvem o saber apreciar e alargam os horizontes intelectuais de tal maneira que o leitor passa a viver os valores mais conscientemente, porque “[...] De todas as artes, a mais bela, a mais expressiva, a mais difícil, é, sem dúvida, a arte da palavra, [...]”. (OLIVEIRA, 1980, p. 14). Por isso mesmo o profissional de língua e de literatura busca valorizar a comunicação pela palavra, como um norte no ensino aprendizagem.

O discurso cotidiano, persuasivo, ao ser analisado, implica na repetição do significante, o que implica que ele reenvia o sentido ao significado. Sendo uma relação, o seu sentido só pode ser uma relação; e a identidade dos significantes significa a identidade dos significados, cuja fórmula saussureana servirá de fundamento a esta “motivação relativa”, ou seja, um mesmo tema pode funcionar como sinal de redundância semântica, o que constitui a coerência interna de um discurso. Para Cohen (1982, p. 55), a repetição do signo (significante + significado) é um fato que, proscria em prosa, abunda em poesia, pois, nas unidades repetíveis, o significado já não é o mesmo; de forma que se pode sustentar que a palavra, uma vez repetida, passa a ser outra unidade de significação. Portanto, a significação sígnica não apresenta nenhuma prova sobre a mudança de sentido do signo, por este ser diferente, por natureza, do sentido prosaico. É o que Fontanier (1997) chama de *metábola*, que consiste em acumular várias expressões sinônimas para pintar uma mesma ideia, uma mesma coisa, com mais força. Enfim, a análise de textos, comparativamente, pode nos fornecer uma das razões do desmoronamento de certos valores e possíveis mudanças de ideologias que determinam o mundo das ideias na atualidade; há uma situação de caos no sentir de muitos textos.

O ‘sentido’ de certos textos/discursos podem propor uma ideia disfórica (GREIMAS *apud* RECTOR, 1979) que categoriza o uso dos lexemas com valor positivo (eufórico) e negativo (disfórico), marcando o sentido semântico a partir do sentimento do intérprete em relação ao texto. Vemos que a ‘visão de mundo’ em diferentes contextos estabelece ou não, uma correspondência: um patema eufórico ou disfórico, que partilha um sentimento positivo ou negativo, em relação ao referente.

Entendemos que a linguagem é algo duplo, pois, por meio das configurações ela se molda inteiramente às emoções subjetivas. O próprio indivíduo soa na linguagem, até que esta ganha voz. O paradoxo, proposto por Adorno, é que a subjetividade vira objetividade, por estar ligada à preeminência da forma linguística na lírica, de que provém o primado da linguagem na criação literária.

Montaigne (apud MANN, 1975, p.18), ao escrever sobre a arte da palavra, disse que os grandes espíritos não trazem novas palavras para a língua, mas enriquecem àquelas que empregam, condensam e aprofundam a sua significação, comunicando-lhe com engenho e prudência, inesperados movimentos. O significado de um texto ultrapassa fronteiras, com movimentos inesperados, pois diz/produz tudo aquilo que a Humanidade espera, com significativo tom de engajamento com a própria história do homem, cujo sentido de linguagem é um instrumento de recebimento, elaboração, transmissão de ideias, de sentimentos espontâneos e requintados que pode e deve ser desenvolvida e alicerçada nos bancos escolares.

Considerações

O texto literário proporciona, a todo leitor, interpretações que conduzem o seu imaginário a elaboração de imagens. Estas significam uma pluralidade de pensamentos que promovem a ampliação de horizontes, mediam ideologias, constroem e desconstroem culturas. A leitura de textos infantojuvenis proporcionam ao leitor em formação uma aventura intelectual que, certamente, afetará seu amadurecimento intelectual, proporcionando-lhe, além do prazer estético, um exercício mental. Assim, mesmo sem a intenção didática pedagógica, esse gênero textual acaba sendo propulsor do ensino pela qualidade que apresenta, ao ser levado e orientado no ambiente escolar. Acreditamos que a literatura comparada seja um canal que contribui para o entendimento dos diferentes ambientes políticos e sociais dos países, dando conta de importantes diferenças de tom, estilo e assunto, ao atravessar fronteiras linguísticas e ideológicas. Pois, ao analisarmos poemas de Petrarca e de Shakespeare, propomos um estudo de interconexão interativo em literatura, cuja proposta cooperativa proporciona uma perspectiva alvissareira para todo leitor, por oferecer-lhe ideias em jogo dialético. Concluímos, menos eufóricos e mais conscientes, que os resultados de nossas ações no processo de ensino aprendizagem ajudam a traçar um percurso que auxilia na melhoria da educação contextual.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Lírica e sociedade*. In: **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: Schwarcz, 1999.
- BOSI, A. **O ser e o tempo da poesia**. 6.ed. São Paulo: Editora Schwarcz, 2000.
- BRUNEL, P.; PICHOS, Cl. e ROUSSEAU A. M. **O que é literatura comparada**. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BERGSON, H. **Matéria e Memória**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BETTELHEIM. B. **Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 2000

-
- _____. **Duração e simultaneidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CANDIDO, A. **A Educação pela Noite & Outros Ensaios**. São Paulo: Ática, 2000.
- CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1986.
- COELHO, Nelly N. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- COHEN, J. O discurso da Poesia. In.: **Poétique** – revista de teoria e análise literárias. Coimbra: Livr. Almedina, 1982.
- COUTINHO, E.; CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. Textos Fundadores. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FONTANIER, J. M. **Vocabulário latino da filosofia**. São Paulo: WMF Martins fontes, 1997.
- MANN, Heinrich. **Pensamento vivo de Nietzsche**. São Paulo: Editora da USP, 1975.
- OLIVEIRA, A. L. **Ensino de Língua e literatura**. Rio de Janeiro: Cátedra, 1980.
- PERINI, M. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2001.
- RECTOR, M. **Para ler Greimas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1979.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- VIAN, Orlando Junior; LIMA-LOPES, Roberto de. **A perspectiva teleologia de Martin para a análise dos gêneros textuais**. In. MEURER, J.L., et al. Gêneros, teorias, métodos debates. São Paulo: Parábola, 2005.
- ZILBERMAN, R. **O escritor lê o leitor, o leitor escreve a obra**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.



O ENSINO DA LITERATURA, ENGESSADO POR LEIS E DECRETOS

Irene Severina Rezende¹

Resumo: Nesse artigo, procurou-se pontuar alguns dos perigos, para o ensino da literatura, gerados pelas mudanças em Leis e decretos. Enfocou-se a importância do aprendizado da Literatura enquanto objeto estético e não como objeto histórico ou moral. O estudo realçou a ideia de que é preciso promover o ensino da Literatura focalizando-a enquanto produção estética, e não enquanto retratos históricos articulados por uma linguagem bem elaborada; e, ainda evidenciou que sua função é a de promover, antes da formação moral, a experiência estética.

Palavras-chave: Ensino, Literatura, Leis, decretos.

Abstract: This paper has tried to point out some of the dangers to the teaching of literature generated by changes in laws and decrees. It has focused on the importance of learning literature as an aesthetic object rather than a historical or moral object. The study has emphasized that there is a need to promote the teaching of literature while focusing on the aesthetic production and not as historic portraits linked by an elaborate language. It has also showed its function is to promote, before the moral formation, the esthetic experience.

Keywords: Education, literature, Laws, decrees.

|

Para mostrar que a discussão sobre o ensino da Literatura no Brasil não é de hoje e que envolve muitos estudiosos e pessoas responsáveis por engessar esse ensino, iniciamos esse estudo, citando algumas reformas e decretos que ao final comentaremos.

Na introdução do livro *O ensino da Literatura*, da estudiosa Nelly Novaes Coelho, publicado pela FTD em 1966, encontramos uma informação que nos chamou a atenção, uma vez que aponta uma das reformas por que a escola brasileira estava passando naquela época. E, já naquele momento, pensava-se em remodelação interna, reformulação dos métodos didáticos e, também, na estruturação dos currículos.

1. Possui Doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo: USP (2008). É Mestre pela mesma Universidade e na mesma área. É professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Tangará da Serra. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: fantástico, absurdo, literatura brasileira, irreal e literatura africana. É autora do livro de poemas: *Prolongamento* (2005). E do livro teórico: *O Fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José J. Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)*. (2010).

Coelho (1966, p.16) lembra as “Instruções para o ensino do Português”, publicadas no Diário Oficial de 5 de novembro de 1965, que estava determinado para a 1ª série do curso secundário, *leitura em classe* de fábulas, contos, narrativas de cunho folclórico e poemas de fácil interpretação; leituras *extra-classe* (individual ou em equipe), de obras da literatura infanto-juvenil, de autores nacionais ou estrangeiros (estes quando em traduções corretas e bem revistas), *para a elaboração de trabalhos escritos ou exposição oral em classe*.

Para a 2ª série, havia a mesma orientação, mas o professor passava a lidar com livros de contos, narrativas patrióticas, poemas e excertos de autores nacionais e portugueses do século XIX, *precedidos de breve exposição feita pelo professor, relacionando-os com o contexto*.

E para a 3ª série, segundo a autora, eram pedidos “excertos de autores nacionais e portugueses dos séculos XIX e XX, *precedidos de breve exposição feita pelo professor*”. E para a leitura *extra-classe* (individual ou em equipe), eram sugeridas obras do Romantismo português e brasileiro. Coelho ainda lembra que para essa série havia uma observação: “É indispensável que o professor *oriente a leitura extra-classe, não apenas quanto ao valor literário, mas também no que se refere ao aspecto moral*” (p. 17). E que as mesmas instruções eram repetidas para a 4ª série, ampliando-se os autores para os séculos XVIII, XIX e XX (p. 17). (Todos os grifos são da estudiosa).

Coelho (1966, p.17-18), recomenda que nesta primeira fase, o objetivo principal deveria ser o de despertar nos meninos e meninas o gosto, o entusiasmo pela leitura, aguçando-lhes a capacidade de observação e permitindo-lhes um melhor aprendizado da língua e, ainda, o aluno deveria aprender a pensar, adquirir ideias para formar a escala de valores que iria dirigir os seus atos na vida adulta, e que a leitura e análise do texto, por elementar que fosse, não deveria nunca ser tomada apenas como pretexto para o professor “pular” para as questões gramaticais.

No prefácio dessa obra, Segismundo Spina fala da importância da tentativa de se acertar na aplicação de um método que reabilitasse o ensino da Literatura na Escola Secundária:

É altamente meritória tãda e qualquer tentativa de recuperação das fontes espirituais da Inteligência. O propósito de acertar na aplicação de um método, que venha reabilitar a estagnação em que se encontra o ensino da Literatura na Escola Secundária, constitui-se numa das tarefas mais imperativas da didática moderna. Vivemos numa época de explosão de novos valores, de reformulação visceral dos padrões tradicionais de ensino, e como tal, uma nova pedagogia literária impõe-se como terapêutica urgentíssima de revitalização do ensino da coisa literária, de dinamização do aprendizado (grifamos).

Em 11 de agosto de 1971, durante a ditadura militar, o país assistiu ao surgimento da Lei 5.692/71, que obrigava o ensino fundamental (o primeiro grau) a ter, ao invés de quatro, oito anos. De acordo com essa Lei, geografia e história se tornavam uma única

disciplina e recebia o nome de Estudos Sociais. A filosofia era retirada do Ensino Médio, com a alegação da falta de espaço para a mesma.

Ainda em consonância com essa Lei, o 2º grau passava a se chamar Ensino Médio e as disciplinas eram oferecidas em grupos de “Educação geral” ou de “Habilitação profissional”. Isto porque havia um acordo entre o MEC e a United States Agency for International Development (Usaid), dos Estados Unidos, que dava ao Brasil o apoio financeiro para a implantação dessa reforma educacional, o que garantiria aos jovens brasileiros a mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, já que o Brasil atravessava o chamado “milagre econômico” e necessitava acumular capital suficiente para dar impulso à economia e aumentar a capacidade de sua produção industrial.

Nesse período não se falava no ensino da literatura, apenas havia a disciplina “Comunicação e Expressão”, (conforme o artigo primeiro da referida Lei), podendo ser trabalhada de acordo com o entendimento, a preferência e a decisão do professor - a língua e a literatura.

Tal determinação causou espanto aos professores da época e Leite (1986, p. 18) questiona a separação de Língua e Literatura, quando mostra que a separação entre as duas disciplinas se acentuou nessa época e que a literatura somente apareceria no segundo grau e seria entendida como história literária ou apresentação de autores e obras exigidos no vestibular. A autora continua mostrando que no primeiro grau, o que aconteceria seria a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos. Segundo ela, com a criação da referida lei, que rebatizou a disciplina de português, chamando-a de “comunicação e expressão”, os professores universitários se julgariam excluídos, enquanto professores de literatura.

Leite (1986, p.18), faz o seguinte questionamento:

○ que se coloca é se a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável, enquanto exigência da própria escola com sua compartimentação artificial do saber, ou se haveria outra maneira de ensinar língua e literatura de modo a dinamizar e relacionar organicamente as duas. E, havendo possibilidade de transformar o ensino de comunicação e expressão, o que mudaria? ○ que ganhariam os alunos, os professores, a escola ou a sociedade com essa mudança? Os alunos aprenderiam mais ou melhor a língua e literatura?

Coelho (2000, p. 21) também comentou essa legislação:

Lembremos que no início dos anos 60 certa legislação substituiu a disciplina de *Português* por *Comunicação e Expressão*, e a babel se instalou, pois da lei aprovada no papel para a prática das salas de aula vai uma enorme distância, e não havia preparo para isso. A propósito dessa alteração no espírito do ensino da língua portuguesa, repetimos as palavras de um mestre, o poeta mexicano-universal Octavio Paz: “numa sociedade que

começa a se deteriorar, a primeira coisa que apodrece é a linguagem” (grifos da autora).

Segundo Coelho (2000, p. 21), a partir dos anos 60, altera-se, pela base, todas as práticas metodológicas, pois se exige que as aulas, de meramente *expositivas* e *informativas*, passem a ser *interativas*, *dialogantes* e *provocativas* da curiosidade e atenção dos educandos.

Em 1990, Fernando Henrique Cardoso publica a Lei n. 9.394/96 e em 17 de Abril de 1997 regulamenta o § 2. do art. 36 e os artigos 39 a 42 da atual LDBEM (Lei n. 9.394/96). Impôs o decreto n. 2.208, que não mais obrigava o ensino médio à vinculação ao ensino profissional. Por essa reforma educacional ficou decretado o ensino obrigatório da arte, e a história e a geografia voltaram a ser disciplinas independentes. Sobretudo, a reforma recomendava o conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem). (MEC, 1996, p. 32-33).

Em 1997 o governo divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que se articulavam em torno de quatro questões básicas:

São quatro os saberes propostos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que funcionam como pilares da educação nas sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer
- aprender a fazer
- aprender a viver com os outros
- aprender a ser

Objetivos tão amplos certamente não serão atingidos com um ensino conteudista e fragmentado. Por isso, o conhecimento que se quer proporcionar ou construir deve ser reflexivo e crítico nas três áreas propostas pelos PCNEM e no estrato que as transcende: a cultura, termo aqui empregado em sentido amplo (MEC, 2002, p. 23).

Em 1999 foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM.

Segundo Cereja (2005, p. 114), a insatisfação dos professores em relação aos PCNEM tornou-se quase uma unanimidade, primeiramente por conta da insuficiência teórica e prática do documento e, em segundo lugar, porque havia nele críticas ao ensino da gramática e da literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em consonância com as novas propostas de ensino; e em terceiro lugar, a insatisfação se deu porque, segundo Cereja, na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a “novidade” no âmbito da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, a saber: língua

estrangeira, educação física, educação artística e informática.

II

Hoje, atravessamos o século, chegamos em 2011 e o que vimos acontecer foram reformas - e decretos alterando essas mesmas reformas, e não somente no âmbito da literatura, mas em todas as disciplinas, na expectativa de se criar um ensino mais eficaz. Porém o que percebemos ao longo dos anos, é que essas reformas partiram de uma diversidade de opiniões, dependendo da visão e da formação de quem esteve no poder. Também não podemos ignorar que essas medidas transformaram o ensino da literatura numa tarefa mecânica, que se sustenta na permanência de práticas arraigadas na tradição e que, dentro desse ensino-aprendizagem proposto ao longo dos anos, as mudanças em nada contribuíram, já que não há um investimento sério no Brasil, para a educação como um todo.

As leis de Diretrizes e Bases para a Educação e os Parâmetros Curriculares estão, cada vez mais, deixando de fora o ensino da Literatura. Quem elabora essas diretrizes certamente não enxerga que a literatura deve ser como recomendou Coelho: “um instrumento capaz de aguçar a capacidade de observação do aluno, de permitir-lhe um melhor aprendizado da língua e ainda ajudá-lo a aprender a pensar, a adquirir ideias para formar a escala de valores que irá dirigir os atos na sua vida adulta”. Nem percebe que é necessário reabilitar a estagnação em que se encontra o ensino de Literatura na Escola Secundária, como observou Spina em 1966, cuja afirmação parece se remeter aos dias atuais e servir não somente para a escola secundária, mas também para todos os níveis escolares.

O ensino da literatura, em todos os níveis, precisa ser repensado, visando promover o ensino da concepção estética da obra, da criação do texto literário com suas imagens e funções cognitivas, lúdicas e catárticas, porque esse ensino se tornou justamente o que Coelho recomendou que se evitasse: “apenas o pretexto para o professor pular para as questões gramaticais”. O processo crítico e criativo está sendo esquecido, pois é muito mais fácil aprovar o aluno com a nota mínima exigida pela escola, do que ajudá-lo a pensar.

E se partirmos da recomendação proposta pela UNESCO deveremos trabalhar os quatro pilares fundamentais para a Educação a Ciência e a Cultura: *ensinar a conhecer/ ensinar a fazer/ ensinar a viver com os outros / ensinar a ser*. E não faltaria mais nada, obviamente, se conseguíssemos desenvolver tudo isso “no e com” o aluno. E nos perguntamos como? Talvez em 1966, com as recomendações de leitura que a reforma indicava ainda fosse possível. Mas em 2011, o Ensino Médio tem na grade curricular 1 (UMA) aula de literatura por semana, conjugada à língua portuguesa, que a maioria dos professores aproveita para trabalhar gramática.

Segundo Cereja (2005, p.198) falta aos professores de literatura clareza quanto aos objetivos de sua disciplina e, como decorrência dessa ausência de clareza, as opções metodológicas e as ações didáticas do professor ficam completamente à deriva, subordinado-se às opções feitas pelos autores dos manuais didáticos.

Até mesmo na Universidade quando explicamos a interveniência do ficcional em literatura, por vezes alguns alunos a tomam como algo oposto ao real, o que serve como pressuposto para o questionamento de sua aprendizagem: “por que tenho de estudar uma

coisa que foi inventada? Se é ficção é mentira, e, portanto não preciso saber". Mas esse mesmo aluno não alcança a compreensão de que a leitura das obras lhe acrescentaria saberes que possibilitariam a sua evolução intelectual, que o tornariam capaz de "adquirir ideias para formar a escala de valores que iria dirigir os atos de sua vida adulta", para lembrar novamente a recomendação de Coelho. E o aluno apenas consegue enxergar o peso da leitura ocasionado pela cobrança do professor, não desenvolvendo a percepção que o tornaria capaz de enxergar a força criadora presente em um texto literário.

Acreditamos que o professor de literatura precisa buscar a transformação intelectual de seus alunos, seguindo os conselhos de Coelho, auxiliando-os a tornarem-se leitores críticos, o que envolveria a interação entre literatura e sociedade, arte e consciência, sujeito e leitura, eu e o outro, relações estas já apontadas por Antônio Cândido, em sua *Literatura e Sociedade* (2005, p.01) onde o crítico, sabiamente, recomenda que se averigüe como a realidade social se transforma em componente de uma estrutura literária, a ponto de ela poder ser estudada em si mesma; e como só o conhecimento desta estrutura permite compreender a função que a obra exerce.

Sabemos que o ensino da Literatura sempre trillhou o caminho das incertezas, como vimos nos textos selecionados, que mostram que as nomenclaturas sempre vêm e vão, as junções que se fazem e desfazem, onde só as incertezas são permanentes. Incertezas que sempre foram ocasionadas de um lado por criações de leis e seus decretos para o ensino, e por outro por estratégias de ensino inadequadas, desenvolvidas por pessoas sem preparo.

E como ensinar literatura adequadamente, (se é que esta afirmação é possível), nesse novo tempo de mundo globalizado, onde as pessoas são movidas pelas evoluções tecnológicas que ocasionam mudanças sociais e comportamentais? Como alcançar os quatro saberes propostos pela UNESCO, se nos últimos parâmetros curriculares a literatura praticamente deixa de existir? Se podemos encontrar nos PCNEM, no capítulo sobre "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias para o Ensino Médio", um apontamento hilário (se não fosse triste):

[...] Os estudos literários seguem o mesmo caminho. A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (MEC, 1999, p. 34).

Tal referência/preceito/afirmação/dúvida, (como chamar - ignorância?) só poderia suscitar uma pergunta: Quem elaborou os PCNEM, entendia de literatura, para colocar numa mesma reflexão Machado de Assis e Paulo Coelho? Ou não fazem sentido a estética literária, as produções de sentido, os conceitos de conotação e denotação, o imaginário, o simbólico, a preocupação com a elegância dos recursos expressivos, entre outros?

Acreditamos que a formação da sociedade se baseia na educação por meio da democracia e não pela imposição de métodos, parâmetros ou regras. O ensino da literatura

não pode ser banalizado. Repetindo Coelho, que já em 1966 acreditava que o ensino de literatura previa que o aluno deveria aprender a pensar, deixamos a pergunta: O ensino da literatura melhorou ou piorou de lá pra cá? Sem querer responder, mas apenas para ilustrar “a corda bamba” em que caminha o ensino da literatura, é que registramos que, surpreendentemente, sempre encontramos, nas Universidades, alunos oriundos das escolas públicas que nunca leram um livro e nem aprenderam a decodificar as mensagens existentes num poema, porque foram acostumados a tomar o texto literário somente como modelo para as correções gramaticais ou para o apontamento de orações subordinadas e coordenadas, ou ainda, como modelo das regras da moral e dos bons costumes. E mais surpreendente ainda é que às vezes esse aluno sai dos cursos de letras sem ler uma obra completa, servindo-se dos resumos oferecidos pela internet. E como lembrou Vygotski (2003, p. 227):

O resultado dessa educação foi uma sistemática destruição do sentimento estético, sua substituição pelo aspecto moral alheio à estética e, daí, vem essa aversão natural à literatura clássica que 99% dos alunos que cursaram nossa escola média sentem. Muitos dos que são partidários da exclusão da literatura como disciplina de ensino escolar assumem esse ponto de vista e afirmam que o melhor meio de inspirar aversão a qualquer escritor e impedir sua leitura é introduzi-lo no curso escolar.

É necessário mostrar a esse aluno (e aos professores também), que não enxergam o papel estético da Literatura, que ela dialoga com o real e que é pela leitura que um ser se torna livre, pois entender um texto favorece a busca contínua por liberdade, por autonomia, pois a educação é a ponte que leva à transformação, e a literatura pode/deve ser vista como a escada que leva ao saber para se alcançar essa transformação.

E por isso insistimos em aprender e em ensinar literatura, porque a literatura é muito mais que uma perspectiva linguística, é onde podemos encontrar a plenitude da língua re-criada.

Referências

- CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura- uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. **O ensino da Literatura**. São Paulo: FTD, 1966.
- _____. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.
- LEITE, Ligia Chiappini de Moraes. “Ensino de Gramática e ensino de literatura”. In: **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1968) Diretrizes e bases da educação nacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC/Colted. Coleção A.E.C., nº 12.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC) (1971). **Reforma do ensino – 1º e 2º**

graus. Brasília: CFE.

Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/QUADRO/1960-1980.htm.>

(Acesso em: 20 de Fevereiro de 2011).

VYGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schileing. Porto Alegre: Artmed, 2003.



O SOL DE VIELIMIR KHLÉBNIKOV

Isaac Newton Almeida Ramos¹

*Ai do marujo que tomar/ O ângulo errado de marear/ Por uma estrela:/
Ele se despedaçará nas rochas,/ Nos bancos sob o mar. (Khlébnikov)*¹

Resumo: Este artigo apresenta a análise de um poema futurista de Velimir Khlébnikov, sem título, a partir de conceitos filosóficos e sob a luz da teoria da literatura. Utilizando-se de uma abordagem didática, são enfocados os elementos sonoros, morfossintáticos e, sobretudo, o plano semântico. O procedimento estético da vanguarda poética trouxe à cena esse poeta que revolucionou a literatura russa e abriu caminho para a poesia de Maiakóvski.

Palavras-chave: Khlébnikov, vanguarda russa, futurismo, natureza diurna e sol.

Résumé: Cet article présente une analyse d'un poème futuriste de Velimir Khlébnikov, sans titre, de concepts philosophiques et à la lumière de la théorie de la littérature. En utilisant une approche didactique, sont axés les éléments sonores, études morphosyntaxiques et, surtout, le plan sémantique. La procédure esthétique d'avant-garde poétique a portée à la scène ce poète qui a révolutionné la littérature russe et a ouvert la voie à la poésie de Maïakovski.

Mots-clés: Khlébnikov, avant-garde russe, futurisme, nature diurne et soleil.

Eu vi
Um vivo
Sol
Ou tom no
Outono
Só no
Sono
Azul.
Enquanto
Do canto
Dos teus calcanhares

¹. Doutor em Letras/ Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente da área de Literaturas de Língua Portuguesa da UNEMAT. Bolsista CAPES.

Calças os ares
Para o novelo
Da nebulosa,
Teu cotovelo
Em ângulo alvo
Alteando aos lábios.
Abril,
Abrir
A voz
Às provas
De
Deus.
Consonha
Em vôo
Aberto
O abeto,
Colhe os
Olhos
Azuis
Com os laços
Das sobranças
E dos pássaros
Cerúleos.
No anil
Há mil.

1919

(Tradução de Augusto de Campos e Boris Schnaiderman)

Ao longo dos meus anos de experiência no magistério superior tenho acompanhado a angústia de centenas de alunos da graduação e das pós-graduações *lato sensu* no que tange à dificuldade em analisar poemas. Tentei um pouco de tudo. Exercitar a leitura. Esquematizar uma análise. Relacionar música, cinema e outras artes à poesia e dediquei muitas horas no ensaio de alunos para o exercício de dramatização de poemas. Sobre esta última atividade, muitos alunos chegavam até a pensar que faziam teatro. Todavia, sempre procurei deixar claro que o teatro possuía muito mais fundamentos e práticas exaustivas de artes cênicas. As apresentações, na maioria das vezes, aconteciam em outros espaços que não a sala de aula, como teatros, galpões, ao ar livre e, pelo esforço e dedicação, costumava avaliar essa apresentação como uma das quatro notas semestrais. Mas os anos se passaram. Mesmo as experiências tendo sido válidas, antes de repeti-las, gostaria de mostrar outros caminhos que também levam à poesia. Um desses é o da análise literária. (Lembro Drummond: “penetra surdamente no reino das palavras”). Imbuído desse propósito, apresento a análise a seguir.

A escolha do autor e do poema é inusitada. Tenho minhas dúvidas se algum alu-

no da graduação, salvo se for de literatura russa, conhece alguma obra deste poeta de vanguarda. Penso que os ensinamentos de Pound (1997, p.34) continuam bem atuais: “Se alguém quiser saber alguma coisa sobre poesia, deverá fazer uma das duas coisas ou ambas. I. É, OLHAR para ela ou escutá-la. E, quem sabe, até mesmo pensar sobre ela”. Deve-se reparar e preparar todos os sentidos e exercitar a leitura de poesia. Nada substitui o contato visual áudio imagético da poesia. Como diria Haroldo de Campos e Umberto Eco, deve-se buscar a obra aberta. E o poema (penso em Paz) é uma obra em pé.

O início de uma análise literária deve, na medida do possível, refletir a experiência de leitura de quem a faz. Mas também não se trata de *fé cega faca amolada*, como diz o título da música de Milton Nascimento. Não é o *museu de tudo* muito menos a *escola das facas*, como os títulos de João Cabral de Melo. Não é preciso ter lido o *arco íris branco*, de Haroldo de Campos ou se arriscar a *um lance de dados* mallarmeano. Ler um *livro sobre nada* pode ajudar no conhecimento do autor que diz que “poesia é voar fora da asa” (valha-me Manoel de Barros), mas, se preferir, pode parar no *livro das ignorâncias*. Deve tentar ver haroldamente a *arte no horizonte do provável* e conhecer candidamente a *formação da literatura brasileira*. Se houver tempo no *dorso do tigre* de Benedito Nunes, leia *alguma crítica* de Alexandre Barbosa na *leitura do intervalo*. Para voltar à poesia, pula nas *águas de visitaçã*o de Silva Freire e aprecia a *ave* de Wladimir Dias-Pino para ter alguma coisa *solida*. Para não se deter tanto na introdução à análise, *viva vaia* e joga *xadrez nas estrelas* com os irmãos Campos ou tenta entender drummondamente o *sentimento do mundo* ou sentir a *rosa do povo* e saber da *morte e vida Severina* cabralina, por fim iça Bandeira na *estrela da vida inteira*.

Após esse circunlóquio de títulos e nomes, passo à tarefa de contemplação crítica e imagética do poema. Sem pretender devanear, lembro que a intensa luminosidade do sol foi a responsável por queimar as asas de Ícaro, cujo mito é bem conhecido na história da arte. Abdala Junior, de modo pictural, utilizou esse tema para compor o título do primeiro capítulo do livro *De Vôos e ilhas: Literatura e Comunitarismo* (2003). No referido, ele apresenta um primeiro recorte baseado na narração mítica para fazer referência à Antiguidade clássica e ao seu ideal de equilíbrio. Um segundo recorte remete à Europa renascentista, às grandes navegações. Nesse momento evoca que a primeira imagem necessária é a ilha da utopia. Utilizando-se de uma acurada visão crítica, o autor relaciona diversas obras literárias que são abordadas no referido texto. Antes disso, lembra do sol – este *mito que é tudo*, na imagem de Fernando Pessoa. Depois discorre como funcionava a vida social da ilha da Utopia para Thomas Morus.

Blok (2005), para falar dos humanistas, também cita Morus em seu texto intitulado “A ruína do humanismo”. No entanto, a lembrança maior dos humanistas se dá quando fala de Schiller, dizendo que com a sua morte teria morrido o estilo do humanismo – o barroco. É a deixa necessária para falar de Goethe que, “sem o jovem Schiller e sem o velho barroco; distinguirá nas trevas os contornos do futuro; observará as línguas de fogo, que logo começarão a difundir-se por esse templo em lugar dos raios de sol” (apud CAVALIERE et al., 2005, p.284). E que importância tem os raios de sol na obra de Viélimir Khlébnikov e na análise em questão? Pensarei nisso mais tarde.

Antes de continuar a discussão teórica, seria pertinente abordar de forma breve acerca da vanguarda poética russa do início do século XX. Os dois grandes nomes desse período são, respectivamente, Khlébnikov e Maiakóvski (este último um pouco mais conhecido no Brasil, sobretudo durante o regime militar). Seria muito difícil falar de um sem falar do outro, dois eméritos futuristas. Efetivamente, tiveram espaço político e poético diferentes. O primeiro, após a Revolução de 1917, alistou-se no exército e viajou como um verdadeiro andarilho. Quando regressava, recebia dos companheiros cubo futuristas os mais diversos manifestos estéticos para que assinasse em face de que o tinham como grande liderança poética. Quanto ao segundo, após a Revolução Russa, passou a ler os seus versos em grandes auditórios e sua atividade poética adquiriu caráter diverso tendo sido algumas vezes acusado de “incompreensível para as massas”, todavia não se dispôs a baixar o nível de sua produção sob o argumento de que o povo deveria ser educado para compreender a boa poesia. Nesse momento, abro um parêntesis: vem-me a lembrança a situação de poetas brasileiros da segunda metade do século XX. Penso em Mato Grosso, com Wladimir Dias-Pino, Rubens de Mendonça e Othoniel Silva, no começo da década de 50, procurando promover o intensivismo e Silva Freire com seus blocos poemáticos. Em São Paulo, com os irmãos Campos e Décio Pignatari e, no Rio de Janeiro, Wladimir, Ferreira Gullar e Ronaldo Azeredo formando o grupo de seis poetas que participaram da ENAC (Exposição Nacional de Arte Concreta), em 1956 e 1957, na qual lançaram as bases para o concretismo no Brasil. Depois vieram os neoconcretistas com Gullar e dissidentes do concretismo. Para fechar esse ciclo, os participantes do poema-processo com Wladimir, Álvaro de Sá, Neide Sá e situação semelhante a dos futuristas russos. Fecho o parêntesis.

No prefácio da 1ª edição da antologia *Poesia russa moderna* (1967), organizada pelos irmãos Campos e Boris Schnaiderman, este último não deixa dúvidas quanto à importância desses dois poetas: “A irrupção do convencionalmente não-poético, como matéria de poesia, que se manifesta com Khlébnikov, encontra sua plena afirmação na obra de Maiakóvski” (SCHNAIDERMAN, 2001, p.25). Também afirma que, enquanto a linguagem poética de Khlébnikov tinha um toque rural, e frequentemente arcaico, a de Maiakóvski assumiu um caráter urbano por excelência.

Diante da situação vivida por cada um dos poetas (não se defende aqui a tese de explicar a poesia a partir da vida dos autores) e, sobretudo, pela abordagem em diversos poemas afirmo que os raios de sol servem metaforicamente e metonicamente para iluminar o caminho poético de Khlébnikov. E “em poesia, onde a similaridade se superpõe à contigüidade, toda metonímia é ligeiramente metafórica e toda metáfora tem um matiz metonímico” (JAKOBSON, p.149). A luz do sol, o azul do céu, todos os brilhos compõe uma espécie de mosaico na quase totalidade dos poemas traduzidos e apresentados no livro *Poesia russa moderna*. Exemplo disso pode ser observado na epígrafe deste artigo cuja estrela é a luz metonímica que pode indicar amor ou traição. E o marujo (leitor), que tome cuidado.

Schnaiderman (2001) destaca que o que Khlébnikov fez não se parece com nada que havia sido feito até então. Além de ter ficado para trás os clichês do simbolismo, toda a linguagem convencional se articulava. Tratava-se de “um novo sistema semântico”, reproduzindo fala de Lúri Tinianov (um dos principais formalistas russos). E eis que o casual

tornou-se para Khlébnikov “o elemento mais importante da arte”, assinalou o russo. “Toda a essência de sua teoria consiste em que ele transferiu, em poesia, o centro de gravidade, dos problemas de som para o problema do significado” (SCHNAIDERMAN, p.21). A língua transmental ou transracional (também conhecida por *zaúm*) foi um de seus instrumentos de criação poética. Esta propiciava não apenas uma reverberação das palavras assim como uma (des)montagem morfossintática até atingir o registro do canto dos pássaros. Não por acaso “Maiakóvski distingue as faixas de consumo, admitindo a possibilidade de uma poesia cujos consumidores seriam, em primeiro lugar, outros *produtores* (poetas), como a do genial inovador Vielimir Khlébnikov” (CAMPOS, 1976, p.77-78). A morte deste último teria passado despercebida, não fosse um artigo indignado de Maiakóvski. Ainda assim somente seis anos após a morte de Khlébnikov – que ocorreu em 1922 – é que saiu uma edição de suas obras em cinco volumes, depois completada por inéditos em 1940.

O poema em análise não chega a ser um exemplo típico de *zaúm*, todavia explora algumas combinações sonoras que revelam um interessante jogo paronomástico erguido em única estrofe de 36 versos. Trata-se de um poema em prosa curta. E como toda grande poesia, nele predomina a função poética. Vários dos versos possuem apenas uma palavra, as quais podem ter carga semântica como o substantivo “sol”, o adjetivo “azul”, o verbo “abrir” ou até mesmo uma mera preposição “de”. Apesar de estruturado em única estrofe, há tão somente cinco pontos ao longo do poema. Por isso, aproveitarei essa marcação para dividi-lo em cinco partes desiguais, posto que possuam 8, 9, 6, 11 e 2 versos, respectivamente. Em virtude de não ler em russo, seguirei a impecável tradução de Augusto de Campos e Boris Schnaiderman.

O poema se inicia da seguinte forma: “Eu vi/ Um vivo/ Sol/ Ou tom no/ Outono/ Só no/ Sono/ Azul”. É importante observar que na oração principal ele anuncia e enuncia através da primeira pessoa do singular. O EU poemático está marcado por um ritmo trocaico. O ritmo trocaico, advindo do pé grego (a chamada métrica clássica), pode ocorrer com duas sílabas de mesma duração em que o acento recai sempre sobre a primeira. Talvez por isso haja um único verbo /vi/, no passado, que se desdobra como um eco em uma derivação regressiva do verbo para o nome (adjetivo) VIVO, o qual remete ao substantivo SOL. Antecedendo essa situação, deve-se observar o olhar vivo materializado pelo fonema /v/, o qual se trata de uma consoante fricativa labiodental sonora. Vi, cujo órgão de eleição é o olho, é o primeiro verbo utilizado no poema. Instaura-se uma realidade através de um olhar que trespassa o poema, que possibilita viver, enxergar e sentir todas as estações do ano. O poeta se manifesta através da natureza diurna. Aproveita-se o sol como fonte de luz, do calor e da vida. E o mesmo sol dionisíaco é quem derreteu as asas de Ícaro. “Se não é o próprio Deus, é, para muitos povos, uma manifestação da divindade (epifania uraniana)” (CHEVALIER, 1996, p.836).

O sol é vivo, sendo forte nas estações primavera e verão. Uma leitura que poderia ser feita é considerar as quatro estações do ano e o ciclo rotacional da Terra, diante disso, o poema teria seu começo narrativo poético no verão. Sonoramente, ele expelle o fonema vocálico /i/ para depois chegar ao /o / do sol que também é esférico, redondo e passa do /o/ átono para o tônico. O som do /i/ pode simbolizar um grito, um espasmo, um uivo ou

lamento. Pode ser triste ou medonho. Pode ser forte ou fraco. Há como que um princípio de assonância do /i/, com a abertura do diafragma do olho que se abre diante/perante a claridade do SOL e se fecha a ponto de baixar o som: Ou tOm nO/ OutOnO. O jogo paronomástico continua, mesmo sem utilizar a derivação regressiva. Diga-se de passagem, essa parte funciona como espécies de monossílabos musicais de maneira que muda apenas a velocidade do som.

Durante a análise de um poema é importante verificar o aspecto temporal, caso seja evidente ou haja um interlúdio. Tal procedimento se verifica no texto de Khlébnikov. Para tanto basta relacionar a ação temporal do poema à natureza propriamente dita, mesmo que seja do ponto de vista metafórico. Cabe lembrar que no outono as folhas caem. Na prática, seria como se a natureza envelhecesse. Ainda, lembro que essa estação precede o inverno. Cria-se um efeito imagético, o qual mostra o brilho do sol respingando na outra estação e a aliteração do /s/ provoca um serpear entre as palavras “Sol”, “Só”, “Sono” até desembocar no “aZul”. Pelas frestas do raio de sol e diante de pequenas portas que se abrem para um mundo mágico, como na maioria das estórias de contos de fada, o leitor é arremessado a um sono diurno e metafórico. Não há como voltar atrás na janela do tempo. É a narrativa poética que engendra sua matéria de palavras.

Retorno ao corpo da teoria no campo da filosofia e tento relacionar o “inconsciente freudiano” com o “ainda-não-consciente” de Bloch, um dos principais filósofos marxistas do século XX que escreveu sobre muitos assuntos, sobretudo a utopia e também literatura. Foi um ferrenho defensor do uso revolucionário da forma pelas vanguardas artísticas, no caso o expressionismo. Por isso, seu nome aparece aqui em destaque. Outra relação que pode ser feita é a do “sonho noturno” de Freud com o “sonho diurno” de Bloch. Segundo Bloch (2005, p.15) “nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos diurnos, mas o que importa é saber sempre mais sobre eles e, desse modo, mantê-los direcionados de forma clara e solícita para o que é direito”. E os sonhos diurnos são estruturas fundamentais, “sonhos para a frente”. Nessa condição, acabariam por mover os objetos, as sociedades, as culturas. Nesse espaço temporal seriam “sonhos repletos de conteúdos de consciência utópica. Eles podem ser o lugar geométrico da concepção das imagens utópicas. Podem também antecipar o futuro e iniciar uma produtividade criadora” (MUNSTER, 1993, p.33). De volta ao parágrafo anterior: por que, azul? Porque se trata de um sono diurno que lança a imaginação para frente e, nesse movimento, desenvolve um intenso matiz poético erguido pela criatividade. Em outras palavras, seguindo a teoria blochiana, agora na perspectiva da sociologia, seria como se passasse da “não-contemporaneidade” à “trans-contemporaneidade” como marca evidente da consciência avançada dos grupos de vanguarda na área cultural e política. Khlébnikov poderia ter usado desse recurso.

Passo agora ao que denominei de segunda parte: “Enquanto/ Do canto/ Dos teus calcanhares/ Calcas os ares/ Para o novelo/ Da nebulosa,/ Teu cotovelo/ Em ângulo alvo/ Alteando aos lábios”. Esta possui alguns versos mais longos e inicia-se morfossintaticamente com a conjunção temporal “enquanto” (que anuncia uma oração subordinada adverbial). Ela é marcada por cinco preposições, tendo novamente apenas um verbo significativo: “calcas”. O outro, “alteando”, aparece na forma nominal (gerúndio). Se na primeira parte

a prosa curta era apresentada sob o prisma do EU poemático, nesta segunda o foco se dirige para o TU. Outra coisa que diferencia é que sai da natureza externa e passa para a natureza humana, conforme se pode comprovar em substantivos como “calcanhares”, “cotovelo” e “lábios”. Se morfologicamente eles poderiam ser classificados como substantivos, sintaticamente seriam adjuntos adverbiais de lugar e de tempo. É o tempo anunciado pelo encanto, pelo canto, pelo enquanto. O poeta – mestre no *zám* – esteticamente continua a aproveitar a sonoridade para obter novas (res)semantizações poéticas.

Ao mesmo tempo em que provoca um efeito sonoro sinestésico, apresenta novas imagens do corpo humano. São imagens em ângulos inusitados que, adiante, apontarei como erotização da forma e da linguagem em alma feminina. Percorrendo uma linha de raciocínio sensitivo, suponho que o TU seja de outro sexo. Diante dessa obra aberta, certamente, as palavras escolhidas não são casuais: “canto”, “calcas”, “novelo”, “nebulosa”, “ângulo alvo”, “lábios”. Primeiramente ocorre uma aliteração do /c/ que, progressivamente, é substituído pelo fonema /l/, consoante constrictiva lateral, até chegar ao /v/ (noVelo, cotoVelo, alVo), que, pelo menos no português, tem um visual erotizado. Os dois últimos fonemas citados ajudam na propagação do som, enovelando-se a língua como se enovela o poema em prosa curta. Alternam-se as assonâncias entre o /a/ (predominante) e o /e/; ficando como pós-tônicas /o/. Alerto para o som semantizado que vem se completando desde o início do poema e recebe a contribuição de rimas as mais diversas, como as toantes (caracterizadas pela repetição da vogal tônica, ou por vezes também da vogal átona), as ricas e as que ocorrem por encadeamento (fortes em todo o poema). Curiosamente, não há um esquema rímico definido. Talvez porque se trate de um poema de Khlébnikov. E o que dizer do “Teu cotovelo/ Em ângulo alvo/ Alteando aos lábios”? Retomarei essas imagens, ao final da análise.

Chego à terceira parte: “Abril,/ Abrir/ A voz/ Às provas/ De/ Deus.” Esta, mais curta até o presente momento, apresenta um mês específico: abril. Nas demais se avizinham estações do ano ou, pelo menos, pistas textuais para se chegar a elas. Apesar da semelhança sonora, neste caso não se trata de uma derivação imprópria ou regressiva. Parece mesmo ser uma provocação do poeta. Qual importância teria o mês de abril? Seria o início de uma nova estação? Seria um fato histórico ou revolucionário (quem sabe se fosse Maiakóvski seria mais fácil descobrir)? Depois de certo olhar na primeira parte o que aparece aqui é “a voz”, que precisa ser submetida “às provas de Deus”. Tratar-se-ia de um retorno messiânico do profeta do cubo futurismo? Não é o momento para ilações apressadas. Abril representa o mês da primavera na Rússia, o momento para contemplação da natureza, do porvir mágico e imagético que contagia as pessoas, que as tornam mais alegres – em consonância com a natureza diurna. Mas, aqui, não há sonho diurno. Há tão somente a descoberta, à luz do dia. O verbo “abrir”, no infinitivo, pede isso. Sintaticamente, começou com um nome e o mês do ano e, novamente, uma relação temporal manifestada pela ação verbal. No começo, era para abrir os olhos e fechar. Aqui é para abrir a voz para que seja ouvido por Deus. A natureza é Deus. É divindade poética manifestada.

Chego à quarta parte. A mais longa e mais lírica: “Consonha/ Em vôo/ Aberto/ O abeto,/ Colhe os/ Olhos/ Azuis/ Com os laços/ Das sobranceiras/ E dos pássaros/ Cerú-

leos.” Ela começa com um neologismo verbal. Volta o sonho diurno. Todavia, com olhos abertos para que desfrute do voo utópico.

A vontade utópica autêntica não é de forma alguma um almejar infinito, ao contrário: ela quer o meramente imediato e, dessa forma, o conteúdo não possuído do encontrar-se e do estar- aí [*Dasein*] finalmente mediado, aclarado e preenchido, preenchido de modo adequado à felicidade (BLOCH, 2005, p.26).

O jogo poético de palavras empregado incendeia como uma paisagem surreal. Ocorre que o poema data de 1919 e a publicação do Manifesto Surrealista ocorrerá somente em 1924, com André Breton. Quem sabe melhor seria evocar o texto “Bofetada no gosto público”, publicado bem antes, em 1912, e assinado por Burliuk, Kruchenik, Maiakóvski e Khlébnikov. No primeiro item, eles ordenavam que se respeitasse o direito dos poetas para justamente “ampliar o volume do vocabulário com palavras arbitrarias e derivadas (neologismos)” (apud TELES, 1983, p.127). Quanto ao aspecto sonoro, o conjunto de assonâncias encadeadas do fonema /o/ mostra um aspecto oval, esférico, a exemplo da palavra SOL que coabita o poema fisicamente de forma plástica: consOnha, vÔO abErto, O abEtO COLHE Os OlhOs cOm Os laçOs das sobrancElhas (grifos meus). Nos destaques, o ritmo dos versos é marcado pela breve alternância do fonema /o/ com o fonema /e/. É uma sonoridade amalgamada e consciente elevada a um saber estético do fazer - poético. Essa parte contém dois verbos que indicam ação: “consonha” e “colhe”. Os dois no imperativo, com um tom não de ordem, mas de pedido. O uso de *enjambement* (encadeamento sintático de um verso em outro) quase liga toda a expressão poética dessa parte. Ainda, a destacar, o jogo de fechamento sonoro entre aberto/ abeto. Essa última palavra refere-se a uma árvore utilizada no fabrico de papel.

Chega a ser curioso que Khlébnikov sonhara publicar seus poemas em livro, logo que voltasse para Rússia. Os responsáveis eram seus amigos que juntavam as anotações poéticas, as quais eram entregues em papéis avulsos. Talvez seja essa a causa de muitos poemas não terem título ou terem se perdido ou a composição tenha sido formada a partir de mosaicos poéticos. “Colhe os olhos azuis com os laços das sobrançelas e dos pássaros cerúleos”. A imagem surreal que contamina metonicamente toda a luz do SOL, de um dia claro, muito claro, leva o leitor e, por extensão, o TU poemático às virtualidades de um sonho diurno. Voltam os olhos, aparecem sobrançelas cujas tranças assemelham-se ao voo dos pássaros. Os pássaros migram a cada estação. Eles procuram um lugar mais quente para se reproduzirem. E a evolução do poema mostra um andarilho por terra e pelo ar:

No anil
Há mil.

Essa última parte apresenta uma luminosidade hiperbólica, que perpassou todo o poema de Khlébnikov. Ele o encerra com um jogo paronomástico. É o fim. É o eterno (re)

começo da plasticidade imagética e sonora elaborada fio a fio, voo a voo ou, no sentido tradicional, verso a verso. Devido à intensa luz, não há espaço para um verbo – sequer na forma nominal. A rima perfeita. O dobre poético que foi tecido, tateado, tatuado e visto sob a lupa do EU poemático.

Chego a um momento crucial deste artigo. Ao longo dessa análise, pontuei algumas questões que ainda não foram respondidas. E, na verdade, não as serão. Antes de tudo, fazem parte de uma premissa poética. A primeira parte dessa premissa, que se configura em um silogismo crítico, foi apresentada sob o nome, sob a forma do SOL. O sol fica no firmamento azul cerúleo, alimento para o corpo e para a palavra poética, que se revela sob a forma de luz e calor. Recomenda-se não ficar muito próximo dele, caso contrário o voo será cego e poderá acontecer a mesma coisa que aconteceu com Ícaro – perder suas asas. Posto isso, passo à premissa poética.

O sol irradia por ângulos térmicos. Pois bem, ao longo do poema houve a utilização de palavras que poderiam remeter a outros sentidos. Uma das características da poesia é justamente a plurissignificação. Repetindo Empson: “As maquinações da ambiguidade estão nas raízes mesmas da poesia” (apud JAKOBSON, p.150). Em face disso, destaco alguns vocábulos utilizados no poema de Khlébnikov: VI/VIVO SOL, TOM, CANTO/ CALCANHARES/ CALCAS, NOVELO/NEBULOSA/COTOVELO, ÂNGULO ALVO/ ALTEANDO AOS LÁBIOS, ABRIR, VÔO ABERTO, COLHE OS OLHOS AZUIS COM OS LAÇOS DAS SOBRANCELHAS (grifos meus).

As palavras anteriormente destacadas contêm uma carga de erotização que permite afirmar que o SOL e o SONO AZUL diurno são materializados pelo desejo sexual do EU poemático. Os ângulos fechados em V, o canto simbolizado em V, o novelo da nebulosa simbolizaria os pêlos púbicos. Tem-se um cotovelo que, na imagem, forma um V em ângulo alvo (seria de uma mulher clara?) alteando aos lábios (seriam os de cima ou os de baixo?); o Vôo aberto (a disposição das pernas femininas) e, por fim, os laços das sobrancelhas (que, na imagem, também formam V). Destacando somente os verbos, temos: VI, CALCAS, ABRIR, CONSONHA, COLHE. Significados sugestivos se apresentam.

A segunda premissa é que o V representa simbolicamente o ventre feminino, o sexo desejado como sonho diurno. Na sequência dos verbos, há uma gradação verbal que vai desde o momento em que ele vê o vivo sol (seu objeto de desejo diurno), se sustenta sob os calcanhares e o cotovelo se ergue em ângulo alvo alteando aos lábios, em um momento de satisfação. Ela tenta abrir a voz até então emudecida. E num espasmo profundo consonha em voo aberto. A árvore do abeto possui uma imagem meio fálica: comprida e não muito grossa. E ele/ela colhe e se consome sobre os sumos do prazer contraído/recebido. É o prazer advindo da natureza diurna.

O poema de Khlébnikov se constitui em belo exercício do fazer poético, aí incluído a primorosa tradução de Augusto de Campos e Boris Schnaiderman. Também sugere variadas interpretações, dentre elas a que propus no final. Alguém poderia afirmar que se trata de um delírio de crítico. Prefiro objetar que tudo foi feito a partir do estudo dos elementos estéticos, dispostos pelo poeta, ao longo do texto. Utilizando outro termo, seria “a operação do texto” a que refere Haroldo de Campos (em livro do mesmo nome) ou “arquitextura” e,

bem antes dele, o formalista russo Yuri Lotman apresentou o “extra-texto”.

Próximo de finalizar esse artigo, com o intuito de consolidar a ênfase ao ensino da literatura, explico porque optei pelo uso majoritário da primeira pessoa durante a análise. Os manuais didáticos e professores recomendam utilizar a primeira pessoa do plural ou a impessoalidade. Ocorre que sinto segurança o suficiente para desfiar minhas considerações. Para chegar a esse ponto, foi preciso muita dedicação a essa tarefa de crítico. Para aqueles que estão no início da jornada, a recomendação é não desanimar e nem dizer que jamais fará uma análise como essa. Cada um possui seu próprio ritmo de criação e, este, deve ser alimentado a todo instante pela leitura intensa da boa literatura, afinal

uma obra é “eterna” não porque ela impõe um sentido único a homens diferentes, mas porque ela sugere sentidos diferentes a um homem único, que fala sempre a mesma língua simbólica através dos tempos múltiplos: a obra propõe, o homem dispõe (BARTHES, 1982, p.213)

Com o intuito de evidenciar a preocupação para com o ensino da literatura, ressalto que o texto aqui apresentado é fruto de uma expansão crítica e analítica realizada durante a apresentação de um seminário em sala de aula². Finalmente, destaco a sábia observação de Wimsatt e Beardsley: “o poema propriamente dito, se é que um poema existe, deve ser alguma espécie de objeto duradouro” (apud JAKOBSON, p.142).

Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. De vôos e Ilhas – imagens utópicas e o mito de Ícaro em recortes ABDALA JUNIOR, Benjamin. De vôos e Ilhas – imagens utópicas e o mito de Ícaro em recortes clássicos e contemporâneos. In: _____. **De vôos e ilhas: literatura e comunitarismo**. Cotia-SP: Ateliê, 2003.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1982. (Debates, 24).
- BLOCH, Ernst. “Prefácio”. In: _____. **O princípio esperança**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.
- BLOK, Aleksandr. “A ruína do humanismo”. In: _____.; CAVALIERE, A. et alli (org.). **Tipologia do simbolismo nas culturas russa e ocidental**. São Paulo: Humanitas, 2005.
- CAMPOS, A; CAMPOS, H & SCHNAIDERMAN, B. **Poesia russa moderna**. 6.ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2001 (Signos; 33)
- CAMPOS, Haroldo de. **A operação do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

-
- JAKOBSON, Roman. "Linguística e poética". In: _____. **Linguística e comunicação**. 10.ed. São Paulo: Cultrix, s/d.
- MUNSTER, Arno. "Ernst Bloch e o novo espírito utópico". In: **Ernst Bloch: filosofia da práxis e utopia concreta**. São Paulo: EDUNESP, 1993.
- POUND, Ezra. **Abc da literatura**. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 12.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- TELES, Gilberto Mendonça. "Bofetada no gosto público". In: _____. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

(notas de fim)

1 Trecho de um poema de Khlébnikov, que foi musicado com o título "Nas rochas", por Paulo Ricardo. Esta faixa é a décima de seu primeiro LP da carreira solo (CBS), em 1989, cujo título levou o nome do cantor.

2 O referido aconteceu durante a disciplina "Os deslimites da palavra: Poesia nas vanguardas russas", na presença do Prof. Dr. Mario Francisco Junior, oferecida pelo programa de Literatura russa, na USP. A disciplina em questão, buscou analisar os fatores estéticos resultantes de determinados processos de criação da palavra poética no contexto das vanguardas do século XX.



Leide Patrício Monteiro¹

Resumo: O trabalho tem por objetivo o estudo sobre a prática docente dos professores de Arte que atuam no Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/SP. Fundamentando-se em estudos de Barbosa, Freire, Nóvoa, entre outros, a pesquisa de abordagem qualitativa utilizou, como instrumentos de coleta, questionários que foram respondidos por professores de Arte. A análise parcial dos dados obtidos com as respostas indica a existência de tensões entre a proposta curricular para o ensino da Arte, que integra as quatro linguagens artísticas, e as práticas do professor. Os resultados mostraram as dificuldades da formação na área, tendo em vista que o professor é formado em uma especialidade e se vê diante de uma realidade de trabalho que exige a integração entre as linguagens artísticas que envolvem as artes visuais, o teatro, a dança e a música.

Palavras-chave: ensino da arte; formação de professores; prática docente; professor de arte; currículo de arte

Abstract: This article aims to investigate the teaching practices of art teachers who work in Municipal Elementary Education Schools II in Santos/SP. Based on studies conducted by Barbosa, Freire, Nóvoa, among others, the qualitative approach survey has used, as gathering instruments, the questionnaires that were answered by art teachers. The partial analysis of the data obtained indicates the existence of tensions between the curricular proposal for the teaching of art, which includes the four artistic forms, and the teacher's practices. The results have showed the difficulties of training in the area, considering the teacher is trained in one specialty and faces a working reality that demands the integration between the four artistic languages, which involve visual arts, theater, dance and music.

Keywords: Art teaching; teacher training; teaching practices; art teacher; art curriculum.

1. Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos – UNISANTOS -SP, Brasil.

Introdução

A escola é um espaço social que cumpre funções para garantir a formação básica dos alunos e compreende saberes específicos e sistematizados. No entanto, não é só dentro da escola que se aprende, considerando que há infinitas oportunidades de aprendizagem ofertadas pelas redes de informações, fora do espaço restrito da escola e que essas também contribuem para a formação e para as transformações sociais. A escola tem múltiplos objetivos e responsabilidades e precisa, de acordo com Libâneo (2004, p.52), “articular sua capacidade de receber e interpretar informação, como de produzi-la, considerando o aluno sujeito do seu próprio conhecimento”. É preciso, portanto, que a escola se organize para promover as mudanças, e que também esteja comprometida com os valores da sociedade, na qual está inserida. Embora isso signifique um envolvimento dos professores nas determinações políticas, deve-se lembrar que as mudanças começam primeiramente no interior de cada um.

O percurso histórico da arte na educação leva a pensar que o trabalho do professor encara desafios que remetem a uma profunda reflexão do que é o universo do conhecimento, seus significados e seus sentidos. A escola é o local institucionalizado que tem a função específica de transmitir e preservar a cultura de um povo. Caracteriza-se por ser um “espaço de transmissão sistemática do saber histórico acumulado pela sociedade, com o objetivo de formar os indivíduos, capacitando-os a participar como agentes na construção dessa sociedade” (RIOS, 1999, p.34).

O trabalho do professor de arte está inserido, portanto, no todo da sociedade a qual se articula pelas relações sociais, que perpassam as inter-relações e relações pessoais, e que vão compondo e recompondo sua formação como docente e, também, transformando a cultura escolar. A arte é um ramo do conhecimento complexo e inacabado e como tal é fundamental saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a construção do conhecimento, nas suas razões ontológicas, políticas, éticas, epistemológicas, pedagógicas, considerando que a observação e experiência são fatores fundamentais para esse construto (FREIRE, 1994, p. 52).

A pesquisa tomou como base a idéia de que a arte é um dos fundamentos da formação humana, corroborando com o estudo de Barbosa (1995, p.113), quando a pesquisadora afirma que a “arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, mas tem importância em si, como assunto, como objeto de estudo”. Um olhar sobre as práticas dos professores de arte traz algumas provocações, entre elas: ensina-se Arte? O professor de arte questiona seus saberes? A teoria e prática da formação do professor de arte se articulam com suas práticas pedagógicas?

Um dos objetivos da pesquisa foi compreender como a formação docente do professor de arte pode contribuir para suas práticas, tendo como objeto de investigação a formação de professores de Arte do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Santos/

SP. O referencial teórico da apoiou-e em estudos de Freire (1994), Hernandez (2000) e Barbosa (1995), entre outros, buscando discutir a formação do professor de Arte e a questão da prática docente. Para este último aspecto, fundamentou-se em subsídios teóricos de Tardif (2008), Libâneo (2003), Contreras (2002), que estudaram a questão das práticas e dos saberes.

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e buscou investigar o universo específico do professor de Arte do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Santos. A pesquisa qualitativa está diretamente relacionada ao tipo de fenômeno que se quer investigar, às suas propriedades, ao ambiente em que ocorre, fenômenos causais e possibilidades de generalização dos seus efeitos. O tipo de pesquisa adotado geralmente sinaliza a abordagem a ser seguida, bem como os instrumentos auxiliares a serem utilizados. Neste caso, foram aplicados, no primeiro momento da pesquisa, questionários que foram respondidos por professores de Arte.

A pesquisa de campo teve início em maio de 2010, quando foram distribuídos 25 questionários aos coordenadores das 15 unidades de ensino do Município de Santos, tendo sido solicitado aos coordenadores que entregassem o instrumento aos professores de Arte de sua escola. Dos 25 questionários entregues, foram devolvidos 22, devidamente preenchidos e as respostas trouxeram dados sobre a formação, a atuação profissional e sobre as práticas pedagógicas no ensino da Arte. Este instrumento de pesquisa foi importante como técnica que possibilitou traçar-se o perfil dos participantes e compreender questões sobre as quais ainda não se tinha conhecimento, entre elas: quem são os professores de arte que atuam no Ensino Fundamental II no Município de Santos? Como ocorreu a sua formação? Como se vêem como professores de Arte?

A utilização do instrumento configurou-se, assim, como uma ferramenta analítica importante que possibilitou reconhecer igualdades e variações nas categorias. Embora de natureza provisória, os dados colhidos nas respostas aos questionários abriram um leque de possibilidades em relação à interpretação das respostas. Este artigo traz alguns resultados da pesquisa e discute questões pertinentes à formação dos professores de Arte do Ensino Fundamental II, nas escolas municipais de Santos. Apresenta as exigências do atual currículo em relação às especificidades da formação. Ao adotar uma abordagem qualitativa, a pesquisa buscou investigar as tensões vividas pelos professores em suas práticas, tendo em vista as mudanças curriculares, que exigem a integração entre as quatro linguagens artísticas. Os sujeitos de pesquisa foram professores do ensino fundamental e médio, que atuam em escolas da Arte da Rede Municipal de Santos, e com base nos dados obtidos com os participantes, foram elaboradas as análises a seguir.

As mudanças no currículo e o papel da Arte na formação

O ensino da arte no Brasil somente se tornou obrigatório na década de 1970, com a promulgação da Lei Nº 5.692/71, que, em seu Artigo 7, define a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de

Saúde nos currículos escolares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no seu artigo 3º, determina onze princípios básicos para ministrar a educação, dos quais se destaca o “II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. Com essa perspectiva, a Arte se estabelece no artigo 26, parágrafo 2º da LDB, segundo o qual o ensino dessa disciplina “constituirá componente curricular obrigatório dos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

Embora a formação artística possa ocorrer em outros espaços não-escolares, não se pode negar que a inclusão da Arte no currículo da educação básica veio a reforçar a importância dessa disciplina na formação dos estudantes, tendo em vista seu significado histórico, científico e cultural na história da humanidade. Hernández (2000, p. 42), ao referir-se à importância da Arte na formação, sinaliza “um longo caminho”, pleno de dúvidas e de incertezas no que se refere ao ensino-aprendizagem da Arte, o que nos leva a alguns questionamentos: qual a concepção dos professores do ensino fundamental e médio sobre o ensino da Arte? Que sentido os professores atribuem às suas práticas? Qual a concepção que orienta as diretrizes curriculares para o ensino da Arte? Sob este aspecto, Hernández (2000), em seu estudo sobre a cultura visual, traz uma análise das formas de racionalidade presentes na história da arte na educação. Lembra o autor que a compreensão das diferentes formas de racionalidade pode sustentar propostas para o ensino da arte.

Em seu estudo, Hernández (2000, p. 44-46) faz referência aos seguintes tipos de racionalidade: a *racionalidade industrial*, centrada nas habilidades e destrezas; a *racionalidade histórica*, que considera ter a arte uma posição de permanente reconhecimento na humanidade; a *racionalidade forasteira*, por ele entendida como a influência exercida pela arte em outros países; a *racionalidade expressiva*, que se fundamenta na idéia da arte como projeção dos sentimentos dos estudantes; a *racionalidade cognitiva*, que considera a arte vinculada a um tipo de conhecimento que favorece o desenvolvimento intelectual dos estudantes; a *racionalidade perceptiva*, que considera a arte um meio para o desenvolvimento da percepção visual; a *racionalidade criativa*, que considera o papel da arte fundamental para o desenvolvimento criativo dos estudantes; a *racionalidade comunicativa*, relevante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de compreensão das imagens; a *racionalidade interdisciplinar*, segundo a qual os conteúdos da disciplina devem envolver também a estética, a história, a crítica e a produção artística; a *racionalidade cultural*, que considera a arte como manifestação cultural.

Um olhar sobre o papel que a Arte desempenha no currículo das escolas do Município de Santos mostrou que também houve mudanças na Rede Pública, principalmente em relação ao número de horas dedicadas à disciplina. No caso do Ensino Fundamental II, a carga horária destinada à arte, na época denominada Educação Artística e Música que constituía a Base Nacional Comum do currículo, continuou em dezembro de 2007, quando foram oferecidas aos alunos duas aulas semanais de educação artística e uma de educação musical, sendo esta última ministrada por um professor especializado na área musical. Contudo, a partir de 2008, houve nova mudança na grade curricular e a disciplina

passou a se chamar oficialmente Arte, englobando as quatro linguagens artísticas: artes visuais, teatro, dança e música.

As mudanças no currículo trouxeram inquietações aos professores de Arte, especificamente os graduados em determinada área, os quais se viram diante das exigências da legislação, segundo a qual o ensino da Arte compreende as diferentes linguagens. Seguindo o pensamento de Hernández (2000), podemos dizer que estamos diante de um tipo de “racionalidade industrial”, voltado ao desenvolvimento das habilidades e destrezas do estudante no “fazer arte”, em detrimento das outras funções da Arte, como a racionalidade expressiva, perceptiva ou criativa.

São várias as situações que compõem o cenário de atuação do professor de arte, no qual são visíveis as adversidades que interferem no seu trabalho e que também precisam ser consideradas. Se no século XIX a arte servia para ser apreciada, hoje está integrada ao cotidiano e possui formas diversificadas que exigem leituras diferenciadas. Como trabalhar essas questões em sala de aula, em escolas de ensino fundamental e médio, tendo em vista que as diretrizes educacionais para a disciplina exigem que um único professor ministre todas as linguagens?

Consta do currículo escolar do Ensino Fundamental II o parâmetro curricular denominado Arte, que especifica a importância da arte na formação do jovem. No entanto, o espaço que a arte ocupa no currículo da educação básica ainda se revela pequeno, motivado pelo fato de que “como Arte-Educação não é usável em si mesma, seu lugar é considerado periférico no currículo” (BARBOSA, 1995, p. 8). As demais disciplinas, por seu turno, têm valor reconhecido no currículo porque atendem a interesses da escola e da sociedade. Já aquelas voltadas à educação artística precisam justificar e convencer o porquê de sua inclusão no currículo escolar, e, conforme Hernández (2000, p. 43), isso consubstancia

[...] erro grosseiro e míope, pois, junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade.

Tomando como pressuposto que o professor de Arte atua como mediador de um processo de aprendizagem que pode contribuir para desentranhar outros modos de ver o mundo, a pergunta que se faz é se as mudanças operadas no currículo e que, de certa forma, colocam a Arte em um patamar inferior às demais disciplinas - seja pelo número de horas destinadas à Arte, seja pelo espaço que ocupa no processo de formação do estudante - não estejam contribuindo também para a desprofissionalização do professor que atua nesta área.

As mudanças e conquistas da arte no ensino público mostram o cenário nebuloso em que se move a disciplina nos meandros do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio. Essa situação também se reflete na atuação do professor de arte que, para manter-se, tem que enfrentar muitos desafios e complementar sua jornada de trabalho em outras escolas. A questão é se o professor de arte, dentro das condições de trabalho que lhe são oferecidas, é capaz de protagonizar esse momento histórico e de ter em mente a ideia de

que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1994, p.52).

O questionamento sobre os saberes e as práticas do professor de arte é relevante nessa discussão, porque se observa que o contexto educacional, por envolver alunos, professores, administração e comunidade, compreende um coletivo social. Ensinar, então, significa agir com outros seres humanos e é, portanto, nas relações e inter-relações com o outro, que esses saberes se estruturam. Reforçando esse pensamento, Tardif (2008, p.16) nos mostra que é fundamental “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar sua natureza social e individual como um todo”. E justifica seu pensamento, esclarecendo que esse saber se baseia num certo número de fios condutores.

A questão que permeia o papel da arte nas escolas está diretamente relacionada à sua definição, à compreensão do seu significado. Enquanto não se conseguir definir a arte como tal, fica muito difícil posicioná-la no conjunto do currículo escolar. O que é Arte-Educação? É a Arte na Educação ou é a Educação na Arte? O Ensino Básico está aí para ensinar Arte ou para relacioná-la com os demais saberes? Essas são algumas das inquietações que justificam a realização deste trabalho sobre a prática docente do professor de arte.

Refletir sobre o papel do ensino da arte nas escolas nos leva a questionar se a escola consegue perceber qual é o papel da arte na educação, para além da arte como entretenimento dos alunos. Pensar na arte como importante instrumento de ensino-aprendizagem, em projetos transdisciplinares, que possam não apenas servir como ferramenta de desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias às outras disciplinas, mas ir além do caráter expressivo da arte em si. Nóvoa (1995, p. 28) discute a relação intrínseca entre a mudança e a formação, afirmando que

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Aprender também implica uma relação com os grupos sociais dos quais o aluno faz parte, que são a família, a escola, os amigos. Sob esse aspecto, a expectativa do aluno é de que vai aprender algo, mas para que esse aprendizado tenha significado é necessário que se estabeleçam com o cotidiano, porque é no saber desses significados que se forma o ser humano que, por sua vez, está inserido num contexto social que é a escola. Assim, encontrar caminhos que estruturam a prática pedagógica do professor de Arte, para que esse docente possa atuar como um profissional ciente de suas ações e colaborações, é

um desafio para a comunidade docente, compromissada com melhor qualidade de ensino para toda a população (FUSARI; FERRAZ, 2001). A arte, por seu caráter humanizador pode ser um elemento transformador nos modos de vida da escola, não só dos alunos, mas de toda a comunidade escolar.

Investigando as práticas docentes dos professores de Arte

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, que está diretamente relacionada ao tipo de fenômeno que se quer investigar, às suas propriedades, ambiente em que esses fenômenos ocorrem, além dos fenômenos causais e das possibilidades de generalização dos seus efeitos. Apesar de ser uma tarefa delicada, porque envolve pessoas em seu espaço profissional, não quer dizer que o que está em voga esteja coerente com sua formação ou não, esteja certo ou errado. A pesquisa em educação se mostra como um desafio, uma ação difícil de ser trabalhada, porém não impossível, conforme nos esclarece Ghedin & Franco (2008, p.105)

muitas dificuldades surgem no processo de pesquisa sobre educação, atinentes à questão da peculiaridade do objeto de estudo quanto aos métodos inerentes ao estudo de tal objeto. Todavia, as dificuldades não implicam impossibilidade de pesquisa nem justificam procedimentos superficiais que podem banalizar a ação investigativa e comprometer a validade científica.

Autores, como Bogdan & Biklen (1994, p. 69) afirmam que “nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com o rigor e abrangência dos seus dados”. A garantia, nesses casos, é entendida mais como uma correspondência entre os dados coletados e aquilo que, de fato, se passa no local do estudo. A pesquisa que dá suporte a este artigo foi realizada com vinte e dois professores da Rede Municipal de Ensino de Santos, e buscou investigar a sua compreensão das práticas sobre o ensino da Arte. Foi realizada inicialmente uma pesquisa documental a respeito da Legislação que trata do ensino da Arte, para se compreender o papel da Arte no currículo escolar da educação básica.

O estudo inicial sobre o funcionamento do Sistema Municipal de Ensino mostrou que este foi instituído em 2002, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e foi normatizado em 2007. O sistema é composto pela Secretaria Municipal de Educação – SEDUC; o Conselho Municipal de Educação – CME; as Unidades Municipais de Educação – UME’s; a Unidade Municipal de Educação Profissionalizante – UMEP e a Unidade Municipal de Educação Especial – UMEE. As unidades são mantidas pelo poder público Municipal e complementadas pelas instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada que, atualmente, reconhecem 64 instituições de ensino, bem como assistem 51 instituições particulares sem fins lucrativos, sendo 39 de Educação Infantil e 12 de Educação Especial, as quais recebem subvenções da Prefeitura de Santos (SANTOS, 2010). A Educação Básica, por seu turno, é atendida pela rede pública municipal através de 78 unidades.

O Ensino Fundamental, que teve sua duração ampliada para 9 anos desde 2006, compreende: a) a fase inicial (1º, 2º e 3º ano); b) a fase complementar (4º e 5º ano); c) a fase final (6º ao 9º ano). A Prefeitura da cidade também tem uma política educacional voltada para a inclusão social de Educação dos Jovens e Adultos (EJA) do Município, com objetivo de “garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos” (SANTOS, 2010, p. 11). A prefeitura atende 15.706 alunos entre a faixa etária de 1 aos 5 anos, em 30 unidades da Rede Municipal e 5.245 alunos, de 6 aos 9 anos, atendidos em 15 unidades da Rede Municipal. Em relação ao ensino da Arte, na Rede Municipal de Ensino de Santos, até 2007, o Ensino Fundamental II mantinha em seu curso duas aulas de Educação Artística e uma aula de Música, a qual era ministrada pelo professor de arte musical. A partir de 2008, o professor de Arte passou a ministrar as quatro linguagens de Arte: Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

Uma análise preliminar dos dados da investigação mostrou que, dos 22 professores pesquisados, treze professores (59,08%) declararam serem graduados em Artes Visuais (Artes Plásticas); cinco (22,72%), em Arte Musical e os demais (18,20%), em Teatro e Educação Artística. Observa-se, pelos números apresentados, não haver uma distribuição equitativa na formação dos professores entre as linguagens artísticas, não se registrando nenhum docente com formação em Dança. A maioria tem formação em artes visuais e, quando perguntados sobre cursos de formação continuada nas diferentes linguagens artísticas, dos professores pesquisados, nove (40,91%) declararam não ter nenhuma especialização, enquanto que treze (59,09%) apresentam alguma especialização. Dentre esses, nove (52,94%) declararam ter especialização em Arte, e oito (47,06%), em Pedagogia.

A especificação das linguagens artísticas utilizadas no questionário foi extraída dos PCNs. Os dados mostraram que nove professores trabalham com artes visuais; sete com arte musical; quatro informaram outras linguagens, incluindo artesanato, dobraduras, projetos interdisciplinares, poesia, arte digital; além disso, quatro professores indicaram trabalhar com teatro, embora um dos respondentes tenha colocado, no campo “outras”, a expressão corporal.

Com objetivo de compreender as práticas dos professores, foi solicitado aos participantes que respondessem a uma questão aberta, cujo resultado possibilitou categorizar os dados da pesquisa, da seguinte forma:

a) Arte como educação estética

A análise desta categoria foi realizada, utilizando-se o conceito etimológico da palavra estética, cuja raiz

[...]vem do grego *aisthesis*, com o significado de “faculdade de sentir,” “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. A ligação da estética com a arte é ainda mais estrita se se considera que o objeto artístico é aquele que se oferece ao sentimento e à percepção. Por isso podemos compreender que, enquanto disciplina filosófica, a estética tenha também se voltada para as teorias da criação e percepção artísticas (ARANHA; MARTINS, 2003, p.369).

Essa orientação ajudou a elucidar as respostas dos professores, quando se referiram a trabalhar com a estética. As respostas dos participantes revelaram as possibilidades das práticas no desenvolvimento da educação estética do aluno, estimulando-o a conhecer as diversas formas de arte. Na fala dos participantes, o ensino-aprendizagem estimulado pelo enfoque da estética facilita ao aluno conhecer os estilos e a comunicar-se por meio da linguagem artística, conforme afirmou uma das pesquisadas: “A prática deve ter como objetivo desenvolver potencialidades de expressão de ideias e sentimentos através das diversas linguagens artísticas”. Outros professores assim se expressaram:

○ professor de arte tem em suas práticas pedagógicas a necessidade de “envolver e atingir através da sensibilidade alunos e observadores”, isto é, os sentimentos são mais trabalhados que a percepção (P1).

Acima de tudo o professor deve promover o conhecimento sensorial do educando, possibilitando o aguçamento do olhar, promover o afloramento emocional (P9).

A educação estética faz a criança pensar e a leva a buscar novas formas para criar outros objetos. Sob esse aspecto, o *fazer artístico* não está separado da reflexão, posto que, ao desenvolver no aluno a sensibilização para ver e apreciar a arte, o professor está contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico e, até, despertar no estudante a vontade de pesquisar e praticar arte.

A percepção que os entrevistados mostraram como professores de arte perpassou pelos cuidados com os seus alunos quanto aos estímulos, os sentimentos expressos, o trabalho com as emoções, sendo que essas ações não estão distanciadas do ensiná-los a pensar, a apreciar, e a compreender o papel humanizador da arte na educação.

a) Professor como mediador do conhecimento

○ artista Pablo Picasso costumava dizer que o importante na arte não é buscar, é poder encontrar. Em se tratando de ensino de arte, o encontro do sujeito com o objeto faz-se por meio da mediação pedagógica. Com esse olhar, foram investigadas as falas dos professores respondentes e verificou-se que, de acordo com as respostas, para ser um professor mediador é preciso propor aos alunos experimentações, expressar por meio da arte emoções, indagações. Além disso, valorizar a historicidade das gerações anteriores e suas obras. Outras respostas também foram relevantes:

Ser um mediador entre arte e os temas transversais, contextualização dos temas transversais favorecendo a transformação desses assuntos em produto de arte (P7).

Propor aos alunos experimentações, expressar pela arte emoções, indignações, etc. Levá-los a fazer uma viagem no tempo, para entender as gerações anteriores e suas obras (P2).

Levar os alunos ao conhecimento cultural e uma experiência junto com eles (P 21).

a) Prática e formação

A pesquisa partiu do pressuposto de que o exercício do pensar o fazer pode-se transformar em reflexão metódica, que possibilita aprender com a experiência e mudar as práticas. O estudo das práticas pedagógicas decorre da necessidade de rever novos referenciais, pois,

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo em que se insere e o interioriza por meio de ação que se torna parte de sua consciência prática (TARDIF, 2008, p.14).

A prática de uma dialética, harmonizada com o repertório da formação do docente, alinhada a uma metodologia apropriada, poderá auxiliar o professor a encontrar soluções para uma prática pedagógica com autonomia, crítica e coerência com a realidade e necessidades do estudante. Nas respostas dos participantes, observou-se que os professores ressaltaram a prática como uma *performance* participante e destacaram a experiência do ensino-aprendizagem da arte como sendo conhecimento, algo prazeroso e humanizador. Outro aspecto presente nas respostas revela as condições em que a disciplina é ministrada, além do envolvimento dos professores com a Arte, que a veem como uma forma de “suportar as agruras da vida ainda com alegria e esperança” (P19).

Uma das questões da pesquisa voltou-se para a mudança do currículo em relação à disciplina de Arte e se essa mudança havia interferido em suas práticas. Dos 22 professores, 15 (68%) responderam afirmativamente, 5 (23%) professores afirmaram não ter havido mudanças e 2 (9%) professores não responderam a questão. As mudanças dizem respeito à inclusão da disciplina para o ensino fundamental I, que corresponde do 1º ao 5º ano e a educação especial, isto é, as primeiras séries e séries especiais, o que exige capacitação dos professores. Um dos professores referiu-se à falta de tempo hábil para desenvolver os conteúdos propostos, porém observa-se que a maioria procurou adaptar-se às mudanças, inserindo conteúdos das diferentes linguagens, visto que as novas diretrizes curriculares destinam três aulas semanais para o desenvolvimento dos conteúdos. Destaca-se, no conjunto das falas, a declaração de professores sobre o desinteresse dos alunos pela disciplina e a visão de que, para esses alunos, a escola não tem significado. Em decorrência disso, os professores sinalizaram ter a liberdade tolhida em suas aulas, devido a atos violentos e desrespeitosos por parte dos estudantes. Trabalhando em condições precárias e levados a completar sua jornada em outras escolas, o professor de arte do ensino fundamental II sobrevive, embora a maioria ainda mantenha acesa a chama do que significa ser professor de Arte e o papel da Arte na transformação da sociedade.

Considerações Finais

Este trabalho teve por objetivo investigar questões voltadas para a atuação docente dos professores de Arte do Ensino Fundamental II na Rede Municipal de Santos/SP. A Arte

é uma das disciplinas que consta do currículo escolar do ensino fundamental II, porém tem um pequeno espaço na formação dos estudantes. No entanto, expressa os valores da humanidade e é uma forma de sensibilizar os estudantes e inseri-los na produção artística. Hernández (2000, p. 43), em estudo sobre a importância da arte na formação, mostra que, “junto com a história, são as experiências e conhecimentos afins ao campo das artes os que mais contribuem para configurar as representações simbólicas portadoras dos valores que os detentores do poder utilizam para fixar sua visão de realidade”. A análise parcial dos dados da pesquisa indicou a existência de tensões entre o que está presente na Legislação, que integra as quatro linguagens artísticas e as práticas do professor de Arte, que é formado em uma especialidade, o que configura uma nova realidade de trabalho, que, segundo a percepção dos entrevistados, dificulta a integração entre as quatro linguagens.

São várias as situações que compõem o cenário de atuação do professor de arte e as adversidades que interferem no trabalho desse docente, também, precisam ser consideradas. Apesar de saber-se da falta de apoio de políticas educacionais, da péssima remuneração salarial, da sobrecarga de jornada, da violência presente nas escolas e ligadas diretamente ao professor em sala de aula, é preciso continuar questionando e se questionando sobre o porquê de se ensinar arte, embora se tenha clareza de que a arte desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, e tem um caráter humanizador na educação.

A reflexão crítica parece apontar para um dos caminhos onde a formação do professor de arte não pode ser estanque, a própria dinâmica social o instiga a encontrar novas concepções educacionais, descobrir novos paradigmas. Portanto, ser um professor de arte implica manter coerência entre teoria e práticas, pois a dissociação dessa ação acaba por reforçar uma prática não transformadora.

Na medida em que o professor amplia sua consciência sobre suas práticas, percebe que a teoria fundamenta, legitima esse conhecimento, e proporciona uma atuação emancipatória e criativa da sua prática pedagógica. A formação centrada na reflexividade do professor e no desenvolvimento da criticidade pode modificar sua prática. As inúmeras dificuldades encontradas no percurso da profissão, a falta de políticas educacionais voltadas às realidades sociais, a falta de um olhar com *dignidade* ao educador, são questões que desencantam e esmorecem esse profissional da educação, que, por vezes, diante das dificuldades presentes na profissão, se deixa abater, transformando-se em mero transmissor de conhecimento. Mas é na coerência de pensar com profundidade na compreensão e na interpretação do ato de educar, que se constroem os caminhos da educação, de modo que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1994, p.37).

A questão que permeia o papel da arte nas escolas está diretamente relacionada à sua definição, à compreensão do seu significado. E, retomando as categorias de Hernández (2000), pode-se dizer que a predominância do conceito de “racionalidade industrial”, que permeia as orientações curriculares para o ensino da arte, está centrada no desenvolvimento de habilidades e destrezas. Comparadas às falas dos participantes da pesquisa, observa-se nestas outros conceitos do ensino da Arte, mais próximos do desenvolvimento

estético, cognitivo e perceptivo do aluno, tendo em vista que a arte é também uma forma de conhecimento que favorece a formação intelectual e criativa dos estudantes. Esse tensionamento pode explicar, em parte, as concepções dos professores sobre o ensino da arte e as inquietações por eles expressas a respeito de suas práticas.

Referências

- ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARBOSA, A. M. T. B. **Teoria e prática da educação artística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692**. Brasília: MEC, 1971.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares nacionais**. Ministério da educação e do desporto-secretaria de educação fundamental- terceiro e quarto ciclo- artes. Brasília, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática evolutiva. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994 (Coleção Leitura).
- FUSARI, M. F. R; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Coord). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.13-33.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS. **Lei nº 2.681** - 13 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a aprovação do Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Diário Oficial de Santos, Santos, 15 jan. 2010. Atos Oficiais do Poder Executivo, p.6-22.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.



AS IMPOSSÍVEIS RENÚNCIAS DE AGOSTINHO NETO E ELIANE POTIGUARA

(Carta para Eliane)
Leonel Cosme¹

Resumo: Tenho de começar por dizer que a minha memória não regista, depois da *Renúncia Impossível*, do maior poeta negro angolano, Agostinho Neto, outro livro tão perturbador como é *Metade cara, metade máscara*, da escritora e poeta índia brasileira Eliane Potiguara, a cuja apresentação assisti, na cidade do Porto - Portugal, a 13 de Novembro de 2010.

Palavras-chave: Agostinho Neto, Eliane Potiguara, *Renúncia Impossível*.

Résumé: Je dois commencer en disant que ma mémoire n'enregistre rien, après la *Renúncia Impossível*, du plus grand poète noir angolais, Agostinho Neto, un autre livre aussi inquiétant que la *Metade Cara, Metade Máscara*, de l'auteur et poétesse indienne brésilienne Eliane Potiguara, dont j'ai assisté à la présentation, dans la ville de Porto - Portugal, le 13 novembre 2010.

Mots-clé: Agostinho Neto, Eliane Potiguara, *Renúncia Impossível*

Tenho de começar por dizer que a minha memória não regista, depois da *Renúncia Impossível*, do maior poeta negro angolano, Agostinho Neto, outro livro tão perturbador como é *Metade cara, metade máscara*, da escritora e poeta índia brasileira Eliane Potiguara, a cuja apresentação assisti, na cidade do Porto - Portugal, a 13 de Novembro de 2010.

Perturbador, a todos os títulos, mas logo pelas epígrafes escolhidas para introduzir a sua mensagem de autora índia vinda do Brasil, face a uma audiência expectante porque, na generalidade, distanciada, física e culturalmente, de uma mensageira talvez só (mal) imaginada no recôndito das selvas brasileiras, onde, segundo raras notícias veiculadas pela comunicação social, os fazendeiros latifundiários continuam a não deixar os nativos em paz. na terra-mãe que lhes pertence desde a Criação.

Começando por uma significativa advertência recolhida do poema *O Guardador de Rebanhos*, de Alberto Caeiro/Fernando Pessoa,

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo.

adianta:

No dia que eu conseguir abrir as páginas de minh'alma e contar essas linhas de meu inconsciente coletivo – com alegrias ou dores, com prazeres

1. Escritor – Ensaísta. Porto/Portugal.

ou desprazeres, com amores ou ódios, no céu ou na terra – aí sim, aí sim, vou soltar a minha voz num grito estrangulado, sufocado há cinco séculos. Quinhentos anos, de pretense reconhecimento de nossa cidadania, não pagam o sangue derramado pelas bisavós, avós, mães e filhas indígenas deste país. Este dia certamente chegará, mesmo que eu esteja em outros planos.

Penso: que outra voz *igual*, vinda de África, ressoando a uma *impossível renúncia* e a crença numa *sagrada esperança*, ecoava na minha memória?

Ah!
 Faça-se luz no meu espírito
 LUZ!
 Calem-se as frases loucas
 desta renúncia impossível.
 Eu-todos nunca me negarei
 nunca coincidirei com o nada
 não me deitarei nunca debaixo dos comboios.

.....
 Sou um valor positivo
 da Humanidade
 e não abdicó,
 nunca abdicarei!

Seguirei com os homens livres
 o meu caminho
 para a Liberdade e para a Vida.

A minha memória ia direita à voz de Agostinho Neto, o poeta revolucionário angolano, que depois da *Renúncia Impossível* escrevera *Sagrada Esperança* para transmitir ao seu o povo a força motora

Nós somos
 Mussunda amigo
 Nós somos!

da mensagem conclusiva:

Do caos para o reinício do mundo
 para o começo progressivo da vida
 e entrar no concerto harmonioso do universal
 digno e livre
 povo independente com voz igual
 a partir deste amanhecer vital sobre a nossa esperança.

Não é uma voz *igual*, esta, também épica, a de Eliane Potiguara?

Nós, povos indígenas
Queremos brilhar no cenário da História
Resgatar nossa memória
*E ver os frutos de nosso país, sendo dividido
Radicalmente
Entre milhares de aldeados e “desplazados”
Como nós.*

Ah, a História, lembrando-nos sempre que começa com o que vem de trás! Faço minhas estas palavras de Graça Graúna, no prefácio:

Em verso ou em contação de histórias, a visão dos povos indígenas em Potiguara é fruto da somatória de saberes ancestrais e dos chamados tempos modernos. Não é à toa que ela questiona a representação da mulher indígena na sociedade não-índia, mostrando que desde a colonização essa mulher foi e continua sendo tratada com requintes de malícia, discriminação, brutalidade, preconceito. Basta um olhar nas cartas que falam do “Descobrimento” das Américas, ou no antidiálogo de jesuítas para aquilatar a imagem da mulher indígena: pecado em carne e espírito, perversão, encarnação do mal.

E em poema, o retrato feito pela própria Eliane é ainda mais trágico:

Que faço com a minha cara de índia?

E meu sangue
E minha consciência
E minha luta
E nossos filhos?

Brasil, o que faço com a minha cara de índia?

Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro

Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo.

E regresso a um segundo prefácio, de Daniel Munduruku:

Houve um tempo que pertencer a um povo indígena era quase uma maldição. Falava-se destes povos como atrasados, selvagens, inoportunos para o progresso, sem razões e sem convicções. Havia quem falasse que desapareceriam à mercê do capitalismo selvagem, já que não teriam como resistir ao impacto da “civilização”. Havia, porém, quem ousasse defendê-los, encorajá-los, informá-los sobre o seu real papel dentro da sociedade envolvente. Estes amigos acreditaram na verdade destes povos, acreditaram em sua índole, acreditaram no seu futuro.

Tendo eu vivido quase metade da minha vida, a partir dos dezasseis anos, em Angola, - como o Brasil, país com minorias tidas como “inoportunas para o progresso” – cedo me ocorreram as vozes amigas de escritores e antropólogos, já falecidos, como Henrique Abranches, Alfredo Margarido e Ruy Duarte de Carvalho (estes dois últimos tendo lecionado em universidades brasileiras) que, sendo portugueses de origem, consagraram a sua vida e obra à defesa dos indígenas angolanos, “inoportunos para o progresso” porque resistindo aos “impactos da civilização e do capitalismo selvagem, dentro e fora da sociedade envolvente”.

No mesmo contexto sociológico, não deixarei de juntar àqueles estudiosos das identidades primigénias angolanas o nome de A.F.Nogueira que, em 1880, deu à estampa um livro básico para o estudo da colonização de Angola: *A RAÇA NEGRA – Sob o ponto de vista da civilização da África – Usos e costumes de alguns povos gentílicos do interior de Moçâmedes – As colónias portuguesas*.

Diga-se que António Francisco Nogueira, de seu nome completo, foi um dos primeiros colonos portugueses, entre duas centenas, saídos em 1849/50 de Pernambuco, fugindo à Revolução Praieira, para o território namibiano, pouco povoado, do sul de Angola, onde viveu um quarto de século. Etnólogo autodidacta, levava do Brasil uma visão realista que o levou a prever, como inevitável, a independência dos povos colonizados. E – surpresa, hoje! – apresentava a independência do Haiti como um paradigma da libertação. No Brasil, ele aprendera o que era visível da escravidão africana, certamente lamentando que os missionários jesuítas só tivessem investido o seu humanismo na preservação das almas índias, conferindo-lhes um direito de cidadania que porém só acabaria por ser exercido, como que silenciosamente, à margem dos colonizadores, no recôndito das florestas. Zumbi e Palmares viriam por acréscimo...

Nogueira não se deixou iludir pelo “acertos naturais” dos Caramurus e Paraguaçus, que já não tinham entusiasmado o clássico Gregório de Matos, - apesar de também ter casado com uma mulher de cor e vivido um ano de desterro em Angola, por ser “Boca do Inferno” - como se calcula partindo da primeira quadra de um “multirracial” verso oferecido “Aos principais da Bahia chamados os Caramurus”:

Há cousa como ver um Paiaia
Mui prezado de ser Caramuru,

Descendente de sangue de Tatu,
Cujo torpe idioma é cobé pá.

Gilberto Freyre ainda não existia para pregar as virtudes da miscigenação e da multiculturalidade, ele que, no relato da *Vida Social no Brasil do Século XIX*, já não registrara a presença de índios entre os escravos negros amansados ao serviço da Casa-Grande, que vestiam de preto durante meses, em sinal de luto pelos seus ioiôs e iaiás...

Sempre houve muitos “brasis”, antes e depois de Cabral. Como houve muitas outras “américas”, antes e depois de Colombo, e muitas “áfricas”, antes e depois de Diogo Cão. E todas consignando, distintamente, a brancos, negros e pardos, o direito à preservação da identidade primária, uns por meio da posse, outros pela resistência à posse. Também foi, e continua a ser assim, em África, onde o otimismo do académico e então diplomata brasileiro na Nigéria, nos anos 60, Antônio Olinto, podia ainda levá-lo a escrever, em *Brasileiros na África*:

Nos meus primeiros tempos de África, em Dacar, Freetown, Acrá, Porto Novo (Daomé) e Lagos, os jovens negros de Abidjan, lendo sob os postes, eram o signo de uma verdade nova no mundo, de um modo diferente de fazer democracia e buscar o socialismo, de formas ainda não muito conhecidas de reestruturar as bases da administração pública, no esforço de “africanização” que, em maior ou menor grau, ocorre em qualquer parte do continente negro. Que as Áfricas são muitas, mas todas caminham para uma unidade.

Era uma época propiciadora de muitas “sagradas esperanças”, em que os negros de todo o mundo, falando a língua do colonizador, chamassem-se Agostinho Neto, Abdias do Nascimento, Frantz Fanon ou Thiongo wa Ngugi, subscreveriam o ditame de Sécou Touré:

Como cada um de nós traz em si uma parte de educação saída do regime colonial, e por isso mesmo um pouco de “complexo” herdado desse regime, devemos impor-nos a nossa própria e completa reabilitação, isto é, que cada um de nós regresse às fontes culturais e morais de África, que se reintegre na sua própria consciência e que se reconverte, em pensamentos e acções, aos valores, às condições e aos interesses de África.

Mas, **o tempora! o mores!** (seria: **oh tempora! Oh mores!?**), a sede e/ou a necessidade de poder, que começaram para assegurar, por razões de sobrevivência, as conquistas das terras ricas de flora e fauna, dividiriam os povos entre conquistadores e conquistados, mostrando, afinal, que conforme a sua força e representação étnica, **homo homini lúpus**, em vez de **homo sum, humani nihil a me alienum puto**. Ou entre os kimbundus, **kala nguvulu ni utuminu uê, kala nvula ni maloua mê**, que o cronista angolano Óscar Ribas traduziu por “cada governador com o seu administrar, cada chuvada com os seus lamaçais”. Hoje, se fosse vivo na sua pátria (morreu triste em Portugal), aquele sábio mestiço, que exaltara a independência da sua terra-mãe, não deixaria de reflectir sobre os caminhos ínvios perspectivados pelo escritor guerrilheiro Pepetela nos seus perturbadores

romances *Mayombe*, de 1980, e *A Geração da Utopia*, de 1992.

Era, pois, preciso escapar aos “lamaçais” endógenos e exógenos e retomar o “caminho” do regresso à “terra sem males”, no dizer de Eliane falando da “ancestralidade histórica” dos Guaranis, “uma terra que lhes permita viver com dignidade, sem interferências paternalistas, enfim, um paraíso mítico de sua ascendência.” O líder guineense de origem cabo-verdiana, Amílcar Cabral, sendo mais específico, corroborava:

A nossa resistência cultural consiste no seguinte: enquanto liquidamos a cultura colonial e os aspectos negativos da nossa própria cultura no nosso espírito, no nosso meio, temos que criar uma cultura nova, baseada nas nossas tradições também, mas respeitando tudo quanto o mundo tem hoje de conquista para servir o homem.

Por sua vez, Agostinho Neto, nacionalista pragmático, reiterava, quando Angola acabava de conquistar a independência:

Nós somos uma encruzilhada de civilizações, ambientes culturais, e não podemos fugir a isso de maneira nenhuma, mas da mesma maneira que nós pretendemos manter a nossa personalidade política, também é preciso que nós mantenhamos a nossa personalidade cultural.

Tratava-se, simplesmente, de defender as identidades nacionais, preservando a “ancestralidade histórica”. Todavia, como observava em 1986 o então jovem ensaísta angolano Luís Kandjimbo, em *Apuros de Vigília*,

É forçoso considerar que existindo nos nossos países várias ex-nações, existem concomitantemente vários níveis de desenvolvimento sócio-económico e cultural. Dito de outro modo: existem concomitantemente diversos modos de produção social. A identidade nacional terá a sua verdadeira dimensão quando às solicitações da humanidade, em circunstâncias necessárias, a nação responder através da sua harmónica unidade. É dizer através de um desenvolvimento económico, social, cultural, político, jurídico e ideológico de unidade.

(...) Se as resistências dos povos africanos ao colonialismo, durante todo o processo colonizador para a recuperação de uma personalidade anteriormente existente, são uma premissa para o processo prospectivo de unidade nacional dos povos africanos, a verdade é que só com o surgimento dos movimentos de libertação nacional e nas condições do desenvolvimento histórico mundial a identidade se torna um projecto real e efectivo.

Todavia, os movimentos de libertação, civis ou militares, tiveram de partir para uma construção nacional prefigurada pelos colonialistas, que mapearam num determinado espaço geográfico uma artificial entidade territorial, sem atender à identidade dos autóctones. Na verdade, a maioria dos países reconhecidos como Estados-Nações foram “construções” arbitrárias dos conquistadores que os invadiram.

Há dois séculos, no país chamado Brasil, ainda se contavam duas centenas de etnias falando mais de cem línguas e dialectos. Povos que, não reconhecendo as fronteiras administrativas mapeadas pelo invasor estrangeiro, se disseminavam por paízes vizinhos. Em Angola, a situação, tomada por cerca de metade da brasileira, era similar: as “nações” identificavam-se pelo espaço territorial em que grupos da mesma língua, tradições e práticas exerciam, pacificamente ou em transe de guerras de ocupação, o “direito” de sobrevivência em acordo com a sua natureza. O suposto resto do Mundo envolvente, a sua cosmogonia, cabia bem na epígrafe pessoana escolhida por Eliane Potiguara: *Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo.*

Só que a “aldeia” da Poeta e do seu povo originário foi submersa pelos avatares de uma história que, vindo de trás, era fatalmente dialéctica, restando numa “sagrada esperança” de salvação da alma:

Ah! Já não tenho a minha aldeia/ Minha aldeia é meu Coração ardente! É a casa dos meus antepassados! E do topo dela eu vejo o mundo! Com o olhar mais solidário que nunca! Onde eu possa jorrar! Milhares de luzes! Que brotarão mentes! Despossuídas de racismo e preconceito.

Lembro-me de que nesses avatares também mingua o espaço para as utopias. Que pensar se um poeta angolano, de raiz bochímane (de que resta, hoje, um povo que se conta por escassos milhares nos territórios semidesérticos de Angola e do Sudoeste namibiano) exclamasse num grito de desesperança:

Os nossos irmãos-vizinhos bantus pensam-nos como não-gente! Porque temos diferenças anatómicas na cor da pele e no tamanho! Porque falamos numa língua de cliques, vivemos de caça, pastorícia e raízes e enganamos a fome e restauramos energias comendo um certo cacto do deserto (hudya)!

Defrontando as inclemências ou indiferenças dos vizinhos-homens e as perturbações climáticas por estes também provocadas, em razão de outro “direito” de sobrevivência, dir-se-á que a dialéctica se consome na salvação da alma. Di-lo a ameríndia Eliane Potiguara e o português-angolano Ruy Duarte de Carvalho, estudioso do *ethos* do povo herero, - que subsiste, ainda autonomamente, no sul de Angola - ao qual consagrou a sua vasta obra de escritor-antropólogo, até ser sepultado, depois de correr o mundo, conforme a sua vontade, no deserto de Moçâmedes:

Ainda queres saber qual é a minha posição no meio de tudo isto? Campanhas, de qualquer forma, não. Estou pronto a esclarecer no que puder mas não me peçam nem que ajude a domesticá-los nem que pugne pela causa da preservação dos seus modelos e sistemas, que de qualquer maneira não seria a deles.(...) Estou a investir-me numa teoria pessoal dos horizontes onde cabe tudo. (...) Não é só a salvação dos Kuvale que está em causa, é a minha também...

Viajante por natureza assumida (Carvalho saíra de Portugal, para Moçâmedes, com treze anos de idade), entre os hereros aprendeu vivendo o pleno sentido da máxima de Terêncio: **“Sou homem e nada do que é humano considero estranho a mim.”**

*Aqui me dei, aqui me fiz
Desfiz, refiz amores.
Aqui me embebedei e vomitei o espanto.*

*Daqui abalo hoje, parido para o nada
apalpo a água
afago um bicho
ordeno qualquer coisa
e vou.*

Sempre indo, ele faria coro, certamente, com o grande poeta espanhol António Machado - **“Caminante, no hay camino,/se hace camino al andar”**- e o poeta colombiano Manuel Vejjia Vallejo: **“Si camino siempre hacia adelante/Un dia llegaré/Al punto de partida./Asi he sabido que todo/camino del hombre/ es camino de regreso.”**

Esta será porventura a mensagem do livro de Eliane, a caminhante.

Referências

- CARVALHO, Ruy Duarte de. **You lá visitar pastores**. Lisboa: Edições Cotovia Lda., 1999.
- COSME, Leonel. **Agostinho Neto e o seu tempo**. Porto: Campo das Letras Editores, 2004.
- _____. **Muitas são as Africas**. Lisboa: Edições Novo Imbondeiro, 2006.
- KANDJIMBO, Luís. **Apuros de Vigília**. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1988.
- NETO, Agostinho. **Sagrada Esperança**. Lisboa: Sá da Costa, 1974.
- _____. **A Renúncia Impossível**. Luanda: INALD, 1982.
- NOGUEIRA, A.F. **A Raça Negra**. Lisboa, 1880.
- OLINTO, Antônio, **Brasileiros na África**. 2.ed., São Paulo: GRD, 1980.
- POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. São Paulo: Global Editora, 2004



DE ÁGUAS E AREIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO PELO ESPAÇO LITERÁRIO NOS ROMANCES *O LIVRO DOS RIOS*, DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA, E *VOU LÁ VISITAR PASTORES: EXPOSIÇÃO EPISTOLAR DE UM PERCURSO ANGOLANO EM TERRITÓRIO KUALE*, (1992-1997), DE RUY DUARTE DE CARVALHO

Liliane Batista Barros¹

Resumo: O enfoque deste trabalho é o espaço dos romances, sendo que em *O livro dos rios*, de Luandino Vieira, o espaço escolhido é o do rio Kuanza e em *Vou lá visitar pastores*, de Ruy Duarte de Carvalho, o olhar será sobre o deserto de Namibe. Nosso objetivo é verificar o modo de elaboração destes espaços textuais como representações sociais que imbricam a história e a memória.

Palavras-chave: romance angolano, espaço, Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho.

Abstract: The focus of this paper is the space of the novels. In *O livro dos rios* by Luandino Vieira, the space chosen is the Kwanza River and in *Vou lá visitar pastores*, Ruy Duarte de Carvalho, we analyze the Namib desert. Our goal is to verify the mode of preparation of these textual spaces as social representations that overlap history and memory.

Keywords: Angolan novel, space, Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho.

Antes de iniciarmos a análise dos romances convém apresentar os dois autores. Luandino Vieira é português de nascimento (Vila Nova de Ourém, em 4 de Maio de 1935); vai para Angola ainda criança e passa a viver em um dos musseque da capital, Luanda. Durante a guerra colonial esteve vinculado ao MPLA, por causa disso foi detido pela PIDE e condenado a catorze anos de prisão. Cumpriu parte dela no Campo do Tarrafal, em Cabo Verde, onde escreveu a maioria de seus romances. Em 1972 é levado para Portugal em regime de prisão domiciliar. Retorna para Angola após a independência, em 1975, e exerce funções na televisão estatal, participa da fundação da União dos Escritores Angolanos e, em 1992, volta para Portugal por divergir do governo angolano, onde vive até hoje. Em 2006 lança *O livro dos rios*, primeiro volume da trilogia *De riso, velhos e guerrilheiros*. Sobre o romance, Rita Chaves chama a atenção para o fato de o autor sair da cidade Luanda e direcionar o espaço literário para o interior do país.

Se regressa à guerra, que é um dos elementos estruturantes do já citado *Nós, os do Makulusu*, livro de 1967, Luandino evita o risco da repetição, conduzindo-nos para fora da cidade de Luanda, a capital que o arrebatou

1. Mestre em Letras/Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. Discente do programa de doutorado em Literatura Comparada da Universidade Federal Fluminense.

em toda a sua produção anterior. Vamos agora enveredar pelo interior do território, num movimento que nos colocará em contato com esse novo espaço e com a imagem primordial em torno da qual se constrói essa narrativa tão densa quanto envolvente. Trata-se dos rios e suas águas inquietas que se convertem numa espécie de obsessão do narrador” (2006, p 250).

Ruy Duarte de Carvalho nasceu em 1941, em Santarém – Portugal. Naturalizado angolano na década de 1980, ele passou parte da infância e adolescência em Moçâmedes, na província de Namibe e regressou à terra natal para frequentar o curso de regente agrícola, que concluiu em 1960. A profissão permitiu que percorresse as grandes regiões angolanas onde se encontram implantadas áreas da agricultura de rendimento, adquirindo conhecimento do trabalho no setor da cafeicultura e das práticas agro-pastoris tradicionais, também chamadas de subsistência. Em 1967, ocupou-se da criação de ovinos caraculo no sul de Angola, abandonando esta atividade quatro anos depois. Residiu temporariamente em Maputo e Londres. Na capital britânica, fez um curso de cinema e televisão e em 1974 regressou para Angola. Mais tarde, entrou para o quadro da Televisão Popular de Angola e tornou-se cidadão angolano em 1983. Três anos depois doutorou em Antropologia, na École des Hautes Études de Sciences Sociales, de Paris. Em 2008, o Centro Cultural de Belém em Portugal realizou um ciclo sobre a sua vida e obra, o primeiro dedicado a um autor de língua portuguesa. Depois de se aposentar, em 2008, passou a residir na segunda maior cidade de Namíbia, Swakopmund, onde foi encontrado morto em 2010. *Vou lá visitar pastores: exposição epistolar de um percurso angolano em território Kuvale, (1992-1997)*, publicado em 1999, segundo Rita Chaves,

[...]a obra nasceu de um acaso: em mais uma viagem ao sul do país, o autor seria acompanhado de um amigo jornalista que, entretanto atrasa-se e não pode vir com ele; a possibilidade de sua vinda leva o autor a gravar cassetes com dados que seriam úteis entre o amigo e esse universo a ser visitado (2004, p. 6).

A estudiosa alerta que as informações que constam no romance não são apenas memórias de viagens e “andanças” pelo Sul, mas de leituras feitas como apontam o *post-scriptum*.

Para melhor organização, o artigo está dividido em duas partes sendo que na primeira “de águas e areias” abordaremos a construção dos textos e, no segundo, de “pescador e pastores”, será apresentada a análise dos espaços.

De águas e areias

Os dois narradores guiam o leitor através de uma viagem pelo espaço literário, e ao deslocar-se por esses espaços a crise identitária do povo angolano é revelada. Por ser um país de diversidade cultural, resultante das diversas etnias que compõem a nação, resultou-se em uma crise política. Os espaços escolhidos pelos dois autores estão fora de

Luanda, o que é significativo, visto que a capital era o espaço ficcional privilegiado por uma parcela significativa de escritores, entre eles o próprio Luandino Vieira. Esse deslocamento do espaço ficcional evidencia a necessidade de direcionar o olhar sobre outras regiões do país, que também colocam em cena etnias e culturas diversas. Apesar de os narradores percorrerem espaços literários diferentes, visto que Kene Vua é o viajante que singra o Rio Kuanza, e o narrador de Ruy Duarte percorre o deserto angolano ocupado pelos kuvale, a problematização dos dois parece ser repensar o país a partir de outros espaços.

Os dois autores trabalham o romance estabelecendo diálogo com diversas tipologias textuais, tais como poemas, oratura, entre outros, com outras manifestações artísticas, como a pintura e o cinema, além de outras áreas do saber, como a Antropologia, a História, a Geografia, a Sociologia. Assim, os textos se formam pelo diálogo com múltiplos saberes rompendo fronteiras entre textos, áreas de conhecimento e manifestações artísticas. Essa escolha na formação textual já traz em si a representação ideológica dos autores visto que, ao romper as fronteiras entre as diversas áreas, apontam para a possibilidade de romper outras fronteiras, seja política, ideológica, cultural, social etc.

O espaço literário escolhido por Luandino é o Rio Kuanza, bastante representativo por ser o rio de integração nacional. O narrador/guerrilheiro Kene Vua decide navegar por ele para tentar resolver dois conflitos: o primeiro é o remorso de ter executado, por enforcamento, Amba-Tulosa, companheiro de guerrilha condenado por roubar sal da população local, e o segundo conflito é em relação à identidade múltipla que traz na sua formação. Ao navegar pelo rio, desloca-se também no espaço da memória que é ao mesmo tempo individual e coletiva. Isto se dá porque ao recordar fatos seja da infância ou do passado próximo, que é a sua participação na guerrilha, essas memórias individuais se vinculam à coletiva porque trazem como cenário o período da colonização e da guerra de independência, além de revisar a história do país. Assim, o texto literário, por ser a representação da memória, tem na sua arquitetura o movimento do espaço escolhido como cenário, seja pelo movimento passado e presente que as correntes das águas representam tão bem, seja pela composição dos fatos, ou pela mistura das formas textuais presentes na narrativa. A chave de leitura do romance é o “mergulho” nas entrelinhas do texto, assim como o narrador ao olhar por dentro da água:

Mergulhei a cabeça, olhos dentro das águas, minhas carapinhas flutuaram, eu procurei a horta, o canteiro das algas negras, honga de mil mibangas dessa planta tinham virado escuridão, sem luz do verde dançante, os raios de sol não mergulham nesses fundos de branca areia?... Quem que despejara ali enorme mancha de óleo-de-motor, negro, engordecendo fundo do limpo mar? (VIEIRA, 2006, p. 107-108).

Se no texto de Luandino a palavra flui e reflui como o movimento das águas, a narrativa de Ruy Duarte é mais lenta, as palavras mais contidas, mais calcadas à terra, à areia e ao deserto. O espaço escolhido por Ruy Duarte é o deserto ao sul de Angola e o narrador, ao atravessar o deserto e durante o percurso, grava fitas cassete que vai deixando pelo caminho para servir de guia a um amigo da BBC que deveria acompanhá-lo nesta

viagem, mas não pode comparecer. As fitas são transcritas e tornam-se uma das fontes para composição do romance e assim o leitor é convidado a percorrer o sul de Angola guiado pela palavra, por esse espaço ficcional através do olhar do narrador. Neste romance, a observação dos kuvales também se vincula à coletividade angolana, porque no ato de narrar o que vê e vivenciar a história do país, esta é desvelada e posta como cenário, tanto na revisitação feita da história dos mucabias, que está colada à história nacional, quanto ao presente da narrativa. Olhar aquele território kuvale é olhar Angola e ver o mundo, porque os problemas vivenciados por este povo é o mesmo de outros povos postos à margem nas diversas regiões do mundo. Assim, ao falar do outro, o autor fala de si mesmo e ao ler sobre o outro, o leitor vê a si mesmo.

Em relação à composição do romance, a leitura tem uma facilidade aparente que se transforma em armadilhas para o leitor desavisado. Isto porque o texto literário, por ser a representação de um diário de viagem, tem na sua formatação o movimento e a aridez do deserto representado na economia e precisão das palavras. Por isso a escolha das palavras traz em si uma potência criadora que deflagra novos sentidos, ou seja, o diário de viagem do antropólogo extrapola a função de primeira e se abre para a representação artística. A chave de leitura do romance é desconfiar da simplicidade aparente:

De projetos que se urdem mas é para não cumprir, do meu arsenal consta um longo poema para desenvolver paralelo esta a esta sinfonia. Ao primeiro acorde do primeiro andamento corresponde o acordar do poeta no meio de tal paisagismo, naquela exata encosta. O poeta acorda, possui-se do que vê. As frases musicais constituem-se como referências sólidas, concretas, palpáveis, volumes, acidentes, aquela pedra que eu sei que guarda água, ao longe aquele declive que eu sei que leva ao sal, aquela escassa sombra que me abrigou na infância, essa remota dobra, na distância, que me ensinou a desdobrar o ser, a experimentar sem estar, ubíquo, perdido para o mundo do tino comum. Sei tudo de cor pela sinfonia fora, servido à toa pela mais completa e árida incultura musical, e falta de ouvido e tudo, mas sei exactamente quando, em que preciso som, de tal décor emerge algum pastor vagante, que avança para mim depois me conduz já dali para a frente para fazer-me ouvir, entre os seus e o seu gado, e à beira do seu fogo, todo o derrame do segundo andamento, a torrente morosa da história a revelar-se, memórias, migrações, pastagens alcançadas após longas viagens, percursos seculares, milenares até, rumos traçados por gerações há muito extintas, legados os destinos ao tempo que há para vir. Um *largo* sem margens. Onde se acorda para o *scherzo molto vivace*, de um quotidiano animado pelo verde recente dos pastos refeitos e pela urgência viril das transumâncias. Finalmente a monumentalidade do *allegro com fuoco*. Paramount films, Califórnia S.A. e *avante Migule Strogoff* (CARVALHO, 2000, p.111).

A sinfonia proposta pelo narrador tem quatro partes, como são quatro as partes do romance. A palavra sinfonia sugere a leitura pela musicalidade, porque só os que sabem ouvir podem ler a poesia incrustada no texto, como alerta, *perdido para o mundo do tino*

comum (ibidem), então é preciso buscar outros sentidos para a palavra. O narrador afirma ainda a precisão na escolha de cada palavra: *mas sei exactamente quando, em que preciso som, de tal décor emerge algum pastor vagante* (ibidem). Som e palavra que nos levam novamente à poesia. Páginas depois há outra possibilidade de leitura a certo público que é na senda da fenomenologia de Bachelard:

E para certo público, ocorreu-me então, poderia dar para pegar na fenomenologia do Bachelard e ler a partir daí a paisagem kuvale e o resto. Trabalhar todo o espectro da matéria acumulada pela via de uma especulação que lidasse com as cargas semânticas e simbólicas da terra, da água, do ar e do fogo. A terra e a água associadas a questão do meio e do sistema produtivo, o ar (o espaço) à mobilidade econômica e sociológica, o fogo à substância dos códigos e da cultura (CARVALHO, 2000, p. 127).

Além da sinfonia e da fenomenologia, a pintura da paisagem também chama a atenção pela paleta de cores utilizada na representação do deserto, seja nos tons de azul do rio e do céu, nos verdes das hortas que se mesclam na variação do ocre nas areias, nas falésias e nas pedras. A beleza e a leveza das descrições do narrador desfazem a visão do deserto, concebida pela literatura ocidental, de espaço vazio, sem vida, improdutivo, espaço de peregrinação e prova que pode resultar em transformação:

Bibala, que as eras recuaram até ao que é hoje a serra da Chela, visível aliás, também dali, nalgum dia limpo do tempo das chuvas. É esse o local, e sobretudo um horizonte, circular perfeito assim, em que inscrevo desde sempre uma boa parte da minha ficção pessoal, aquela que me cabe dentro do quadro de que te falei atrás. É tudo horizontal e extenso, rasgado, desdobrado em rasgos de visão, é a paisagem que conduz o olhar e há uma leitura só, possível, para uma largueza assim tamanha, tal dimensão assim alargada: largar o olhar pela esteira oblíqua dos ocres que se cruzam vastos, rasteiros, velozes, sem fim nem começo, uns derramados de outros, depois soltos, a renovar matizes ao sabor do vento. É por assim dizer o umbigo do mundo, para mim, ali (CARVALHO, 2000, p. 79-80).

Além disso, o espaço do deserto é descrito como local produtivo, ocupado e economicamente viável como comprovam os kuvale. De acordo com o narrador, esta sociedade é uma das mais antigas a sobreviver aos períodos colonial e pós-colonial com o mesmo sistema cultural. O que o narrador mostra ao leitor/viajante é o deslocamento desse povo, a viabilidade econômica no manejo do gado, a complexidade dessa sociedade e o isolamento a que foi relegado.

De pescador e pastores

A nossa leitura do romance é a viagem do narrador Kene Vua pelo rio Kuanza em direção ao mar, e o retorno do mar para o interior do rio, e a viagem de Ruy Duarte pelo deserto do sul de Angola. Ao mesmo tempo em que se deslocam pelo espaço geográfico, memórias são deflagradas e ressignificadas no presente da narrativa.

Como as viagens ocorrem pela transição no espaço geográfico e na memória, convém buscar ajuda no referencial teórico. Todorov em *Memória do mal, tentação do bem: indagações sobre o século XX* (2002) levanta uma discussão sobre o jogo de lembrar e de esquecer. O filósofo questiona a importância do lembrar conforme a utilização e manipulação da lembrança pelo poder. O livro considera o extremo mal do totalitarismo ao analisar o fascismo, o nazismo e o comunismo como modelos de governo. O crítico tem o cuidado de apresentar em cada capítulo a visão do historiador junto com o testemunho de uma das vítimas desse mal. Um dos temas de destaque na obra é o controle da memória como estratégia ideológica e política do século XX, e alerta para o fato de o controle sobre a memória ser extensivo às manifestações artísticas. Em relação aos métodos para conseguir este fim, elenca a “supressão dos vestígios” que procura apagar qualquer prova ou testemunho dos fatos, seja em documentos oficiais seja nas artes. Outro procedimento é a “intimidação” resultante da ameaça das autoridades às testemunhas ou às vítimas, obrigando-as ao silêncio. O “eufemismo” é outra estratégia de apagamento da memória, fazendo uso da expressão para ocultar o sentido primeiro. E por fim, a “mentira”, outra estratégia da linguagem que faz uso da propaganda a favor dos governos totalitaristas. O desvio da linguagem ainda é muito utilizado na atualidade e tende a mascarar a memória das atrocidades da guerra. Outra estratégia que se revela eficaz para esvaziar a memória são as datas comemorativas e a construção de um herói nacional.

O autor destaca, ainda, que os acontecimentos do passado deixam “dois tipos de rastros: uns chamam de ‘mnésicos’, na mente dos seres humanos” e o outro são “fatos materiais: uma marca, um vestígio, uma carta, um decreto (as palavras também são fatos).” (TODOROV, 2002 p.142). Segundo o historiador, esses rastros são uma pequena parte dos fatos passados. Importa-nos aqui, além dessas reflexões, o conceito do Todorov de que a memória não se opõe absolutamente ao esquecimento. A memória é o esquecimento parcial e orientado, segundo o filósofo é o esquecimento indispensável. Assim, memória é uma seleção e dessa forma escolhe-se o que será registrado. O teórico adverte ainda que o importante não é sacralizar e nem balizar os fatos recolhidos pela memória e defende ainda o direito ao esquecimento. Mas lembra:

[...] quer lamentemos ou não, não podemos escolher entre lembrar e esquecer. Não adianta fazer tudo para repelir certas lembranças; elas voltam a assombrar nossas insônias. Os antigos conheciam bem essa impossibilidade de submeter a memória à vontade; segundo Cícero, Temístocles, famoso por sua capacidade de memorizar, queixava-se: ‘Eu retenho até mesmo o que não desejo reter, e não consigo esquecer o que desejo esquecer’ (p. 142).

Seja pelo remorso, seja por outras motivações, os dois romances apresentam rastos ‘mnésicos’ relacionados aos acontecimentos históricos, como a biografia dos autores presentes nos relatos. Essas lembranças “a assombrar nossas insônias” estão presentes e perturbam o narrador Kene Vua. A viagem dele é motivada pelo remorso que sente por ter enforcado o companheiro de guerrilha Amba-Tuloza e por acreditar que negando o nome de guerrilheiro (Kene Vua que significa “Sem azar”) e retomando o nome Kapapar poderia se livrar da culpa pela execução. O motivo da condenação do guerrilheiro é o roubo de sal da população local, em tempos de guerra esse roubo é imperdoável. Após o julgamento coube a ele o enforcamento do companheiro. A escolha desta forma de morte se deu porque as balas de fuzis eram escassas e não poderiam ser desperdiçadas no condenado. Kene Vua cumpre a missão sem questionar na época em que ocorreu, porém, após algum tempo o remorso o leva a duvidar se fez a coisa certa e se a condenação e execução do companheiro foram justas. Ao reavaliar este fato outro conflito é deflagrado: trata-se de sua identidade que se formou por intermédio de três homens: do avô, preso às tradições e salmista, do pai que é um assimilado e do português Lopo Gravinho que era patrão do pai do narrador e dono do barco onde os três moravam.

A viagem tem início a partir de um sonho que move o pescador a sair da mata e ir ao mar em um ano muito perigoso, que foi o ano de sessenta e cinco. Perigoso porque a guerra de independência começa na década de sessenta e a repressão é intensificada nesse período. Assim, após sonhar com o peixe-mulher, decide ir ao mar pescar a arraia para poder voltar a ser Kapapa. Este nome foi dado a ele pelo avô por ter pescado uma arraia quando era criança.

Acordei o dia. O ano era sessenta-e-cinco e um céu azul demais, meu coração branqueceu. Verifiquei os largos pés de Kapapa, o pescador, as asas da arraia do nome que me nasceram naquelas águas e vi minha enorme sombra escorrer como um rio para dentro da maré. A cor do céu faiscava, o sol era branco, empurrei a canoa — eu tinha de ir dar encontro o que o sonho tinha falado, o que andava dormir em meu coração. (...) E senti o sal no ar ia começar de endoçar, as ondas arrefeciam aquele azulão, a água amarelava para cá as espumas brancas, roubava para lá a areia de meus pés raia (VIEIRA, 2006, p.101-02).

Na viagem do rio para o mar, o narrador descreve lentamente a paisagem com uma beleza aparentemente doce e tranquila e desvela a relação de integração entre ele e natureza, uma vez que ele conhece o espaço em que está, sabe ler o ar “senti o sal no ar”, ouvir o movimento das águas pelos grãos de areia e sabe a direção do rio pela mudança de temperatura das correntes das águas. As mudanças no rio já anunciam uma tempestade que vai ocorrer na natureza e no interior da personagem.

Até começar a ouvir o que eram os finíssimos grãos de areis me cocegarem nos pés. A meia perna, a água dera de esfriar, descia; subia um quente rasteiro junto do fundo — a água tinha vindo agora ia ir. Tinha descido rio acima; ia subir para baixo. E todos os luminosos grãos de areia se apressavam, era uma chuva para o céu, tempestade de areia no deserto fundo das águas, cegavam mãos, meus joelhos se dobravam para ajoelhar, rezar para mim aceitar mergulho de cara e coração, acreditar o segredo:

o oceano não era um mar? Todo o mar do mundo estava de regresso, era afinal só minha rio, meu mãe, nosso pai Kwanza (IDEM, 2006, p.114).

A viagem de Kene Vua em direção ao mar é interrompida pela aparição da jamanta-negra, um animal que mede entre três e seis metros, a dimensão gigante do animal pode ser lida como a alegoria do país ou o continente trazendo possíveis significações, como a memória dos que morreram pela independência ou a memória dos ancestrais. O fato de a arraia gigante aparecer na saída do rio para o mar é significativo porque impede que o narrador prossiga a viagem pelo mar. E, além disso, o animal quebra a direção do barco e faz o navegador retornar ao rio, isso leva o leitor a pensar que não é o momento dele seguir viagem, pois se o rio é metáfora do tempo e neste romance está relacionado com a memória, então, é preciso revolver trazê-las de volta para resolver os seus conflitos.

Sem aviso caí, minhas costas me doeram na tábua do meio, rodopiou meu pau de ximbicar, meu nariz, minha cara, e o sangue ficou nos dedos que eu vou pôr, de terror e susto, na minha boca sem areia nem grito: de dentro da tarde luminosa parecia era sonho, explodindo a toalha branca da chuva grossa em mil chuvisquinhos, se musicou o vento e, na surdina do silêncio e do ar, o fundo do mar se levantou todo na minha frente. Abriu o vento leste, fechou o vento oeste, por detrás deles se alevantou a coluna de mar, cogumelo d'água. E a horta de algas negras, a negra mancha d'óleo, a escuridade do meio dia da esclarecida água, respirou seus ares e bufares em milhões de gotas, um doloroso suspiro como quem velho pano de enxoval rasga, subiu, se elevou, pairou, espírito negro ressurgido. Parado entre as colunas d'água, resplandecia; cresceu; subiu, adejou, saiu a voar, sombra negra na minha pequeníssima vida, larga máscara de terror do mar arrancada nas areias dos fundos esvoinhando o terrível uivo do longo chicote a desfazer em aparas e farpas proa de meu dongo e meu berro de terror: era a jamanta-negra e voava, eu ia morrer (IDEM, 2006, p. 108-09).

Em relação à memória convém buscar o conceito de memória de Beatriz Sarlo (2007) que adverte para a irrupção do passado no presente:

As “visões do passado” (segundo a fórmula de Banveniste) são construções. Justamente porque o tempo do passado não pode ser eliminado, e é um perseguidor que escraviza ou liberta, sua irrupção no presente é compreensível na medida em que seja organizada por procedimentos da narrativa, e, através deles, por uma ideologia que evidencie um *continuum* significativo e interpretável do tempo (p. 12).

Buscar o passado para esta personagem é buscar a liberdade e para isso ele acredita que precisa renegar o nome de guerrilha e retomar o nome Kapapa que o identifica e o liga ao avô e ao rio. A retomada do nome que parece só ser possível se o motivo por haver recebido este nome (pesca da raia) for repetido. Isso possibilitaria a aproximação da vida da qual ele se desprende. Segundo Watt os nomes próprios “são a expressão verbal da identidade particular de cada indivíduo” (1990, p.19-20) e cumprem o objetivo de localizar a personagem na narrativa. A troca de nome faz com que as atitudes e representações da personagem também se alterem, afinal ele pressupõe identidade, individualidade e só pode ser modificado por uma transformação interna. A mudança do nome é um artifício literário

que vem desde a bíblia com o nome de Jacó que passou a Israel após ele ter desafiado o anjo. Guimarães Rosa utiliza este artifício em *Grande sertão: veredas* (1970). Riobaldo, ao entrar para o cangaço, passa a se chamar Tatarana, ao assumir a chefia do bando é Urutu Branco. Acreditamos que este também seja o caso de Kene Vua, pois a tentativa de recomposição do passado o faz reencontrar três pessoas importantes na sua formação:

1.º) – Gravinho, o Lopo de Caminha e dos mares: que não era nada disso, qual mão esquerda, qual mão direita. Que isso é mas é em terra, nesse pó bíblico que a gente todos vamos ser com nossa ignorância das águas – estibordo é como se dizia, sim; bombordo é que era; bordos, sim, nada de lados, ou isto é lá assunto de quadrado e isósceles? De través, e bolina; vante; amuras, popa-e-proa-e-meia-nau... Que se deixasse cá de ignorantear o miúdo! Sota e barravento, ora!!

2.º) – Kimôngua, o Paka da ilha do Cabo e das cabras: que, por que, por quanto, como que, já que, visto que, visto como... – virava-lhe meu pai piloto, um sábio iletrado de segundo-grau e que andou na escola com Agostinho Neto: *“Ignorantear, eu?! Tu é que és mas é um desconvenido! O senhor já viu que para vocês brancos tudo é só: mar! É mar alto; é mar bravo; é mar chão; é mar oceano, mar vazio, mar cheio! Não tem mais palavras na vossa língua?!...”*

3.º) – Eu, o ao-tempo Diamantininho, afiava a inteligência, batia palmas no escuro do meu coração dividido (VIEIRA, 2006, p. 105-106).

Pelo fragmento transcrito, podemos observar que Diamantininho, já estava “dividido” pela herança dos três homens que o marcaram. Durante a guerra, com a adoção de uma nova identidade (Kene Vua o “Sem azar”) e o confronto com a realidade, essa herança coloca-o em tensão. Reavaliar a história a partir de suas lembranças pode deslocar as identidades primeiras em contraponto com seu envolvimento na guerra de libertação angolana. Kene Vua, pela identidade múltipla, é a representação do sujeito pós-moderno e o conflito vivido por ele só pode ser resolvido quando o narrador aceita as três identidades que o formaram.

Agora, diante de mim, Kapapa eu sou: esfrego meus olhos ensonarados — minhas vidas não dão me berrida, não me enxotam. Nesta, d’agora, só os fuzileiros contam os grãos de areia da pegada que a maré não quis arredondar, me passado sempre no altar da frente da casa do meu corpo, meu dilombe, onde que brilham *de meu avô sua catanadas, de meu pai um cigarro apagado no escorregar do quimbundo em peleja de Jacob com anjo português, rio abaixo, mar acima*. Que o futuro é o que vem atrás, me persegue sempre: nossa luta — um dia, sei, vai me agarrar: morrerei (IDEM, 2006, p. 124 - os grifos são nossos).

As identidades fragmentadas pela tensão entre o indivíduo e a sociedade e a própria crise do sujeito que o faz ser individual e social com múltiplas identidades, formadas e em formação, promove o que Bhabha identifica como *estranhamento*. Para o teórico o estranhamento é condição das iniciações extraterritoriais e interculturais, é o que não foi dito, o que incomoda e o que está fora de controle:

Se estamos numa mundialização da literatura, então talvez, ela esteja em um ato crítico que tenta compreender o truque de mágica através do qual a literatura conspira com a especificidade histórica, usando a incerteza mediúnica, o distanciamento estético, ou os signos obscuros do mundo do espírito, do sublime e o subliminar. Como criaturas literárias e animais políticos, devemos nos preocupar com a compreensão da ação humana e do mundo social como um momento em que algo está fora de controle, mas não fora da possibilidade de organização (2007, p. 34).

A crise do sujeito que se desnuda na viagem desse narrador, revela-se como a crise do sujeito pós-moderno. Para falar em sujeito, convém buscar apoio em Stuart Hall no livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002). O autor distingue três tipos de sujeito que são a base da discussão do livro. O sujeito do iluminismo que é definido por Hall como [...] indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo centro consistia no núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando aquele sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência do indivíduo (p.10).

Já o “sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo ou auto-suficiente, mas formado de relação com outras pessoas importantes para ele, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos do mundo que ele habitava”(p. 11). E, por fim, conceitua o sujeito pós-moderno que “é o sujeito fragmentado, formado por múltiplas identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Ou seja, sem identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2002 p. 10-12). Ele propõe, então, uma negociação em lugar de negação do sujeito, abre o *terceiro espaço* que é o espaço da conciliação e da fuga das dicotomias e a possibilidade de sobrevivências mútua das diferenças. Acreditamos que o terceiro espaço seja o Rio Kuanza local em que o narrador empreende a viagem que resulta no encontro consigo mesmo. Assim, é necessário que as águas dos rios sejam revolvidas e revisitadas para que a viagem ao mar se faça e o narrador se liberte.

As águas que revolvem o fundo do rio, nesse movimento, trazem as águas que vem da cidade e de outros locais de Angola a se misturar antes de entrar no mar. Esse movimento é significativo por trazer na mistura de outras águas, outros tempos na memória do narrador:

A rebentação, lá na senga da boca do rio, baloiçava cocos, espumejava as flores dos jacintos d’água, quizebos, luandos e cans, troncos, folhas verdes para lá, a maré lhes saía para subir o Kwanza até nas pedras de Kambambi que tem por baixo das ruínas do sonho da prata. Boiei atrás das águas. Minha cabeça era só eco do surdo bater da calema. Para norte, para lá das sengas onde que eu tinha saído, o universo da chuva fechava o tempo naquele mundo de águas vivas, nasciam de céu e mar, subiam de remoinho para as nuvens e, depois, se batavam em peso sobre as ondas. Longe, outra vez o motor do bote dos fuzileiros roncou. Eles me farejavam, agora tinha aquela certeza que só medo dá: naquela manhã de luz — quando? — uma vela tinha sido vista, avistada; a solidão

de sozinho de um pescador em pescaria solitária tinha sido binoculada; minha arte de navegar, desconfiada pela rádio; mau dia, aquele dia de fevereiro do relatório, saíram só dois de patrulha extra e urgente — era um ano perigoso, esvoaçavam, navegavam, cortavam mato, patrulhavam noite e dia e todas as madrugadas, a boca da nossa mãe Kwanza tapada com boca de Gê-Três, dois camuflados, um bote de borracha e seu motor de fumo queimado de óleo. Podiam me acaçar, hoje, dia de pescar peixe-mulher, cumprir o sonho de sair na mata? (VIEIRA, 2006, p. 111-113).

No espaço percorrido por Kene Vua outro obstáculo se apresenta, são os fuzileiros e a única vantagem que o narrador tem em relação a eles é o conhecimento do espaço. O fato de perder o barco o leva a se integrar às águas do rio para sobreviver. A perseguição dos fuzileiros o leva a buscar refúgio no rio e a salvação dele só é possível ao entregar-se completamente às águas do rio. E o cenário descrito a seguir demonstra a violência e o medo sentido pelo narrador de ser descoberto.

Que as águas correntes entravam de rompente por meu rio acima, minha sombra de água doce se despedia comigo, arrastada nos grãos de areia para dentro do mar escuretado. O vento rondara de vez. Sopros cansados, um nor-noroeste do lado da terra estava chegar, morno e sujo dos cismos da cidade, mais calor que água — e que era a ilhota da minha frente e suas negras mulambeiras ou sombras de muxitos trazidos na chuva, um zúido de marimbondo dos fuzileiros do outro lado, no largo muíje de Kisama. E doía minha boca, doía minha nuca, meu coração doía, o formigar da areia nos pés ia me atirar no canal, vou deixar eu ir de costas, em cristo no calvário da tempestade — que eu sou também é canoa-da-terra, o longo ulungo, tirei a camisa (IDEM, 2006, p.115-116).

O verbo romper vinculado às correntes marinhas que arrasta a água doce na areia e o vento que ronda denotam violências típicas de ações de guerra e revelam o pavor que o narrador sente. Ele não tem outra saída senão despir-se das roupas para poder salvar-se, cada peça de roupa tirada é um peso a menos a carregar e, assim, é possível camuflar-se com a natureza. É instigante a simbologia das águas na citação a seguir porque o rio se recusa a ir ao mar, ele faz o movimento de ida e vinda e, se levarmos em consideração que as águas simbolizam a passagem do tempo, então podemos inferir que, se o tempo flui em direção ao mar, a memória reflui do mar em direção ao rio.

Como lá era assim: vi os mábus, as bissapas de luandos, eles vinham, cambalhotavam na espuma acastanhada de meu rio, para baixo de cabeças despenteadas voltavam pelas correntes da areia redemoninhando, meu Kwanza nunca que ia chegar ao mar, ia e vinha, revertia — eu, ali, parado, todos os dedos já só pedra de água, segurando a quicanda encailhada nos mangais. Parado, esperava: o rio é quem estava passar com suas águas e lodos, deste lado; suas árvores e águas, do outro, para lá por cima da ilha dos espíritos de mafulos, donde que iam aparecer os fuzileiros (IDEM, 2006, p.59-60).

O fato de estar nu leva o narrador a voltar ao estado da criação e de renascimento. Segundo Eliade as águas “são fonte e origem, a matriz de todas as possibilidades” (1998, p.153). Não importam os povos ou religião, a água tem sempre a mesma função: “a água

confere um novo nascimento por um ritual iniciático, ela cura por um ritual mágico, ela assegura o renascimento *post-mortem* por rituais funerários. Incorporando nela todas as virtualidades, a água torna-se um símbolo de vida (a água da vida)” (p. 154). O filósofo lembra a reversibilidade que a água traduz, porque ao mesmo tempo em que traz o símbolo da vida no batismo traz o da morte no dilúvio. O narrador já não é Kapapa, nem Kene Vua, nem Diamantinho e também não pode ser Kalunga, porque não chega ao mar. Assim, o sujeito que se apresenta é sujeito pós-moderno com a identidade fragmenta e múltipla.

Fechei os olhos me deixei boiar não vi o peso da camisa ir no fundo, braços abertos, a medrosa alma gasta dentro dela, pela corrente subia e perdia: nu era agora muito antigo já, outra vez; vinha com minha gente pelas anharas e com meus peixes (VIEIRA, 2006, 2006, p. 118).

Nu, o narrador consegue chegar à uma ilha que também é um mangal, espaço que constitui berçário das vidas que dominam o céu, a terra e as águas, e a potência de vida e possibilidade do devir permite a Kene Vua se refazer do medo e ressurgir para vencer os fuzileiros. O medo e a incerteza que sentia até chegar a este espaço cedem lugar ao guerrilheiro que toma a decisão de escolher o momento certo de agir. Nesse sentido, parece-nos que o narrador renasce com as identidades múltiplas, assim como Angola precisa renascer e reconhecer a múltiplas identidades que a formam.

Jurei de vou chegar lá, não se pode morrer dentro da água de um dia de fevereiro — despi cuecas, deixei lhe ir pó água abaixo branquejando na paisagem verde. Mais nu eu queria estar para me nascer, morrer e matar; afundei o fôlego todo, fui sair longe na mata de raízes do mangal, sem temer já mais jacaré era do outro lado onde que cheiravam a gente e os animais e senga de dormir no sol. Me fiz barro de lodo cinzento, com meu pés amassei, com a mão cobri cara e carapinha dessa pomba. Eu me camuflava de caranguejo-pirata, magro, seco, escanzelado, sem carne, só caixa dura de guardar a vida, viver adiado, e os fuzileiros esses estão reservados a cadáver esbranquelado que meu rio nem mais vai querer, só inchar. Eu é que lhes ia roer os olhos (IDEM, 2006, p.121-122)

O fato de o narrador chegar à ilha traz ao leitor a lembrança da utopia, como aponta Chevalier e Gherbrand:

A análise moderna pôs especialmente em relevo um dos traços essenciais da ilha: a ilha evoca o refúgio. (...) a ilha seria o refúgio, onde a consciência e a verdade se uniriam para escapar aos assédios da inconsciência: contra o embate das ondas o homem procura o socorro do rochedo (1999, p. 502).

Calada de ventos era agora a ilha. Mas estava lá, sempre está lá, me recebeu de areia e lodo, mangais me aprisionaram nu, as quicandas dos prodecidos mábus, as aranhas das raízes de jacintos, cuspi o azedo dos bolbos mordidos, e capins de paus, ramos espumados entre as folhas mortas; mas estava lá a salvação, estaria sempre onde que me traz embora meu longa são e salvo e temente a tudo, a escuridade da noite nascia no meio da chuarada do sono (VIEIRA, 2006, 2006, p.120)

O ato de morder os bolbos dos jacintos e cobrir-se de terra traz significações bastante interessantes, visto que a raiz e a terra simbolizam a cultura. O narrador assume a posição

fetal “mergulhei de lento meu corpo de prego, ajoelhei na barriga da minha mãe, me uterinei todo dentro do rio” (p. 121), rio que ele chama de “minha mãe, meu pai Kuanza” (p. 114). Todos os símbolos de recomeço estão nestes espaços: mangal (berçário), a raiz (cultura), as águas (tempo e memória) e o barro (surgimento do homem).

Se Ken Vua reconstrói o passado na tentativa de organizar o presente que ele não consegue compreender, o narrador duartiano, a partir da convivência com os Kuvale, questiona a História, a Política e o papel da Ciência, revisando e corrigindo os desvios injustos em relação a este povo. No nosso entendimento, o terceiro espaço neste romance é o deserto em que se descortina a beleza da natureza e se revelam as identidades múltiplas de Angola a partir dos kuvale. O encontro do leitor com esta sociedade e, por extensão, com outras sociedades que vivem a mesma situação dos pastores do sul de Angola, se veem introduzidos no mundo contemporâneo com os conflitos resultantes desse encontro, levam a refletir sobre as diferenças, e assim, ao falar dos kuvales, o texto extrapola o espaço particular, a Namibe, e universaliza a questão da diferença. Ao olhar para este espaço, o narrador cobra e questiona o poder instituído sobre a ingerência no território kuvale, na tentativa de modernizar esse povo sem levar em conta a complexidade da organização social dessa sociedade. Entre os kuvale, cada ação tem uma função que imbrica as relações sociais com as questões econômica e religiosa. Como exemplo, cita a farinha que era pilada pelas mulheres após o cultivo e colheita e que agora é doada pelo governo, tirando delas o espaço social, tanto de convivência quanto de discussão e solução de problemas, seja no momento do cultivo, da colheita e de pilar o grão. Esta é uma função estritamente feminina, espaço exclusivo das mulheres e que o grão beneficiado nega e retira dela.

Ruy Duarte desvela, na escrita do romance, a intenção de negociação com o leitor que pode se compreendida ao explicar a fonte de criação a partir de anotações e gravações: “Eu gravo tudo, transcrevo tudo, e tiro notas e mantenho um diário. É antes ter a noção do que se quer saber e negociar isso com o que o terreno oferece, sugere, insinua, propicia, oculta, disfarça ou nega.” (2000, p. 203) O autor gravou cassetes, transcreveu as fitas, lançou mão de anotações e fotografou o que viu, dessas diversas fontes retirou material para facção do romance, mas também não deixa de se identificar como antropólogo e refletir sobre o papel desses cientistas a relação estabelecida por eles com os sujeitos observados:

O mundo lá de fora deixa de ser mais importante que esse e o que tende a determinar a busca que continua a desenvolver-se, agora mais empenhada e apaixonada que nunca não é saber coisa com o fim de as situar nas grelhas do saber exterior, que perdeu importância, deixou de valer como referência única e dinamizadora, mas de apreendê-las para situar-se na grelha do saber e da interação local. (...) Até a Literatura tem dado conta do potencial dramático que por aqui vai, lê por exemplo um poema de Borges chamado *El Etnógrafo* ou o capítulo XXI do romance de um francês genial, George Pèrec, chamado *La vie, mode d'emploi*... Outros, ou porque não padecem o drama de tanta intensidade, ou porque, não se perdem o pé, não é por razões desta natureza – sentem-se ideologicamente justificados de outra maneira, ou são pessoas de coragem intelectual e cívica, ou então é porque se passe precisamente o contrário – e dão a volta por

cima de uma maneira ou de outra e a vida prossegue integrando melhor. (IDEM, 2000, p. 202-203).

Parece-nos que os dois autores têm consciência das mudanças ocorridas no espaço percorrido. Esses viajantes do século XX, além de registrarem costumes e curiosidades, passam de observadores a sujeitos, e a literatura produzida deixa de ser registro de curiosidades e exotismo como eram os registros dos viajantes dos séculos XV, XVI e XVIII. As viagens revelam a experiência vivida pelos narradores dos romances e colocam os leitores como sujeitos que empreendem, por sua vez, a viagem literária.

Vou lá visitar pastores é um romance que gerou discussões relacionadas ao valor literário da obra e em que medida é arte e em que medida é apenas um relato antropológico. Rita Chaves afirma que

A História participou da confecção de romance valorizada pelo desenvolvimento do sistema literário, comprometido com a idéia de elaborar um projeto de identidade, a Antropologia integra-se à Literatura formando uma espécie de cadeia multidisciplinar mais apta a melhor flagrar alguns dos movimentos da dinâmica cultural encenada nesse cenário particular que segue semeando perplexidades e impondo a necessidade de novas formas de abordagem (CHAVES, 1999, p.132).

A defesa dos kuvale é um exercício de mostrar como o sistema produtivo desses pastores funciona e é sustentável, além de demonstrar a flexibilidade destes em se adaptarem às condições do deserto. O narrador negocia com o leitor e traduz parcialmente os costumes e ações dos kuvale, apresentado o sistema e a economia sustentável (ecológica, econômica e social) desse povo. Ao desvelar este mundo, mostra que existem sistemas tradicionais que dão certo sem interferir significativamente no espaço. A partir dessa sociedade, o autor propõe pensar Angola e o mundo, (por que não?) em buscar soluções possíveis para os problemas econômicos, ecológicos e sociais apoiados na sabedoria ancestral e no respeito à cultura.

A viagem a que o leitor é conduzido tem no convite algumas condições como deixar os conceitos pré-estabelecidos e desnudar-se, como fez Kene-Vua. Ao leitor fica a sugestão: "Traz a atenção e o coração abertos. A Angola que eu sei espera só por ti". (DUARTE, 2000, p.16) Neste excerto observa-se uma nova Angola a ser apresentada, aquela que o narrador "sabe" e conhece. Também alerta sobre o conteúdo da viagem e as revelações que esperam o leitor:

A viagem que vamos fazer vai de facto revelar-te que os Kuvale constituem uma sociedade pastoril accionada por insituições comuns a muitas outras sociedades pastoris africanas, dispostas a sul e a sudeste de nossas, depois largamente a leste e pela costa oriental acima até as Etiópias, daí pelas bordaduras do Sahara até a costa ocidental do Senegal e interiores adjacentes e vastos que implicam um grande número de países modernos onde circulam os Peul, com os seus zebuínos de pelagem encarnada de grandes e lindos cornos projetados para trás, em forma de lira (DUARTE, 2000, p. 22).

É através da beleza da paisagem que o narrador conduz o leitor para a sociedade

pastoril, é necessário primeiro desfazer o imaginário ocidental sobre o deserto como espaço inabitado, inóspito, sinônimo de provação e improdutivo. Ao descrever a produção do vale do Bero, a surpresa de cores e tonalidades já surpreende o leitor:

Invoca as hortas do Bero, naturalmente, e é para lá que aponta. Seguindo-lhe o curso que é lá que vais dar à surpresa de olivais, de campos de oliveiras sim, donde saem azeitonas. É uma surpresa apenas a ajuntar outras. Só corre água ali quando chove na serra, a mais de duzentos quilômetros de distância. Mas esse trecho do curso inferior do Bero é, todo o a no um vale, verde e extenso, aberto no deserto. Aberto no deserto porque de um lado e outro é falésias de grés. Quando enche alaga tudo, em volta, e o chão é fértil. E quando seca retém as águas debaixo da areia, basta cavar, regar, cultivar mesmo na areia, vai ver vai dar. Olivais e vinha. O clima aqui é mediterrânico, dizem os livros, como na área da Cidade do Cabo na África do Sul. As "hortas" podem dar-te uma idéia do grande potencial produtivo do Vale do Bero. Mas a paisagem do cultivo não é a mesma dos tempos mais remotos (IDEM, 2000, p. 35-36).

Nesse matiz dos verdes da vegetação e dos azuis das águas, não se imagina que seja possível tal fartura e produção agrícola nesse espaço. O ato de descortinar essa beleza é mostrar que a entrada europeia iniciou este ponto "Trouxe-te aqui porque toda a ocupação e penetração européias destas remotas costas se estabelece e desenvolve, de facto, a partir da embocadura desse rio, onde agora exacto estás" (p.37). Inicia a formação do leitor para percorrer o espaço que irá apresentar. Este marco histórico conduz o leitor por outros espaços geográficos desconhecidos que necessitam de guia, como o narrador aconselha "Para o Kuroka convém-te ir cedo e já agora arranja um guia" (p. 56) e insiste "Mas leva um guia" (p. 57). O narrador assume o papel de guia do leitor pelo deserto e pela sociedade kuvale e pelo espaço literário.

Após apresentar a paisagem e descrever o mapa que faz para o amigo da BBC que ainda não chegou, demarcando falésias, montes, lagoas e rios, apresenta a visão da sociedade angolana sobre os mucabais. Faz uma revisão histórica e antropológica corrigindo desvios e preparando o viajante para o que virá a seguir. Assim, a primeira parte do livro é a localização geográfica, a segunda parte a é revisão histórica, esse caminho prepara o leitor para a entrada na sociedade e costume kuvale que ele não descreve na íntegra e o leitor fica sem compreender muita coisa como justifica "à semelhança do que me tem acontecido de todas as vezes em que me exponho, expondo o que sei sobre os Mucabais, ela fica muito aquém do que me ocorreria revelar de uma única e definitiva vez"(p. 98).

Na revisão histórica, faz inferência e chama a atenção para o Sudeste de Angola, lugar em que se inscreve uma diversidade de origens étnicas. Ao olhar este pequeno espaço do sudeste do país tão diverso e rico em etnias e culturas, o olhar se amplia e leva o leitor a pensar que o país não é uno, e se esta diversidade não for vista, respeitada e trabalhada as perdas serão muitas. Além disso, a forma como esses povos resolvem suas necessidades culturais e econômicas demonstram a viabilidade de somar-se o conhecimento tradicional à modernidade. Ao introduzir o leitor em Bibala o narrador abre parênteses para a gran-

diosidade da natureza e apresenta a questão da fronteira

Tyiheia é como se chama essa zona e foi aí que, de acordo com minha reconstituição dos factos, já to disse, VIEIRA, 2006m fixar-se, sensivelmente ao mesmo tempo que os primeiros interesses portugueses se viravam para a zona, populações herero vindas dos platôs da Huíla na seqüência de andanças que anteriormente o reportavam ao Dombe. Ao longo dos 150 anos que nos separam desse tempo mais populações ter-se-ão expandido dos vales inferiores do Giraul e do Bero para Norte e já estas a par de alguns desta forma por encostar a terrenos contíguos ao território Tylengue, ocupando uma área que, na terminologia teórica e especulativa das ciências sociais, pode ser entendida como “território de fronteira”, fronteira mais sociológica do que política, claro, espaço aberto e expansões, a convergência, a contactos e também, inevitavelmente, a conflitos. Lê Kopitov. Uma volta por essa periferia norte, Xingo, Kaitou, Kamukuio, Tyinkite e mesmo Lola, pôr-te-ia em contacto simultâneo com populações portadoras de traços identitários muito capazes ainda hoje de atestar as suas diferentes origens étnicas. E a Bibala, aonde também gostaria de levar-te, com a sua estação do caminho de ferro que lhe garante a viabilidade económica actual (e a parede da serra, monumental, a erguer-se à frente, as vertentes mais suaves do planalto central a nordeste, a serra de Guendelengo e o Morro Maluco à rectaguarda, com a plataforma sedimentar declinar para Oeste, da mata de serra-abaixo às estepes gramíneas que vão morrer no mar) atrai populações e expressões culturais de todos os quadrantes da região (IDEM, 2000, p.79-80).

Ao apontar a fronteira mais sociológica que política, o narrador já dá a senha de entrada no romance que é o conflito promovido pela diversidade cultural. A questão posta é o insulamento das sociedades pastoris em relação à capital, porque sociedades pastoris não são vistas como integradas ao país, mas como minorias, como populações “tribais” discriminadas, que não se fixam e que vivem fora dos modelos e padrões da sociedade chamada globalizada. O narrado deixa em suspenso essa fronteira sociológica, pois, para cumprir o proposto, é preciso continuar no roteiro da viagem sem desviar o caminho. Ainda alerta:

Não há, em meu entender, melhor colocação para quem queira apreender a vitalíssima diversidade identitária deste Sudeste de Angola. Mas não poderás certamente, desta vez, ir até tão longe. Contenta-te em alcançar apenas o Giraul de Cima, a 15 quilómetros da cidade do Namibe, onde tem a ponte que as enxurradas de há dois anos ou três anos fizeram ceder. Por aí passa hoje a estrada Namibe-Lubango e o local foi, nos tempos, escala obrigatória de caravanas, explorações viagens. Estás no Kisongo, no centro da Tyiheia da referência etnonímica e da origem proclamada de muitos Kuvale (IDEM, 2000, p. 79-80).

Os kuvales passam a ser apresentados na realidade atual só na página 103: “Preparado para enfrentar o presente kuvale? Vamos a isso... Mas é preciso chegar até lá, ao espaço onde esse mesmo presente se te há-de revelar, não há tempo sem espaço e sem movimento, é essa a condição de todas as percepções e de todas as relatividades” (p.103). Nova preparação do leitor “tempo, espaço, movimento” são a soma de tradição kuvale

que transuma pelo espaço geográfico (movimento) ao mesmo tempo em que representa a cultura ancestral em um território com fronteiras mais sociológicas que políticas (espaço) e perpetua a tradição kuvale (tempo).

Ao referir-se às questões locais e na defesa de que o deserto é possível economicamente, atenta para o fato da escassez da água, que seria um problema para os criadores de gado. Nesse caso, a natureza tem saídas que só os observadores que as conhecem podem usufruir. É o que fazem os kuvales, eles sabem da água por baixo das areias do Bero, sabem também onde há água salobre para o gado que precisa de sal:

○ problema aqui, neste tempo, é a água, há muito que se esgotou a água das pedras e a lagoa de Kanehuia, que se forma em anos de muita chuva à beira dos Paralelos, secou. Mas o gado que agora aqui se mantém era beber, de dois em dois dias, no leite do Bero que se cava para além daqueles morros, e aí a água dura todo ano. E, andando por aqui, os próprios bois sozinhos saberão encaminhar-se para os afloramentos de sal que o Bero também dá. Além de pastos e de água, o gado precisa de sal (IDEM, 2000, p. 120).

Por fim, o narrador/guia da viagem desvela o fator principal que nos levou a esta viagem, a adaptação dos mucabais ao tempo histórico ou político que permitiu a sobrevivência desse povo:

○ seu modo de exploração animal revela-se assim não só adaptado ao meio como ao tempo histórico e político que decorre. A leitura que ele faz, e que é aquela a que eu estou a tentar forçar-te, é a que vai da paisagem à economia do leite. O leite é da pedra ancilar da sua economia e da sua realidade global e disso terei que falar-te mais tarde para que possas entender de que forma o consumo da carne é de alguma forma complementar ao do leite e sempre socialmente regulado, de tal maneira que acaba por inscrever-se numa política de utilização de excedentes (IDEM, 2000, p. 129).

Paisagem e homens integrados são a prova de que economia sustentável e o equilíbrio ecológico são possíveis e já eram práticas de povos tradicionais. Sobreviver no deserto com a água e o pasto sem interferência de irrigação e outros recursos podem ser a resposta às necessidades da sociedade contemporânea. Além disso, os kuvales têm o princípio do equilíbrio que os diferencia da sociedade contemporânea do acúmulo de bens e do crescimento irracional. Este comparativo estabelecido pelo narrador coloca em cheque o leitor, pois esta prática transita do particular para o universal, no sentido de que esta prática discriminatória do governo angolano em relação aos kuvale é repetida em diversos lugares do mundo. Nesse sentido, o olhar direcionado a uma realidade particular universaliza por desnudar a lógica do mercado financeiro de acúmulo e crescimento.

As sociedades pastoris, a par de um equilíbrio ecológico-econômico, todas elas estão também institucionalmente aparelhadas para não perder de vista um equilíbrio sócio-econômico que de uma maneira geral assegura com eficiência um acesso generalizado senão à propriedade dos meios, pelo menos à sua utilização e ao benefício dos resultados. Terei que voltar a falar-te disto, evidentemente. Mas retém para já a noção de equilíbrio: equilíbrio ecológico; econômico, social. Estratégias sociais e produtivas

que visam mais o equilíbrio do que o crescimento que suporta as racionalidades econômicas modernas e que se revelam adaptadas não só ao meio que operam mas também, parece-me, ao meio global em que se inscrevem e projectam. Todos estaremos de acordo: os tempos angolanos não têm sido os mais favoráveis ao crescimento, nem ao económico nem ao das condições sociais, e face a tal panorama dir-se-ia que as medidas desenvolvimentistas pregadas e ensinadas, quando não impostas, por certos sectores, porque depois não encontram nem enquadramento nem articulação, são mais de temer do que de acolher, aceitar ou apoiar (IDEM, 2000, p. 133).

Além de apresentar o equilíbrio como característica dessa sociedade pastoril, o narrador demonstra como essa prática alcança os resultados que o modelo do acúmulo de bens pregado pelo capital mundial não consegue alcançar. Essa oposição entre acúmulo e equilíbrio leva ao conflito entre a tradição e a modernidade. Desse conflito resulta a discriminação a esta e as outras sociedades tradicionais, o narrador inicia, então, a defesa de uma sociedade mundial que combinem “os recursos, o trabalho e a tecnologia com vistas à obtenção de um máximo de resultados a troco do mínimo de custos” (IDEM, 2000, p. 314.). Ao elidir cultura e economia o narrador chega ao cerne da questão que é a respeito da cultura por ser ela que particulariza cada povo. O que ele propõe é a possibilidade do desenvolvimento económico com equilíbrio e respeito à diversidade, e essa postura está na contramão da modernidade que tende a igualar e a buscar o acúmulo de bens

Ninguém, parece, põe em questão o facto de poder aplicar-se a todas as sociedades do mundo uma fórmula de percepção económica que contemple, já to sugeri atrás, o conjunto das actividades que combinam os recursos, o trabalho e a tecnologia com vistas à obtenção de um máximo de resultados a troco do mínimo de custos. (...) A economia é uma questão de ganho, bem entendido, mas também sempre ao mesmo tempo uma questão de cultura, e é a cultura que a inscreve em quadros particulares, específicos, de equilíbrio geral, ecológico, produtivo, social, a que é preciso atender. Por toda a parte as estratégias maximizantes serão uma constante, uma expressão da vida de uma sociedade num determinado meio. Mas maximização de quê? É aí que as lógicas colidem e os confrontos se manifestam (IDEM, 2000, p. 314-315).

Para a sociedade kuvale e outras sociedades tradicionais, o equilíbrio e o crescimento não combinam. A partir dessa constatação, o narrador sai em defesa desse povo desmascarando o discurso hegemónico de desenvolvimento e nos exemplos escolhidos também extrapola a fronteira do país. Segundo BHABHA:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencetar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição “recebida”. Os embates de fronteiras acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e o baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (2007, p. 21).

Pelo que alerta Bhabha, ao apresentar a sociedade kuvale, o mundo também é posto a amostra nas práticas de desrespeito à diferença. A tentativa de intervenção com a intenção de integrar uma sociedade tradicional de equilíbrio a um modelo de economia de acúmulo de bens e de impor a fixação de sociedade nômades em um espaço a que não está apta a viver, revela a intenção de igualar e homogeneizar sem respeitar a diferença. Isso tem resultado na dizimação de muitos povos, como alerta Ruy Duarte:

À dinâmica conômica dos equilíbrios contrapõe-se a do crescimento (não te estou a falar de desenvolvimento mas de crescimento) e esta não se compadece perante a evidência gritante, sobejamente ilustra por exemplo, e só por exemplo, na Nigéria e no Kênia, de que nenhuma fórmula de intervenção deu até hoje bons resultados junto de sistemas pastoris "tradicionais", antes se tem saldado em todos os casos por desenvolvimentos que arrastam populações inteiras, de alguma forma prósperas e aptas a viver e a reproduzir-se satisfatoriamente, para a indigência por vezes a mais total e aberrante, capaz mesmo de assumir uma feição etnicida, por um lado, e pelo outro aniquiladora de recursos naturais donde jamais nenhuma ideologia do crescimento virá a extrair seja o que for, a não ser esgravatando no subsolo de uma paisagem antes povoada por seres humanos inteiramente realizados e agora destruídos como sujeitos e dali muitas vezes banidos a pretexto de precisarem de ajuda (CARVALHO, 2002, p. 317-318).

Ao final assinala o interior do país como mais próspero que a capital, como tem apontado os estudos sobre as sociedades rurais. A crítica levantada por ele pode se aplicar a muitos outros povos e a práticas culturais que são viáveis e não são reconhecidas economicamente e desabafa:

[...] entre as populações rurais de Angola, têm passado menos fome as que dependem menos do sistema mercantil, progresso não significa obrigatoriamente prosperidade, e se a ajuda e a intervenção continuam a ser obstinadamente impostas sempre que se forçam as condições para isso, apesar de quem as comprove ter obrigações de saber que elas, a mais curto ou longo prazo, da maneira como são aplicadas, jogam no sentido da desestruturação econômica e social das populações, então de que serve o conhecimento e que andamos, eu e outros, por aqui a fazer? (IDEM, 2000, p. 368).

Para os kuvales não há fronteiras fixas por estarem sempre em movimento, como apontou o autor/narrador, seja este movimento espacial, social ou espiritual. Ao final da viagem pela qual nos guiou o narrador, fica evidenciada sua postura em defesa dos kuvales, no respeito devido a esse povo que projeta essa diversidade tão rica no continente africano e no mundo.

Considerações Finais

A final desse estudo, parece-nos que os dois autores apontam o interior do país como possibilidade de novos olhares, demonstram a diversidade de identidades que formam uma Angola que precisa ser reconhecida e respeitada. Luandino desfaz a dialética colonizador/colonizado ao revolver as areias do Rio Kuanza e mostrar que Portugal foi importante na formação de Angola. Kene Vua não consegue chegar à conclusão de quem ele é e continua sua busca. Mostra nessa atitude o sujeito pós-moderno em trânsito, em constante busca e com a identidade fragmentada. Ruy Duarte, ao deslocar-se para o sudeste angolano, aponta a necessidade de se pensar nas fronteiras sociais, políticas, econômicas e culturais. O ato de desnudar o preconceito sofrido pelos kuvale pelo pejo de sociedade atrasada justifica a não fixidez no espaço. A dialética Luanda/interior, sendo a capital o centro e as outras regiões como periferia, chama a atenção para se repensar essa posição, e, ao fazer isso, leva o leitor a refletir sobre os modelos das sociedades tradicionais e o modelo de desenvolvimento vigente no mundo.

O conflito vivido por Kene Vua e a condição dos kuvale revelada por Ruy Duarte, são conflitos do homem contemporâneo acerca da identidade múltipla, fragmentada que o espaço desnuda ao leitor. O olhar de Ruy Duarte é o da testemunha dos fatos e de tradutor entre o que vê e o que narra ao leitor, enquanto Kene Vua narra as próprias angústias vividas. Diversos pontos de vistas, diversos espaços revelam que, mesmo com posturas narrativas diferentes, os dois narradores estão em trânsito como o homem contemporâneo.

Referências

- BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. 4.ed., trad. de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética: a Teoria do Romance**. Trad. Aurora F. Bernardini e outros. São Paulo: Hucitec, Fundação para o desenvolvimento da *UNESP*, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- CARVALHO, Ruy Duarte de. **Vou lá visitar pastores: exposição epistolar de um percurso angolano em território Kuvale (1992-1997)**. Rio de Janeiro: Griphus, 2000.
- CHAVES, Rita. **A formação do romance angolano**. Coleção via Atlântica, nº 1. São Paulo: Bartira Grafia e Editora Ltda, 1999.
- _____. Literatura e identidade(s): algum percurso de Ruy Duarte de Carvalho. In. **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel35/RitaChaves.pdf> (último acesso, 15/02/2011)
- _____. Das águas antigas e dos mapas reiventados em *O livro dos rios*, de José

- Luandino Vieira. In: **Via Atlântica**. nº 9, p. 249-252. São Paulo: EDUSP, junho de 2006.
- CHAVES, Rita; MACÊDO, Tania; VECCHIA, Rejane (org.). **A kinda e a misanga**. Encontros brasileiros com a literatura angolana. São Paulo: Cultura Acadêmica; Luanda: Editorial Nzila, 2007.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos costumes, gestos formas, figuras, cores, números). Coordenação de Carlos Sussekind; trad. de Vera da Costa e Silva [et al.], 13ª ed., Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999.
- ELIADE, Mircea. **Tratado de História das religiões**. Trad. Fernando Tomaz; Natália Nunes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- _____. **Mito e Realidade**. Trad. de Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HISSA, Carlos Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**. Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MACHADO, Ana Maria. **Recado do nome**: leitura de Guimarães Rosa à luz do nome de seus personagens. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SARLO, Beatriz. **Tempo e passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- TODORV, Tzvetan. **Memória do mal, tentação do bem**: indagações sobre o século XX. Trad. de Joana Angélica D'Ávila Melo. São Paulo: Arx, 2002.
- VIEIRA, 2006, José Luandino. **De rios velhos e guerrilheiros**: I O livro dos rios. 2. ed. Lisboa: Editora Caminho, 2006.
- WATT, Ian. **A ascensão do romance**: estudos sobre *Delfoe, Richardson e Fielding*. Trad. Hildegard Fiest. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.



A LITERATURA E AS QUESTÕES DO ENSINO

Luzia A. Oliva dos Santos¹

Resumo: Este texto fará alguns apontamentos acerca do espaço que a literatura tem ocupado no ensino. Os aspectos que se evidenciam ao longo da reflexão são provenientes da experiência profissional das últimas três décadas, como também, das leituras e debates realizados no curso de Letras (UNEMAT- Sinop) em consonância com a prática, da qual se tem contato por meio de cursos de extensão na área de literatura e de relatórios específicos elaborados a partir de observação de estudantes de Letras junto às instituições de ensino.

Palavras-chave: Literatura; ensino; currículo escolar.

Abstract: This paper aims to point out the space literature has occupied in teaching. The aspects that are evident throughout the reflection come from the professional experience of the last three decades as well as from the readings and debates accomplished in Letras course (UNEMAT-Sinop) in line with practice, which has been in contact by extension courses in the area of literature and specific reports made by students of Letras in teaching institutions.

Keywords: Literature, teaching, school curriculum.

Desde a implantação do ensino no Brasil, a literatura tem ocupado diferentes contextos e sofrido determinações que vão do gosto do Imperador à escolha proposta pelo currículo. Da retórica e da poética derivaram uma multiplicidade de concepções em torno da presença do texto literário em sala de aula, até a que propõe utilizá-lo como motivação para o estudo da gramática, em livros didáticos, considerando os artifícios de composição literária como “defeitos” a serem corrigidos, segundo a “boa conduta” das gramáticas cheirando a mofo.

Apesar de ser mal interpretada e mal compreendida, a literatura sobreviveu a esses massacres e, aos poucos, apareceu entre os programas escolares, entendida pelos professores de “Língua Portuguesa e Literatura” como manifestação cultural de um povo, sem o rótulo de regional/nacional, como até pouco tempo se lia em estudos dessa natureza. Mas essa aparente presença é duvidosa. Se houve uma “boa vontade” em se repensar o valor do texto literário em sala de aula, houve também uma ditadura explícita nos programas de Governo que reduziu o número de aulas semanais, gerando um distanciamento significa-

1. Doutora da Universidade do Estado de Mato Grosso – Departamento de Letras - Campus de Sinop.

tivo entre a literatura e leitores. Assim, com a restrição da carga horária e a unificação da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o destino dos textos literários ficou a cargo do profissional, que, por motivos de preferência ou de habilidade, tratou a Língua Portuguesa com maior ênfase, como se o artefato literário fosse um produto externo à língua.

Se a sociedade já se sentia desconfortável diante do analfabetismo funcional, com o cerceamento de carga horária e a falta de entendimento por parte de um número significativo de professores, a ausência de leitura literária somente se agravou. Não é necessário apresentar aqui gráficos contundentes para comprovar os índices de aproveitamento em exames e vestibulares, pois até mesmo os meios de comunicação não interessados neste assunto têm veiculado as desastrosas experiências resultantes de concursos como o ENEM e os resultados insatisfatórios diante dos testes para o ingresso de jovens em busca de emprego, em diferentes áreas de trabalho, no que diz respeito à manipulação do texto e sua compreensão. É o que a literatura tem a ver com o quadro social? - perguntaria o leitor mais atento. A questão tem seus desdobramentos.

Um deles é a questão da falta de manipulação do texto literário no meio escolar, uma prática visível ao longo da história educacional brasileira, que afastou, consequentemente, o leitor do texto. Se o aluno lia pouco com a presença do texto literário em sala de aula, passou a ler e a interpretar menos com a ausência dele.

Várias alternativas institucionalizadas foram apresentadas no que diz respeito à formação de leitores, incluindo no termo "leitores", os literários propriamente, que contribuiriam no desempenho dos alunos. Dentre elas, o lançamento de parâmetros para nortear o trabalho docente no fortalecimento da formação do aluno em suas competências, para que ocorressem bons resultados não só no âmbito escolar, como também, nas questões de capacitação para o trabalho.

Nem mesmo o receituário prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi eficaz para mudar a prática docente, pelo menos em sua maioria, no sentido de compreender o lugar da literatura entre as demais disciplinas postas pelo sistema. A introdução anuncia aos professores:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País (PCNs, Introdução, 1997, p.13).

Publicados em 1997, os PCNs apresentaram subsídios aos professores para auxiliá-los na compreensão do desenvolvimento das potencialidades dos alunos, mas se eximiram da solução integral dos entraves recorrentes na educação. De fato, eles não cumpriram nem mesmo a função catalisadora, uma vez que não são produto de quem vive a rotina da sala de aula, nem tampouco foram discutidos de forma mais profunda com os principais agentes de transformação a quem foram destinados. Houve a preocupação em se elaborar um documento diretório para o ensino, mas chegou às mãos dos professores sem aviso

prévio, sem recomendações.

Em sua estrutura, por exemplo, observa-se que a literatura não foi apresentada de forma detalhada em sua constituição. Ela aparece num conjunto maior designado *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, que visa, entre outros objetivos, “a analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (Item C, PCNEM, 2000, p.104).

Se apenas este item fosse esclarecido ao meio docente e colocado em prática, efetivamente, no ensino, a realidade teria outra configuração no que concerne ao trabalho com o texto literário e sua rede de associações como o contexto, a natureza, função, organização, estrutura, produção e recepção, conforme aponta o excerto acima. O texto literário não seria objeto apenas de estudos gramaticais ou de estudos diacrônicos para mostrar o quadro das escolas literárias em sua evolução histórica, que promove muito mais um ensino historiográfico do que o conhecimento das especificidades do fazer literário.

Talvez seja esse o fator principal que desencadeia uma rede de contradições no momento de ser apresentado um texto literário ao aluno, quer da Educação Infantil, do Ensino Fundamental ou Médio. Estabelecer as ramificações de significado que alcança sua dimensão cultural tem sido, ao que parece, diante dos relatos e das práticas observadas, o entrave que impossibilita o movimento centrípeto e centrífugo proposto por Frye (2000), na leitura e interpretação de textos literários, bem como sua relação com outras áreas do conhecimento.

Se tal entendimento fosse uma prática constante, e não um obstáculo, a proposta dos PCNs encontraria consonância nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), por exemplo, quando sugerem o trabalho interdisciplinar:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do ensino médio. [...] Tendo presente esse fato, é fácil constatar que algumas disciplinas se identificam e aproximam, outras se diferenciam e distanciam, em vários aspectos: pelos métodos e procedimentos que envolvem, pelo objeto que pretendem conhecer, ou ainda pelo tipo de habilidades que mobilizam naquele que a investiga, conhece, ensina ou aprende (DCNEM, Parecer CEB 15/98).

Se as propostas dos PCNs e das DCNEM não demonstraram resultados satisfatórios na demanda educacional, é porque existem lacunas que podem ser preenchidas, vistas as necessidades locais e institucionais. Isso quer dizer que não é preciso descartar as duas propostas em questão, pois anunciam que “a parte diversificada do currículo poderia atender às especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, conforme propõe a LDB (Art.26), complementando a base comum. Os PCNs reforçam a

ideia ao argumentar que

[...] o desenvolvimento da parte diversificada não implica profissionalização, mas diversificação de experiências escolares com o objetivo de enriquecimento curricular, ou mesmo aprofundamento de estudos, quando o contexto assim exigir. O seu objetivo principal é desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas, de forma contextualizada, referindo-os a atividades das práticas sociais e produtivas (PCNs Ensino Médio, 2000, p.22).

Cientes da abertura que as instituições possuem para montar a parte diversificada e da proposta de trabalho interdisciplinar, os profissionais do ensino, envolvidos com a Língua Portuguesa e Artes, têm o respaldo da lei para incrementar os currículos escolares a ponto de transformá-los em ações atrativas, pelas quais a formação do leitor, por meio de textos literários, atingiria expoentes significativos.

Nesse contexto, os PCNs propõem a compreensão de sistemas simbólicos em diferentes suportes para que as linguagens se inter-relacionem nas práticas sociais e na história, como um eixo integrador que a interdisciplinaridade proporciona. Assim, “as Artes, incluindo-se a literatura, como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que se faz dos seus elementos e de suas regras em outras linguagens” (PCNs, 2000, p. 19-20) estão postas nesses diferentes suportes que envolvem “o reconhecimento de que as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas” (p.19).

Compreendidos os sistemas simbólicos em seus suportes, a literatura pode assumir o espaço catalisador entre as diferentes áreas, e não ser pensada apenas pelo viés didático ou pedagógico. Assim, seriam esclarecidos os objetivos em torno do ensino da literatura. Ensina-se literatura? Ou, aprende-se literatura? Acerca dessa questão, Frye (2000) apresenta algumas dificuldades que permeiam a natureza da literatura e da crítica literária. Assim, concebe que

[...] a arte, como a natureza, é o assunto de um estudo sistemático e tem de ser distinguida do próprio estudo, que é a crítica. É, portanto, impossível “aprender literatura”: aprende-se sobre ela de uma certa maneira, mas o que se aprende, transitivamente, é crítica de literatura. Da mesma forma, a dificuldade frequentemente sentida em “ensinar literatura” vem do fato de que isso não pode ser feito: crítica de literatura é tudo o que pode ser ensinado diretamente (FRYE, 2000, p.13).

Como as instituições de ensino poderiam, então, viabilizar a presença da literatura em sala de aula, como princípio norteador de formar leitores literários sem a ditadura dos currículos, da carga horária ou dos estudos de crítica literária? Sem dúvida, poderiam ser lançadas diversas respostas a essa indagação, cada uma a partir da concepção de que se tem de ensino, de literatura, de leitor e de estratégias para que o texto artístico seja lido como eixo integrador da interdisciplinaridade.

O nó a ser desatado, de início, é o que se prende à formação do profissional que irá intermediar o contato entre o leitor e o texto (ou outro suporte). Quem é o profissional que atua na área da linguagem? Na Educação Infantil têm-se os pedagogos, preparados para o trabalho com o primeiro e segundo ciclos. São eles os responsáveis por colocar nas mãos dos leitores ágrafos, ainda, o livro. A iniciação feita nesses ciclos desencadeará a proximidade ou não do leitor e o texto futuramente.

Isso se justifica pela natureza peculiar da criança, que se encanta ao ouvir a história contada pelo professor. De ouvinte a manipulador do objeto de seu encantamento, o livro, é um pequeno salto, desde que haja consciência do profissional dessa área, que não se importará se o aluno sabe decodificar ou não. O que é necessária é a promoção do encontro do leitor com o livro de literatura infantil, seja ele apenas ilustrado ou com a história narrada, ou ainda com poemas. Aqui, poderia ser resgatada uma infinidade de histórias do folclore brasileiro, com suas parlendas, cantigas de roda, quadrinhas, dentre outras, que fariam a ponte entre o texto e a cultura. No caso de Mato Grosso, especificamente, há um fabuloso acervo de textos indígenas, por exemplo, que contribuiriam para a formação do aluno em relação às relações sociais e étnicas.

Nos terceiro e quarto ciclos (hoje há outra nomenclatura, o que equivale a nove anos), tem-se um aluno alfabetizado. É o que prevê a legislação em termos de avanço na aprendizagem, porém, sabe-se que o quadro é demasiado preocupante em termos de qualidade. Nesta fase, a literatura também poderia ser o aporte aos profissionais na manipulação de um conjunto de crônicas, mitos e lendas brasileiros que, certamente, despertariam o gosto pelo texto literário sem as amarras das intermináveis listas de perguntas usuais de livros didáticos que não contribuem em nada para o exercício da fruição do teor artístico a ser absorvido.

Com o volume de itens disponíveis em impressos e em meios eletrônicos, o profissional de Letras, que atua nesses ciclos (ou anos), poderá ter a oportunidade de adequar o cronograma de sua disciplina às necessidades da turma, levando-a a ter uma interação com o texto literário e suas conexões com demais áreas do conhecimento. Não cabe nesta fase a preocupação com a análise propriamente do texto, ou o teor da crítica em torno dele. O que norteará o trabalho é a veiculação dos diferentes gêneros, estilos e autores, levando o aluno a compreender os artifícios da linguagem literária para diferenciá-la de outras formas de linguagem.

Em relação ao Ensino Médio, a questão que envolve a literatura e o ensino torna-se mais acentuada em virtude da cultura que se impôs no meio escolar, elegendo um número de obras do cânone, geralmente, para obedecer às listas solicitadas nos vestibulares ou para o ENEM. Esse fator limita a leitura de obras variadas, pois se destina à formação de um leitor raso, que deverá saber apenas o que os exames cobrarão. Aliada a esta questão, está a de que os autores contemporâneos, como também, os regionais, acabam ficando fora dessas indicações, autenticando os nomes que já foram consagrados pelo cânone.

Além disso, tem-se a ditadura do livro didático ou do material apostilado, ambos com apresentação diacrônica de obras, segundo as escolas literárias, seu estilo e principais nomes. Acompanha essa estrutura pequenos fragmentos, descontextualizados, nos quais

não se reconhecem as características gerais do texto e sua conexão com outras obras e outras culturas. É preciso mostrar ao aluno o que há de específico no texto literário, considerando que cada um, escrito em sua época, apresenta recursos expressivos intrínsecos, o que promove a abertura para compará-los e inter-relacioná-los.

Para que se estabeleça a interação do texto com diferentes áreas, o profissional que atua no Ensino Médio deve atentar para os dois movimentos que poderá levar o aluno a compreender as relações de sentido produzidas na arquitetura do texto. Frye (2000, p.13-4) apresenta duas possibilidades de estudo pertinentes à crítica literária, que podem ser úteis na manipulação do texto. No primeiro, “o estudante dá-se conta de um movimento centrífugo que o carrega para longe da literatura. Ele descobre que a literatura é a divisão central das “humanidades”, flanqueada de um lado pela história e do outro pela filosofia”. Tal movimento faz o caminho de dentro para fora do texto e alcança referenciais que contribuem na sistematização do assunto.

O segundo movimento é denominado de centrípeto, e baseia-se “numa análise estrutural da própria obra” (FRYE, 2000, p.15). Para o autor,

[...] a textura de qualquer grande obra de arte é complexa e ambígua e, ao desenredar as complexidades, podemos incluir tanta história e filosofia quanto quisermos, se o assunto de nosso estudo permanecer no centro. Se não, podemos achar que, na nossa ansiedade de escrever sobre literatura, esquecemos como lê-la (FRYE, 2000, p.15).

Como se nota, o segundo movimento, que se volta ao próprio texto, tem suas limitações, uma vez que “é simplesmente uma série distinta de análises baseadas na mera existência da estrutura literária, sem o desenvolvimento de nenhuma explicação sobre o modo pelo qual a estrutura passou a ser o que é e quais são seus parentes mais próximos” (FRYE, 2000, p.15-6). É imprescindível, então, que haja “o pressuposto de total coerência”, pois “a literatura, como objeto de uma ciência, é, tanto quanto se saiba, uma fonte inexaurível de novas descobertas críticas e continuaria sendo, mesmo que novas obras literárias cessassem de ser escritas” (FRYE, 2000, p.16).

Assim como a crítica lança mão dessas estratégias para estabelecer uma visão sistematizada da literatura, o profissional que atua no Ensino Médio necessita de uma fundamentação que o oriente na condução da leitura de imagens, arquétipos e mitos para realizar os movimentos centrífugo e centrípeto. Dessa maneira, a apreensão de significado não ocorrerá somente num fragmento de texto, e sim, quando se tem a totalidade da obra e do escritor. A partir da visão do conjunto, percebe-se o que o autor diz e como diz, quais imagens lhe são peculiares e recorrentes. Realizando os movimentos apontados por Frye (2000), o leitor poderá extrair o que há de melhor, e com autonomia, pois o que encontra no momento da leitura é o mesmo sentimento que o escritor se propôs a conceber no ato da escrita.

Se for permitida ao aluno a chance de lidar com o texto de diferentes maneiras, o gosto pela leitura será estimulado, contribuindo para amenizar as constantes reclama-

ções acerca da maçante tarefa de responder questionários prontos, fichamentos e provas escritas que não abarcam a natureza estética do texto. A respeito dessa temática, Braga (2006,p.05) afirma:

[...] em nossa trajetória enquanto estudante, não raro, ouvimos colegas queixando-se da inacessibilidade dos significados da literatura, pois “já-mais conseguiriam chegar às conclusões que os professores desejavam” e, por ser assim, tinham aversão pela disciplina que se propunha como um enigma, o qual devorava a motivação, a auto confiança e a constituição do saber literário, que não lhes dava qualquer possibilidade da vitória, de sobrevivência, porque lhes negava instrumental para fazê-lo, castrando-lhes o pensamento.

A negação do instrumental para perceber o valor literário tem sido favorecida, em parte, pela cultura que se impôs na relação literatura/ensino, como apontado anteriormente. Um dos aspectos influenciadores é a figura do professor como “guardião do saber literário”, que se mantém rijo na porta de entrada para a construção do saber criativo, conforme aponta, também, Braga (2006, p. 05):

[...] muitos professores construía sua própria torre de ametista e lá, preciosos, se protegiam de qualquer “ousadia” ou tentativa de leitura criativa e crítica de seus alunos. E, então, aprender literatura, tornou-se um jogo de adivinhas, não dos sentidos conotativos, singulares, simbólicos das palavras, das construções poéticas, mas dos sentidos que o professor havia atribuído ao texto; e, dessa forma, os que ousavam falar, falavam o que os professores queriam ouvir e não, necessariamente, a expressão de sua visão particular do objeto.

Se a literatura for entendida como manifestação artística, certamente, o professor irá deslocar a prática de leitura e compreensão do texto não mais para o estudo historiográfico e como componente obrigatório curricular. Não se descarta o elemento historiográfico porque se entende que as obras de um autor se localizam num espaço e num tempo e devem ser lidas pela ótica das questões que tangenciam a cultura, a história e costumes transsubstanciados em matéria literária. O que se quer evidenciar é que o fator historiográfico apenas, isolado de fatores estéticos da obra, não dará conta de promover a leitura e a compreensão de modo autônomo, sem que o aluno tenha que, necessariamente, dizer o que o professor pensa e quer ouvir.

Não se trata de um trabalho fácil para a realização dessa empreitada, uma vez que a proposta de ler o texto literário e discuti-lo com os alunos requer preparação prévia do profissional que se vê às voltas com uma carga horária exaustiva e não tem uma estrutura pertinente ao que se considera ideal para a formação de leitores literários. Não é uma justificativa a questão de tempo e estrutura para a funcionalidade do ensino, mas interfere na motivação do professor que, diante da urgência, lança mão do caminho mais fácil e mais curto, utilizando o que está posto.

Levar o aluno a ser criativo como leitor e produtor de significados é fazê-lo participar como atuante no ato da leitura. O professor será o intermediador no movimento entre a leitura e a descoberta dos inúmeros significados que o texto pode revelar, uma vez que o texto literário difere dos demais em sua construção subjetiva, possibilitando uma viagem. Nesse papel, haverá a interferência no momento em que o leitor se afasta das dimensões que se podem delimitar dentro das margens de significação. Não se pode permitir, por outro lado, que o aluno estabeleça qualquer leitura, entendendo ser isso liberdade de percepção.

Outra medida cabível no âmbito da escola, em qualquer nível, é a escolha dos textos. Na maioria das vezes, o aluno não participa dessa escolha, não opina, não tem liberdade de sugerir ou de escolher uma obra que satisfaça sua posição de leitor. É o caso, por exemplo, da ausência de textos da literatura de massa nas salas de aula, em função do que já foi explicitado anteriormente a respeito do cânone, o que resulta na insatisfação de crianças, adolescentes e jovens no desenvolvimento do hábito da leitura e no despertar pelo gosto literário.

São elencadas obras literárias que, muitas vezes, não condizem com a fase em que os alunos se encontram, ou o estilo de época muito distante da capacidade linguística que possuem. Ocorre aí um descompasso entre a formação do leitor literário e a necessidade de executar os programas das disciplinas. Para que haja sentido para o aluno, o texto deverá fazer sentido perante as experiências que o cercam e o mundo no qual habita. Sem esse princípio, a leitura será enfadonha e desencadeará resistência no tocante à aproximação de obras que solicitem maior desenvoltura para compreender seu universo de significação:

[...] o ensino de Literatura precisa ser repensado e libertado de associações ideológicas ou históricas que sirvam a uma determinada classe social que dita quais obras literárias devem ser modelos para a leitura; de que forma a escola deve trabalhá-las em sala; o que deve ser ensinado. E desvinculado de pedagogias que ofereçam receitas a serem seguidas, importadas de realidades estrangeiras (DUARTE; WERNECK, 2005, s.p).

Os apontamentos feitos, ainda que superficiais, desembocam em vertentes sinuosas historicamente. Trata-se de cursos de graduação que formam os profissionais responsáveis pela educação básica. Se há defasagem nas estratégias de leitura e interpretação de textos literários, deve-se, em parte, às demandas da qualidade de formação. Atualmente, o que se percebe nas estruturas curriculares dos cursos de Letras, por exemplo, é um acinte em termos de formação de formadores. Apeira-se a cursos genéricos, pois há uma confluência de áreas e disciplinas que desaguam num mar confuso.

Os cursos têm liberdade para construir suas matrizes, mas acabam sendo sugados pelas incontáveis leis que regem a carga horária e a distribuição entre as disciplinas pedagógicas e as específicas. Ocorre que, por influência de formação de seus professores ou de características regionais, os cursos tendem a priorizar determinadas áreas em detrimento de outras. Uns priorizam a Linguística e outros a Literatura, além de terem que se ocupar com as demais disciplinas do tronco comum. Com o emaranhado de assuntos, conceitos

e atividades complementares, onde há espaço para uma formação de fato? Ela deveria ser uma constante em todas as áreas, e mais, entre elas. A inter e a multidisciplinaridade congregariam em torno das atividades, o foco da formação de formadores, o que resultaria num profissional capacitado em conteúdo e em metodologia. Mas, o que acontece é que há uma preocupação em dar conta de conteúdos e de programas, e a formação pedagógica nem sempre é aliada ao que se estuda.

De início, há uma prática nos cursos de Letras de atribuir as disciplinas pedagógicas a profissionais formados na área de Pedagogia, que, por sua vez, transitam mais facilmente entre os parâmetros de sua área. Com a literatura, por exemplo, o professor das disciplinas pedagógicas, exigidas por lei na matriz curricular, poderia estabelecer um vínculo entre os conceitos e a atuação na área específica, mas como não é habilitado em Letras, como se dará esse trânsito? A lacuna, muitas vezes, dá-se em função de habilidades e não somente da disposição do quadro de disciplinas que o curso prevê. Ainda se produz um ensino compartimentado, ao gosto da ditadura militar, que vê na parte a possibilidade do enfraquecimento do todo. Cada professor, em sua disciplina, pensa o que é possível fazer para “dar conta” do que prevê a ementa. Às vezes, não conhece sequer o que o outro professor trabalha noutra disciplina da mesma turma.

Vive-se a era da informação instantânea e os cursos de Letras continuam murados em suas salas de aula com quadro branco ou de giz, com mínimos recursos audiovisuais, exceto as grandes instituições que receberam incentivos há muito tempo e se instrumentalizaram. Com raríssimas exceções no Brasil, a qualidade dos cursos superiores, e de modo específico, Letras, tem sido uma questão intrigante, pelo menos por parte de profissionais que ainda entendem que um curso superior, de universidade pública, tem, no mínimo, de ser concebido como um espaço formativo, de debates acadêmicos, da prática da leitura e do desenvolvimento da criatividade, para que os formados não realizem as mesmas ações que se têm repetido ao longo de décadas, reiterando o modelo que vivenciaram na universidade.

Além disso, há implícito na formação superior uma série de interesses que distorcem o sentido de sua existência. Um curso de Letras não pode ser analisado apenas pelo viés produtivo de um município, pois abriga em seu escopo muito mais que mera atividade econômica. Nele, há de se fazer ciência, e ciência se produz a partir de uma formação de qualidade, pela qual o discente se instrumentalizará para o exercício de formação de leitores nas escolas em que atuará.

Se um aluno de um curso de Letras, no estado de Mato Grosso, por exemplo, “passar” pelo curso sem que tenha refletido a constituição lexical influenciada pelos indígenas, ou se não tiver contato mínimo com os textos de Ricardo Guilherme Dicke, da Tereza Albues, ou de outros nomes relevantes da literatura produzida em sua região, irá repetir o mesmo modelo quando estiver ocupando a posição de formador. Não se lê e não se estuda acerca de algum tema se não houver a mediação, seja pela universidade, pela prática da pesquisa ou por influência de outros suportes, até mesmo os midiáticos.

O reflexo do quadro que se emoldura no ensino básico desprende-se do painel montado na universidade. A lacuna estampada na manipulação do texto literário na Educação Básica deixou de ser preenchida por uma formação integral. Charlot (2005) aponta para

três situações em que se mostram as relações com o saber e com a escola: a pesquisa e a sala de aula, o diálogo entre a teoria e a prática e as relações entre as práticas, a pesquisa e a política. O aspecto mais relevante de sua reflexão para o assunto aqui discutido é o que diz respeito à formação de professores. Primeiramente, o autor considera que passou “anos fazendo de conta que formava professores” (p.89), pois a formação é um ato complexo:

E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil formar professores, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor. Formar um professor sem termos uma definição precisa de seu trabalho é muito difícil (CHARLOT, 2005, p.89).

Nas três advertências de Sacristán (2005), encontra-se a “suspeita” de “que professores trabalham, enquanto nós fazemos discursos sobre eles” (p.81), pois discute-se a prática alheia; “que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças” (p.81) e que “quando consultamos os repertórios bibliográficos da produção científica em revistas e catálogos que editam livros sobre nossa especialidade, encontramos o professorado como um dos temas de investigação preferidos” (p.81).

Se não é fácil estabelecer uma vertente reflexiva a partir do local em que os pesquisadores falam acerca dos professores, como mostram os dois acima, não será, também, possível entender com clareza o movimento entre a teoria e a prática do profissional que a universidade forma. É aqui cabe um adendo. Depois que o discente sai dos muros da formação, a universidade não tem, ou pouco tem, informações a respeito de seu destino.

Não há registros ou uma pesquisa mais estruturada que permita saber os caminhos que este profissional tem trilhado e quais os entraves que tem encontrado no seu percurso. Dessa maneira, a formação continuada tem ficado órfã de um responsável institucionalizado, pois à universidade cabe a formação inicial. Em Mato Grosso, conta-se com o Centro de Formação de Professores (CEFAPRO), criado para tal finalidade, mas ainda não se têm resultados sistematizados que deem conta da eficácia da ação.

Na área de literatura há uma vasta produção de estudos em torno de obras que se vão descobrindo a cada dia e que precisam ser levadas ao conhecimento dos professores para que estes disseminem o acervo contemporâneo ao lado dos canonizados. Se a universidade não interfere na formação continuada, por exemplo, o conhecimento gerado fica circunscrito às estantes da biblioteca, uma vez que os professores ficam reféns de uma política que não gera espaço para a pesquisa.

Nesse sentido, Charlot (2005) chama a atenção para o fato de que “os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação” (p.90). Vê-se, então, que não há ressonância entre o que se produz nas pesquisas e a realidade do ensino nas escolas, pois “a pesquisa faz análise, é analítica; o ensino visa a metas, objetivos” (p.90). Enquanto a pesquisa se ocupa de “certos aspectos”, diz Charlot (2005), “o ensino é algo globalizado”. Diante disso, o discurso do pesquisador e a prática da sala de aula nem sempre

se encontram, por diversas razões, pois a direção das pesquisas nem sempre atingem as necessidades de salas de aula.

O que se apontou aqui faz ver que as relações entre a literatura e o ensino perpassam questões muito mais sérias. São somados ainda fatores que envolvem a ideologia de mercado, que entende o profissional como produtor, suas as condições de trabalho, que flagram o descaso do poder instituído, além das questões salariais e outros entraves que os acompanham. Um rolo compressor que assola as perspectivas de se ter um ensino alicerçado em condições básicas de desenvolvimento, contendo a valorização do profissional, a formação de qualidade prevista nas IES e na formação continuada. A literatura, ainda enclausurada nos andaimes dos guardiões do saber, espera pela libertação para alcançar os espaços do debate livre e da formação do homem nômade, transeunte entre o rural e analfabeto e o urbano alfabetizado, entre a cultura oral e de massa que o absorve nos corredores da urbanização. Não se pode continuar o emblema da literatura ser, ainda, “linguagem de celebração e terno apego, favorecida pelo Romantismo, com apoio na hipóbole e na transformação do exotismo em estado de alma”, conforme apontou Candido (1989). Para o crítico,

[...] ligam-se ao analfabetismo as manifestações de debilidade cultural: falta de meios de comunicação e difusão (editoras, bibliotecas, revistas, jornais); inexistência, dispersão e fraqueza dos públicos disponíveis para a literatura, devido ao pequeno número de leitores reais (muito menor que o número já reduzido de alfabetizados); impossibilidade de especialização dos escritores em suas tarefas literárias, geralmente realizadas como tarefas marginais ou mesmo amadorísticas; falta de resistência ou discriminação em face de influências e pressões externas. O quadro dessa debilidade se completa por fatores de ordem econômica e política, como os níveis insuficientes de remuneração e a anarquia financeira dos governos, articulados com políticas educacionais ineptas ou criminosamente desinteressadas (p. 141-2).

Compreende-se que a Educação Básica terá, efetivamente, um papel fundamental na construção de um leitor ativo e crítico, alfabetizado em sentido amplo do conceito, mas não se pode visualizá-lo sem antes ajustar os ponteiros do Ensino Superior que tem a função de renovar o conhecimento a partir da formação que conjuga a teoria e a prática, que desfaz as fronteiras culturais e promove a educação inclusiva.

Referências

- BRAGA, P. C. O ensino da literatura na era dos extremos. **Revista Letra Magna**. Ano 03, nº05, 2º semestre de 2006. Disponível em: www.letramagna.com. Acesso em 01 de abril de 2011.
- CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. In: _____. **A educação pela noite & outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1989. CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação e Cultura, 1998. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 08 de abril de 2011
- DUARTE, M. N.; WERNECK, L. A literatura e o ensino de leitura para o público juvenil. **Cadernos do CNLF**, vol. IX, nº6, 2005. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em 05 de abril de 2011.
- FRYE, N. **Fábulas de identidade**: estudos de mitologia poética. Trad. de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Nova Alexandria, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Ministério da Educação e Cultura, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de abril de 2011.
- PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Ministério da Educação e Cultura, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 de abril de 2011.



“CADÊ O PROFESSOR DE LITERATURA DAQUI?” - UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO
PROFISSIONAL DE LETRAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

Marta Helena Cocco¹

*El mundo habrá acabado de joderse el día en que los hombres viajen
em primera classe y la literatura en el vagón de carga.*

Gabriel Garcia Marquez - Cien Años de Soledad

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a formação acadêmica nos cursos de graduação, chamando a atenção para a responsabilidade pessoal do acadêmico em desenvolver sua autonomia como leitor e seu compromisso como formador de leitores, independentemente da forma como a literatura se apresenta no currículo escolar. Também menciona brevemente a defasagem do paradigma em que a estrutura curricular está organizada e a importância da concepção de literatura como arte e não como componente curricular, entre outros aspectos referentes ao ensino.

Palavras-chave: literatura, ensino, formação acadêmica.

Abstract: This article proposes a reflection on the undergraduate programs by calling attention to the personal responsibility of the undergraduate student in developing their autonomy as readers and their commitment to introducing reading to young students' routine, regardless the way literature is presented in the school curriculum. It also briefly mentions the paradigm delay in which the curriculum structure is organized as well as the importance of the conception of literature as art and not as a curriculum component, among other aspects related to education.

Keywords: literature, education, undergraduate programs.

1. Docente de Literaturas da Língua Portuguesa da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Campus de Tangará da Serra.

A pergunta que intitula este artigo remonta a uma brincadeira infantil e é sucedida por uma resposta que encadeia outra pergunta, e assim sucessivamente (“cadê o toucinho daqui?”), o que a torna apropriada a esta discussão. Foi motivada por uma conversa informal com um professor do ensino médio que diz ter sentido essa ausência (do professor de literatura) depois que houve a integração das disciplinas de língua e literatura num componente mais amplo denominado *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, nos atuais currículos escolares.

Antes que alguém possa julgar o caso/amostragem não significativo/a, começo dizendo que em ensino/educação tudo, cada caso, é sempre significativo e merecedor de estudo.

Inicialmente é preciso compreender que a constatação feita pelo professor é oriunda de uma experiência de formação e de trabalho baseada num paradigma já ultrapassado em muitos aspectos, mas ainda vigente em nossas universidades e escolas. Historicamente, o momento de segmentar as partes para compreender o todo já teve sua importância e, agora, não só não serve mais, como deve ser superado. As condições materiais da experiência humana global, com inestimáveis conquistas tecnológicas e científicas (para o bem e para o mal) permitindo trocas em espaço-tempo virtual, alteram de modo tão incisivo nossa forma de existir, que pedem currículos onde simultaneidade e inter/transrelações estejam na base da produção do conhecimento. Pensando assim, não podemos imputar o problema à reunião das linguagens num componente curricular mais amplo. Mas o problema existe e a denúncia do professor é séria. O problema, então, é de quem? Da formação do professor em uma universidade que continua com o currículo segmentado e não o prepara para o exercício profissional? A organização curricular das escolas estaria em descompasso com a dos cursos de graduação? Como na brincadeira “cadê o toucinho daqui”, as questões continuam: Os cursos de graduação não são a universidade? A universidade não é o local de produção de pesquisa que possibilitou os avanços tecnológicos que conhecemos e que modificaram nossos modos de ser/estar no mundo? Não há sintonia entre pesquisa e ensino? Essas questões correm à boca miúda entre populares, em rodas de conversa, entre pais de alunos, leigos, e, também por isso, não podem ser ignoradas por quem trabalha na universidade.

O problema da formação já foi detectado há muito tempo, o que significa que não há solução fácil para ele. De um lado as mudanças são lentas, porque as estruturas, do modo como são organizadas, não permitem mudanças radicais sem prejuízo relevante aos diretamente envolvidos (rematrículas, adaptações, transferências, sobrecarga de trabalho etc.). De outro, grande parte dos alunos que ingressa em cursos de licenciatura apresenta baixo repertório de leituras, algo que não se recupera em quatro anos de estudos, especialmente quando o curso ocorre no período noturno e o estudante trabalha durante o dia. Isso ocorre, entre uma complexidade de motivos, também pelo fato de a profissão do professor não gozar de remuneração atrativa, o que faz com que a maioria dos alunos com melhor desempenho nos ensinos fundamental e médio busque profissões que prometam maiores chances de ascensão sócio-econômica. Esse problema também desemboca numa infinidade de situações, à moda do “cadê o toucinho daqui”, incluindo a frustrante constatação de

que fazemos parte de um sistema de produção que se auto-organiza para que o capital continue nas mãos de quem está e para que a educação não prepare as pessoas para questionar e alterar sua estrutura. Assim, as mudanças vão acontecendo lentamente, num ritmo desproporcional a outros segmentos da vida social e são provocadas, principalmente, por profissionais sonhadores e esperançosos de uma sociedade mais justa e feliz. Nesse sentido, já se percebem algumas mudanças, tímidas e nem sempre formalizadas. Hoje, nas universidades, há grupos de pesquisa interdisciplinares e, mesmo em sala de aula, no conhecido trabalho de formiguinha, conhecem-se muitas experiências que apontam para novos caminhos. Somam-se à formação profissional as demais experiências de vida e, aos poucos, os professores vão incorporando essas novas concepções de espaço-tempo, entre outras, (tão mais tranquilas para crianças e jovens) fundamentais para uma sala de aula do século XXI. A necessária continuidade dos estudos dispensa comentários. Principalmente porque mudanças exigem conhecimentos profundos. Há uma onda perigosa rondando o relativismo que a ciência contemporânea propôs. Relativismo requer profundidade de conhecimentos, significa que lá no fundo, onde a ciência conseguiu chegar, ainda há o que precisa ser investigado. Não pode ser usado para disfarçar problemas de formação e de empenho de profissionais da educação. Alguns aceitam qualquer texto como merecedor de estudo, aceitam qualquer produção de leitura como válida. Isso é muito sério, porque faz parte da tal perversidade do sistema. Basta pesquisar, por exemplo, o tipo de educação que é dado por quem pertence a camadas sociais bastante privilegiadas socioeconomicamente. Que tipo de literatura pensamos que essa gente lê? Aquela que nos acomoda onde estamos, ou aquela que exige uma complexa produção de leitura e que nos prepara para a autonomia do pensamento, da reflexão, da imaginação?

Voltemos à fala do professor, pois até agora rodeamos o problema, é preciso chegar a sua particularidade. Em vez de culpar a formação, (desta vez também não falaremos das condições de trabalho, da infraestrutura das escolas, dos salários etc., para nos concentrarmos no recorte estabelecido) refletimos sobre a responsabilidade da nossa profissão. Embora tenhamos tido uma formação segmentada, tivemos uma formação, conhecemos, em literatura, parte importante da tradição da cultura ocidental, pelo menos na nossa língua, pelo menos do nosso país. Onde foi parar tudo isso? Tantos textos literários, tantos textos de crítica e o que fizemos deles? Ora, nem todos os textos que estudamos na universidade servirão para uso imediato com nossos alunos do ensino fundamental e médio, mas servirão para a nossa formação, para nos tornar criativos, para que saibamos selecionar os textos adequadamente (faixa etária etc.), para que saibamos encontrar num texto aquilo que é capaz de fazer com que o amemos e, acima de tudo, para que formemos leitores. Um professor de linguagens precisa formar leitores. E para isso, precisa ser um deles. Então, por que o professor de literatura sumiu? Será que esse professor, algum dia, gostou de literatura? Quantos livros leu em toda a sua vida? Quantos livros tem em sua casa? Como esse professor conduziu sua formação? Deixou-a por conta do que a graduação lhe ofereceu, ou procurou desenvolver sua autonomia? Mais importante ainda: como esse professor concebe a literatura?

Quando leciono Estágio supervisionado em Língua e Literatura, gosto de começar o

semestre perguntando aos meus alunos: o que é literatura? Como faço essa pergunta por escrito, apresentarei algumas respostas com as quais pretendo aprofundar esta reflexão.

Estas respostas são de acadêmicos no terceiro ano do curso, portanto, com boa parte dos conteúdos de literatura (seis semestres) já integralizados. A avaliação dessas questões, obviamente, pede uma análise complexa, mas nos concentraremos em comentários pontuais e pertinentes a esta discussão. As respostas serão identificadas pela sequência numérica. As questões foram feitas no início da aula, sem nenhuma introdução ou motivação. Os acadêmicos foram tomados de surpresa e tiveram cerca de trinta minutos para elaborar a resposta. Ao concluírem o trabalho, foram avisados de que o comentário sobre o ele seria feito no final do semestre. Vejamos algumas respostas:

Resposta nº 1: “Conhecimento da vida de importantes autores – pelas poesias, contos, etc. conseguiam demonstrar seus desejos, alegrias e sofrimentos.”

Essa resposta indica uma grave concepção de literatura. A de que se trata da biografia dos autores. Um texto literário nunca pode ser definido como a tradução dos desejos, alegrias e sofrimentos de quem o escreveu. É possível que o texto contenha dados da vida do autor? Sim, o texto é escrito por um sujeito com sua história de vida, com sua cultura etc., de alguma forma isso o afeta, mas é possível que o autor tenha inventado, criado, imaginado situações; é possível que, como artista e ser sensível, ele perceba o real além do seu tempo; é possível que determinadas criações que aparecem num texto não possam ser explicadas por esse autor, porque estão ligadas ao inconsciente dele. Aliás, um escritor nunca tem a palavra final sobre a sua obra. Ninguém tem. Os sentidos de um texto não são absolutamente controlados. Além disso, não estudamos os romances e contos de Machado de Assis, a poesia de Fernando Pessoa, ou o teatro de Shakespeare para saber de sua vida pessoal, mas sim para saber da nossa, para saber da humanidade. Aquilo que identificamos como a subjetividade de um personagem ou de um eu poético, diz respeito ao ser humano. A voz que fala em versos ou num texto prosaico, não pode ser vista como uma voz individual, a arte é uma expressão coletiva, embora feita por um indivíduo. Vejamos outra resposta:

Resposta nº 2: “Literatura é o conjunto de obras literárias.”

Sem dúvida, pensando na literatura como um componente do currículo da escola, da forma como ela tem sido comumente apresentada, essa é uma das respostas esperadas. Mas é uma resposta que precisa de um complemento. O que é, para mim, uma obra literária? Em primeiro lugar, preciso ter em mente que não se trata de um texto como uma bula de remédio, ou uma notícia de jornal. Não estamos hierarquizando o texto literário em relação aos demais gêneros, mas enfatizando a sua especificidade. O texto literário não tem um fim utilitário, nem imediato. O idioma em que é escrito é trabalhado em outras dimensões para que o resultado final seja também um produto de beleza e produza um efeito estético (aquele que é capaz de nos tirar do estado de ordinariade). Aqui reside um dos pontos centrais desta reflexão e que considero crucial na formação dos profissionais de letras: conceber a literatura como arte - não como um componente curricular. Se eu concebo literatura como arte, a minha relação com o texto literário muda. Costumo dizer aos meus alunos: o professor de literatura precisa saber ler no sentido de interpretar, mas também ler no sentido físico - adequadamente (com pausa e volume apropriado de voz,

com expressão facial etc.) um texto literário. E motivar os seus leitores a ouvi-lo com respeito. Porque se está diante de uma obra de arte. Se concebermos o texto literário como obra de arte, fica mais fácil dialogar com outras artes como o cinema, a pintura, a música, a dança etc. e com elas estabelecer o mesmo sentimento de respeito. O diálogo com outras áreas do conhecimento também se torna mais produtivo.

Resposta nº 3: “A literatura muitas vezes é usada para criticar formas de governo, valores de uma cultura, de uma geração, mas que também encanta e emociona.”

O que há de problema nessa resposta? A conjunção “mas”, indicando uma relação de adversidade. Ora, a crítica ou a denúncia sobre determinado tema é importantíssima na literatura e emociona e encanta como quaisquer outros temas como o amor, por exemplo. Aliás, esse procedimento evidencia uma das formas mais nobres de amor, o amor ao próximo. As diferentes vozes que encontramos num texto são fundamentais para ampliarmos nossa visão de mundo, para vermos a realidade também da perspectiva do outro, para que possamos questionar as instituições de poder e não nos submeter a elas ingenuamente. Um parêntesis aqui: não cogitei a hipótese de a literatura ter perdido sua especificidade nos currículos pela sua capacidade de questionar os poderes instituídos, porque penso que podemos manter a especificidade da literatura sem retornar à segmentação das linguagens. Mas se essa hipótese for levada em conta, mais forte deve ser nosso compromisso com a formação de leitores críticos.

Tudo o que diz respeito à humanidade é literatura. Precisamos desfazer equívocos como os de que poemas, por exemplo, são textos que falam só de coisas boas. O bem e o mal nos constituem e o caráter humanizante da literatura reside justamente aí. Convém lembrar Antonio Candido:

Há conflito entre uma idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica segundo os padrões oficiais e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (2004, p.76).

Evidentemente, houve respostas que atenderam à expectativa e revelaram a concepção de literatura como arte, assim como a responsabilidade do professor de literatura com a formação de leitores. Não as apresentaremos por limitação de espaço.

Há outro aspecto que tem inquietado estudantes de graduação e professores do ensino médio que pretendo comentar brevemente: a abordagem periodicista da literatura, com tantas obras para estudar, geralmente de modo panorâmico e sem aprofundamento. Eu vejo nesse aspecto um dos motivos de desinteresse dos jovens pela literatura. Precisamos refletir sobre a angústia da incompletude que temos. Ora, somos sujeitos da modernidade e, portanto, sujeitos históricos. Mas trazemos de nossa ancestralidade o desejo do conhecimento não só do mundo, mas de nós mesmos, desejo que, aliás, causou a cisão responsável pela assunção da individualidade. O desejo de abarcar toda a história reflete o desejo de

ciência, presente nos mitos de Prometeu, no mito judaico da queda do paraíso e em tantos outros. Sabendo disso, precisamos aceitar que o domínio da completude é impossível e converter essa aprendizagem ao nosso exercício profissional. Desse modo, é preferível eleger obras significativas (por períodos, ou temas etc.) e trabalhá-las com profundidade, a apenas elencar obras e autores importantes para determinada fase da história, com base num contexto resumido e, o que é lamentável, em excertos de obras, mutilando-as, o que prejudicará, sem dúvida, o trabalho de produção de leitura.

Voltando ao mote que motivou este artigo, por ora, em vez de conclusão, uma convicção: o professor de literatura que está engajado com a grande responsabilidade que cabe a um profissional de letras – a formação de leitores – não desaparece porque a literatura deixou de existir como componente curricular específico. Porque a literatura é, sempre foi e sempre será mais do que um componente curricular. Literatura é arte e arte demanda um compromisso de amor. E também, porque, como tão bem sintetizou a pesquisadora e professora Beth Brait:

Tanto a literatura, essa forma privilegiada de expressão, representação, conhecimento e invenção do homem e do mundo, como todas as outras formas, consideradas, num certo sentido, menos nobres, como é o caso da fala cotidiana, da mídia e até mesmo das interações internéticas, internauticas, tão em voga neste momento, passam necessariamente pela língua e, conseqüentemente, mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural. O profissional de letras, hoje, que tem na linguagem seu instrumento, seu objeto, sua matéria-prima, terá necessariamente de estar apto, enquanto escuta e enquanto olha, para essa multiplicidade de formas de mobilização da língua, impedido, pela própria natureza do objeto que caracteriza o seu fazer, de assumir uma possível dicotomia entre língua e literatura, uso e criatividade, expressão verbal e não verbal (2001, p.5).

Não pode e não deve sumir o professor de literatura, quaisquer que sejam as contingências deste mundo, pois, repetindo o mestre Antonio Candido (2004), literatura é um direito, uma prerrogativa de cidadania.

Referências

- BRAIT, Beth. Leituras: formas vivas de surpreender significações. In: Aguilera, Vanderci A. & Límoli, Loredana (org.). **Entrelinhas entretelas**: os desafios da leitura. Londrina: Ed.UEL, 2001. p.1 a 20.
- CANDIDO, Antonio. Direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre Azul, 2004. P.169-192.



Olga Maria Castrillon-Mendes¹¹

Resumo: No entremeio da viagem o mundo se particulariza pelo olhar do viajante. Alfredo Taunay (Visconde de Taunay), constituindo-se viajante a partir da participação no conflito da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), em Mato Grosso, constrói imagens que carregam a força-motriz do conjunto da sua vasta obra. Este artigo busca compreender as impressões captadas pelo olhar que são utilizadas como signos de uma arte representativa da identidade nacional.

Palavras-chave: viagem; arte; paisagem.

Abstract: When travelling, the world is particularized by the eye of the traveler. Constituting himself a traveler from his participation in the Triple Alliance War (1864-1870) in Mato Grosso, Alfredo Taunay (Viscount Taunay) constructs images that carry the driving force of the whole of his vast work. This article seeks to understand the views captured by the eye that are used as signs of a representative art of national identity.

Keywords: travel; art; landscape.

Em todas as zonas a natureza apresenta o fenômeno destas planícies sem fim; em cada região, têm elas carácter particular e fisionomia própria, derivados da constituição do solo diferenças de clima e elevações sobre o nível do mar (HUMBOLDT, 1964, p. 6).

Nos estudos da historiografia literária a que tivemos acesso, Visconde de Taunay é apresentado como “sertanista”, escritor interiorano, compõe, juntamente com outros conhecidos escritores, o período de desenvolvimento do chamado “regionalismo”. Em Antonio Candido, tanto Taunay como Bernardo Guimarães são conhecidos como “viajantes do sertão”, dentre “muitos homens da cidade que pouco sabiam do resto do país” (CANDIDO, 1997, p. 275). Esta perspectiva nos interessa na forma como o crítico reconhece tal característica dos escritores impressa pela crítica e no conteúdo da afirmação, pois o resultado das viagens empreendidas por Taunay é tomado, aqui, como constitutivo da criação literária.

Reconhecer em Taunay um viajante é compreender a maneira como o Brasil foi

1. Doutora em Teoria e História Literária pela Unicamp. Professora de Literatura na UNEMAT-Campus Universitário de Cáceres-MT. Do Instituto Histórico e Geográfico de Cáceres, do Núcleo de Estudos Literários/NEL/Cáceres e do Grupo RG Dicke de Estudos em Literatura e Cultura de Mato Grosso (UFMT/CNPq). E-mail: olgmar007@hotmail.com

representado, na segunda metade do século XIX, a partir da constituição de um laboratório em que se engendrou um olhar específico, ou as contaminações que faltavam para compor o mosaico de experiências que pudessem direcionar as discussões para o lugar das contradições e das rupturas; da cultura *estranha* e da cartografia imaginária.

Como escritor-viajante, e focando Mato Grosso como o espaço da representação particular de uma ideia de nação, as reflexões aqui pretendidas, ressignificam as discussões mais abrangentes como a Ciência, a Arte Paisagística e a Literatura de Viagem, postulando ideias seminais para o desenvolvimento do Romantismo brasileiro e das novas tendências estéticas que se desenvolveram a partir da segunda metade do século XIX.

Como palco e cenário dos aspectos sócio-culturais do período, o Brasil litorâneo participou do contato direto com outras culturas, principalmente, a partir das grandes navegações. Pode-se dizer que a nação representou (e ainda representa) a história construída por outros olhares, os dos viajantes das mais diversas nacionalidades. Construiu-se uma imagem caleidoscópica, focalizada conforme o ângulo que se quis dar e os interesses que se quis projetar.

Taunay coloca-se como herdeiro do procedimento da viagem, no entanto, duas características farão dele um viajante singular: a formação artística e a índole aristocrática. Na primeira, esteve alinhado pela herança familiar a eminentes artistas europeus, que marcaram uma fase importante na vida artística brasileira; na outra, exerceu um comportamento próprio dos *grandes homens*, cuja obra está articulada entre o sentimento nacional, a alma, a razão do Império e, sobretudo, a marca da estética da natureza. Tais elementos, unidos, fizeram dele participante de uma arte mediada pelo espelho do olhar, ou seja, à condição social do escritor alia-se a marca da vivência, tanto no campo familiar como no da guerra, construindo ideias e firmando ideais.

O viajante Taunay, embora não seguisse um roteiro organizado da viagem, observa de fora, relata a realidade visitada e, indo um pouco além, constrói uma forma artística descentrada de pensar o Brasil, isto é, cria a ideia de que o nacional transcende os espaços da Corte. Ao particularizar a paisagem mato-grossense, Taunay define o seu sentido pela compreensão do conjunto artístico em que ela se insere. Desregionaliza o espaço e dá nova dimensão à arte. Ao fazer isso transcende a cor local e, de certa forma, a viagem real alimenta uma outra, particularizada pelo sentimento, pelas emoções, enfim, interioriza-se.

Assim procedendo, Taunay contribui para cristalizar o ideal do século XIX, que significou transformações sociais, novas práticas de literatura e avanços na ciência, que aprofundam, substancialmente, o sentido da unidade nacional. Cria uma ponte com o diverso, aberta aos processos sociais desencadeados nesse período. Faz ver as raízes nacionais, onde poderia repousar uma nova literatura circundada por serranias e pantanais, sem a massa de influências externas, fornecendo elementos singulares para a formação cultural e o processo de constituição da nacionalidade.

A viagem, desta forma, foi o veículo da (re)criação de imagens memoráveis, elaboradas através de desenhos e escritos, moldados pelo espírito da experiência vivencial e capazes de desenvolver uma “escola do olhar” (MIGLIACCIO, 2000).

Nesse aspecto, tornam-se visíveis, nas obras de Taunay, “emblemas” (STAROBINSKI, 1988) que representam a paisagem mato-grossense. O rio compõe o processo de incorporação do homem à natureza; as estações, que oscilam entre a seca e a cheia, colocam o viajante suscetível às metamorfoses naturais da região do pantanal².

Outro símbolo é a flora exuberante, com destaque especial para os variados tipos de palmeiras, especificamente, os buritis³, que servem não só para inventário do registro, mas para a sua trans-formação em paisagem. Cria, portanto, monumentos da paisagem que são misto do fazer artístico e elaboração científica.

A exemplo, um fragmento do romance *Inocência*:

Como são belas aquelas palmeiras! O estípite, pardacento, sem manchas mais que pontuadas estrias, sustenta denso feixe de pecíolos longos e canulados, em que assentam flabelas abertas como um leque, cujas pontas se acurvam flexíveis e tremulantes. Na base e em torno da coma, pendem, amparados por largas *spathas*, densos cachos de cocos tão duros, que a casca luzidia e revestida de escamas romboidais e de um amarelo ruivo avermelhado desafia por algum tempo o férreo bico das araras (TAUNAY, [1872] 1992, p. 27-8).

A imagem que brota da escrita constrói, no gesto organizador do escritor, a “tradição herdada que cria a paisagem” (SCHAMA, 1996, p. 22), determinando os sentidos sobre as relações do universo cultural a partir da construção do desenho que confere uma impressão retiniana do que o artista experimentou como beleza. No texto, mesmo estando ausente, a figura humana já é pressuposta no vazio que representa, pois o viajante está em contato com o objeto observado. A experiência emocional é direta, mas perpassada pela memória. Nessa relação, existe uma abstração de espírito, uma experiência transformadora que estabelece a diferença entre a matéria bruta e a sua transformação em paisagem.

Dessa forma, os “emblemas” encontram-se configurados nos componentes do ciclo vital do homem, sintetizados no universo sertanejo: a flora, a gente, a terra e a luz (claro/escuro), compondo a química dos artifícios da pintura e do movimento da vida. Na obra, tais manifestações do sentimento artístico ressoam na harmonia entre natureza e espírito, numa experiência estritamente pessoal e intransferível em que palavra e pincel instrumentalizam o processo da criação.

Pode-se dizer que Taunay é “prisioneiro do pitoresco” (DENIS, 1978), bebendo na fonte de um Brasil que se fazia para além da faixa litorânea. A nova forma de ver o espaço brasileiro ilumina-se na observação, princípio e fim do pensamento, que se deve alargar com o espetáculo da natureza, cujos ingredientes são favoráveis ao desenvolvimento do “pensamento novo e enérgico” como a própria terra (op. cit., p. 36). Resultam daí o valor estético intrínseco e a ênfase sobre “harmonia e forças ocultas” (PRATT, 1999), que colocam Taunay frente às qualidades estilísticas das últimas fases do Romantismo, mais livre dos rigores neoclássicos e no caminho de uma nova arte nacional.

Isto pode significar que, embora Taunay tenha herdado a formação artística dos seus

ancestrais, sua obra foi inovadora pela forma como insere o sentimento de paisagem, vindo do contato com uma região representada como o local de nascimento, uma recriação do que poderia ser uma redenção para a visão do nacional. Da vastidão ainda “incivilizada”, onde estavam as raízes do povo e da terra, a identidade poderia ser evocada pela topografia, para dar forma às ideias.

O panorama que então se desdobra subitamente é de fato grandioso. Aos pés do espectador, uma vasta campina enriquecida de magníficos detalhes; além, a orla da mata que acompanha as águas belas e sinuosas do Aquidauana; ao longe a extensa serra de Maracaju, cujos picos desnudos refletem os esplendores do sol e coroam toda esta prodigiosa massa azulada pela distância (...) Todos esses lugares são de incomparável beleza (...) e tão suave, tão brilhante é a luz que reveste todo o lugar, que a imaginação involuntariamente empresta sua magia a tal conjunto irresistível de encantos da terra e do céu (TAUNAY, 1997, p. 48-9).

Nesse trecho há evocação de uma natureza que está acima de um real verossímil, numa harmonia de elementos pictóricos que geram os efeitos de um *quadro* com caráter programático, aliado à vivência e às impressões, fontes de estudo do estético. Seu objetivo não é simplesmente trazer o novo, mas reinventar a tradição – daí o distanciamento com o clássico – a partir da observação permeada pela viagem. Essa experiência passa pelo desenvolvimento do gênero de paisagem, como arte auxiliar das ciências naturais (DIENER, 1996). O deslocamento no espaço e o contato com o *outro* oferecem material novo, mobiliza conceitos, emoções, enfim, dá dimensão ao espírito romântico que se alarga para novas experiências.

É possível afirmar que o paisagismo tenha trazido elementos de inovação das letras, buscando o que Denis julgou fundamental para a criação de uma literatura identificada com a terra brasileira. Das tendências clássicas, manifestadas na pintura histórica e nos quadros de costumes, como se vê em Debret e Nicolas Taunay, próprias para a difusão dos ideais heróico-patrióticos e do Romantismo na pintura. Esses elementos, aliados à preocupação com detalhes realistas e o exercício do olhar, levaram Alfredo Taunay à percepção harmônica entre o homem e o estado natural da natureza tropical.

Dessa forma, pode-se pensar a questão do gênero de *paisagem*, no espaço geográfico palmilhado por Taunay, de uma forma mais sistemática, utilizando-se desses ingredientes novos que se verificam nas obras e que serão importantes para a delimitação da imagem de Mato Grosso, como está sendo aqui estudado.

O sentido de um panorama plástico, construído pelo viajante, é dominado pelo observador, mas é também composto de pontos de fuga, porque não se pode apreender a totalidade, mas assegurar *impressões*, que podem ser definidoras de novos caminhos da literatura e da arte, para além do conhecimento da própria época e do sentido clássico da *mimesis*. Ou seja, não obstante a utilização do objeto como *modelo* (e aqui remetendo à *imitação* aristotélica), Alfredo Taunay não para na representação do *real* como *ideal*, mas

investiga as relações entre os estilos, levando o leitor a elaborar conexões significativas. Todo o seu interesse (mesmo que inconsciente) possibilita unir as forças dramáticas do sentimento às conexões históricas e da língua nacional, manifestando o vigor do estilo, tanto objetivamente como na memória.

Calcada nos postulados clássicos, a tradição abre novas possibilidades da visualidade sem que, necessariamente, se prendam a uma relação de causa/efeito, mas tornam-se “plásticas”, frente ao advento, na época, dos novos métodos de reprodução da imagem como o daguerreótipo ou a fotografia e seus correlatos. A construção da imagem volta-se à percepção. O artista “enfrenta a realidade”. Daí a necessidade de pintar à luz natural e imediata do espaço ao ar livre, abandonando a luz artificial do ateliê (SOUZA, 1990, p. 33).

Desta forma, as impressões captadas da realidade são utilizadas como signos nacionais, vivificadores dos “lugares de memória”. Esses lugares que, para Pierre Nora (1984) não são mais habitados – por isso a necessidade de serem “consagrados” –, imprimem “caráter” particular ao desconhecido apreendido como representação de uma ideia. Não no sentido de refúgio ou éden, mas o espaço de experiências novas para uma nação emergente, síntese, portanto, da ideia de totalidade, expressa, sobretudo, pela arte que, no século XIX, gerou a circulação de conceitos que mantiveram a história, a memória e a nação como elementos de celebração e de continuidade.

2.

Ao iniciar o ofício de escritor, com a redação do *Relatório Geral*, em plena campanha da guerra contra o Paraguai, Alfredo Taunay constrói os elementos que carregam a força-motriz da sua obra. No duplo espetáculo – da morte e da vida – são visíveis a luminosidade da paisagem e a beleza do que perece e renasce, como se vê na passagem da Comissão de Engenheiros pela confluência entre os rios Taquari e Coxim, local considerado apropriado para a defesa da capital da Província de Mato Grosso:

O Taquary, depois de receber o contingente do Coxim rola uma massa considerável de água, apresentando, entre margens altas e abruptas, a largura média de 80 braças. Pelo lado esquerdo segue-o uma fita larga de bonita mata e d’ahi a 40 leguas, sempre com curso regular e livre de obstáculos, vai atirar-se no rio Paraguay, abaixo de Corumbá, que fica à margem direita d’aquelle caudal. Os recursos de que dispunha o lugar eram diminutissimos [...]. Pouco ou nenhum gado existia em seus arredores, e as más pastarias favorecem o desenvolvimento da peste de cadeiras, tão fatal aos animaes muares e cavallares em todo o sul de Mato Grosso. [...] Nestas condições e já começando a sentir a penúria e falta de viveres [...] acampou a força, esperando ordens para posteriores marchas. O tempo das águas, começando em setembro, devia prolongar-se até maio, impedindo a passagem pelos terrenos unundados que separem o Coxim do rio Aquidauana, onde de novo apparecem as terras altas, e onde se achavam os primeiros postos paraguayos” (TAUNAY, 1874, p. 252-4).

○ Espaço adquire traços peculiares, em que pontos geográficos díspares ligam-se

aos fenômenos naturais, segundo o esboço de um quadro com delimitações claras. O fluxo das águas, aliado às necessidades básicas, adquire dimensão maior do que uma simples dificuldade ou catástrofe natural. São imagens sensíveis, através das quais o homem experimenta o ato da criação de uma misteriosa significação do universo físico, transformado em universo simbólico.

Desta forma, a imagem é resultado do processo que coloca o narrador do relato oficial, entre o discurso histórico e o discurso ficcional, sem perda do equilíbrio ético e da atitude estética, honrando com isso, o compromisso com a reconstrução do real, mas revestido de um caráter único, que compõe o olhar particularizado sobre esse real.

A relação com o centro irradiador, no caso, a Corte brasileira, se fazia, desta forma, pelas possibilidades dos elementos narrados pelo diarista, ou seja, Taunay construía-se como porta-voz que realiza, no campo da representação, os eventos históricos. Assim, na espessura do texto, são tecidos os ideais monárquicos, o respeito e a admiração ao monarca. Um monarca que, pelo incentivo à ciência e às artes em geral, construía um projeto nacional muito bem delineado, implicando no fortalecimento da Monarquia e do Estado e na consequente unidade nacional, umbilicalmente ligados ao desenvolvimento da cultura. Como homem educado nas ciências e nas letras, D. Pedro II imprimia, em suas ações, a pesquisa e o estímulo à vida intelectual, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e a circulação das imagens e dos símbolos imperiais.

Mesmo em meio aos conflitos internos, a segunda metade do século XIX mantinha a imagem da monarquia fortalecida, que chegava às regiões mais distantes do grande centro polarizador, como foi o caso de Mato Grosso⁴:

O imperador fazia prodígios de atividade e multiplicava-se. Era visto em tôda parte, apressando todos os preparativos, examinando miudamente tudo quanto podia ver e incutindo no movimento geral constância, método e ordem. Via-se que era homem disposto a executar programa certo e inflexível: reivindicar, do modo mais completo, a honra e a dignidade do Brasil malferidas pela mais insólita e brutal agressão (TAUNAY, 1948, p. 91).

Explica-se, assim, a disseminação da imagem de um Brasil prodigioso, posta a partir dos relatos do descobrimento, cuja propaganda imigratória se fazia por meio de canções incentivadoras das viagens, que transformavam a terra brasileira em verdadeira Terra da Promissão, onde haveria “ouro como areia, as batatas seriam do tamanho de uma cabeça, o café cresceria em todas as árvores e o verde seria eterno” (SUSSEKIND, 1990, p.22).

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, por sua vez, confirma o projeto romântico que vinha se consolidando desde as primeiras décadas do século, com Denis e Garrett. Posteriormente, o Romantismo vai se revestir do cunho nacionalista, muito divulgado pelas Revistas *Niterói*, *Guanabara*, *Confederação dos Tamoios* e a *Revista do IHGB*⁵. Apesar da vida efêmera de algumas delas, cumpriram importante papel na veiculação de novas ideias e na busca de um sentido nacional nas letras brasileiras.

Esse nacionalismo romântico, revestido da diversidade temática das Revistas, mas

com objetivos comuns, tanto na ruptura como na busca por dimensões modernizantes do Brasil, expressa o pensamento das novas tendências e do papel central do Estado no estabelecimento de um saber oficial. Tratava-se de consagrar, na Corte, uma elite intelectual e, no interior, a hegemonia de imagens, construídas pelas diversidades regionais.

Esse panorama faz emergir o seguinte questionamento: como conciliar o projeto *moderno*, com a necessidade de fundamentar a história e as letras?

Uma tarefa seria a representação literária caminhar ao lado do discurso oficial; outra, canalizar as informações regionalizadas para a tarefa de reconstruir a imagem de um Brasil “convicente”. Nesse sentido, a história se colocaria sob o enfoque da realização do imaginado, o que seria, de certa forma, o critério da verossimilhança, ou uma nova forma de captar o real. Poderia funcionar, então, como um caso de tomada de consciência do nacional.

Como constituidores desse desejo de valorização da terra, conhecer o Brasil poderia significar abraçar uma causa nobre e encontrar, na tradição, a “formulação de princípios que deveriam caracterizar as novas tentativas literárias” (CANDIDO, 1997, p.283). Diria, acompanhando o autor citado, que Taunay realiza o “nacionalismo estético” (p. 277), sem o arraigamento do nacionalista. Essa interpretação se dá pela forma como se compreende os sentimentos, a captação da realidade e a totalidade da força criadora dos objetos observados. A natureza e o modelo humano parecem se revestir do significado simbólico e universal, como ilustra o fragmento abaixo:

São formosíssimos os acidentes geográficos [de Nioac]. Os pequenos rios e regatos oferecem por todo canto água excelente e abundante. Nossos olhos já não precisavam posar sobre as tristes perspectivas dos pântanos; ao contrário, deleitavam-se em contemplar planícies verdejantes, planos que apresentavam os mais poéticos contrastes sob as folhagens de cores vivas (TAUNAY, 1997, p. 47-8).

Há certa simbiose entre o homem e a natureza, como se ambos participassem do mesmo processo de criação, entretanto, a natureza não se coloca a serviço da explicação da personagem, mas ao isolamento e às distâncias que ajudam a compô-la, ou seja, não há transcendência espiritual e, tampouco, significado valorativo, a não ser o sentido da sua simples existência. A natureza traduz o ideal estético em que a composição do todo se dá a partir da unidade, como se vê no fragmento. Trata-se de uma postura presente na visão do universo descrito pelo viajante alemão oitocentista Alexander von Humboldt, na associação natural dos elementos, formando *um todo* animado por forças interiores. Ao lado desse ideal, a viagem servirá para construir seleções e classificar espécies, garantindo a articulação entre a produção do conhecimento e a necessidade do progresso social.

Em Mato Grosso, apesar das distâncias, das dificuldades de locomoção e do extravio de documentos, as atividades culturais tiveram momentos de glória, o que pode ser verificado nos relatos de viagem e na preocupação com os altos critérios de escolha dos governantes do período colonial. Mesmo no século XVIII, pode-se atestar essa frequência

de dados culturais nos relatos dos administradores que, pela formação ilustrada, não se furtavam em trazer para a colônia peças teatrais e apresentações artísticas⁶. Taunay será, pela literatura, o protagonista desse exercício do olhar, que foi importante para fazer o interior participar das discussões estéticas nacionais.

Desta forma, ao trazer a obra do Visconde de Taunay pelos meandros da construção artística, é possível vislumbrar a elaboração de textos que transcendem a mera leitura das palavras.

Ao leitor descuidado, sua obra não passa de histórias de guerra e de amores não concretizados, perpassadas pela exímia capacidade descritiva. No entanto, colocada no patamar da representação pictórica adquire amplitude que o exercício da viagem contribuiu para redimensionar. O espaço extrapola a geografia para representar a alteridade pelo discurso. E entre a descrição do observado e vivido e a narração dos fatos, a viagem opera o universo do conhecimento. É, então, gênese da história e da literatura. Como arquétipo temático e simbólico renova-se para compor o universo da criação. Então o que poderia ser mero recorte de uma região, desloca-se para o mundo das representações culturais.

Nessa perspectiva, a leitura, aliada à arte, condiciona o olhar e as formas simbólicas de representação do discurso que se interpõe entre o viajante-narrador, o espaço e o tempo, inserindo subjetividade à objetividade do relato.

Referências

- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 2. ed. Belo Horizonte-MG/ Rio de Janeiro-RJ: Itatiaia, 1997.
- CARVALHO, S. Carlos Gomes de. **No distante oeste**: a primeira crítica teatral em Mato Grosso. Cuiabá: Verdepantanal, 2004.
- DENIS, Ferdinand. Resumo da história literária do Brasil. In: **Historiadores e críticos do Romantismo**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico e científico/São Paulo: Ed. Usp, 1978.
- DIENER, Pablo. El perfil del artista viajero en el siglo XIX. In: **Viajeros europeos del siglo XIX**. Fomento Cultural Banamex. México, 1996 (63-85).
- HUMBOLDT, A. v. **Quadros da natureza**. Trad. Assis Carvalho. Rio de Janeiro: W.M. Jackson, 1964.
- MENDONÇA, Rubens de. **História da literatura mato-grossense**. Cuiabá: Ed. do autor, 1970.
- MIGLIACCIO, Luciano. **Arte no século XIX**. São Paulo: Associação Brasil 500 anos. Artes visuais, 2000.
- MOURA, Carlos Francisco. **O teatro em Mato Grosso no século XVIII**. Cuiabá: Ed. UFMT, 1976.
- PINASSI, Maria Orlanda. **Três devotos, uma fé, nenhum milagre**: um estudo da Revista Niterói, 1836. Tese (Doutorado). Campinas/IFCH/UNICAMP, 1996.

- PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru-SP: Edusc, 1999.
- SCHAMA, Simon. **Paisagem e memória**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Agnaldo Rodrigues da. **O teatro mato-grossense**: história, crítica e textos. Cáceres-MT: Ed. UNEMAT, 2010.
- SOUZA, Iara Lis F. S. Carvalho. **Das tramas do ver**: Belmiro de Almeida. Dissertação (Mestrado). Campinas/IFCH/UNICAMP, 1990.
- STAROBINSKY, Jean. **1789**: os emblemas da razão. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- SUSSEKIND, Flora. **O Brasil não é longe daqui**: o narrador, a viagem. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- TAUNAY, Alfredo [1867]. **Relatório Geral da Comissão de Engenheiros junto às forças em expedição para a Província de Matto Grosso 1865-1866**. Tomo XXXVII, parte 2. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1874.
- TAUNAY, Alfredo [1868]. **A retirada da Laguna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- TAUNAY, Alfredo [1872]. **Inocência**. São Paulo: FTD, 1992.
- TAUNAY, Alfredo. **Memórias**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1948.
- TIERNO, João Cayolla. **Dicionário botânico**. Lisboa: editor Jão Francisco Lopes, 1958.

1) Nas leituras a que tivemos acesso, não só Taunay, mas outros viajantes que passaram por Mato Grosso, colocam a região aquosa, representante do Pantanal, como exemplo da dicotomia entre as sensações de agonia e de êxtase.

2) Palmeira de uso paisagístico muito comum na Amazônia. Sua presença denuncia solo alagado, igapós, beira de rios e de igarapés onde formam grandes concentrações (TIERNO, 1958).

3) Antonio Augusto Ramiro de Carvalho, o primeiro poeta genuinamente mato-grossense (1833-1891), escreveu versos satíricos, como estes, dedicados ao Imperador Pedro II, por ocasião do seu aniversário: "Tudo houve com fartura/Na solene formatura/Deste dia nacional;/Que excitou-me de saudade/ Da gorda variedade/ Dos dias de carnaval!" (cf. MENDONÇA, 1970).

4) Sobre a Revista Niterói (Revista Brasileira de Ciências, Letras e Artes - 1836) ver os estudos feitos por PINASSI (1996). A Revista Guanabara (1849-1856), foi dirigida por Araújo Porto Alegre e Joaquim Manuel de Macedo, com princípios semelhantes à Revista Niterói. Veiculava, em seus estudos, a nacionalização da literatura brasileira. Cf. Plínio DOYLE. História das Revistas e Jornais (nota extraída do Centro de Documentação e Apoio à pesquisa – CEDAP – da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis/UNESP).

5) Cf. as obras de Moura (1976), sobre o teatro e as artes plásticas em Mato Grosso, nos séculos XVIII e XIX. Nelas, recolhe anotações dos viajantes Luis d'Alincourt, Francis Castelneau, Hercules Florence, João Severiano da Fonseca, Joaquim Ferreira Moutinho, Beaurepaire Rohan, José Barbosa de Sá, Aimé Adrien Taunay e Visconde de Taunay, entre outros. Nesse aspecto, ver ainda: Freyre (1978), Carvalho (2004) e Silva (2010).



□ ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO ESCOLAR
BRASILEIRO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Renata Beatriz Brandespin Rolon¹

Resumo: As pesquisas sobre as literaturas africanas de língua portuguesa abordam a linguagem tecida pelos fios da imaginação de autores que, no plano ficcional, discutem e reescrevem a história de seu país. Nesse contexto, ao promover o contato com autores africanos de expressão portuguesa, a escola media e estabelece diálogos entre literatura brasileira e outras literaturas, entre culturas, promovendo a quebra de preconceitos e paradigmas. Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas.

Palavras-chave: Literaturas africanas de língua portuguesa, escola, leitura, literatura infanto-juvenil.

Abstract: The research on African literature in Portuguese language deals with language through the imaginations of authors who, in the fictional plan, discuss and rewrite the history of their country. In this context, to promote contact with Portuguese-speaking African authors, the school mediates and establishes a dialogue between Brazilian literature and other literatures, cultures, promoting breaking down prejudices and paradigms. In reading these authors there is then a literature that transcends geographical and linguistic boundaries.

Keywords: African Literature in Portuguese language, school, reading, children's literature.

Promulgada no dia 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 torna obrigatório o ensino da história e cultura africana nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio. O segundo parágrafo da lei citada diz que "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileiras serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira".

Após a obrigatoriedade da lei, o quadro que se coloca é o de resistência por parte dos professores em trabalhar tais conteúdos. Muitos profissionais sentem dificuldade em abordar os temas relacionados à história e à literatura africana, alegam a falta de uma formação adequada a respeito de como introduzir esses conteúdos e apontam também a falta de capacitação e material didático específico.

1. Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Professora substituta de Literatura Brasileira e Teoria Literária da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora de Literaturas de Língua Portuguesa da Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM).

O mercado editorial brasileiro, mesmo ciente da importância da lei para estimular crianças e jovens a conhecer a matriz africana de nossa cultura, possui um número muito restrito de publicações voltadas à obra ficcional de autores africanos de língua portuguesa. As grandes redes de livrarias dispõem de poucos títulos, em algumas redes os títulos disponíveis são encomendados de Portugal e, além do alto valor do frete, a entrega demora vários dias. Quanto à disponibilidade de material didático também há poucos títulos, entre estes citamos o livro de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães, intitulado *Português: Linguagens*, vol.1, 2005. No livro encontram-se fragmentos textuais de obras de escritores africanos, bem como o contexto histórico está preenchido de elementos da africanidade presentes na história brasileira. Da obra do poeta moçambicano José Craveirinha, os autores citam o poema “Grito negro”:

Eu sou carvão!
E tu arrancas-me brutalmente do chão
e fazes-me tua mina, patrão.
Eu sou carvão!
E tu acendes-me, patrão,
para te servir eternamente como força motriz
mas eternamente não, patrão.
Eu sou carvão
e tenho que arder sim;
queimar tudo com a força da minha combustão.
Eu sou carvão;
tenho que arder na exploração
arder até às cinzas da maldição
arder vivo como alcatrão, meu irmão,
até não ser mais a tua mina, patrão.
Eu sou carvão.
Tenho que arder
Queimar tudo com o fogo da minha combustão.
Sim!
Eu sou o teu carvão, patrão.

Em meio a todo esse processo o que se verifica e o que não se pode esquecer é o fato de que a cultura brasileira está estreitamente ligada à cultura africana. Por tudo isso, a obrigatoriedade do ensino nos leva à inserção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Superior. Nessa perspectiva, os estudos envolvendo a temática em questão ganham força nas pesquisas de Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdala Junior, Tania Macedo, Rita Chaves, Laura Padilha, Simone Caputo, Maria Zilda da Cunha e de tantos outros pesquisadores das mais importantes instituições brasileiras. São pesquisas que confirmam o fato de que Brasil e África “são territórios marcados por uma profunda e complexa tensão entre elementos genuínos e elementos impostos pela colonização” (CUNHA, 2009, p. 86).

Algumas pesquisas sobre as literaturas africanas abordam a linguagem tecida pelos fios da imaginação de autores que, no plano ficcional, discutem e reescrevem a história do

seu país. Há nessas literaturas uma (re) configuração dos espaços. Nesses, evidenciam-se os encontros e as diferenças que marcam a identidade dos povos africanos. Percebe-se, então, que o discurso literário, em todas as circunstâncias, serve como aliado na luta que se trava dentro e fora da linguagem. Os confrontos, travados na linguagem, buscam uma expressão própria. O engajamento visível na literatura dos sujeitos desses processos históricos na luta pela libertação colonial se consolida em caminhos que se abrem para um futuro que projeta um novo homem e uma nova nação.

A leitura literária na sala de aula: por que ler literatura africana?

A formação do sujeito leitor é a preocupação de todas as instâncias educacionais. No entanto, a tarefa de formar leitores é árdua. Para se promover o hábito da leitura, em especial da leitura literária, é necessário que a escola tenha e coloque uma diversidade de textos à disposição do aluno, pois assim poderá ampliar seu repertório cultural. Cabe à escola tomar a si o papel de espaço privilegiado para a formação de leitores e a literatura é o meio para que essa formação se concretize.

Em face do exposto, é válido afirmar que o trabalho com a literatura deve começar já nas séries iniciais, pois se desde cedo o aluno for incentivado a ler, este adquirirá o hábito e aprenderá a gostar de textos literários, uma vez que a leitura adquirida, sobretudo a não obrigatória, dá prazer e incentiva a autoestima.

Candido (1995) nos lembra que a literatura é um direito de todo ser humano. Para ele os direitos humanos referem-se às coisas que são tão indispensáveis para nós quanto para o próximo. Considera ainda que a literatura seja fator indispensável de humanização, por isso acrescenta:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós uma quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Nesse contexto, ao promover o contato com autores africanos de expressão portuguesa, a escola irá mediar e estabelecer os diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, promovendo a quebra de preconceitos e paradigmas. Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas. Evidenciam-se raízes similares e marcas identitárias. Nessa perspectiva percebem-se os enlaçamentos entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção.

Rita Chaves (1999) chama a atenção para o fato de que a temática da prosa regio-

nalista dos anos 30, representada por Jorge Amado, Graciliano Ramos, Rachel de Queirós e Jose Lins do Rego, possibilitou o diálogo entre o continente Brasileiro e Africano. Para a pesquisadora, a denúncia das desigualdades sociais, as ideias que circulavam entre os autores modernistas brasileiros, interferiram sistematicamente no projeto de literatura dinamizado pelos nacionalistas africanos. “A denúncia das desigualdades sociais que caracteriza o repertório brasileiro funcionou como espécie de senha para que recaísse sobre eles a preferência não só dos moçambicanos, mas também dos angolanos e caboverdianos”, conclui Rita Chaves (1999, p. 157).

Desse modo, ratifica-se a justificativa para a presença de autores africanos no *currículo* escolar brasileiro. Há nessas literaturas certa realidade, tem-se um documento lúdico e crítico, sobretudo original. Os textos conciliam imaginação e vivência, aproximam o leitor, acionam sua fantasia e ao mesmo tempo o faz refletir sobre o seu cotidiano. Desse modo, na leitura da literatura africana, verifica-se que o texto ficcional se materializa mediante imagens que representam traços da realidade e da imaginação dos povos colonizados. Pode-se afirmar que nessa literatura ressoam as aspirações das jovens nações, as quais percebem seu cenário sendo modificado, do ponto de vista macro, gradativamente. Em face disso, as personagens que habitam esse universo da ficção sofrem transformações e enfrentam dificuldades causadas pelo descompasso de um projeto de nacionalidade. Confirmando essas observações Abdala Junior afirma:

A identidade cultural dos países colonizados mostra-se por uma luta que não se esgota na independência política. É uma conquista contínua de uma autodeterminação a efetivar-se dentro das condições de subdesenvolvimento e de necessidade de modernização. No quadro da literatura, a afirmação do caráter nacional de cada um dos países de língua oficial portuguesa inscreve-se por um dominante social: as formas culturais são objeto de apropriação através da série ideológica manifestada nos setores mais dinâmicos das sociedades respectivas (2007, p. 51).

No âmbito dessas discussões, a leitura da literatura endereçada a crianças e jovens se torna um ponto de reflexão dentro nos nossos estudos. Os leitores que se aventurarem pelas sendas da literatura sentirão esse efeito dúbio. Ela, a literatura infanto-juvenil, aciona a fantasia do leitor, colocando “frente a frente dois imaginários e dois tipos de vivência interior; mas suscita um posicionamento intelectual, uma vez que o mundo representado no texto, mesmo afastado no tempo ou diferenciado enquanto invenção produz uma modalidade de reconhecimento de quem lê” (ZILBERMAN, 2008, p. 15).

No cenário da literatura contemporânea africana de expressão portuguesa, verifica-se que as obras trazem inscritas as manifestações culturais dos povos oriundas dos conflitos de guerra e das mudanças geradas após a independência, com isso a linguagem atinge seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação. Por intermédio da leitura das obras de José Craveirinha, Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, Octaviano Correia,

Dario de Melo, Luandino Vieira, e de tantos outros autores, tem-se a possibilidade infinita de interpretação.

“O ensino da literatura, de qualquer nacionalidade, não é elitista, mas democratizante”, revela Moisés (2006, p.28). Como um instrumento de conhecimento e de autoconhecimento a ficção “liberta o leitor do seu contexto estreito desenvolvendo nele a capacidade de imaginar, que é um motor de transformação histórica”, conclui a crítica (2006, p.29). Por tudo isso é que o trabalho com as literaturas africanas no ensino básico e médio deve ser promovido. O contato do leitor com obras que integram o universo textual e extratextual suscita a tolerância e a autonomia do indivíduo, contribuindo para a sua responsabilidade enquanto ser social.

A literatura infantil-juvenil angolana: autores e obras representativas

A literatura foi introduzida na escola desde o começo da história dessa instituição. No contexto escolar a literatura se associa à leitura, por isso essa atividade pode ser vista como um processo cognitivo. Ocorre que o leitor aprende a decifrar os textos, aceitá-los ou recusá-los, pois num exercício contínuo o leitor verifica de qual lugar ideológico o texto fala. Além de todo esse processo, o leitor se emociona, reconhece-se e se afasta do texto. Nesse caminhar mesclam-se sentimento e razão e “abrem-se horizontes lógicos éticos e estéticos”, compreende Cunha (2009, p. 99).

Nesse prisma, conhecer a literatura infantil-juvenil angolana torna-se uma experiência singular. No universo ficcional de autores como Octaviano Correia, Ondjaki e Dario de Melo, tecem-se discursos de cunho político e libertário. Os escritores citados lidam de várias formas com a realidade que os cercam. Por vezes suas obras podem se encaixar na categoria de literatura engajada, mas não há traço ou discurso que tire a qualidade estética.

É importante mencionar o fato de que a independência de Angola, em 10 de novembro de 1975, modificou todo o panorama literário. Com a proclamação da União dos Escritores Angolanos, começaram a aparecer obras que haviam sido escritas nas prisões portuguesas e no exílio. Nessas obras era ressaltado o espírito de liberdade e o de busca de uma identidade solapada pelo colonizador. Inicia-se um processo que tem na literatura um lugar para interrogar o passado visando à construção do presente.

Dentre esse processo de surgimento ou re-surgimento da literatura angolana, tem-se em *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, um precursor da moderna literatura infantil-juvenil de Angola. O texto de Pepetela, escrito e publicado em cópias mimeografadas, no ano de 1973, “nasceu como uma espécie de texto paradidático, porque era dirigido a jovens e adultos recém-alfabetizados em português nas bases do MPLA” (MACEDO, 2007, p. 154).

O personagem dessa narrativa é um órfão de treze anos, que teve seus pais assassinados pelos colonialistas. Depois disso, torna-se um viajante em busca de autoconhecimento, da aprendizagem e, nesse sentido, busca atingir a maturidade. As experiências vividas pelo viajante promoverão a tomada de consciência de que necessita para sobreviver em um universo no qual não há separação entre heróis e vilões, entre adultos e crianças.

Igualmente merecem registro a narrativa “A caixa” (1977), de Manuel Rui, primeiro livro infanto-juvenil publicado no país independente, bem como o livro *E nas florestas os bichos falaram*, de Maria Eugênia Neto, também de 1977. “A Caixa” conta a história de Kito, uma criança que foge da guerra da Quibala, localidade do Kuanza-Sul, após a perda do pai. Órfão, Kito se refugia em Luanda com a mãe, indo viver numa zona suburbana.

No contexto da literatura infantil-juvenil angolana, ressaltam-se livros como *Estórias velhas, roupa nova*, (contos) (1988) de Gabriela Antunes; do escritor Dario de Melo, duas obras publicadas no mesmo ano: *Queres ouvir?* e *Vou contar* (1988) e *Quitubo, a terra do arco-íris* (1990).

Com relação aos traços que marcam essas narrativas, vemos que elas mesclam as tradições das estórias africanas com as das infantis ocidentais. No que diz respeito aos temas, abordam tradições culturais angolanas e as rudezas dos conflitos dos tempos de guerra e do pós-guerra. No que refere aos contos, focalizam personagens infantis e suas brincadeiras estando envolvidos aos problemas da jovem nação. No caso específico da estória escrita por Maria Eugênia, utilizando a estrutura fabular, cita os feitos e fatos da guerrilha angolana, conforme observa Macedo (2007, p.155). No que tange ao conto *Quitubo, a terra do arco-íris*, de Dario de Melo, uma criança no quadro de um conflito é revelada. A narrativa se baseia em uma lenda: crianças órfãs que conseguirem descobrir o princípio do arco-íris encontrarão novos pais.

Outra obra significativa é *O país das mil cores* (1980), de Octaviano Correia. A narrativa em questão promove uma aproximação com o leitor e o chama a participar de um universo múltiplo e colorido. Nela há um apelo. O narrador quer um leitor que possa ver, ouvir e sentir para, somente depois, agir. Ele deixa subentendido que é por intermédio da ação do leitor que aquele país deixará de ser transparente:

E O PAÍS DAS MIL CORES TORNOU-SE TRANSPARENTE.
 Só os homens tinham cores
 E as cores dos homens questionavam entre si.
 E a voz dos patrões da guerra e da morte
 ordenava que as cores lutassem entre si
 E AS CORES DOS HOMENS FORAM AJUDANDO A COMER A JUSTIÇA
 E A ALEGRIA
 E POR FIM COMERAM TAMBÉM A PAZ.

Nesse contexto histórico e cultural, a expressão literária ganha significação. Um dos aspectos formais que chama atenção diz respeito ao fato da narrativa poética de Octaviano Correia ser formada por letras maiúsculas e minúsculas. São utilizadas letras de formas variadas, as quais se encontram dispostas em diferentes posições. O resultado dessa formatação se aproxima de uma poesia visual, que promove um jogo semântico entre texto e imagem.

Mesmo diante dessa tessitura poética, que entrelaça letras e imagens, a narrativa verbal continua abordando questões caras à nação recém- independente. É nesse ambiente que surgem os responsáveis pelo conflito na narrativa. Tratam-se dos patrões da guerra que devoram as cores de todas as coisas, que devoram a justiça e a paz, que transformam o colorido em um lugar transparente:

E AS CASAS ERAM TRANSPARENTES
AS ÁRVORES ERAM TRANSPARENTES
OS BICHOS ERAM TRANSPARENTES
AS MONTANHAS ERAM TRANSPARENTES

No trilhar do caminho dos habitantes do país de mil cores os significados apontam para a luta de libertação. As relações entre as diferentes raças, os dominantes e os dominados, tensionam os fatos, contudo, tenta-se superar um passado de racismo e opressão. O passado de violência racial entre colonos brancos, negros e mestiços é lembrado para fazer (res) surgir o sentimento de igualdade e união. No percurso da obra o leitor enxerga um horizonte de perspectivas múltiplas para a permanência e consolidação do povo africano em seu espaço.

A literatura infantil juvenil de Octaviano Correia, carregada de mágoas e utopias, traduz as relações de poder e de busca dos personagens sujeitos da história. Contudo, é preciso esclarecer que não se trata de obra do tipo realista que desnuda a problemática da questão racial. A aparente descrição tensa dos fatos não retira do livro a magia e o encantamento elocutório traduzido em palavras e imagens.

Quanto à análise da literatura de Ondjaki, é possível depreendermos, de seu projeto estético, elementos importantes que reafirmam a identidade do povo angolano. Nota-se, na obra do autor, um enfoque evidente ao universo dos contos populares africanos de maneira que as raízes culturais da tradição oral são revisitadas com o intuito de contribuir para a construção de um universo poético erigido por símbolos e palavras.

Em *Ynari a menina das cinco tranças* (2000), Ondjaki projeta novos olhares sobre o homem e o lugar. O autor tece uma narrativa sutil e direta, afirmando a importância das descobertas infantis e do trato com a linguagem. Na tentativa de se promover o diálogo, a personagem vive situações que a colocam diante dos problemas sociais vividos pelo povo angolano.

Contamos, aqui, de forma resumida: o livro conta a estória de uma menina que nasceu com cinco tranças. Ao longo da narrativa o leitor fica sabendo da função das tranças de Ynari: trabalhar pela paz nas aldeias em guerra. A menina encontra um homem pequenino que a ajudará a percorrer cinco aldeias. Nessa jornada carregada de magia, ela tenta mudar as aldeias por onde passa. Munida de muita sabedoria, tem nas palavras a arma que irá solucionar os problemas. Ensinando os significados das palavras **permuta, ouvir, falar, ver, cheirar, sabor e paz**, Ynari consegue modificar o cotidiano dos habitantes do lugar. Para finalizar o seu ofício, consegue destruir a palavra **guerra**.

O autor utiliza-se do recurso metalinguístico para lembrar as cicatrizes deixadas na guerra civil que avassalou Angola. A narrativa traz todo o poder e força que há na palavra. O encontro da personagem com o homem que cria palavras e com o que as destrói, traduz a metalinguagem que caracteriza essa estória endereçada a crianças. Ynari esclarece:

- Sempre gostei muito das palavras, mesmo daquelas que ainda não conheço, sabes? Existem palavras que estão no nosso coração e que ainda não estiveram na nossa boca.

Como num jogo de ideias e descobertas de significados, o recurso metalinguístico prepara o leitor para o mundo ficcional. No mundo da palavra, a reflexão sobre a origem e o emprego dos vocábulos possibilita uma constante interação com o leitor. Desse modo, a criança e o jovem possuem papel ativo que condiciona um contínuo preenchimento de lacunas que aparecerão dentro do texto. Nesse processo, toda a estória gira em torno de valores relativos e infinitos da palavra. Utilizando-se quase sempre de diálogos diretos, a estória de Ynari ensina que a língua é um instrumento vivo, que se transforma e renasce a cada dia.

Ondjaki conta uma estória que relembra as cicatrizes deixadas na guerra civil que avassalou Angola. Seu texto está pautado na repetição de sufixos de diminutivo e advérbios de intensidade, no entanto esse fato não empobrece o texto a ponto de torná-lo piegas. Tem-se, nesse cenário o retrato de uma nação que protelou seu nascimento com a guerra e na atualidade vive o sonho da paz na coletividade da trama. Segundo Cunha (2009, p. 89) “somos chamados a olhar o fenômeno literário ainda em sua intrínseca e inseparável relação com a cultura, com a história e a evolução social e humana”.

A leitura das obras dos autores em questão tece relações entre culturas orais africanas e a história de conflitos sociais vividos pela nação angolana. Animado pela afetividade da figura infantil, presente em cada uma das narrativas, e pela magia que permeia o universo literário desses escritores, o leitor adquire consciência de que Octaviano Correia e Ondjaki se empenham na busca de uma genuína expressão literária e que os traços estilísticos dessas poéticas propiciam um diálogo efetivo entre o real e o imaginário do povo angolano.

No espaço privilegiado da ficção há lugar para a denúncia. Todavia, é na esfera literária que os conflitos internos e externos se evidenciam como autênticas balizas que separam o universo do verossímil poético ao não-poético. Por mais acostumado à sofreguidão, um povo não deve ser privado de possuir uma literatura. Sob o prisma mágico das palavras, as obras devem ressoar as aspirações de uma sociedade recém-independente. Nesse sentido, através da literatura, os autores encantam e sensibilizam o leitor. A organização narrativa procura transformar o que parecia ser intransformável e, na busca dessa tentativa, despertar o melhor da condição humana. É por tudo isso que o trabalho com literatura pode entrar na rotina dos alunos das escolas brasileiras por meio de diferentes portas. A reflexão e a análise da literatura oferecida às crianças e aos jovens podem sugerir a interdisciplinaridade com a história, com a geografia, com a filosofia etc., consumando-se, assim, como instrumento de deleite e aprendizagem.

É por tudo isso que as crianças e jovens, potenciais leitores da literatura infanto-juvenil, merecem conhecer essa nova realidade. Na verdade, todos os leitores, independentemente das suas idades, precisam se abrir para novas experiências estéticas.

Referências

ABDALA Jr., Benjamin. **Literatura, História e Política** – literaturas de língua portuguesa no século XX. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens**. Vol.1. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, Maria Zilda da. **Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Humanitas; Paulinas, 2009.

Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 de fevereiro de 2011.

MACEDO, Tânia e CHAVES, Rita. **Literaturas de Língua Portuguesa: marcos e marcas - Angola**. São Paulo: Arte e Ciência, 2007. (Coleção Literaturas de Língua Portuguesa). Organizadoras: Maria Aparecida Santilli e Suely Fadul Villibor Fleury.

MOISÉS, Leyla Perrone. "Literatura para todos". **Revista do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada**. USP/FFLCH/DTLLC, anua, n.9, p.16-29, 2006.

ZILBERMAN, Regina. "O papel da literatura na escola". In.: **Via Atlântica**. Publicação da área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. José Nicolau Gregorin Filho e Maria Zilda da Cunha (Org.). FFLCH-USP: São Paulo, n.14, 2008, p. 11-22.

Literatura ficcional

CORREIA, Octaviano. **O país das mil cores**. Il António P. Domingues. Lisboa: Sá da Costa Editora; Luanda: Instituto Nacional do Livro e do Disco, 1980.

ONDJAKI. **Ynari: a menina das cinco tranças**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

PEPETELA. **As aventuras de Ngunga**. São Paulo: Ática, 1980.



LÍNGUA/LINGUÍSTICA

Marki Lyons¹Ana Antônia de Assis-Peterson²

Resumo: Este artigo tem como objetivo mostrar a relação entre crenças e contexto escolar, enfocando as crenças e ações de uma professora de língua inglesa e a maneira como se relacionam às crenças de outros atores da escola (outros professores, alunos e administradores). Por meio de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, ao explorar crenças dos atores da escola, é possível entender quais são os aspectos proeminentes que subjazem às crenças, atitudes e ações dos mesmos e mostrar onde e como é preciso focar ações que possam visar melhorias nesse contexto. Sugestões são apontadas para que a universidade e a escola possam trabalhar de maneira colaborativa a favor de uma educação inclusiva para os alunos das classes populares.

Palavras-Chave: Crenças; contexto escolar; escola pública; ensino/aprendizagem de língua inglesa; forças conservadora e inovadoras.

Abstract: This article aims at showing the relationship between beliefs and school context, focusing on the beliefs and actions of a teacher of English and in the way they are related to the other school actors (other teachers, students and supervisors. Through a qualitative study of ethnographic nature, by exploring school actors' beliefs, it is possible to be aware of the critical aspects that underlie the beliefs, attitudes and actions of the school actors and show where and how it is necessary to focus on actions that can aim at improvements in that context. Suggestions are made so that the university and the school can work collaboratively in support of a far-reaching education for students of low-social classes.

Keywords: Beliefs; school context; public school; the teaching and learning of English language; conservative and innovative forces.

1. Universidade Federal de Mato Grosso, Mestre.

2. Universidade Federal de Mato Grosso, Doutora.

Introdução

Nos últimos anos, a nossa pesquisa¹ tem tido como objetivo contribuir com a área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), especialmente de língua inglesa (LI). Primeiramente, buscamos examinar o valor da língua inglesa dentro de um contexto socio-cultural particular – dizeres e práticas de ensino para grupos minoritarizados que ocupam o espaço da escola pública. Entendemos que todo conhecimento sociocultural está vinculado a contextos sociais locais e carece de ser entendido de modo singular em cada instância, a partir das perspectivas dos participantes que agem nesses contextos. Em segundo lugar, buscamos vislumbrar meios alternativos a fim de tornar as experiências de aprender uma LE em escola pública uma experiência menos opressiva e mais significativa para alunos que venham de culturas e classes diferentes. Por último, desejamos criar espaços para que a escola e a universidade possam realizar pesquisas de modo colaborativo em que professores de escola pública exerçam o papel de *co-pesquisadores* e não apenas de informantes.

A atuação de professores na reforma educacional iniciada pelos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006) é crucial. No entanto, ela depende não só da compreensão do novo paradigma de ensino de natureza construtivista, como também do entendimento da situação social e cultural de suas escolas e comunidades locais associadas a contextos educacionais mais amplos.

Os documentos oficiais se apresentam como guia na definição de um objetivo educacional mais abrangente – não se trata de ensinar as quatro habilidades de inglês, mas sim de professores e alunos trabalharem em conjunto para produzir e transformar conhecimentos, buscar uma educação emancipatória e cidadã. Relembrando o preceito constitucional que assegura autonomia às escolas no que diz respeito à escolha da(s) língua(s) a constarem do currículo, o texto dos PCNEM adverte que é preciso “observar a realidade local, conhecer a história da região e os interesses da clientela a quem se destina esse ensino [...] é preciso adequar a escola às necessidades da comunidade” (BRASIL, 2000, p. 149).

O texto das OCEM destaca a relevância da noção de cidadania na formação educacional do aluno. A cidadania é um valor a ser desenvolvido em todas as disciplinas: “Ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade” (OCEM, p. 91). Cox e Assis-Peterson (2008, p. 33-34) elucidam que o ensino de LE, principalmente o de inglês, tem um papel relevante a desempenhar, desde que se mantenha em conexão com questões sociais e políticas.

Na escola regular, o ensino de LE deve visar à formação integral da pessoa (e não apenas a sua proficiência linguística), incluindo o desenvolvimento da consciência social, da criatividade, da mente aberta para conhecimentos novos e de uma nova maneira de ver o mundo, livre de quaisquer preconceitos. Aprender uma LE passa a ser entendida como compreender os diferentes usos da língua e sua situacionalidade contextual, social, cultural e histórica. [...] A LE passa a ser vista como aliada a um movimento de inclusão no mundo globalizado, empoderando os alunos para a discussão

da questão da exclusão em face dos mesmos valores “globalizantes”. (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33-34)

A relevância da noção de cidadania na formação educacional do aluno está vinculada à noção de ensino de inglês como prática de letramento. Quando alguém trabalha com a noção de letramento (ou letramento crítico), não está mais avaliando apenas a habilidade de indivíduos de aprender a ler e a escrever. Além disso, no caso de LE, a noção de letramento inviabiliza o agrupamento do conteúdo em termos de quatro habilidades: ler e escrever, ouvir e falar se misturam, se inter-relacionam nas práticas sociais e discursivas do tempo presente, combinadas a recursos das linguagens não-verbais (COX & ASSIS-PETERSON, 2008, p. 33-34). O letramento, adjetivado com o termo crítico, não é uma habilidade a ser aprendida, mas uma prática localmente situada e negociada (LUKE, 1997; apud NORTON, 2007, p. 06).

Se quisermos enfrentar questões de uso da língua e, conseqüentemente, divisarmos que papéis, significados e tipos de ensino e aprendizagem de LI podem ser favoráveis a uma pedagogia culturalmente sensível e crítica, é preciso alocar questões envolvendo fricções lingüístico-culturais no centro e à frente de nosso olhar. A nossa sociedade em relação ao ensino de inglês tem sido bastante conservadora e elitista. Enquanto os alunos de institutos de língua acreditam que aprendem inglês, os de escola pública desacreditam. O que se põe em questão é a própria definição do papel do professor de escola pública e dos objetivos e propósitos do ensino de LI. Hoje, esses objetivos devem estar sintonizados com as novas realidades decorrentes do fenômeno cotidiano da mistura de línguas e/ou dialetos e do aumento das interações presenciais ou à distância, graças ao desenvolvimento de meios de transporte mais velozes e novas tecnologias de comunicação midiática (ASSIS-PETERSON & COX, 2008).

Para que possamos definir e implementar reformas educacionais como as desejadas pelos documentos oficiais, precisamos conhecer e levar em conta o contexto social e cultural das escolas e comunidades atuantes, incluir áreas de fricções lingüístico-culturais e envolver seus participantes na reforma. Assim, partimos dos princípios de que é preciso:

(1) compreender como crenças, atitudes e práticas em relação ao inglês são forjadas dentro e fora da escola;

(2) assumir que a perspectiva de alunos, professores, administradores, pais/comunidades sobre educação lingüística é essencial;

(3) focalizar “nós” de tensão e contradição decorrentes de fricções lingüístico-culturais entre grupos sociais diferentes, porque acreditamos que é atendendo e não ignorando esses lugares que podemos conduzir a compreensão do fenômeno;

(4) ampliar o espaço de compreensão dos aspectos socioculturais e ideológicos envolvendo a educação lingüística, com o propósito de propiciar

um contexto favorável à aprendizagem de inglês nas escolas públicas embasado na “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON, 1990) e na “educação transformadora” (FREIRE, 1984; PENNYCOOK, 1994), ambas subsumidas pelos PCNs. (ASSIS-PETERSON, 2003, p.12)

A pergunta fundamental a orientar o nosso trabalho (ASSIS-PETERSON, 2004, p. 13) tem sido: “Como contextos sociais e culturais dentro e fora da escola forjam crenças, atitudes e práticas de seus participantes em relação à língua inglesa e à educação linguística?” Esse tema tem sido examinado através da investigação das crenças, atitudes e práticas de participantes de contextos escolares como professores, alunos e administradores, assim como de outros participantes da comunidade fora da escola (pais, professores de outras áreas, jornalistas, publicitários, o homem comum). O enfoque recai nos “nós de tensão” e contradição (protuberâncias, pontos de resistência) decorrentes de fricções linguísticas e socioculturais nas salas de aula ou fora dela. Atendendo, e não ignorando, esses lugares, podemos ressignificá-los. Para nós, os lugares de tensão e contradição são forças motrizes de mudança ou, no mínimo, abrem alternativas diferentes.

O que fazer, então, para que haja uma aproximação entre universidade, comunidade e escola e para que o letramento crítico possa se concretizar a favor de uma educação integral em que os alunos das classes populares possam ter uma educação inclusiva, cidadã? A nosso ver, a escuta da voz do outro é nuclear para estabelecermos um currículo alternativo que vislumbre a natureza do conhecimento como socialmente negociado e pessoalmente relevante para professores e alunos. É preciso desencadear um trabalho coletivo, envolvendo não só diretores, supervisores, professores, livros didáticos e autoridades governamentais, mas também pais e alunos. Se quisermos colaborar no processo de uma educação libertadora e emancipatória, almejando uma sociedade economicamente viável e democrática, é preciso viabilizar uma escola que acolha a participação ativa de seus membros e aceite perspectivas de pensamento crítico que vão além do que a escola tem oferecido até agora.

Neste artigo, pretendemos apresentar e discutir alguns dos resultados decorrentes da pesquisa realizada por Lyons (2009)², enfocando as crenças e ações de uma professora de língua inglesa (LI) e a maneira como são relacionadas às crenças de outros atores da escola (outros professores, alunos e administradores). O primeiro objetivo deste artigo é mostrar que, ao explorar as crenças dos atores da escola, é possível entender quais são os aspectos proeminentes (nós de tensão) que subjazem às opiniões, atitudes e ações dos mesmos e mostrar onde e como é preciso focar ações que possam visar melhorias nesse contexto. O segundo objetivo é apresentar possíveis sugestões para que universidade, escola e comunidade possam dar as mãos para que o letramento crítico se torne uma realidade nas escolas.

O artigo está dividido em três partes: primeiro, discutimos os conceitos de crenças e contexto utilizado na pesquisa. A seguir, apresentamos uma das crenças da professora participante e sua relação tensional com o contexto escolar. Por último, incluímos alguns comentários com vistas à concretização de uma educação integral que permita às classes populares ter a educação linguística incluindo a LI para o exercício da cidadania e sua

qualificação para trabalho.

A relação crenças-contexto escolar

Embora, até recentemente as crenças tenham sido teorizadas como estruturas cognitivas relativamente estáveis que residem na mente do indivíduo (BARCELOS, 2006), as pesquisas mais recentes têm assinalado a necessidade de compreender melhor os conceitos de cognição e mente (WATSON-GECEO, 2004) e de incorporar uma dimensão social ao conceito de crenças. Watson-Gegeo (2004), embasada no paradigma sociointeracional da linguagem³, destaca que a cognição – que inclui a capacidade simbólica, a noção de si mesmo, a vontade, as crenças e o desejo – tem sua origem na interação social, não no indivíduo, e que a maioria dos processos mentais (pensamento) ocorre no nível do inconsciente. Isso implica que se adquire o conhecimento cultural e linguístico de maneira implícita, por meio da interação social.

A premissa central do paradigma sociointeracional da linguagem, advogado por Watson-Gegeo (2004), é que o conhecimento linguístico-cultural se constrói em conjunto, num processo contínuo, mas não necessariamente linear, ou sem contradições, isto é, “linguagem, cultura e cognição se modulam interativamente por meio de práticas interativas e pelo discurso”⁴ (WATSON-GECEO, 2004, p. 339). Outros aspectos desse paradigma incluem o reconhecimento da natureza política da linguagem, a complexidade do conceito de contexto, a transmissão de cultura por meio de eventos linguisticamente marcados, e a construção da cognição pela experiência, enquanto situada num contexto sócio-histórico-político.

Assis-Peterson, Cox e Góes dos Santos (2010) igualmente contrapõem a abordagens cognitivistas as abordagens contextuais, que se alinham com perspectivas de cognição situada. Apoiando-se em Kalajas (2003, p.87), em que “as crenças não residindo na mente de um aluno, tornam-se diretamente observáveis como ações realizadas por meio da linguagem”, as autoras corroboram a noção de crenças como uma propriedade de discurso e como repertórios interpretativos. Apoiando-se Dufva (2003), acentuam a visada interpretativa, embasada no pensamento bakhtiniano (BAKHTIN, 1981, 1986) e numa filosofia dialógica da linguagem em que o conhecimento é produzido de forma sociocultural. As crenças são vistas como emergindo de processos de interação em que os indivíduos se envolvem ao longo de sua vida, e como tais elas estão sujeitas à mudança, incorporando várias perspectivas. Ainda com Dufva, retomam os conceitos de forças centrífugas e centrípetas de Bakhtin (1986) para dizer que essas duas forças, que atravessam a linguagem, também atravessam as crenças propiciando uma polifonia de crenças ou diferentes vozes que podem ser relacionadas a diferentes discursos. Na visão contextual ou discursiva, assume-se “a historicidade do homem, quer dizer, a constituição do homem pelas relações e fatores sociais que definem uma época” (ASSIS-PETERSON, COX & GÓES DOS SANTOS, 2010, p. 203). De tal modo, “as crenças, aninhadas na ideologia, podem ser entendidas como diferentes modos de dar sentido ao mundo” (ASSIS-PETERSON et al., 2010, p. 202). Nessa mesma linha, Lyons (2009, p. 8) define crenças como “redes semânticas”⁵ que ajudam o

indivíduo a construir e interpretar suas experiências sociais, sejam pessoais, ou profissionais, ao longo de sua vida.

As pesquisas sobre as crenças de atores da escola, até há pouco tempo, levavam em consideração o ponto de vista de um grupo isolado de outros grupos da escola e/ou do contexto de atuação. Assim, não levavam em consideração a miríade de fatores que intervêm na formação, sustentação ou mutação das crenças. No entanto, estudos mais recentes se baseiam em premissas muito próximas àquelas discutidas por Watson-Gegeo (2004) e Assis-Peterson, Cox e Goes dos Santos (2010). Em Lyons (2009), foram resenhadas algumas dessas pesquisas de destaque que estão abrindo novos caminhos para a compreensão desse conceito e sua relevância para o ensino-aprendizagem de LE/LI, tais quais Murphy (2000), Kalaja e Barcelos (2003), Kramsch (2003), Santos (2005) e Dias (2006), entre outras.

O contexto escolar (ou a comunidade) em que se inserem os atores da escola se compõe de aspectos da instituição que se encontram ou no nível micro (sala de aula, espaço físico da escola) ou no nível macro (institucional). Segundo Delamont (1983, p. 30-31), o nível micro se compõe de um contexto físico e temporal. O contexto físico refere-se a aspectos tais como local, divisão espacial do prédio escolar, e inclui também o formato e decoração da sala de aula. O contexto temporal refere-se ao momento histórico em que o trabalho educativo se desencadeia na sala de aula, e à idéia de que a sala de aula não é estática. É necessário compreender o contexto temporal para melhor compreender os sentidos construídos dentro de sala de aula.

O nível macro, conforme Delamont (1983, p. 39-46), se compõe do contexto institucional, em que a escola se organiza ao redor de políticas negociadas, reafirmadas, modificadas e/ou aceitas de forma conformista. Nesse contexto, há graus diferentes de controle institucional que penetram a sala de aula e influenciam o clima estabelecido entre professor e aluno. Nesse nível, há também o contexto educacional, que se estabelece na forma do sistema educacional ao qual a escola pertence. No nível do contexto educacional, políticas educacionais mais abrangentes, como o currículo oficial, são estabelecidas. No Brasil, documentos oficiais como os PCN e as OCEM norteiam as políticas educacionais a serem implementadas nas escolas públicas.

De acordo com Erickson (1990, p. 102), a escola é regida por duas instâncias, a formal e a informal. O sistema formal é formado pelas políticas estabelecidas para o funcionamento da instituição, que, por sua vez, influenciam o contexto escolar: a escolha e implementação do currículo, a escolha e compra de materiais, a divisão do dia escolar, as regras de comportamento a serem seguidas, e a merenda a ser oferecida aos alunos, entre outros. O sistema informal se constitui e se influencia por ações, atitudes, opiniões e crenças, além de outros fatores, que se baseiam na experiência do indivíduo e que interagem no contexto escolar. Dessa maneira, o sistema informal também influencia o contexto escolar. Os dois sistemas interagem de maneira dinâmica, dialógica, nem sempre de maneira explícita.

Raposo e Maciel (2005, p. 310) apontam para a necessidade de valorizar a interação para que os professores (e acrescentamos diretores e coordenadores) possam “se apoiar mutuamente, sustentar o crescimento uns dos outros e olhar para os seus problemas compreendendo que têm uma relação com os de outros professores, com a própria estrutura

da escola ou do sistema educativo". Isso implica que o contexto influencia e tem impacto no desenvolvimento profissional e pessoal de todos os atores da escola. Como consequência, Raposo e Maciel (2005, p. 311) sugerem que "a atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas, que tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos". No entanto, para que isso aconteça, é necessário construir um espaço seguro para a colaboração em que o respeito e a consideração de um pelo outro sirvam de premissa para a interação. Isso não exclui o conflito, mas oferece ferramentas para lidar com incongruências que surgem no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos uma das crenças relativas às práticas de uma professora de LI (Joyce⁶) de uma escola pública do ensino fundamental e sua relação com o contexto escolar (professoras Maíra e Magda, alunos, instituição). Os resultados a serem apresentados e discutidos são resultantes da pesquisa de mestrado de Lyons (2009), realizada pelo método qualitativo de cunho etnográfico, que incluiu a observação participante, entrevistas, conversas colaborativas, questionários semi-abertos, diário realizado pela professora Joyce e cópias de documentos oficiais relacionados à escola.

As crenças dos atores da escola e a dualidade de forças

Partindo do ponto de vista da professora Joyce, três crenças se destacaram como influentes na sua atuação, bem como impactantes na escola. As crenças não foram definidas *a priori*, mas surgiram como temas recorrentes que criaram repercussões em vários níveis da escola, referentes aos alunos, professores e administradores. A Crença 1 – os *alunos não têm base* – mostra que ainda existe uma concepção negativa do aluno da escola pública atrelada a sua posição socioeconômica. A Crença 2 – *tenho que ajudá-los a ser cidadãos e boas pessoas* –, relativa ao comportamento dos alunos e à construção de um espaço democrático que visa ao exercício da cidadania, revela a dificuldade em equilibrar uma visão pessimista dos alunos com seus direitos como cidadãos. Finalmente, a Crença 3 – *falta... suporte* – evidencia um dos obstáculos que o professor enfrenta no contexto onde exerce seu trabalho, a falta de apoio dos vários níveis de governo, além da administração escolar e de seus colegas.

Essas crenças são representativas de desafios postos pela escola pública brasileira na contemporaneidade em que a baixa expectativa por parte de professores e administradores pode influenciar negativamente o rendimento do aluno – a LI como disciplina é pouco respeitada e a falta de compromisso com o sistema educacional afeta quem precisa mais de recursos educacionais para se inserir na sociedade com dignidade.

A discussão, neste artigo, recai sobre a Crença 1 – "os alunos não têm base"⁷ – e a sua relação com o contexto escolar, salientando a dualidade de forças entre elas. Embora a crença do aluno brasileiro estar "sem base" já tenha sido evidenciada em outras pesquisas empreendidas por Moll (2000), Santos (2005), Dias (2006) e Dias e Assis-Peterson (2006), entre outras, Lyons (2009) realçou como cada crença é parte da visão da professora par-

ticipante e se entrelaça com as palavras, ações e atitudes de administradores, colegas e alunos, além de documentos oficiais que ajudam a construir o contexto escolar⁸.

A crença “os alunos não têm base” desdobra-se de várias maneiras no contexto escolar, mas principalmente pela fala de professores e pela construção de documentos oficiais da escola. Assim, o documento Projeto Político Pedagógico (PPP), que serve como guia do trabalho educacional da escola investigada⁹ e delinea a leitura de mundo feita pelos seus autores/atores, contém dados que ajudam a visualizar a vida organizacional da escola. Tem-se, entre outros aspectos, informações acerca da origem dos moradores, as atividades econômicas do bairro, a escolaridade e a situação econômica das famílias, os problemas que afetam o bairro.

O bairro foi formado em 1996, “a partir de invasões (grilagem)”. O número do tamanho das famílias variava de três a onze co-habitantes em cada casa¹⁰. A atividade econômica do bairro se baseia em pequenos comércios como “bares, mercearias, oficinas mecânicas, bicicletarias, farmácias e açougues” (PPP, sem data, p. 11). Dos chefes de família entrevistados para compor o PPP, alguns tinham emprego fixo, outros trabalhavam informalmente, poucos eram aposentados e muitos estavam desempregados. Os que possuíam emprego fixo recebem de três a quatro salários mínimos. O nível da escolaridade dos pais foi descrito como baixo. Quarenta e sete (47%) dos pais terminaram o ensino fundamental de I a IV e trinta e sete (37%) de V a VIII. Treze (13%) concluíram o ensino médio. Três (3%) foi classificada como analfabeta. As conseqüências dessa baixa escolaridade, segundo os autores do PPP, são a falta de mão-de-obra qualificada que reduz “a expectativa de obtenção de melhores empregos e melhores salários”, a falta de “grandes manifestações culturais”, e a “falta de atitude crítica e reflexiva por parte da maioria dos moradores” (PPP, p. 13-14).

A questão da escolaridade dos alunos também é levantada no PPP (p. 14), com a constatação de que a evasão e reprovação dos alunos são altas. No ano em que os autores do PPP pesquisaram essas taxas, concluíram que quase um quarto dos alunos entrevistados ou abandonaram a escola ou foram reprovados, e que trinta e sete por cento (37%) já haviam reprovado anteriormente. O alto índice de evasão e reprovação dos alunos está correlacionado a dois fatores: a migração da população e a dificuldade da escola trabalhar com a heterogeneidade dos alunos e seus problemas. Citam-se também o despreparo dos professores e a falta de uma “metodologia definida por todos e para todos” (PPP, p. 14).

As condições econômicas, a evasão, reprovação e baixa escolaridade, a falta de opções de lazer, a migração de moradores, entre outros fatores, podem ser inferidos como fatores que levaram cinquenta e sete (57%) por cento dos moradores a considerarem o bairro violento. Essas condições de vida penetram o muro e as paredes da escola e influenciam na interação dentro do espaço escolar.

Além do PPP, o Projeto de Desenvolvimento Escolar (PDE, sem paginação) de 2005-2006 informa que a grande maioria dos professores possui licenciatura plena e é considerada efetiva por ter passado em concurso para o cargo. Por ocasião da pesquisa vários professores trabalhavam em mais de uma escola. Muitos discutiam os mais variados concursos lançados pelo governo que prometiam uma vida profissional considerada por eles mais tranquila do que a vida do professor. De destaque nessas conversas, foi o concurso da

Polícia Rodoviária que oferecia um salário muito além do salário do professor.

O PDE traz uma “síntese da análise situacional” envolvendo o perfil e funcionamento da escola, fatores determinantes da eficácia escolar, a avaliação estratégica da escola e fatores críticos de sucesso da escola. Foram atores da escola que ajudaram a compilar o PDE; há, portanto, uma confluência de crenças de atores da escola para o PDE e do PDE para os atores da escola. A visão retratada no PDE é a de que a escola não está desempenhando um papel eficaz na vida dos seus alunos. Valendo-se da Matriz SWOT – matriz de forças (*Strengths*), fraquezas (*Weaknesses*), oportunidades (*Opportunities*) e ameaças (*Threats*) – o PDE faz uma “avaliação estratégica da escola” em que as “fraquezas X ameaças” são percebidas como “combinações desfavoráveis para a implementação de futuros planos de ação”. O documento destaca o “elevado índice de reprovação” duas vezes, uma vez justaposto ao estado educacional dos alunos (“carentes e pouco preparo”), e outra justaposto à violência no bairro. As forças são percebidas como características que podem “neutralizar o efeito das ameaças”. Desta maneira, ao justapor os “docentes qualificados” aos “alunos carentes e pouco preparo”, os autores do PDE (2005-2006) reforçam a insuficiência da escolaridade dos alunos.

Os resultados aqui descritos baseiam-se em estabelecer conexões entre as atitudes e ações de indivíduos no contexto escolar que possam mostrar compassos e descompassos, pontos e contrapontos entre as crenças dos atores pesquisados. O trabalho que o professor desempenha com o aluno centra-se nos dos alunos, e é influenciado pela percepção de suas necessidades e carências (BARCELOS, 2000, p. 298-300). A interpretação dessas necessidades e carências, ainda que individual, neste caso, é influenciada pelo contexto descrito no PPP e no PDE. A professora Joyce, ao descrever as dificuldades que ela enfrenta no processo de ensino-aprendizagem com seus alunos em seu diário de participação, reafirma a crença de que ensinar LI fica mais difícil porque os alunos não possuem habilidades linguísticas suficientemente desenvolvidas para lidar com uma LE:

Joyce (sem data, diário de participação)

É muito difícil o trabalho da Língua Inglesa em escolas públicas, pois **os alunos não têm uma boa base** nem da Língua Portuguesa!

Em algumas matérias, eu uso como base a Língua Portuguesa, ou mesmo, nomações como: sujeito, verbo, preposição... E isso eles não têm bem solidificado. **Com esse tipo de dificuldade, é natural que eles demorem bem mais para assimilar o inglês...**

Pelo fato de perceber que os alunos não “têm bem solidificada” a metalinguagem, a maioria das aulas de Joyce consiste de algum tipo de explanação gramatical, referente ao conteúdo a ser ensinado. Isso indica que ela se filia, como professora, ao paradigma de transmissão de conhecimento, em que o conhecimento equivale ao domínio da gramática tradicional, e, portanto, que suas aulas devem tomar a forma da exposição de regras gra-

maticais. Nesse excerto, encontramos duas outras suposições: primeira, que os alunos têm alguma dificuldade de aprendizagem; segunda, a capacidade de aprender L1 é diminuída em virtude de os alunos não demonstrarem habilidades completamente desenvolvidas na sua língua materna. Joyce atribui a falta de conhecimento metalinguístico a uma dificuldade de aprendizagem, como se a capacidade de os alunos aprenderem L1 fosse menor por ainda não poderem se expressar sobre a língua com precisão. Podemos citar uma aula dada aos alunos do sétimo ano (antiga sexta série), observada por Lyons e descrita no seu caderno de observações, em que Joyce explica o “simple present” aos seus alunos. Nesse excerto, o paradigma de transmissão de conhecimento e a concepção de que o conhecimento linguístico se traduz em domínio da gramática de L1 estão indiscutivelmente presentes na maneira como a professora apresenta a lição. Além de explicar o tempo verbal, Joyce explica aos alunos uma estratégia para melhor lembrar como escrever frases utilizando-o, limitando antecipadamente a constituição de uma fase intermediária de aprendizagem L1, em que os alunos possam descobrir maneiras de expressar-se na língua-alvo.

Vinheta de observação de aula (14/08/07)

A professora escreveu “Simple Present” no quadro, logo seguido pela sua definição: “O simple present é um tempo verbal que indica que uma ação acontece no presente”, destacando as palavras sublinhadas com giz amarelo. Após dar alguns exemplos de frases curtas em português e inglês, coloca a “fórmula” que os alunos podem seguir para também criarem frases curtas em inglês. A “fórmula” é a seguinte:

Fórmula → Subj. + verbo + ... Simple Present

A professora continuou a escrever no quadro, colocando duas listas de verbos, uma em inglês, a outra a tradução dos verbos em português. Ao terminar, ela disse “Vamos lá” e começou a explicar o conteúdo, pedindo para os alunos lerem em alta voz a definição do tempo verbal. A professora pediu alguns exemplos orais dos alunos. Um aluno disse, “Eu estou estudando.” A professora confirmou que o verbo estava no presente, mas não no presente simples, explicando que o tempo “presente simples” indica algo de rotina, habitual. Outros alunos deram exemplos, dessa vez na forma correta, ainda que em português. Então, a professora explicou porque fornece a “fórmula” aos alunos. **Disse que é “a ordem” das palavras e que se os alunos souberem a fórmula, eles não vão “errar nunca”** ao escrever uma frase em inglês.

A escolha de Joyce, ao nomear a estrutura sintática de uma frase como “fórmula” confirma a percepção de que os alunos não compreendem o funcionamento da língua e que ela, como professora, precisa auxiliá-los nessa compreensão. Ao mesmo tempo, a professora reafirma para si mesma, ao ter de corrigir um aluno, que há alunos que não têm conhecimento total da metalinguagem que ela utiliza em sala de aula. No entanto,

a professora, ao empregar a “fórmula” e ao enunciar as palavras “errar nunca”, também limita o horizonte educacional do aluno, ensinando que não há lugar para a criatividade lingüística na sala de aula. Ao aluno é negado o espaço para errar e aprender com seus erros, o espaço de buscar meios de se comunicar, ainda que não fluentemente na língua-alvo. Isso faz com que a capacidade de o aluno construir sua experiência educacional seja menor, o que implica a repetição do *status quo* expresso pelo PDE da escola: “docentes qualificados” versus “alunos carentes e pouco preparado”.

Joyce não percebe que alguns alunos têm conhecimento de LI além daqueles, muitas vezes, ensinados em sala de aula. Em certo momento, um aluno em particular, Álvaro, se destacou pela maneira como relacionou o material sendo ensinado com outras instâncias do uso de inglês. Joyce estava ensinando os particípios passados de verbos irregulares e Álvaro percebeu que não existe regra definitiva para formá-los. Ainda assim, ele perguntou, para verificar, se não havia regra, então seria possível formar esses particípios de qualquer maneira? A essa pergunta, Joyce respondeu que não, que seria necessário aprender os particípios da maneira em que apareceram na lista que ela estava providenciando no quadro. A lista incluía vinte verbos no presente do indicativo, os particípios passados correspondentes e a tradução do infinitivo de cada verbo. Ao olhar a lista, Álvaro tomou iniciativa de novo e perguntou se um dos verbos, *feel* (sentir) não significava “gasolina” em inglês, confundindo o verbo com *fuel* (gasolina). Ainda que esse aluno tenha errado no uso da palavra, ou seja, tomou um verbo por um substantivo, ele criou uma associação entre duas palavras graficamente em inglês e sua língua materna ao supor que *feel* e *fuel* fossem palavras relacionadas, demonstrando conhecimento. Durante essa aula, ele continuou fazendo outras junções entre a lição com o que já sabia da língua inglesa. Por exemplo, durante a repetição dos verbos como prática oral, ao pronunciar a forma verbal *ate* (“comeu”), que tem a mesma pronúncia da palavra *eight* (“oito”), Álvaro logo começou a contar em voz alta: *nine, ten, eleven, twelve* (“nove, dez, onze, doze”). Ao ouvir *made* (“feito”), respondeu *in China* (“em China”). E quando a professora disse *take a bus*, Álvaro exclamou *Buzz Lightyear!*³⁷ A pergunta sobre *feel-fuel-gasolina* foi a única contribuição do Álvaro reconhecida pela professora Joyce naquele dia, que, ao ignorar as outras contribuições de Álvaro, deixou de construir uma relação mais estreita com os alunos e seu conhecimento prévio (ou até além) da matéria.

Outros professores reafirmaram a visão do aluno carente e sem preparo. Madga, que ensina história, por exemplo, em conversa com Joyce e a pesquisadora¹¹, reagiu a uma observação feita pela pesquisadora em relação a um projeto, que havia começado a desenvolver com Joyce na turma 8D. Comentou que os alunos não pareciam estar acostumados a dar sua opinião em sala de aula. A pesquisadora tinha em mente discutir os temas que apareciam nas histórias em quadrinhos, seguindo assim os PCN (BRASIL, 1998), que recomendam discutir “temas transversais”, ou temas que afetam a vida cotidiana dos alunos. Pressupôs que os alunos reconheceriam alguns temas expostos nas histórias em quadrinhos frequentemente abordados em outras áreas da vida social, mas muitos dos alunos sinalizavam que não entendiam como responder às questões voltadas ao reconhecimento de temas. Magda, então, falou da dificuldade que tinha na aula de história, expondo a

sua visão dos alunos.

Conversa (14/11/07)

Marki: Sabe o que eu vejo tentando fazer esse projeto, **os alunos não estão acostumados a formular opiniões.**

Magda: Não (incompreensível - risos de alguém no fundo) é uma das regras didáticas que eu mais imponho (incompreensível)... **não são críticos.** Tá? Coisas assim do cotidiano. Por exemplo, eu fui trabalhar a Grécia antiga, falando da democracia em Atenas. Então, eh, já em Atenas, se criticava a questão da demora (incompreensível)... dos processos, né? Então daí eu instigando eles, perguntando "e aquilo não é tão parecido com aqui?" (incompreensível) **Eles não sabem, eles são alheios a tudo...** (incompreensível)... são aqueles que pensam um pouquinho mais longe, que enxergam, é eles que sabem dar opinião, mas é difícil, é difícil, muito complicado mesmo. E olha, é trabalhado (incompreensível). Eu trabalhando a Grécia antiga, a Roma, eu faço ponte hoje, Brasil (incompreensível), **tentando fazer uma ligação, com o Brasil, hoje, com as civilizações mais antigas** (incompreensível). Mas olha, é complicado. Complicado porque **parece que são vazios de conhecimento.** Eu fico muito triste com isso. Às vezes você fala, fala, insiste, insiste... (incompreensível). **Uma das maiores dificuldades que eu encontro é uma falta de atenção, falta de criticidade. Sei lá, é uma preguiça de pensar.**

Joyce: É... preguiça de pensar

As palavras da Magda, com que relata sua tentativa de "fazer uma ligação" entre o Brasil de hoje e as civilizações estudadas na sua aula, instigando os alunos a opinarem, sugerem que a professora tenta empregar métodos que podem conduzir os alunos a construir conhecimento. No entanto, na conversa acima transcrita, Magda representa a maioria dos alunos de maneira negativa em vários momentos: os alunos "não são críticos", "não sabem", "são alheios a tudo", "são vazios de conhecimento", "são desatentos" e demonstram "uma preguiça de pensar". Joyce concordou com a opinião de Magda que, por sua vez, também reitera a visão de aluno "sem base", expressada por Joyce e também pelos PPP e PDE da escola. Apesar de tentar fazer a ligação entre o Brasil de hoje e as civilizações antigas, ela não conseguia despertar o interesse da maioria dos alunos em participar da aula por meio do compartilhamento de suas idéias. A professora Magda baseou sua visão de aluno "vazio de conhecimento" na sua não participação nas discussões às quais ela, como professora, dava valor.

É evidente que na aula descrita por Magda existe uma tensão entre sua vontade de envolver os alunos e a resistência deles em participarem. Por exemplo, ao contrário da maioria de alunos "vazio de conhecimento", Magda reconhece que há alguns alunos que

conseguem participar das suas aulas. Segundo a professora, “são aqueles que pensam um pouquinho mais longe, que enxergam, é eles que sabem dar opinião”. Essa justaposição de alunos “alheios a tudo” e alunos que “enxergam” demonstra a dificuldade que a professora tem em lidar com a construção de conhecimento em sala de aula. A opinião de que os alunos “são alheios a tudo” e que têm “preguiça de pensar” também pode ser indicador de processos, ainda que contra-produtivos, postos em ação pelos alunos para “boicotar” um ensino que lhes parece alheio à vida cotidiana, apesar do esforço da professora tentar envolvê-los. Isso pode acontecer, conforme apontou Delamont (1983), pelos alunos perceberem no nível inconsciente que pouco importa o que fazem dentro do espaço escolar se não houver mudanças palpáveis na vida deles fora da escola.

Uma outra voz, a da professora Maíra, serve de contrapartida às opiniões expressas acima. Ela não quis gravar entrevista, mas confiou à pesquisadora que tinha outra visão do que era dar aula na escola pública. Segundo ela, ainda que tivesse começado a dar aula de português na escola somente dois meses antes do término daquele semestre, estava decidida a não dar uma “aula típica”. Para Maíra, isso queria dizer não seguir o mesmo formato de aula, dia após dia, como se fosse uma receita que não podia falhar.

Curiosamente, no XI Encontro de Professores de Inglês, em agosto de 2008, promovido pela Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT), ao final de uma mesa redonda de literatura, a professora Maíra deu um depoimento público que foi gravado em vídeo pela pesquisadora. Ela falou da visão do aluno que muitos dos professores da escola pesquisada têm. Ainda que essa professora concordasse que os alunos têm uma carência de conhecimento, ela disse que sofrem de outro tipo de carência, a de alguém acreditar neles:

Depoimento (06/08/08)

Maíra: Então eu mostro que é capaz, que são capazes, **eles são carentes sim, mas não é carente só de leitura, é carente de dar tapinha nas costas, “Cara, cê conseguiu! É isso aí! Menina, cê é linda, cê é inteligente também, sabia?”** Não adianta ser só bonitinha. Então, eu acho que **falta incentivo de dentro pra fora.**

Na concepção de Maíra, o papel do professor vai além de ensinar; um dos obstáculos dos alunos é a falta de alguém encorajá-los e festejar suas conquistas, o que forma uma linha tênue entre o sucesso e insucesso. Segundo Watson-Gegeo (2004), a aprendizagem é social e funciona quando a comunidade investe nas novas gerações. Este investimento, portanto, tem de acontecer em dois níveis para que haja sucesso na aprendizagem: no nível de educação formal e no nível de apoio emocional. Talvez por isso Maíra ache importante encorajar as meninas, em particular, a buscar mais na vida do que as coisas materiais efêmeras, como a beleza, e destaca a importância de salientar a inteligência delas. No próximo excerto, Maíra se posiciona como a líder de torcida dos seus alunos e reage à

complacência deles:

Depoimento (06/08/08)

Maíra: Mas eu falo para os meus alunos, **“Olha, eu tô aqui. Eu vou ficar até meio dia. Alguém quer ficar comigo hoje? Eu preciso de iniciativa. Vamos! Alguém fala!”**! Os alunos ficam olhando assim. **“Olha, eu vou ligar para o pai e mãe de vocês para pôr vocês na cama às 8 horas da noite. (incompreensível) bocejando aqui dentro, não”**. **Aí começo a contar piadinha para ver se eles alegram.**

Nesse trecho, Maíra confessa se disponibilizar para ficar após as aulas, com a intenção de oferecer a ajuda necessária para apoiar a aprendizagem de seus alunos. Quando ela vê que os alunos não se comprometem para ficar na escola um pouco mais tarde, ela não desiste. Incita seus alunos a tomar “iniciativa” com as palavras “Vamos! Alguém fala!”. Maíra também age contra o que ela percebe como tédio por parte dos seus alunos, contando piadas para recuperar sua atenção e poder continuar com a lição.

Em outro trecho, ela explica porque sente a necessidade de ir além do papel do professor tradicional, ou seja, aquele que se preocupa exclusivamente com a matéria a ser ensinada, sem preocupar-se com as pessoas a quem se destina o conteúdo da lição e suas necessidades específicas. Do seu papel como professora ela diz, “eu me sinto uma segunda mãe”. Mais adiante ela repete a sua posição diante do desafio de envolver seus alunos no ato educativo,

Depoimento (06/08/08)

então, **eu me sinto mãe**, no horário que não é meu; eu sou da escola. E é isso que eu acho que nós professores temos que fazer. **Nós temos que dedicar** (incompreensível) **nossa alma**.

Ao conceber-se como a mãe substituta de seus alunos, Maíra tenta aproximar-se deles, o que metaforicamente significa vencer a distância entre professor e aluno. O posicionamento dela diante do desafio de educar os alunos parece ser congruente com a posição ideológica expressa no PPP da escola. Os autores do documento salientam que

o conhecimento não se dá no tempo e da mesma forma para todos os educandos, a preocupação não será apenas com a quantidade de conteúdos ministrada e sim, com a permissão de incorporar novas referências aos seus conhecimentos, re-significando esses conteúdos. **Haverá respeito aos comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada um** (PPP, p. 22).

Assim, a professora Maíra busca meios e formas de conectar-se com seus alunos, e incluí-los no processo de ensino-aprendizagem, seja pela oferta de apoio instrucional após as aulas, seja contando piadas para chamar a atenção deles para que possa continuar com a lição. Para ela, a dedicação para melhorar a qualidade de ensino é profunda, pois vem da sua própria “alma”. De maneira semelhante, o depoimento que ela deu durante o encontro da APLIEMT serve como uma chamada aos professores para se juntarem a ela na luta pela melhoria da educação.

A crença aqui apresentada pode, a princípio, parecer estar construindo uma representação negativa da escola e seus atores. Contudo, ao contrário do que possa parecer, queremos argumentar que ela demonstra que a escola se encontra em processo de crescimento e que tenta responder às necessidades atuais da comunidade a que serve. As possibilidades se constroem e encontram limitações em vários níveis, num processo contínuo, criando tensões a serem resolvidas. Esse processo, baseado numa filosofia democrática e de inclusão, não se desencadeia de maneira linear. Se existem deslizos e desvios nesse processo, também há a procura de soluções e de um caminho próprio.

Na seção a seguir, apresentamos uma breve releitura dos dados, por meio de um dispositivo analítico, denominado processamento metafórico por Kramsch (2003), com enfoque na maneira como as crenças, que aparecem momentaneamente fixas na linguagem, ajudam a construir o contexto escolar e vice-versa. Entende-se que esse processo é dialético e que não escapa das contradições de um sistema aberto e complexo.

Entre conservacionismo e inovação

Conforme Kramsch (2003), o processamento metafórico é um método interpretativo que parte do pressuposto de que os textos que o indivíduo constrói servem para representar crenças até então inarticuladas. Tomando, assim, crenças como redes semânticas que ajudam o indivíduo a construir e interpretar suas experiências, e, portanto, seu mundo, então os “textos” produzidos pelos atores da escola investigada, na forma escrita ou oral, podem ser vistos como representações do contexto escolar. Embora haja semelhanças entre essas representações, há divergências e incongruências também. Essas características tomam a forma de forças opostas e criam tensões que clamam para serem resolvidas. Desta maneira, pode-se dizer que existe uma dualidade de forças – centrípetas-centrífugas, ou conservadoras-renovadoras – dirigidas pelas ações dos atores da escola. Essas forças buscam o equilíbrio da escola. A escola atual encarna um dilema: defender o espaço educacional que criou ou responder às exigências cada vez mais crescentes da sociedade (NÓVOA, 2001). A escola e seus atores sofrem frustrações e buscam o equilíbrio novamente. Avançam, renovam, deslizam, desviam, começam de novo. Quais são as forças conservadoras e renovadoras do contexto escolar, então?

As forças conservadoras incluem todas as opiniões, atitudes, ações e crenças dos

atores da escola que representam os “outros”, seja aluno, professor o administrador, de maneira negativa e limitada, e que atribuem o mesmo significado a outras características do contexto escolar, como por exemplo, usar o método de ensino direcionado apenas a regras gramaticais, solapando oportunidades comunicativas. As forças renovadoras incluem as opiniões, atitudes, ações e crenças que representam os atores e o contexto escolar de forma promissora, ainda que o trabalho naquele sentido seja inacabado. Sob essa categoria se encontram os atores que clamam por mudanças e que criam espaço para se relacionar melhor com os outros atores da escola.

A crença apresentada aqui é parte da voz de Joyce que foi relacionada às vozes de outros professores (Magda e Maíra), tendo com pano de fundo os documentos PPP e PDE. Como tal crença constrói o contexto escolar de Joyce? De que maneira se representa a relação entre as crenças dos outros e a experiência de Joyce como professora de LI nesse contexto? Na Crença “os alunos não têm base”, Joyce constrói uma atitude *eu versus meu aluno* que a coloca, como professora, intelectualmente acima do discente. De fato, a inteligência dos alunos é questionada, pois eles “não têm base”, o que dificulta a aprendizagem e reduz a chance dos alunos terem êxito na matéria. Ao expressar essa atitude, Joyce não percebe que está construindo uma atitude que se estende além de *eu versus meu aluno*. Essa atitude se expande para incluir todas as pessoas com as quais os alunos já tiveram contato significativo. O espaço figurativo no qual ela exerce sua profissão vira uma divisa que pode ser anunciada como *eu versus a comunidade*, pois os alunos não chegaram ao Ensino Fundamental II sem terem interagido com seus pais, parentes, amigos, professores e diretoria do Ensino Fundamental I e outros indivíduos pertencentes à comunidade. Joyce também não percebe a relevância de pequenos atos dos seus alunos, como a insistência de Álvaro em fazer ligações entre o que já sabe de inglês, o que está aprendendo e sua própria língua. A professora se distancia metaforicamente das outras maneiras de perceber os alunos e de outras oportunidades de interagir e aprender. É importante notar que as duas outras crenças de Joyce, que não foram discutidas aqui, reforçam essa posição de distanciamento dos alunos. A escola é mais do que o contexto em que Joyce exerce sua profissão. É o lugar de frustrações e trabalho não realizado, pois com as limitações atribuídas aos seus alunos, pouco mais pode ser esperado dela como professora do que a adesão a um modelo de ensino formulaico que não admite questionamento. As respostas vêm na forma de *sim* ou *não*. Não há espaço para a discussão de temas relevantes à vida de seus alunos.

A presença da crença “os alunos não têm base” no contexto da escola foi confirmada por mais uma professora da escola – Magda, mas foi também contrariada por outra professora – Maíra. Isso corrobora a idéia de que as crenças não residem na mente de indivíduos, mas que são socialmente construídas e, portanto, interrelacionadas. Simplesmente, as crenças permeiam o contexto. A crença de que os alunos não têm uma base linguística na sua língua que seja suficiente para poder aprender LI está fortemente ligada à concepção de alunos que são vazios de conhecimento, que lhes falta criticidade, e que têm preguiça de pensar. Pode-se dizer que as crenças de Joyce e Magda se aproximam quanto às habilidades intelectuais de seus alunos. As circunstâncias sob as quais apareceram também apresentam semelhanças. Cada crença emergiu como resultado de reflexão

sobre uma situação educacional.

A crença de Maíra, enquanto confirma a crença de outros professores de que os alunos são carentes, serve de contrapartida. Maíra tenta combater a noção de que os alunos não têm a capacidade de superar os limites que lhes são postos no processo de ensino-aprendizagem. A crença de que os alunos conseguem ter êxito não parece ser muito comum entre os professores, pois os alunos têm pouca voz no contexto escolar. Isso confirma que ainda existe pessimismo relativo ao trabalho que pode ser feito na escola pública, mesmo se há evidências contra esse sentimento. Deslizes, desvios, avanços, renovação. Espera-se que os ideais de profissionalismo, inclusão, tolerância e solidariedade, entre outros, consigam se infiltrar ainda mais no espaço escolar e criar oportunidades futuras.

Comentários conclusivos

Pressupostos sociológicos contidos nas teorias de déficit lingüístico (como alunos não têm metalinguagem, são vazios de conhecimento) e cognitivo (alunos não sabem pensar, não tem criticidade), surpreendentemente, estão presentes há mais de quatro décadas na escola. Tais teorias, se nos Estados Unidos estão associadas a fatores racistas (cor e etnia dos alunos), no Brasil, elas estão ligadas à estratificação social, justificando a crença de que alunos de baixo nível econômico não aprendem porque lhes faltam habilidades para aprender, juntando-se à culpabilização da vítima – ideologia que atribui aos alunos pobres o estigma de inadequados, imperfeitos.

Contra as teorias da insuficiência lingüística e cognitiva, insurgem-se vozes como a da professora Maíra que acreditam que alunos não são tabula rasa, são seres pensantes e podem pensar. Embora raras, essas vozes positivas originam uma lufada promissora de renovação na escola, que passa a ser vista como espaço possível para a criatividade de alunos como Álvaro. Com mais incentivo, muito mais pode ser feito na escola pública.

Há muitos estudos que tratam das condições de trabalho do professor na escola pública e oferecem sugestões visando a melhorias no processo de ensino-aprendizagem, aqui, interessa-nos sugerir temas de pesquisa que incorporam a investigação de crenças. A identificação de crenças compartilhadas no contexto escolar auxilia na percepção e no entendimento de “nós” de tensões, e essa descoberta, se realizada por atores da escola, pode ser a chave para enfrentar os desafios do contexto escolar, levando os atores a adotar uma atitude insurreta e otimista, em que os problemas emergentes no contexto escolar passam a ser vistos como oportunidades para a implementação de mudanças na escola pública e no ensino-aprendizagem de LI. A universidade, por meio da formação continuada e inicial, também precisa incorporar no seu currículo o estudo de crenças para problematizá-las, questioná-las, reavaliá-las à luz de outros olhares possibilitando, assim, movimentos a favor de mudança, para que as teorias do déficit lingüístico, cognitivo e cultural sejam definitivamente enterradas.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P.; GÓES DOS SANTOS, D. A. Crenças & Discursos: Aproximações. In SILVA, K. A. (Org.), **Crenças, Discursos & Linguagem**. Campinas, SP, Editora Pontes, 2010, p. 196-226.
- ASSIS-PETERSON A. A. Fricções lingüístico-culturais no escopo do ensino e aprendizagem de inglês – Ouvindo e observando participantes da escola, família e comunidade. Projeto de Pesquisa (inédito), 2003.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Redes de conhecimento: conectando lares e salas de aula em torno do ensino de línguas (um estudo sobre crenças, discursos, práticas e ideologias de línguas estrangeiras). Projeto de Pesquisa (inédito), 2008.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Universidade, escola e comunidade: teorizando e redesenhando práticas pedagógicas para novos letramentos no ensino crítico de línguas estrangeiras. Projeto de Pesquisa (inédito), 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Editores Pontes, 2006, p. 15-42.
- BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. **Speech genres and other late essays**. Austin: University of Texas Press, 1986.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras: para além do método**. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008, p. 19-54.
- DELAMONT, S. **Interaction in the classroom**. 2 ed. New York: Methuen & Co., 1983.
- DIAS, M. H. M. O Lugar do inglês na escola pública: (des)crenças de atores da escola e da comunidade. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2006.
- DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 107- 128.
- DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In: P. KALAJA e BARCELOS A. M. F. (Eds.), **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003, p.131-151.

- ERICKSON, F. (1986) Qualitative Methods. In: LINN, R. e ERICKSON, F. (Eds.) **Research in Teaching and Learning**. New York/London: Macmillan Publishers, 1990, p. 77-194.
- ERICKSON, F. Prefácio. In COX, M. I. P.; ASSIS- PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.
- FREIRE, P. (1970) *Pedagogia do oprimido* (13ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- KALAJA, P. Research on Students' Beliefs about SLA within a Discursive Approach. In KALAJA, P. e BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 87-108.
- KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. In KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 2003, p. 109-128.
- LUKE, A. Critical approaches to literacy. In V. Edwards & D. Corson (Eds.), **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 2: Literacy, 1997, p. 143-152.
- LYONS, M. Folklore e Sabedoria: a Relação entre Crenças, Ensino de Língua Estrangeira e o Âmbito Escolar . Projeto de Pesquisa (inédito), 2007.
- LYONS, M. Histórias de Vida: Relatando a Infância na Língua Inglesa. Projeto de Pesquisa (inédito), 2010.
- MOLL, J. **Histórias de vida, histórias de escola**: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MURPHY, Elizabeth. **Strangers in a Strange Land**: Teacher's Beliefs about Teaching and Learning French as a Second or Foreign Language in Online Learning Environments. Doctoral Thesis, Université Laval, Quebec, 2000. Disponível em: <<http://www.nald.ca/FULLTEXT/stranger/cover.htm>> . Acesso em: 27 fev. 2008.
- NORTON, B. Critical literacy and International Development. **Critical literacy: Theory and Practice** , V.1, N. 1, 2007, 06-15. Retrieved August, 2009.
- NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo: entrevista com Antônio Nóvoa. Disponível em: http://www.redebrasil.tv.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acesso em: 31 agosto, 2008.
- PENNYCOOK, A. The cultural politics of English as an international language. London: Longman. 1994.
- RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 21, n. 3, Set-Dez 2005, p. 309-317.
- SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor? Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2005.
- WATSON-GEGEO, K. A. Mind, Language and Epistemology: Toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, 88 (3), 2004, p. 331-350.

Claudia de Souza Teixeira¹

Resumo: Este artigo trata de diferentes abordagens no ensino de gramática e dá destaque à “análise linguística” (AL). Mostra que a prática de AL é essencial no ensino de língua portuguesa, pois capacita o aluno a compreender os usos dos recursos linguísticos e a utilizá-los nos diversos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino; Língua Portuguesa; Gramática; Análise Linguística; Gêneros Textuais

Abstract: This article deals with different approaches in grammar teaching and gives emphasis on “linguistic analysis” (LA). Shows that the practice of LA is essential to Portuguese language teaching because enables the student to understand the uses of language resources and to use them in the various textual genres.

Keywords: Teaching; Portuguese Language; Grammar; Linguistic Analysis; Textual

Introdução

Diante do baixo desempenho dos alunos brasileiros quanto à compreensão e produção textuais, evidenciado nas salas de aula e nas avaliações oficiais, é preciso reconhecer que a escola não tem cumprido com eficiência seu papel no desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças e jovens. Nesse quadro, cabe, em especial, ao professor de língua materna repensar as práticas pedagógicas e as abordagens adotadas até então e procurar meios de minimizar as dificuldades dos alunos.

Com relação à leitura e à escrita, já está claro que se deve privilegiar, nas aulas, a prática de análise e produção contextualizada dos diferentes gêneros textuais; no entanto, ainda permanecem dúvidas e contradições quando o assunto é o estudo da gramática. Muitos professores continuam a enfatizar a metalinguagem, tentando levar os alunos a dominar conceitos que pouco os ajudarão no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Este artigo defenderá, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), que só uma proposta que associe “reflexão” e “uso” poderá efetivamente melhorar o desempenho linguístico dos alunos. Nessa perspectiva, mostrará que, através das atividades da “análise linguística” (AL), o professor poderá levar os alunos a

1. IFRJ/Doutora em Letras Vernáculas.

compreender os aspectos sistemáticos da língua e a utilizar consciente e eficientemente os recursos da língua.

Abordagens no ensino de língua portuguesa

Especialistas e professores concordam que o principal objetivo do ensino de língua portuguesa deva ser o de ampliar a competência comunicativa/discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes gêneros textuais nas diversas situações de interação sócio-comunicativa. Com isso, as atividades de leitura e de produção textual têm ocupado cada vez mais espaço nas aulas de português. Embora muitos professores ainda não tenham, na prática, conseguido privilegiar essas atividades, ninguém pode discordar de que estas são essenciais no ensino de língua materna.

Por outro lado, em relação à gramática, permanecem algumas divergências. Alguns professores ainda defendem o seu ensino sistemático; outros, o abandono deste, principalmente nas séries iniciais; uns procuram dar-lhe uma perspectiva “textual”, mas acabam utilizando o texto apenas como “pretexto” para uma análise metalinguística. Cresce, no entanto, o número de professores que, conscientes de que o estudo da gramática deva habilitar os alunos a usarem adequadamente os recursos linguísticos, têm procurado adotar uma abordagem mais produtiva (TEIXEIRA e SANTOS, 2005).

Essas diferentes posições relacionam-se com as abordagens de ensino, a saber (TRAVAGLIA, 1996):

(a) Prescritivo - visa levar o aluno a substituir seus padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros tidos como corretos/aceitáveis.

(b) Descritivo - objetiva mostrar a estrutura e o funcionamento de uma língua, sua forma e função.

(c) Produtivo - procura desenvolver as habilidades linguísticas. Aumenta o conhecimento do aluno sobre os usos dos recursos da sua língua.

A abordagem (a) leva à ênfase no ensino da gramática normativa, da variedade culta da língua, eleita como “padrão”, ou seja, a melhor forma de falar e de escrever. É certo que cabe à escola ensinar esse padrão, mas sem desconsiderar as outras variedades linguísticas, uma vez que estas são comuns no cotidiano dos alunos.

A abordagem (b) está materializada no ensino de gramática descritiva, consubstanciada em uma metalinguagem própria, compondo um conhecimento teórico sobre a língua.

Possenti lembra que o domínio efetivo da língua dispensa o conhecimento da linguagem técnica; no entanto, esse autor destaca que o ensino descritivo também tem seu lugar, desde que o professor compreenda o papel da gramática no ensino de língua materna:

Falar contra a “gramatiquice” não significa propor que a escola só seja “prática”, não reflita sobre questões de língua. Seria contraditório propor esta atitude, principalmente porque se sabe que refletir sobre a língua é uma das atividades usuais dos falantes e não há razão para reprimi-la na escola. Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar prioridades

(discutir os preconceitos é certamente mais importante do que fazer análise sintática - eu disse *mais importante*, o que significa que a análise sintática é importante, mas é menos ...). Além do mais, se se quiser analisar fatos de língua, já há condições de fazê-lo segundo critérios bem melhores do que muitos dos utilizados atualmente pelas gramáticas e manuais indicados nas escolas (POSSENTI, 1999, p.55-56).

Os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental deixam claro que perspectiva deve ser adotada quanto à metalinguagem:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (PCN, 1998a, p.60).

Sendo assim, não se está defendendo a exclusão da descrição gramatical nas aulas de língua portuguesa, mas estabelecendo um parâmetro mais adequado para sua abordagem. Travaglia apresenta uma posição bastante coerente com a realidade, mostrando que o ensino descritivo ajuda o aluno a pensar a adquirir conhecimentos sobre a língua:

Nossa sugestão é que o ensino teórico, que muito comumente predomina nas aulas de Português, deve ceder espaço para os outros tipos de atividade, ocupando um mínimo do tempo disponível. Quando se trabalha com o ensino teórico, sugerimos que ele deve ter objetivos, tais como: a) facilitar, no ensino, a referência a elementos da língua, mas não deve ser cobrado dos alunos, sobretudo no Ensino Fundamental e em especial em suas séries iniciais (1^ª a 4^ª); portanto, ser um instrumento de mediação e não um fim em si; b) ser objeto de uma cultura científica necessária na vida moderna; c) ser usado como um instrumento para ensinar a pensar (objetivo geral da educação e não um objetivo de ensino de língua) (TRAVAGLIA, 2003, p.60).

Luft, há duas décadas, já denunciava as “consequências maléficas do ensino gramaticalista” (LUFT, 1992, p.47): sobrecarga de inutilidades (ênfase em normas fora da realidade e pormenores teóricos supérfluos) e, paradoxalmente, baixo índice de aproveitamento dos alunos, uma vez que não assimilam a teoria gramatical apesar de estudá-la durante anos; falta de tempo para atividades (práticas) de uso da língua; convicção dos alunos de que o português é uma língua difícil (eles associam “saber português” com conhecer teoria e regras da norma culta) e insegurança quanto à utilização da língua materna. O autor, partindo de uma análise crítica do ensino tradicional de gramática (descritivo e normativo), destaca que “o aluno precisa aprender a ler e a escrever, ter contato constante com bons textos, e descobrir [...] as riquezas expressivas do seu idioma” (p.99).

Perini (1997), por sua vez, aponta, com muita pertinência, os principais problemas

no ensino de gramática: objetivos mal colocados, metodologia inadequada e falta de organização lógica da matéria. Se, com relação a esse último ponto, o professor não pode fazer muito, já que a tarefa de atualizar e organizar a gramática caberia a linguistas e gramáticos, no que se refere aos dois primeiros, será ele essencial para a adoção de uma prática mais adequada.

Por fim, a abordagem (c) representa um ensino mais eficiente, pois, sem desconsiderar os conhecimentos linguísticos pré-existentes, desenvolve as habilidades linguísticas do aluno, incluindo o domínio da norma culta e o da modalidade escrita. É a concepção mais adequada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa/discursiva do educando.

O professor poderá adotar os três tipos de abordagem, priorizando, obviamente, a produtiva. No entanto, infelizmente, na prática, as duas outras, principalmente a segunda, têm ainda sido mais enfatizadas nas aulas de língua materna (OLIVEIRA, 2010).

Abordagens no ensino de gramática

Tendo em vista as diferentes abordagens de ensino, Travaglia (1996) afirma que, ao ensinar gramática, o professor poderá trabalhar com quatro formas de focalizá-la, a saber:

- a) gramática teórica
- b) gramática normativa
- c) gramática reflexiva
- d) gramática de uso

Essas formas não precisam acontecer separadamente: para abordar um dado tópico, pode-se utilizar, ao mesmo tempo, mais de um tipo. No entanto, como dito anteriormente, deve-se ocupar o mínimo possível das aulas com (a) e (b).

- a) Gramática teórica

Nas atividades de gramática teórica, trabalha-se a nomenclatura própria da gramática descritiva. Ensinam-se classificações de elementos linguísticos e suas regras de funcionamento. O texto é usado, normalmente, apenas como “pretexto” para se extraírem dele os elementos analisados.

- b) Gramática normativa

Nas atividades de gramática normativa, valoriza-se a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua. Os fatos linguísticos em desacordo com essa norma são considerados “erros” e devem ser evitados e corrigidos.

- c) Gramática de uso

Em uma atividade de gramática de uso, o aluno é levado a utilizar recursos e regras da língua nas diferentes variedades linguísticas, inclusive a culta. São realizadas atividades de produção e de compreensão textual, exercícios estruturais (ex: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, etc.), de vocabulário (ex: processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos,

homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.), de variedades linguísticas.

d) Gramática reflexiva

As atividades de gramática reflexiva privilegiam os efeitos de sentido dos elementos/fatos linguísticos. O aluno é levado a entender e explicar as escolhas do falante/ produtor do texto. Não se enfatiza a metalinguagem, mas esta pode ser utilizada. Essa abordagem identifica-se com a “análise linguística” proposta nos PCN de Língua Portuguesa (1988a.)

Análise linguística

Os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Médio (2000) afirmam, sem maiores detalhes, que toda análise gramatical deve considerar o texto como base. Já os de Ensino Fundamental (1998a), de forma mais detalhada, preconizam um ensino de língua portuguesa pautado no “uso” (Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos) e na “reflexão” sobre a língua e a linguagem (Prática de análise linguística). Com relação a essa última, sugerem o trabalho com os seguintes aspectos linguísticos no 3º e 4º ciclos: variação linguística (modalidades, variedades, registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação; modos de organização dos discursos (PCN, 1998a, p.36).

Ainda segundo o mesmo documento, com a prática de AL, espera-se que o aluno atinja os seguintes objetivos básicos:

constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
apropriar-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (PCN 1998a, p.52).

O termo “análise linguística” foi usado pela primeira vez por GERALDI (1997 [1984]), em especial, para os estudos gramaticais feitos a partir dos textos dos alunos, objetivando a reescrita. Quanto a esses estudos, alerta que

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p.74).

O autor não exclui a possibilidade de se organizar atividades paralelas sobre aspectos sistemáticos da língua. Em nota, explica que a AL “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1997, p.74). Atualmente, é mais difundido a AL com base em textos que circulam na sociedade.

Mendonça, refletindo sobre a prática de AL no Ensino Médio, define bem essa proposta: “O termo análise linguística (...) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2009, p.205).

A análise linguística se diferencia, em diversos aspectos, do ensino tradicional de gramática, conforme mostra o quadro abaixo (MENDONÇA, 2009, p, 207):

QUADRO 1: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutural inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.

Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.
---	---

Com base nesse quadro, podem ser destacadas algumas características essenciais da análise linguística, a saber:

integração da AL com a leitura e a produção de texto;
trabalho de reflexão sobre o uso dos recursos linguísticos a partir da análise de casos particulares identificados em textos;
ênfase nos efeitos de sentidos associados aos gêneros textuais;
associação entre habilidades epilinguísticas (reflexão sobre o uso) e metalinguísticas (reflexão voltada para a descrição).

Obviamente os conteúdos das atividades de AL deverão levar em conta o estágio de desenvolvimento dos alunos e os objetivos de cada nível escolar. A necessidade de estar associada ao trabalho com a leitura e a produção de texto faz com que este se organize em torno de uma progressão didática também dos gêneros textuais.

Os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental podem ajudar nas escolhas, pois propõem conteúdos para cada ciclo. Como exemplo, seguem abaixo algumas das sugestões dos tipos de atividades a ser realizadas no 3º e 4º ciclos (p.59-63). Serão adaptadas aqui apenas algumas daquelas ligadas diretamente à descrição gramatical.

Reconhecimento das marcas linguísticas específicas (seleção de processos anafóricos, marcadores temporais, operadores lógicos e argumentativos, esquema dos tempos verbais, dêiticos etc.).

Observação dos diferentes componentes do sistema linguístico em que a variação da língua se manifesta: na fonética (diferentes pronúncias), no léxico (diferentes empregos de palavras), na morfologia (variantes e reduções no sistema flexional e derivacional), na sintaxe (estruturação das sentenças e concordância).

Comparação dos fenômenos linguísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:

* sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de objeto, desaparecimento dos clínicos, emprego dos reflexivos etc.;

* sistema dos tempos verbais (redução do paradigma no vernáculo) e emprego dos tempos verbais (predominância das formas compostas no futuro e no mais que perfeito, emprego do imperfeito pelo condicional, predominância do modo indicativo etc.);

* emprego de elementos dêiticos e de elementos anafóricos sem relação explícita com situações ou expressões que permitam identificar a referência;

* casos mais gerais de concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;

* predominância da parataxe e da coordenação sobre as estruturas de subordinação.

Descrição de fenômenos linguísticos com os quais os alunos tenham operado, por

meio de agrupamento, aplicação de modelos, comparações e análise das formas linguísticas, de modo a inventariar elementos de uma mesma classe de fenômenos e construir paradigmas contrastivos em diferentes modalidades de fala e escrita, com base:

* em propriedades morfológicas (flexão nominal, verbal; processos derivacionais de prefixação e de sufixação);

* no papel funcional assumido pelos elementos na estrutura da sentença ou nos sintagmas constituintes (sujeito, predicado, complemento, adjunto, determinante, quantificador);

* no significado prototípico dessas classes.

Utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação.

Utilização das regularidades observadas em paradigmas morfológicos como parte das estratégias de solução de problemas de ortografia e de acentuação gráfica.

Outros tipos de atividades associando a AL ao uso da língua (leitura e produção textual, especificamente) são também sugeridos. Seria interessante que os professores de língua portuguesa conhecessem essas propostas, que certamente lhes ajudariam a estruturar um planejamento mais produtivo de suas aulas.

A título de exemplo, seguem abaixo propostas de atividades de AL sobre usos de tempos e modos verbais; um tema, normalmente, considerado complexo por alunos e professores.

O cão e o pedaço de carne

Vinha um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olhou para dentro da água e viu, lá no fundo, um outro cão com um pedaço de carne maior que o seu. Julgando-se muito esperto, largou a carne que trazia e foi agarrar outra que avistara. Mergulhou, procurou, procurou e nada. O tolo acabou ficando sem a carne que levava e sem a outra, que era apenas o reflexo da sua própria imagem.

(Disponível em: http://www.anossaescola.com/cr/testes/fabulas_esopo.htm. Acesso em: 14 mar. 2011).

O texto lido é uma **Fábula**, uma narrativa ficcional em que animais ganham características humanas e que contém um moral claramente deduzido no final. Como narrativa, envolve uma sequência de ações que se desenrolam com o passar do tempo. Sobre as ações relatadas na fábula anterior, reflita com base nas questões abaixo.

Questões:

- (a) Observe as formas verbais sublinhadas no texto. Elas indicam fatos concluídos ou em processo? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito perfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos concluídos no passado.

- (b) Analise, agora, as formas verbais “vinha” e “levava”. Elas indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro? Sua resposta explicará o uso do pretérito imperfeito do indicativo.

Resposta: Indicam fatos em processo no passado.

- (c) Considere, agora, a forma “avistara”. A que momento se remete: anterior, posterior ou concomitante ao fato expresso em “foi”? Justifique, então, o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo.

Resposta: Remete a um momento anterior ao fato expresso em “foi”. O pretérito mais que perfeito é utilizado para indicar algo que aconteceu antes de outro fato também passado (“passado do passado”).

- (d) Que forma composta poderia substituir “avistara”? Qual das duas é mais utilizada no português do Brasil atualmente?

Resposta: “*tinha avistado*”. Essa forma é mais comum no Brasil atualmente.

- (e) Sabendo-se que o texto é uma fábula. Conclua: Qual o tempo verbal predominante nesse gênero textual?

Resposta: Na fábula, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito.

Como foi dito, a fábula é uma narração. Será que todo texto desse tipo tem que ser produzido com tempos verbais do pretérito? Para chegar a uma conclusão sobre isso, faça o que se pede abaixo.

Questões:

- (f) Reescreva a primeira frase do texto “O cão e o pedaço de carne”, modificando o tempo das formas verbais para o presente. Comece com “Vem um cão ...”

Resposta: Vem um cão atravessando um rio com um pedaço de carne na boca quando olha para dentro da água e vê, lá no fundo, um outro cão com um pedaço de carne maior que o seu.

- (g) Na resposta da questão anterior, você usou o que os gramáticos chamam de “presente histórico”; ou seja, o presente do indicativo para descrever fatos no passado. Pesquise esse emprego do presente e explique o seu efeito. Observe que é comum em manchetes de jornais.

Comentário:

Nessas atividades, além da associação do tópico gramatical ao gênero textual exemplificado, procurou-se introduzir os conceitos relativos ao uso dos tempos verbais através de uma abordagem reflexiva, indutiva, partindo-se dos fatos linguísticos para a formulação

da teoria. O objetivo é tornar o aluno consciente do emprego das formas linguísticas não só para compreender textos, mas também para produzi-los.

Conclusão

Os estudos sobre a operacionalização da análise linguística nos diferentes níveis escolares ainda são poucos. Por isso, em verdade, ainda não é possível propor efetivamente uma organização curricular abrangente que norteie o trabalho com AL. Portanto, é preciso aceitar, neste momento, uma abordagem que siga critérios estruturais tradicionais ao lado de critérios discursivos. No entanto, é preciso lembrar que, como afirma Nóbrega, “Tentar produzir uma descrição mais afinada com os usos efetivos da linguagem exige uma perspectiva teórica orientada mais por critérios pragmáticos e semânticos do que pelos critérios morfológicos e sintáticos das abordagens tradicionais” (2000, p. 80).

Os materiais didáticos estão iniciando o caminho de adequação à nova proposta, e os professores precisam ser orientados em como utilizá-la. Muitos permanecem na proposta tradicional por se sentirem seguros com esta, mesmo reconhecendo suas falhas. Como afirma Mendonça, “A mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça” (2006, p.225).

O importante agora é que, mesmo em “pequenas doses”, pouco a pouco, a AL seja integrada ao ensino de língua portuguesa. Junto ao trabalho constante com a leitura e a produção textual, espera-se que a escola consiga, efetivamente, desenvolver a competência comunicativa/discursiva dos seus alunos. Não se pode aceitar que, apesar do avanço das pesquisas sobre a língua e seu ensino e dos esforços de muitos professores, os resultados obtidos junto aos educandos, o seu desenvolvimento pleno em termos linguísticos, sejam ainda tão insatisfatórios.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p. 59-79.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**: por uma nova concepção da língua materna. 2ed. São Paulo: Ática, 1993.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos. (org.). **Língua portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, JoãoWanderley. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997. p.32-38.

TEIXEIRA, Claudia de Souza.; SANTOS, Leonor Werneck dos. Ensino de gramática: abordagens, problemas e propostas. **Livro dos minicursos do IX CNLF**. Cadernos do CNLF, v. IX, n. 5. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2005. p. 97-106. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/09.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.



CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS IDENTITÁRIAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM
COMUNIDADES DIGITAIS¹

Dánie Marcelo de Jesus²

Resumo: O objetivo deste trabalho é investigar as práticas identitárias de três comunidades virtuais do Orkut, direcionadas para professores de língua inglesa – *English Language Teachers, English Teachers in Brazil, Sou professor(a) de inglês*. A finalidade é compreender como a identidade profissional dos professores é construída no discurso dos participantes. O estudo se insere numa perspectiva crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2000). A metodologia de pesquisa é de caráter interpretativo, e a análise buscou apreender as representações identitárias que se materializam nas escolhas linguísticas dos usuários das comunidades. As conclusões apontam para uma tentativa de fixar uma identidade profissional tradicional do professor de língua estrangeira nessas comunidades.

Palavras-chave: Identidade, professor de língua inglesa, comunidades virtuais.

Abstract: The aim of this study is to investigate the identity practices of three virtual communities from Orkut directed to teachers of English - *English Language Teachers, English Teachers in Brazil, I am an English teacher (male/female)* - in order to understand how teachers' professional identity are constructed in the discourse of participants. The study is a critical perspective of discourse (Fairclough, 2000). The research methodology is interpretative and the analysis sought the identity representations that materialized in language users' choices of communities. The findings point to an attempt to fix a traditional professional identity of foreign language teacher at communities.

Keywords: Identity, English language teacher, virtual communities.

1. Gostaria de agradecer aos alunos Lígia Christie Coelho e William Kun pela ajuda na coleta dos dados.

2. Doutor pela PUC-SP e professor do Departamento de Letras da UFMT e do Mestrado em Estudos de Linguagens; daniepuc@yahoo.com.br

Introdução

O número constante de publicações nos últimos anos (CELANI & MAGALHÃES, 2002; VEREZA, 2002; SANTOS, 2003; GRIGOLETTO, 2006; ASSIS-PETERSON & SILVA, 2010; FABRÍCIO & MOITA LOPES, 2010), com diferentes enfoques teóricos sobre identidade, evidencia um desejo de questionar e compreender a configuração social no mundo contemporâneo. Contudo, apesar do avanço dessas pesquisas, ainda são poucos os trabalhos (UCHÔA-FERNANDES, 2008; SANTIAGO, 2008; JESUS, 2009) que descrevem a construção identitária de professores em redes sociais digitais. Essas pesquisas revelaram que esse espaço se tornou um ambiente propício à investigação de linguistas preocupados com a dinamicidade do ambiente digital e suas consequências sociais na prática docente, mas, especificamente, precisamos entender como o ciberespaço pode afetar a identidade profissional dos professores. Especialmente porque vivemos em um momento no qual a cibercultura atravessa nosso espaço escolar sem pedir licença, questionando nosso saber docente, informando-nos peremptoriamente que o conhecimento é temporário e fluido.

Parto da convicção que as mudanças ocorridas na sociedade mediada pelo computador produzem novas formas de operar com nossa subjetividade. Acredito que compreender como os docentes são apresentados nas interações digitais tende nos dar pista dos caminhos que a profissão do educador de línguas pode assumir neste século, recheado cada vez mais por novos elementos tecnológicos. Assim, fiquei estimulado a examinar como as comunidades direcionadas para docentes representavam sua identidade profissional. Duas questões orientaram minha pesquisa: Como as comunidades digitais constroem a identidade profissional do professor de inglês? Como os professores se apresentam nas interações sobre tópico direcionado a profissão docente?

O percurso adotado para a análise inclui, inicialmente, uma discussão a respeito de identidades, aliada à concepção de práticas discursivas advindas de Fairclough (2001). Na sequência, descrevo a metodologia de pesquisa e as comunidades analisadas no Orkut. Ao concluir, procuro refletir no tocante à importância da pesquisa da identidade profissional do docente de língua estrangeira no ambiente digital.

Práticas identitárias e discurso

Na área de estudos linguísticos, a preocupação, segundo Moita Lopes (2003, p.19), com a temática identidade, está intimamente relacionada com a concepção de linguagem como discurso. É crença corrente que o uso da linguagem é moldado pelos diferentes contextos sociais a que somos expostos. Esses contextos são construídos na linha histórico-social e definem as práticas identitárias dos sujeitos que os localizam e os posicionam perante seus interlocutores. Por isso, ao utilizar a linguagem, nós não nos constituímos como simples usuários da língua, mas estampamos com marcas histórico-sociais que podem ser suspensas ou mantidas, a dependerem das práticas discursivas envolvidas.

Deve-se ressaltar que esse processo é ambíguo, contraditório e volátil, alterando-

-se a todo instante, conforme a interação em curso, não sendo, portanto, uma instância única e estável, tampouco essencialista, que define quem pertence a esse ou àquele grupo identitário (WOODWARD, 2000, p.13). Em contrário, revela-se um processo de natureza política, simbólica e social, que é organizado por meio de *práticas sociais* (FAIRCLOUGH, 2001, p. 89) que constroem o mundo em significações. São essas práticas sociais do discurso que contribuem para compor as identidades dos sujeitos e suas relações sociais, bem como suas crenças e seus conhecimentos. Assim, nessa visão de linguagem, a relação poder e ideologia são fundamentais para compreender as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social.

As ideologias (FAIRCLOUGH, 2001, p.117) são significações/construções da realidade – o mundo físico, as relações sociais e as identidades sociais –, construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas que contribuem para a produção, para a reprodução ou para a transformação das relações de dominação. As “práticas discursivas” constituem a dimensão do uso da linguagem que envolve os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, variando de acordo com os tipos de discurso e fatores sociais.

É nesse enquadramento teórico que procuro situar a identidade profissional do professor de língua estrangeira como fruto de práticas discursivas que têm um caráter convencional e reproduzidor das condições de produção do que é ser um docente no mundo capitalista, constituindo uma complexa teia de luta de poder, gerador de ideologias diversas que se auto alimentam. Dessa forma, os educadores assumem ideias e atitudes que não são suas, antes lhes são impostas de forma tão sutil que eles as defendem como próprias. Sendo assim, poderíamos pensar que o professor é um assujeitado, instrumento perene de reprodução das relações de produção capitalista. Essa concepção é profundamente rejeitada por Fairclough (2001), para quem as práticas discursivas, além do processo convencional ou reproduzidor, encerram a capacidade de transformar as relações de poder com suas respectivas ideologias.

Desse ponto de vista, o professor, mesmo em uma sociedade capitalista, pode ser instrumento de mudanças e é justamente neste princípio que o trabalho de Fairclough (2001) está sedimentado. Ele acredita, inexoravelmente, na capacidade de mudança social, enfatizando a possibilidade de o indivíduo, mesmo sob forte domínio da sociedade, poder contra ela se rebelar e alterá-la. É a capacidade de atribuir novos sentidos ao antigo, transformando-o de fato em uma situação nova, tornando realidade aquilo que, como possibilidade, estava latente. Mais ainda. É o que faz renascer a fênix de um pensamento inovador, de uma produção artística, de um movimento pelos direitos humanos e de uma resistência ao despotismo.

Por isso, Fairclough (2001) divisa as práticas discursivas dentro de uma perspectiva dialética. Dito doutra forma, não é seu objetivo apagar a história que descortina quão dominante tem sido o papel exercido pela sociedade capitalista sobre sujeito que dela faz parte, silenciando-o, oprimindo-o, assujeitando-o das mais diversas formas e nos mais diferentes lugares. Por outro lado, Fairclough não esquece o papel do processo criativo de mudança que as práticas discursivas exercem na sociedade. Essa superação das práticas

discursivas reprodutoras pode constituir uma “ameaça” para aqueles que detêm o poder, criando tensões entre as forças convencionais e as criativas.

Tendo em vista essa perspectiva, fica evidente a natureza social do discurso, na qual o sujeito é constituído histórico-culturalmente. Passo agora a discutir o caminho metodológico e o contexto da pesquisa onde este estudo foi desenvolvido.

Metodologia da pesquisa

Este trabalho se situa dentro de uma perspectiva interpretativista (ERICKSON, 1986/1990, p. 77 e 78). Esta assume que o contexto natural e os participantes nele envolvidos são de relevância para a compreensão do que ocorre no momento em que os interlocutores se comunicam. O ponto central dessa abordagem é o significado das ações na vida social, bem como sua elucidação e exposição pelo pesquisador. A abordagem interpretativista compreende a realidade não como um fato, mas como interpretação do discurso dos diferentes participantes que compõem o ambiente pesquisado. A pesquisa interpretativa agasalha a premissa de que a natureza humana é cultural, pois (re)cria variantes infinitas, em sua forma de ser nos espaços e nos tempos diversos no andar da história. A esse respeito, Passos (2003, p.194) assevera:

A cultura parece um imenso tapete persa com desenhos multicolores e variegados. A mesma humanidade se apresenta exprimindo-se em miríades de formas, tons, sons, restos, segmentos, ícones, peças, signos, símbolos que jorram profusamente duma incontável turbina em que o magma da variação, no topo, altivo e sereno, rege, em transe, a dança. Isso aí: é só a humanidade, só!

Visto por este ângulo, Erickson (1986/1990) considera que o objetivo da pesquisa interpretativista é alargar o universo do discurso humano microscopicamente. Isso não significa que essa abordagem não leve linha de conta contextos mais amplos no campo social, político e econômico. Por meio das observações do microcotidiano, como é o caso das comunidades do Orkut, podemos inferir pistas que transparecem a macroestrutura social. Essa relação entre o micro e o macro se processa dialeticamente. Daí essa relação não ser hierárquica, como se as estruturas sociais fossem os únicos agentes determinadores de toda ação humana (ERICKSON, 1986/1990). Pensar assim é acreditar que o homem é produto exclusivamente do meio no qual ele está inserido. Essa abordagem de pesquisa compartilha a concepção de que o ambiente sociocultural de cada indivíduo determina muitos de nossos comportamentos sociais, mas também é verdade que o ser humano arquiteta, constantemente, outros significados. Por essa razão, cada comunidade digital é um pequeno universo de significação, redefinido por seus participantes.

Dessa forma, a Internet, veículo que é de construção de significados e de reagrupamento social, torna-se ambiente propício para a investigação interpretativista que busca entender os sentidos das ações dos indivíduos envolvidos em um evento

social.

Contexto da pesquisa

Para entender como é representada a identidade do professor de língua inglesa, elegi as comunidades de professores do Orkut³, por ser uma das redes digitais mais populares no Brasil, não sem palmilhar alguns critérios para sistematização dos dados. Primeiramente, foram observadas comunidades que versavam diretamente sobre a profissão do educador de língua inglesa. Nessa busca, deparamos com 141 comunidades, das quais selecionamos três. Além de direcionadas para professores de língua inglesa, contam com número expressivo de participantes: *English Language Teachers* (14.189 membros), *English Teachers in Brazil* (10.110 membros), *Sou professor(a) de inglês* (8.564 membros). A análise levou em consideração as imagens vinculadas às comunidades por considerá-las elementos fundamentais na compreensão da identidade dos participantes.

Por meio dos dados coletados e mediante uma leitura detida, procurei constatar as diferentes práticas identitárias recorrentes no discurso dos usuários das comunidades. Como o discurso no ambiente digital é de natureza multimodal, a análise percorreu os exames de elementos pictóricos que caracterizavam cada comunidade. Em decorrência disso, foram encontrados ícones da cultura anglo-saxônica, a exemplo de bandeiras, ou do contexto escolar, como livro didático ou fotos representativas da figura do professor. No plano textual, foram examinados textos introdutórios de cada comunidade e os tópicos discutidos no interior dessas comunidades, dando maior atenção aos assuntos que se referissem à profissão docente. Quanto a esse último, escolhi, como exemplificação, dado o espaço reduzido desta publicação, os tópicos “As escolhas de idiomas avacalharam geral?” (*English teachers in Brazil*), com dez postagens, e “Ensino público do Brasil uma maravilha!!!!!!” (*English teachers in Brazil*), com trinta e sete postagens. Esses dois tópicos foram pinçados por apresentar elementos nos quais a identidade profissional do docente se revelou mais evidente.

Análise dos dados: Elementos icônicos na construção identitária docente nas comunidades do Orkut

Qualquer imagem é ideológica por natureza e colabora para a construção de uma determinada realidade (KRESS & LEEUWEN, 2007; DORFMAN & MATTELART, 2002, FAIRCLOUGH, 2001), especialmente no ambiente digital, em que o não-verbal é parte integrante da constituição do verbal. Assim, a imagem nesse contexto pode revelar um efeito ideológico de sustentação e manutenção de determinada identidade hegemônica capaz de conduzir o leitor menos atento para um sentido único, traduzindo em imagem o que está escrito de forma apelativa, como o exemplo a seguir:

3. De acordo com Uchôa-Fernandes (2008, p.10), o Brasil, em 2006, já era o país com maior número de usuário do Orkut, com cerca de 72,84%.



Comunidade “Sou professor (a) de inglês

A imagem de abertura da comunidade nos mostra uma provável professora. A roupa vermelha e o sintagma “teach English”, em letra azul, remetem-nos simbolicamente à cor da bandeira norte-americana. Essa figura parece procurar criar uma identificação⁴ entre os professores de inglês com o “falante nativo”. Ao estabelecer essa identificação, o professor assume um lugar simbólico de uma identidade “nativizada” que carrega valores e comportamento da cultura dominante estrangeira. Tal representação parece corroborar a ideia de que aprender uma língua é tornar-se um pouco o outro do nosso desejo (REVUZ, 1998), podendo consumir seu jeito de ser e sua identidade social. Entretanto, esse desejo sempre esbarra na incompletude de nunca nos tornarmos exatamente o outro de nossa idealização, mesmo que tenhamos um domínio sociodiscursivo próprio de um nativo.

O fascínio pelo outro também pode ser revelador da relação de poder que estabelece, também, por meio de mecanismo de sedução que dissimula, subjugando o sujeito por processos sutis de controle (FOUCAULT, 1971). Para manutenção desse *status quo*, as comunidades recorrem à estratégia de trazer representações da cultura britânica em suas imagens, como a bandeira nacional. Isso pode ser visualizado no exemplo a seguir:



Comunidade English Language Teacher

4. Nos estudos psicanalíticos, a identificação “é a designação do nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” (NASIO, 1995, p.101).

A bandeira é, socialmente, símbolo de representação da identidade nacional que nos remete a uma raiz histórica de um povo que o diferencia dos demais. A comunidade “English Language Teacher”, ao utilizar desse elemento simbólico, procura construir um espaço de identificação entre a comunidade e a cultura britânica. Aparentemente, essa identificação pode ser bastante óbvia, por se tratar de professores de inglês. De outra forma, é reveladora de uma hegemonia cultural cristalizada e estabelecida pelo senso comum, pois procura homogeneizar os discursos que nos vendem verdades que nos ensinam o que devemos ou não ser.

Assim, o professor que enxerga essa imagem como simples recurso ilustrativo acaba ignorando a relação de poder e o efeito ideológico de tal prática. Essa não preocupação parece se evidenciar nas escolhas dos tópicos (atividades lúdicas, dicas de músicas ou de livros didáticos, vagas de emprego, erros linguísticos dos alunos, entre outros). O fato de os docentes não se inquietarem com questões mais críticas do ensino e aprendizagem de língua inglesa pode relevar uma identidade profissional muito mais centrada no treinamento linguístico do que na reflexão social, fruto de arraizada tradição de ensino de língua. É o que se percebe na imagem a seguir:



Comunidade “English teacher in Brazil”

As imagens (maçã e livros), escolhidas pela comunidade “English teacher in Brazil” para retratar o profissional de língua inglesa, abrigam representações que nos reportam a um saber que é construído principalmente pelo livro didático. Ora, como já se sabe, o livro didático procura sistematizar e fragmentar aspectos linguísticos para que possam torná-los acessíveis aos aprendizes. Argumenta-se, dessa forma, que essa ferramenta organiza o saber apresentando verdades e regularidades da língua. Desse conhecimento acumulativo, o aluno tem possibilidade de progredir, sem arranhões, ao longo de sua aprendizagem até conseguir atingir pleno domínio do idioma. O livro didático, ao excluir certas informações, reafirma certas percepções do que seja falar língua estrangeira. Essa construção simbólica faz com que o professor acredite que a atuação pedagógica do livro didático seja desprovida de ideologias e de relações de poder.

Da mesma forma como o livro didático, a imagem da maçã alude à noção do fruto saboroso do conhecimento que deve ser degustado constantemente pelo professor. Esse prazer proporcionado pela aprendizagem da língua precisa ser amplamente divulgado

para que os alunos, por meio de metodologias eficazes, possam aprender. Talvez, por essa razão, as comunidades observadas procurem criar uma língua desprovida de conflitos ideológicos. Desfiladas as imagens que compõem as comunidades do Orkut, passo a analisar a materialidade linguística dos enunciados.

O perfil das comunidades⁵

As comunidades do Orkut, de modo geral, na página inicial, procuram, logo na página inicial, frisar seus objetivos e o perfil desejado de seus participantes, como nos exemplos que seguem:

Para todos os professores de inglês que adoram o que fazem. Um espaço para trocarmos dicas, experiências, dificuldades e até reclamações. Bem-vindos e let's share! (comunidade Sou professor (a) de inglês).
For english language teachers from around the world who want to share thoughts and learn. Use our forum to get info, exchange ideas, make friends or simply practise your english. (comunidade English language teachers).
This is a community for English teachers living (or not) in Brazil. It's a place for us to share lessons, ideas and teaching experience [...] (comunidade English teacher in Brazil).

A voz que enuncia na comunidade "sou professor (a) de inglês" procura apresentar afirmações avaliativas acerca de quem deve participar da comunidade. A leitura inicial do texto sugere a inclusão de qualquer professor de inglês pelo pronome "todos", mas essa expectativa é quebrada com o artigo definido (os professores de inglês), em conjunto com o processo mental afetivo (adoram), bem assim com as presunções valorativas (um espaço para trocarmos dicas, experiências, dificuldades e até reclamações) que intentam classificar o perfil desejado de profissional que deve permanecer na comunidade. Dessa forma, os participantes ideais parecem ser aqueles que estão imbuídos de um sentimento profundo pela língua e pela profissão docente.

Essa imagem do professor parece se perpetuar nas demais comunidades, principalmente pelos processos (want, share) que procuram enfatizar trocas de experiência profissional entre os participantes (to share thoughts and learn, it's a place for us to share lessons, ideas and teaching experience), sugerindo valores que devem ser seguidos por aqueles interessados em participar. Como Fairclough (2001, p.58) indica, as pressuposições têm um caráter igualmente ideológico e político. As comunidades, ao enfatizarem determinado tipo de perfil de professores, excluem outros que não estejam em sintonia com suas percepções. A fim de aprofundar nossa análise, passo a discutir agora o discurso dos docentes.

5. Os exemplos retirados das comunidades não sofreram nenhuma alteração no seu formato linguístico.

O discurso dos professores

Como em passagem anterior, as comunidades parecem concentrar-se em questões sociopsicológicas, metodológicas e linguísticas, aduzindo tópicos como jogos, exercícios e atividades que auxiliam o professor nas suas tarefas diárias. Apesar da predominância de assunto dessa natureza, há momentos de discussão da profissão docente, como se observa no excerto a seguir:

Afinal, quem liga se a gramática dela (cacófato intencional) é meia-boca? (E estou sendo generoso.) Afinal, ela morou seis anos nos States, e tem ótima pronúncia! E quem liga se ela nunca fez um só curso enquanto esteve nos EUA porque não teve tempo, e, portanto, escreve “He plaid bayzball for sum time” na lousa? Afinal, tem experiência internacional prática, e “aluno gosta é disso”! E quem liga se ela tem experiência zero em sala de aula e não leva o menor jeito pra isso – até porque desconhece conceitos básicos de didática, abordagens várias sobre ensino-aprendizagem, etc.? Afinal, o que importa é que ela, “criança tão liberta, tem mil histórias [unitedsteakeanas] pra contar”, e isso agrada os alunos! [...] (Comunidade English Language Teachers).

Nessa sequência, a voz que inicia seu relato utiliza da indeterminação dos sujeitos por meio dos pronomes (dela, quem) e de perguntas para generalizar uma situação contínua no ensino de língua – o fato de encontramos profissionais que são professores práticos sem uma formação acadêmica no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse enunciador parece, por conta disso, questionar o senso comum que ressalta a importância de uma experiência no exterior, em detrimento de uma qualificação universitária “ela morou seis anos nos States”, sem, no entanto, uma formação docente sólida, seja no plano linguístico “a gramática dela... é meia-boca..”, seja no teórico-metodológico “desconhece conceitos básicos de didáticas”. Assim, o enunciador procura criar efeitos negativos que inabilitam professores que, mesmo tendo “experiência internacional”, ainda possuem “dificuldades” na produção escrita de seus enunciados “He plaid bayzball for sum time”.

Esse profissional que está professor (ASSIS-PETERSON & COX, 2002) se aproxima do imaginário de “autenticidade” da língua inglesa em decorrência das suas experiências vividas “tem mil histórias [unitedsteakeanas] pra contar”, assim ele/ela pode se tornar mais um contador de estórias que apenas reproduz estereótipos que homogeneízam, sem possibilitar um lugar para construção de outros sentidos hábeis para revelar a complexa rede de contradição em que se encontra a aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse professor contador de estória, segundo o enunciador, pode também causar um estado de maior curiosidade entre os aprendizes de língua estrangeira “e isso agrada os alunos!...”, aparentemente de maior sucesso. Contudo, o que parece implícito no discurso analisado é que esse estado de curiosidade não se reflete necessariamente em aprendizagem.

O enunciador nos chama a atenção para o senso comum que acaba atribuindo valor mítico à vivência, em outros países, como fonte de conhecimento sobre o ensino e

aprendizagem de língua estrangeira. Lanço mão do termo mito para me referir à imagem segundo a qual o nativo de língua inglesa é o modelo ideal para ser seguido. É esse mito que confere ao professor prático condições para se tornar docente, pois, ao mergulhar na cultura nativa, aproxima-se da representação desejada do profissional de língua estrangeira que é idealizado e isento de impureza. Aqueles que defendem esse tipo de perspectiva se esquecem das implicações ideológicas e políticas dessa postura essencialista. Não quero dizer que apenas uma formação acadêmica possa significar um ensino de língua mais crítico, mas a falta de uma reflexão por parte dos professores práticos pode trazer efeitos danosos ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. As condições de trabalho do professor e o abandono da profissão são tópicos igualmente discutidos nas comunidades observadas, como podemos perceber neste excerto:

A profissão já era, has gone downhill. Outro dia uma excelente aluna minha ameaçou pensar em virar teacher, e lhe dei logo a esfrega de praxe: "Tá louca, garota? Não dá pra viver disso, não. Se você realmente gosta de inglês, gosta de ensinar e quer mesmo dar aula, então escolha uma 'profissão de verdade' e dê aula nas horas vagas, por hobby." E concluí, olhando ameaçadoramente no fundo de seus olhos: "Is that clear?"... (Comunidade English Language Teachers).

○ enunciador procura descrever a imagem da desestabilização profissional docente por meio do artigo definido "a profissão", aliado ao intensificador "já", ao processo relacional "era" e ao nomeador "downhill", que retratam a situação de desesperança. Em seu argumento, ele aporta o exemplo de uma de suas alunas interessada pelo magistério, sendo completamente desencorajada "lhe dei logo a esfrega de praxe: "Tá louca, garota? "Não dá pra viver disso, não". A simples manifestação de apreço pela docência é encarada como insanidade e surpresa, restando para aqueles interessados a condição de mero passatempo "dê aula nas horas vagas".

○ enunciador, por outro lado, ao descaracterizar o docente de língua, posta sua própria condição de existência em relação à tensão, revelando as fissuras e as incertezas de sua própria identidade profissional. Talvez uma das causas do mal-estar docente seja a representação social como uma autoridade inquestionável, fruto de um espaço escolar que traz, em seu âmago, uma concepção fragmentada e rotineira, pois as disciplinas são aleatoriamente distribuídas sem uma sequência que permita reflexão crítica dos discentes sobre o mundo. Em consequência disso, jovens e professores desmotivados assumem posturas pouco receptivas para a aprendizagem quando convocados a enfrentar desafios, porque toda sua aprendizagem se realizou dentro de um currículo fragmentado e pouco provocativo. Esse fracionamento do currículo escolar, em parte, segundo Kleiman & Silva (1999), é causado pela organização do tempo da escola: séries, idade cronológica dos alunos, horas de aula para incluir certa fração de conhecimento. Atribui-se um "tempo ideal" para determinados trabalhos que são condicionados a fatores externos da aprendizagem, como exigência do programa. Busca-se obsessivamente a homogeneidade do tempo: determinado assunto, por exemplo, deverá ser compreendido pelo aluno em determinado tempo. Com isso, a

escola não leva em conta as diferenças individuais do aprendiz. Assim, o tempo, dentro deste paradigma ainda vigente, torna-se uma camisa de força do trabalho pedagógico. Nos ciclos iniciais, o docente decide o que fazer e a que horas fazer; nas séries seguintes, o tempo está rigidamente partilhado entre as diferentes matérias.

Esse tempo medido, fragmentado, avaliativo, autoritário, pode criar um professor que castra/devora a intuição e a criatividade de seus alunos em nome de uma racionalidade que homogeniza os indivíduos, negando a diversidade de comportamento, encarcerando os corpos estudantis em uma sala quadrangular. Não sem propósito, o nome se faz bem revelador: quadrada, estreita, monocultural e etnocêntrica, que apaga a subjetividade humana. Um dos sentidos etimológicos da palavra aula (CUNHA, 1991) é gaiola, reforçando a função social como um espaço de doutrinação dos corpos indóceis. Assim, o professor acaba se tornando um linguófago (MACHADO, 1995), um devorador das palavras, pois é ele que ordena, pergunta e avalia as respostas como certas e erradas. Ao engolir as palavras, o professor busca preservar o poder, controlando as ações de seus alunos, estabelecendo limites para seu futuro. Entretanto, o professor é incapaz de controlar totalmente as ações que ocorrem na sala de aula. Os alunos utilizam sua égide – a indisciplina, a conversa paralela, a sonolência, a brincadeira – com a finalidade de restituir as palavras devoradas pelo professor. Em grupo, declaram guerra contra ele, em muitos casos profanando sua autoridade. O professor, diante desses eventos, sente-se deslocado, desalentado, desesperançoso e expulso de seu paraíso pela nova geração, ávida em compartilhar o poder. Assim, podemos inferir, à luz deste excerto:

[...] Também sou professor de inglês. Leciono há oito anos e percebi uma coisa. Nós professores de inglês estamos em processo de “extinção”, se não acredita, espere para ver. O negocio é que para aprender inglês hoje está bem mais fácil e os alunos conseguem através dos recursos que estão cada vez mais disponíveis, suprir suas necessidades através de musicas e filmes e afins. Na verdade, temos que procurar o emprego público por meio de concursos. Enquanto você for um professorzinho de escolar particular você pode não perceber, mas é substituto, só vai durar até aparecer o “bola da vez” isso é natural e lógico. E o carro, você agradeça poder ter um, tem muitos professores na sua mesma situação que nem o carro tem (Comunidade English Language Teachers).

A voz que enuncia se arvora na qualidade de representante experiente na docência “sou professor de inglês. leciono há oito anos”. Como autoridade, prevê o rápido desaparecimento da profissão docente: “Nós professores de inglês estamos em processo de ‘extinção’, se não acredita, espere para ver”. Torna-se infrutífera diante da sociedade contemporânea: “os alunos conseguem suprir suas necessidades através de musicas e filmes e afins”. Entretanto, o que o enunciador não consegue perceber é que o profissional que está desaparecendo é outro: aquele que está em sintonia com a tradicional estrutura escolar que o transforma ora em vítima ora em vilão de um sistema que o aliena em atividades burocráticas (preenchimentos de papéis e relatórios), em número excessivo de aulas

que não oferecem margem para que o professor compartilhe ideias, planeje ou estude.

Esse processo é contraditório, pois a demanda social exige um profissional sintonizado com novas formas de ensino, mas ao mesmo tempo entreabre poucas oportunidades para que ele abrace novas experiências. O profissional da educação, como não consegue suprir essa expectativa, acaba alvo constante de críticas de diversos segmentos, peças descartáveis nas instituições privadas: “mas é substituto, só vai durar até aparecer o bola da vez”. O ambiente educacional público, por sua vez, é visto como um lugar alternativo para o profissional de língua: “na verdade, temos que procurar o emprego público por meio de concursos”, opção de estabilidade econômica e de menor vigilância institucional.

Pela própria necessidade econômica, a profissão docente acaba se tornando tarefa, não abrindo possibilidade a reflexão. Antes, consegue impedi-la. O trabalho do professor é semelhante ao de Sísifo (OLIVEIRA, 2003, p.213), condenado por Zeus a rolar eternamente uma pedra, montanha acima. Ao chegar ao topo, a pedra cai, obrigando-o a recomeçar, dado que Sísifo não tinha o direito de desistir, deixando a pedra rolar para o abismo. O trabalho do professor parece reproduzir o terrível destino desse personagem grego. Um trabalho que sempre se repete de maneira uniforme e regular, um trabalho que sempre se repetirá, como se fora imposto pelos deuses. O professor ainda se sente desprestigiado ao perceber que, diante das condições econômicas e sociais, o conteúdo transmitido por ele pouco afetará a melhora da vida de seus alunos. Soma-se, a esses fatos, segundo Ponce (1997), o contrato de trabalho dos docentes brasileiros, assentado em um tempo cronologicamente computado com o aluno – a hora-aula. Tal situação ganha significado e presença no seguinte excerto:

É um absurdo o hora/aula dos profs. de inglês. Sou formada em tradutor/intérprete (inglês/português) e a Licenciatura Plena, que posso lecionar e justamente pelo pelo “salário”, se assim posso chamar; acabei desistindo definitivamente de dar aulas (Comunidade English Language Teachers).

O enunciador procura estampar sua indignação em relação à hora-aula do profissional de língua: “É um absurdo o hora/aula dos profs. de inglês”. Essa convenção trabalhista parece negar ao professor o direito de receber o pagamento das horas gastas, distantes da sala de aula propriamente dita. Na melhor das hipóteses, o professor é pago por uma reunião semanal, que, não raro, acaba sendo utilizada apenas para resolver problemas pontuais de natureza burocrática. Portanto, o tempo de trabalho do professor acaba prevenindo sua ação com os alunos em sala de aula, reforçando a concepção de professor como mero executor de tarefas. No entanto, não quero afirmar que haja um determinismo entre o salário docente e o desempenho dos alunos, mas não podemos negar que essa variável vem contribuindo para o crescente êxodo do professor para outras profissões economicamente rentáveis: “acabei desistindo definitivamente de dar aulas”.

Talvez a situação descrita em nosso excerto possa ser um exemplo de desidentificação profissional pela qual alguns educadores vêm passando. O isolamento nas instituições de ensino torna os docentes distantes entre si, a ponto de não reconhecerem aspectos positivos

e esforços implementados por colegas, suscitando, em alguns casos, reações negativas diante do desempenho bem-sucedido de um professor. Mais: favorecendo o aparecimento de fadigas internas, chaga que corrói as ações de transformação do professor (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p.20).

Conclusões Finais

Este texto brotou de certa inquietação a respeito da identidade profissional do professor de língua inglesa nas comunidades do Orkut. O estímulo em pesquisar uma rede social se deve ao número crescente de usuários que utilizam a internet como local de interação social, por conta da influência desse ambiente no cotidiano. Buscamos, por meio de análise de três comunidades do Orkut (*English Language Teachers*, *English Teachers in Brazil*, *Sou professor(a) de inglês*), entender as escolhas lexicais e não verbais apresentadas na materialidade linguística, evidenciando como os participantes dessas comunidades caracterizavam a “realidade” em seus textos.

Percebemos que o discurso está sedimentado na concepção de uma identidade profissional mais tradicional, forjada em uma tradição escolar. Assim, como afirma Fairclough (2001), as opções linguísticas não nascem de um acaso, mas estão diretamente relacionadas com processos sociais e culturais mais amplos de nossa sociedade contemporânea que, em muitos casos, não são conscientes. Isso não quer dizer que, exclusivamente, somos mero fruto dessas formas que nos constroem. Na esteira de Fairclough (2001), acredito que é possível desvelar e talvez alterar certas concepções que nutrem o discurso hegemônico. Ao desvelá-las, podemos refletir e nos (re) constituir para que um dia possamos encontrar caminhos para uma escola mais igualitária.

A análise das comunidades do Orkut põe a lume uma “crise identitária” de alguns educadores de língua e a constante contradição, fluidez, resistência, marginalidade ou conformidade que entrecruzam a profissão docente. Vivemos um momento de riscos e incertezas. Lidar com essa questão é fator decisivo para que o profissional da educação não desista de sua tentativa de se autoaprimorar. Essa dificuldade, no dizer de Celani (2004), é explicada, em parte, pela falta de base segura de conhecimento para vivenciar os efeitos da aprendizagem e da transformação nesses momentos. Esse fato gera sentimentos de angústia decorrentes das contradições e das ousadias empreitadas pelo professor nestes tempos enxertados em tantas mudanças. Para superar essa etapa, ao educador cabe desenvolver um julgamento crítico que o auxilie em sua autonomia (CELANI, 2004) e o prepare para enfrentar as diversas situações de imprevisibilidade. Situações de risco devem ser acolhidas como processo natural da vida, pois todo processo educativo está em sintonia com uma forma de incerteza. É esse ímpeto de lutar contra os desafios naturais que move o progresso humano. Foi esse sentimento, como pondera Celani (2004), que motivou conquistadores a navegar em mares ainda não cartografados, em outros tempos. É essa mesma atitude que promove o desenvolvimento da confiança que, de sua parte, descortina a criatividade.

○ O discurso dos internautas apenas demonstra a necessidade de uma linguística

crítica capaz de problematizar os efeitos das ideologias que mascaram e subjagam os sujeitos. A identidade profissional do professor passa por fronteiras simbólicas (HALL, 2000) que desequilibram muitos, e o efeito pode ser visto na desesperança, na desistência ou no enfrentamento das forças ideológicas hegemônicas que mobilizam ações que procuram sair da inércia política.

Referências

- ASSIS-PETERSON, A. A. & SILVA, E. M. N. Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M. & ASSIS-PETERSON, A. A. **A formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.145-174.
- ASSIS-PETERSON, A.A. & COX, M. I. P. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia**, n. 05, Cuiabá: EdUFMT, 2002, p. 1-26.
- CELANI, M. A. A. & MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. B. (Org.). **Identidades recortes multi e interdisciplinares**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p.319-338.
- CELANI, M. A. C. Culturas de Aprendizagem: Risco, Incerteza e Educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional Crítico: linguagem e reflexão**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas, São Paulo: Argos, 2003. p. 239-255.
- CUNHA, A G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- DORFMAN, A & MATTELART, A. **Para ler o pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. Tradução Álvaro de Moya, 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- ERICKSON, ERICKSON, Frederic. **Qualitative methods in research on teaching. handbook of the research on teaching**. 3d edition. M. WITTROCK, 1986/1990 ed. New York: Macmillan. Also, quantitative methods; Qualitative Methods (with R. Linn) AEREA, **Research in Teaching and Learning**, volume 2. New York : Macmillan.
- FABRÍCIO, B. F. & MOITA LOPES, L. P. A dinâmica dos (re) posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. B. (Org.). **Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p.283-314.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução Izabel Guimarães, Brasília: Editora da UNB, 2001.

- FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. São Paulo: Vozes, 1971.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. São Paulo: Artmed, 2000.
- GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Org.). **Práticas identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Clara Luz, 2006. p.15-44.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T.; HALL, S. & WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p.103-133.
- JESUS, D.M. "Eu amo a língua portuguesa!": o discurso de usuários do Orkut. Revista **Polifonia**, n. 17, GELCO, Cuiabá: Editora da UFMT, 2009. p.239-253.
- KLEIMAN, A. B. & SILVIA, E. MORAES. **Leitura e interdisciplinaridade**: Tecendo Redes nos Projetos da Escola. Campinas, S P: Mercado de Letras, 1999.
- KRESS, G & LEEUWEN, T.V. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London/New York:Routledge, 2007.
- MACHADO, R.O.A. **A Fala do Professor de Inglês como Língua Estrangeira**: Alguns Subsídios para a Formação do Professor. 1995. Dissertação (Mestrado), IEL, UNICAMP, Campinas, 1995.
- MAGALHÃES, I. Discurso, ética e identidade de gênero. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI M. J. & GRIGOLETTO, M. (Org.). **Práticas Identitárias**: língua e discurso. São Carlos: Clara Luz, 2006. p.71-96.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- NASIO, J. D. **Os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- OLIVEIRA, E.S.G. Trabalho de professor – trabalho de Sísifo? a heróica dimensão da docência. In: VIELLA, M. A. (org.) **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003. p. 197- 218.
- PASSOS, L.A Currículo, **Tempo e Cultura**. 2003. Tese (Doutorado) Educação e Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2003.
- PONCE, B. J. **O Tempo na Construção da Docência**. 1997. Tese (Doutorado), Educação e Currículo, São Paulo, 1997.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, Tradução: S. Serrani-Infante. In: I. Signorini (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- SANTIAGO, M. E. V. EFL teachers' discourse at Orkut: agency from the perspective of systemic functional linguistics and structuration theory. **Revista Intercâmbio**, volume XVII, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2008, pp. 322-343.
- SANTOS, M. L.P. Mulheres e a constituição da leitura em um evento de letramento: intertextualidade e identidade social. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Discursos de**

identidades. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 157-180.

UCHÔA-FERNANDES, J.A. **Jogos de se mostrar/dizer:** o sujeito e os discursos de língua inglesa na rede social Orkut. 2008. Dissertação (Mestrado), USP, FFCH, São Paulo, 2008.

VEREZA, S.C. Quem fala por mim?: identidade na produção discursiva em língua estrangeira. In: MOITA LOPES, L. P. & BASTOS, L. C. B. (Org.). **Identidades, recortes multi e interdisciplinares.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.351-361.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T.; HALL, S & WOODWARD, K. (Org.). **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.


LÍNGUA E ENSINO: UMA LEITURA DISCURSIVA

Eliana de Almeida¹

O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico.
(Orlandi, 1996)

Resumo: perguntamos pelas práticas metodológicas de leitura e ensino de leitura na sala de aula em relação à reprodução das práticas escolares, sem propiciar acessos dos sujeitos do conhecimento – sujeito-aluno e sujeito-professor – ao objeto de estudos. Pela Análise do Discurso (Pêcheux, 1988; 2001; Orlandi, 1993; 2007), teoria crítica da linguagem, propomo-nos a um exercício discursivo de leitura, buscando compreender pelos processos de desnaturalização de sentidos da relação língua/sujeito/história outros sentidos em jogo em nossa sociedade e, com isso, circunscrevendo a sala de aula enquanto espaço produtivo de leitura.

Palavras-chave: língua e ensino, Análise do Discurso, ensino de Língua Portuguesa, língua e preconceito.

Résumé: Nouds interrogeons par les pratiques méthodologiques de lecture et d'enseignement de la lecture ans la classe par rapport à la (re)production de cet espace, sans permettre l'accès des sujets de la connaissance - sujet-élève et sujet-enseignant - à l'objet d'études. Par l'Analyse du Discours (Pêcheux, de 1988 ; 2001 ; Orlandi, 1993 ; 2007), théorie critique de la langue, nous nous proposons à un exercice discursif de lecture, en cherchant à comprendre, par les processus de dénaturalisation les sens de la relation langue/sujet/ histoire, d'autres sens en jeu dans notre société et, comme cela, en entourant la classe comme espace productif de lecture.

Mots-clé: Langue et l'enseignement, l'analyse du discours, l'enseignement de la langue portugaise, langue et préjugé

1. Professora do Depto de Letras de Pontes e Lacerda – UNEMAT e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e pesquisadora do Grupo de Pesquisas *Cartografias da Linguagem* – CNPq – CEPEL.

Uma leitura discursiva do material

A relação entre a teoria linguística e seu objeto de estudos constitui um dos legados saussurianos para o campo das ciências da linguagem, quando no *Curso de Linguística Geral* (1983) o autor afirma ser o ponto de vista o que cria o objeto. Assim, esse objeto de estudos é construído a partir de formulações teóricas dadas de antemão, sustentadas por um corpo de definições que orienta a proposição da pergunta, tornando inescapável a necessidade de inscrição daquele que ensina/trabalha com as questões de linguagem. Consideramos, então, que para quaisquer instâncias de produção do conhecimento da vida escolar, o trabalho que toma a linguagem por objeto de estudos, supõe sua inscrição teórica de antemão, sob pena de ocupar o lugar de mero reproduzidor de fórmulas ou o de quem propõe-se a reiterar o estabilizado dos sentidos em leituras naturalizadas pela ideologia.

A posição dos estudos da linguagem a partir da qual propomos esse percurso de leitura é a Análise do Discurso (Pêcheux 1988; Orlandi 1997, 2000, 2007; Mariani 2007;), recortando a relação *ensino/língua* como objeto discursivo de compreensão e, ao mesmo tempo, dando visibilidade ao dispositivo teórico discursivo como lugar produtivo para o trabalho com a leitura em sala de aula. Desse modo, perguntamos pelas contribuições que a Análise do Discurso, teoria crítica dos estudos da linguagem, podem trazer para a relação *ensino/língua*, considerando especificamente o espaço da sala de aula enquanto lugar de produção de leitura, interpretação.

O material de estudos que recortamos para este artigo é um texto jornalístico veiculado na internet, que comenta a cena de participação em um programa de auditório, o *The Tonight Show*², pelo recém-eleito presidente dos Estados Unidos, Barack Obama. Ao ser interrogado sobre o que faria com a pista de boliche deixada na Casa Branca por George Bush, o presidente diz ao apresentador Jay Leno que a manteria para o exercício pessoal de práticas desportivas, mas que não estava nada satisfeito com os 129 pontos que havia marcado na pista de boliche e afirma *parecia os jogos paraolímpicos ou algo assim*. A matéria jornalística informa que a platéia riu, mas que a Casa Branca logo notou o escorregão, conforme se lê nos sites <http://www.estadao.com.br/noticias/internacional> e <http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=112485>.

A perspectiva discursiva toma a língua enquanto espaço de produção de sentidos numa relação com o sujeito que a produz e com a história que o determina, de modo que esses sentidos não são lidos numa relação direta e transparente entre *palavra/coisa* ou mesmo entre *significante/significado*, mas conforme considera Pêcheux (1988, p. 176):

Os significantes aparecem dessa maneira não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi “sempre-já” desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente está “sempre-já” desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no non-sens do significante. Destaquemos que isso

2. Agradeço aos alunos da graduação do Curso de Letras e do Grupo de Pesquisa Cartografias da Linguagem, interlocutores nessas discussões.

não se contradiz, em absoluto, com a supremacia do significante sobre o significado, desde que se compreenda que essa supremacia se exerce no quadro de uma formação discursiva determinada por seu exterior específico. [Grifos do autor].

Discursivamente, a língua define-se enquanto espaço linear significante que, desprendido de significados associados psiquicamente no cérebro, materializa a inscrição do sujeito que a produz, bem como da história que o constitui, estruturando essa contradição de um *dentro* e um *fora* na língua mesma pelas condições de produção que determinam a relação língua/sujeito/história. Esse funcionamento constitui a ordem especular da língua como uma dobra ou como um movimento de retornos aos processos materiais de produção de sentidos.

Assim, os estudos discursivos deslocam-se da concepção sausseriana, tomando como objeto o discurso, *efeito de sentidos* entre os interlocutores (Pêcheux, 1988), que se materializa no espaço de dizer em relação ao modo como se diz (Orlandi, 2007). A ideologia e o inconsciente materializam-se na língua, de modo a produzir nessa sua opacidade constitutiva as marcas, os indícios de posições discursivas assumidas pelo sujeito no modo que a produz, definindo sentidos e sujeitos pelo discurso.

Em relação ao enunciado de Obama *parecia os jogos paraolímpicos ou algo assim* a língua – agora pensada enquanto discurso – deslineariza-se do fio significante, produzindo pela quebra ideológica do ritual um certo estranhamento em relação aos sentidos. O enunciado dá visibilidade a sentidos *não previstos e não afinados/adequados* para aquele ritual discursivo, cuja posição ideológica opõe-se ao imaginário político ostentado pela Casa Branca como definição para o lugar da presidência da república dos Estados Unidos da América, ora ocupada por Barack Obama. O enunciado materializa uma posição ideológica preconceituosa assumida na língua, como que por um *escorregão* de Obama, conforme observa a Casa Branca.

A deslinearização da língua constitui os processos discursivos de significação pelo efeito metafórico, cujo procedimento de leitura põe em relação *Obama* e o *sujeito paraolímpico* e, ao mesmo tempo, a *pontuação de Obama* numa relação com a *pontuação média dos paraolímpicos*. Os efeitos metafóricos se dão enquanto jogo discursivo de substituição de um termo pelo outro, sob o modo de deslisamentos (Orlandi, 1996). A ideologia, no modo como é definida por Pêcheux (1988) estrutura-se no ritual com falhas, razão pela qual o presidente fora imediatamente notificado pela Casa Branca de que havia cometido um *escorregão*.

O enunciado de Obama mobiliza sentidos da memória discursiva que jogam com um imaginário social sobre o *sujeito deficiente*. A língua deslineariza-se do fio significante ao propor-se numa relação com os sentidos naturalizados para o *sujeito deficiente*, embora, provavelmente esta não fosse a *intenção* de Obama, retomá-los naquele ritual e materializá-los de vontade própria no modo pelo qual é afetado na língua pela ideologia e pelo inconsciente. Consideramos pela Análise do Discurso que um enunciado, o dizer, significa-se na sua relação com a exterioridade e com o *já-dito* da memória discursiva,

conforme vemos em Orlandi (1993, p. 44):

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas.

A autora descreve o funcionamento discursivo da leitura enquanto procedimento de deslinearização da língua no texto pelo *já-dito* de uma memória discursiva. O enunciado de Obama é deslinearizado à medida que é posto em relação ao que não está dito e à medida que o que não está dito se sustenta enquanto posição ideológica marcada no dizer. Os sentidos de preconceito em relação ao *sujeito deficiente* que não estão ditos no enunciado de Obama significam-se e sustentam pela memória do *já-dito* a posição ideológica que o determina enquanto sujeito do discurso.

A língua se dá enquanto espaço de produção de sentidos ao remeter-se à memória discursiva. Para Orlandi (2007, p. 36), essa memória é lugar de tensão, considerando-se a dificuldade em traçar limites entre o mesmo e o diferente pelos deslizamentos de sentidos e pelas/nas falhas possíveis da língua. Conforme a autora trata-se do funcionamento discursivo específico da linguagem, que se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos para a produção dos sentidos.

Há sentidos não formulados em palavras, sustentando o que foi dito por Obama, por exemplo, os sentidos de que o *paraolímpico* não é contado oficialmente enquanto profissional do esporte como outro atleta olímpico. É no jogo metafórico e por meio de deslizamentos que a língua significa na sua relação com o sujeito que a produz e com a história que os constitui. A língua mobiliza a memória do discurso à medida que os *jogos paraolímpicos* são tomados como parâmetro de *baixo rendimento* para o presidente enquanto desportista de boliche na casa branca. O desconforto, a quebra do ritual ideológico se acentua pelo fato de ser o presidente a formular e a dar corpo a esses sentidos.

Numa rede parafrástica de sentidos, regida pelo procedimento discursivo da repetição, podemos supor formulações em relação ao enunciado de Obama *parecia os jogos paraolímpicos ou algo assim* que podem variar em cadeias significantes de diferentes modos e dentre as quais:

- 1- Não podendo ser comparado a um atleta profissional olímpico, pela minha incapacidade esportiva, comparo-me a um paraolímpico;
- 2- O meu máximo no boliche não chega a tanto, vai até o limite de um atleta-paraolímpico;
- 3- Minha capacidade de pontuação no boliche se iguala à incapacidade do sujeito-deficiente.

Esses sentidos repetem-se em cadeia parafrástica, dando visibilidade à posição ideológica que se mantém nessa rede de significação ainda que em diferentes formulações. Como informa a matéria jornalística, este enunciado do presidente causou reação na Casa Branca, considerando o fato como uma infelicidade retórica de Obama, um *escorregão*, o que para os analistas do discurso constitui a quebra do ritual materializada na língua pela ideologia. Nessa falha da língua, em que um *termo* é tomado pelo *outro*, é que os sentidos ideológicos significam o Outro da língua e o Outro do sujeito, marcando posições constitutivas da memória discursiva e materializando-se como inscrição daquele que formula, na/pela cadeia significante da língua.

Ainda que a Casa Branca corresponda ideologicamente com a posição inscrita no enunciado de Obama (o que não vem ao caso), entra em jogo o imaginário das representações sociais desse enunciado, supondo ser Obama o presidente dos Estados Unidos, falando pela primeira vez enquanto tal num programa de auditório em rede aberta e cadeia nacional de televisão, poucos dias imediatamente após as eleições presidenciais. Em decorrência deste enunciado, informa a matéria, foram formalizados oficialmente muitos pedidos de desculpas e perdões pelo presidente e pela Casa Branca às entidades e associações ligadas ao sujeito-deficiente, além de promover na referida pista de boliche um campeonato entre os atletas paraolímpicos e o presidente.

A leitura define-se nessa perspectiva discursiva enquanto processo de deslinearização da língua e de desnaturalização dos sentidos, para o que os pedidos de desculpas e perdões funcionem enquanto efeito, ilusão de apagamento da posição ideológica exposta na evidência do/pelo simbólico. Os esforços empreendidos pelo presidente e pela Casa Branca em administrar os sentidos do preconceito em funcionamento no enunciado visam reescrevê-lo pelos sentidos do *politicamente* correto, em consonância com o imaginário da tradição norte-americana ostentada pela Casa Branca.

Esses pedidos de desculpas e perdões reatualizam da memória discursiva as determinações históricas de sentidos, que se dão enquanto espaço de inscrição do sujeito do discurso. O enunciado *parecia os Jogos Paraolímpicos ou algo assim* marca a posição discursiva em relação ao enunciador, considerando também o lugar de onde enuncia e o alcance público (a interlocução) desse dizer, visto que sujeito e sentidos imbricam-se numa relação constitutiva.

O termo *escorregão* trazido pela matéria jornalística aponta para o desconforto instalado ao tratar-se da fala do presidente, um democrata, o primeiro presidente negro da história americana, eleito sob a égide dos direitos iguais. A língua, afetada pelo inconsciente e determinada pela história, materializa os processos de produção de sentidos, definindo posições-sujeito no modo de dizer e formulando versões possíveis de um *já-dito*. É tomado por sentidos que o afetam e sem mesmo dar-se conta deles que o sujeito formula, posicionando-se enquanto sujeito do discurso (Orlandi, 1997) no fio significante.

O empenho em apagar, dizer de outro modo o enunciado de Obama ou produzir outros sentidos que não os evidenciados no jogo metafórico apontam para a posição discursiva sustentada na base epistemológica de um sujeito centrado, dono e origem do dizer. O pedido de desculpas materializa a falha da língua não como erro na estrutura sintática,

mas como um lugar de manutenção da ordem de um mundo semanticamente normal pelo imaginário social. É como se com o pedido de desculpas resolvesse e restituísse historicamente o fato, produzindo o efeito de apagamento do fato e de sua gravidade, como se lê em *Ele demonstrou seu desapontamento e se desculpou de um modo muito tocante. Ele afirmou que não queria humilhar essa parcela da população*, relatou Shriver.

A relação constitutiva entre a língua, o sujeito e a história determina nossos dizeres de modo que os sentidos não se deixam ser controlados ou administrados, como vimos nas observações de Shriver, visto que não tem origem no sujeito e não ser o sujeito quem significa as palavras que enuncia (Pêcheux, 1988; Orlandi, 1997), caso contrário Obama, mestre na retórica das palavras, evitaria tal constrangimento. Esse jogo constitutivo da relação língua/sujeito/história, que se dá enquanto lugar de leitura, pode intervir nos modos de produção de sentidos na sala de aula, pelos deslocamentos possíveis.

Por se tratar de um programa de humor, o enunciado proferido por Barack Obama provoca risos no auditório, conforme se lê na matéria *“a plateia riu, mas a Casa Branca logo notou o escorregão*. Se considerarmos os programas televisivos de auditório enquanto ritual discursivo de linguagem, pode-se tomar o *riso* como parte constitutiva desse ritual. O *riso* aparece nesse contexto como marca da posição-sujeito *midiativo*, o sujeito *programado* pela estrutura do ritual discursivo do programa de auditório, que responde aos mecanismos pragmáticos, ensaiados e previstos, de linguagem.

É como o aplauso ou a vaia previstos no ritual dos festivais da Música Popular Brasileira, em que Chico Buarque explicita a brusca finalização da sua proposição musical em 1967, com a música *Roda Viva* (1967), classificada em 2º lugar, cujo aplauso está circunscrito na tecitura mesma da melodia. Após o jogo melódico de vozes, cujo movimento de notas musicais que se sustentam produz o efeito da roda, há um corte para a entrada dos aplausos e, no festival de 67, a plateia aplaudiu. O *riso* da plateia significa-se também enquanto assentimento à posição ideológica que sustenta o enunciado, como que num encontro consonante entre Obama e a plateia. Um assentimento ideológico assumido no enunciado de Obama evocando riso e a plateia ri.

Esse é um dos modos pelos quais a Análise do Discurso propõe-se à discussão da relação língua e preconceito. Nessa perspectiva, os sentidos do preconceito circunscrevem-se na estrutura mesma da língua constituindo sujeitos e definindo seus dizeres, de forma que os modos como se fala fazem parte dos sentidos que os constituem. A exterioridade é considerada como um dentro no processo de produção de sentidos e do sujeito na língua, cujos sentidos de preconceito são definidos pela pelo social numa relação de constituição e não como mera categoria teórica de classificação.

Conforme Orlandi (2002), o preconceito constitui o sentido proibido, o censurado. No enunciado de Obama, o *não-dito* significa que *não é para ser um sujeito-deficiente* ou ainda um *sujeito-paraolímpico*. Os sentidos do preconceito funcionam enquanto uma discursividade que circula sem sustentação (Orlandi, 2002), mantida por relações imaginárias que apontam para uma formação discursiva e que, historicamente, captura o sujeito-falante. Um *já-dado* desses sentidos do preconceito é reatualizado no enunciado de Obama, pondo em funcionamento o jogo social materializado pela ideologia no termo *paraolímpico*, de

modo que não se trata de pedidos de desculpas, tampouco de acusações aos modos pelos quais o sujeito é capturado em redes de significações.

Para a Análise de Discurso, a noção de sujeito é definida enquanto posição ideológica em relação aos sentidos produzidos na linguagem, cuja possibilidade de captura pelo significante se dá na/pela falha constitutiva da língua.

Conforme Mariani (2007, p.111):

[...] na falha da cadeia encontramos o real articulado no simbólico, inscrito nessa cadeia: o real promove a escrita da falta de um significante e, paradoxalmente, é inapreensível, não se dá a ver, a escutar, não se apreende, escapa sempre. O real só é apreensível pela via do imaginário, pelas tentativas de produção de sentidos que dão conta dessa falta (de um significante) que nos funda como sujeitos.

Em relação ao enunciado de Obama, perguntamos pelo real que se materializa na falha, no *escorregão*, no momento em que o *presidente* se dá negativamente enquanto metáfora no lugar do sujeito-paraolímpico. A materialidade linguística aponta para um *modo de dizer* que desafia-se em sentidos outros, numa relação constitutiva entre língua e memória, capturando pela falha do fio significante o real dos sentidos e do sujeito que se constitui no e pelo *preconceito*.

A relação língua e ensino

Nessa perspectiva discursiva de produção dos sentidos, a sala de aula pode constituir-se em espaço de leitura de materiais distintos de linguagem, cujas materialidades simbólicas se definem pela língua, ou pela cor, som, movimento, volume, etc. O processo de leitura pelos sujeitos do conhecimento, aluno/professor, orientado por uma teoria de linguagem, é construído numa relação com o objeto de estudos, tornando-o acessível em suas diferentes possibilidades de problematizações como procedimentos de leitura em sala de aula.

A inscrição teórica do sujeito-professor no gesto de recortar um material de leitura e propor-lhe uma pergunta constitui-se numa tomada de posição em relação ao objeto e à produção do conhecimento, que pode se dar em via dupla entre professor e aluno. Orlandi (1987:30) considera que o discurso pedagógico em sua circularidade e no modo como está instituído em nossa tradição submete o espaço discursivo da sala de aula à reprodução de informações, em que o aluno não toca o objeto, nada construindo sobre ele, apenas tendo acesso àquilo já construído pelo livro ou pelo cientista.

Não se trata de instrumentar metalinguisticamente o aluno, substituindo um corpo de definições teóricas por outro, como por exemplo o da gramática normativa pelo das teorias de gêneros textuais ou pelo das teorias discursivas, desfocando os dispositivos-meio como objetos-*fim*, em que a metalinguagem ganha o estatuto de conteúdo e *saber* sobre a língua, mas de constituir a sala de aula como espaço de leitura, cuja *autonomia* do sujeito-professor em relação às práticas pedagógicas de reprodução em sala de aula

sustenta-se na inscrição teórica dos estudos da linguagem enquanto lugar de definição do objeto mesmo com o qual se propõe a trabalhar.

Isso aponta para o que dissemos anteriormente no início do artigo, de que o trabalho de leitura na perspectiva linguística impõe que se tome o objeto do conhecimento, o material de leitura, sob a perspectiva de um ponto de vista teórico. A Análise do Discurso enquanto esse ponto de vista propicia pelo seu dispositivo teórico um trabalho de leitura possível a quaisquer instâncias de produção de sentidos na vida escolar, visto que os procedimentos de desnaturalização da ideologia e de compreensão dos processos de subjetivação na/da materialidade simbólica se dão também em relação às condições de produção do sujeito-leitor e vale dizer que o grau de escolaridade constitui-se parte dessas condições de produção.

As metodologias de leitura que se circunscrevem numa perspectiva teórica das ciências da linguagem significam a posição sujeito-professor em relação ao objeto do conhecimento, a *linguagem*. Essas definições que sustentam as atividades em aula intervêm na escolha do material e inscrevem os modos de leitura das relações possíveis de sentido advindas desse material. Assim, nessa perspectiva, torna-se insólito o questionamento do uso do livro didático por ele mesmo, sem que tal questionamento se sustente numa das teorias das ciências da linguagem. Enquanto instrumento de trabalho em sala de aula, o uso do livro didático constitui uma posição discursiva em relação ao ensino assumida pelo sujeito-professor/instituição, cujo procedimento tem sido muito criticado em nossos dias, mas consideramos que a possibilidade de constituição de objetos de estudos da linguagem para o trabalho em sala de aula, sem a tutela do livro didático, supõe compreendê-los sob um ponto de visto teórico.

Dessas muitas críticas ao uso do livro didático decorre uma sua supressão inconsequente, abrindo espaço para vazios intermináveis na sala de aula regido por um *não-saber-o-que-fazer* diante do trabalho de produção do conhecimento. As atividades propostas para ocupar o espaço da aula esgotam-se em meras repetições do livro didático mesmo – sem ele empiricamente – que vão perdendo o fôlego e a *criatividade* para tanto em pouco tempo de ousadia. Atesta-se um *saber o quê não fazer* ao mesmo tempo em que não se tem claro *um como fazer* diante de discursivizações tantas referentes à relação língua/ensino. Consideramos que essa falta, essa quebra que expõe o modelo tradicional de ensino da linguagem como insuficientemente capaz de constituir objetos de leitura a serem trabalhados em sala, além de não responder às questões do sujeito contemporâneo e dividido que frequenta a escola, aponta para o equívoco na história a partir de novas práticas simbólicas de linguagem que prescindem de perspectivas teóricas outras como base para a compreensão e problematizações.

Nessa perspectiva discursiva, Fedatto & Machado (2007, p. 9) afirmam:

A escola, como espaço da possibilidade da relação professor-aluno-conhecimento, constitui no e pelo confronto de sentidos. Podemos dizer, pois, que o real da sala de aula é a heterogeneidade, a instabilidade, a polissemia, o litígio, a diferença. [Grifos dos autores].

O estabilizado dos sentidos constitui horizontes de recortes possíveis para os processos de desnaturalização da leitura em sala de aula, em que a *sobredeterminação do autoritarismo pela autoridade na formulação do discurso pedagógico* (Fedatto & Machado, 2007) é desestabilizada pelo/no procedimento mesmo de seleção do material. As aulas de linguagem podem tornar-se espaço de assunção de *autoria* no processo mesmo de produção do conhecimento, em que professor e aluno toquem o objeto, constituindo-se simultaneamente sujeitos do conhecimento.

Na obra *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (1996, p. 94), Orlandi considera que o recorte do material de leitura inscreve já um gesto de leitura e afirma:

O autor é aqui uma posição na filiação de sentidos, nas relações de sentidos que vão se constituindo historicamente e que vão formando redes que constituem a possibilidade de interpretação. Sem esquecer que filiar-se é também produzir deslocamentos nessas redes.

O espaço da sala de aula se legitima assim enquanto lugar crítico de produção de sentidos, visto que o material de leitura é tomado como possibilidade de ruptura e deslocamento em relação ao estabilizado dos sentidos. A Análise do Discurso propõe-se como dispositivo teórico de leitura, supondo a especificidade material significativa das diferentes materialidades simbólicas, sem a mediação e/ou *sobredeterminação do linguístico* (Orlandi, 1995), em que a pintura, a escultura, a moda, a música, o cinema, o grafite, a língua, etc. significam enquanto tais, do mesmo modo, na sua relação com a história e afetados enquanto simbólico pelo inconsciente.

O desprendimento entre o significante e o significado proposto por Pêcheux (1988) aponta para o fato de que o discurso funciona em relação a todas as materialidades simbólicas, do mesmo modo como em relação à língua, cujos sentidos são sustentados por uma memória. O recorte de um enunciado *parecia os Jogos Paraolímpicos ou algo assim* proferido por Barak Obama, presidente dos Estados Unidos, no ritual de um programa televisivo, cujo enunciado se dá enquanto quebra ideológica do ritual, define a posição discursiva de leitura que assumimos, visto que a superfície linguística é deslinearizada em relação ao seu contexto enunciativo e à história.

Ao considerar o real da sala de aula enquanto lugar de heterogeneidade, instabilidade, polissemia, litígio, diferença, inscrevemo-nos numa posição contemporânea dos estudos da linguagem em que o estabilizado dos saberes é dessacralizado enquanto verdades absolutas e cuja noção de sujeito é a de um sujeito contemporâneo, dividido, que se estrutura na fronteira dessas diferenças simbólicas

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ESTADÃO NOTÍCIAS INTERNACIONAL. **Obama comete gafe sobre Jogos Paraolímpicos**. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/internacional>
Acesso em: 20/03/2009.

FEDATTO, Carolina P. & MACHADO, Carolina de P. O muro, o pátio e o coral ou os sentidos no/do professor. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). **Discurso e Ensino: O cinema na escola**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2007. p. 9 – 16.

FOLHA DA REGIÃO. **Obama se desculpa por gafe sobre Paraolímpicos**. <<http://www.folhadaregiao.com.br/Materia.php?id=112485>>. Acesso em: 21/03/2009.

MARIANI, Bethânia. **Análise do Discurso no Brasil: Mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

_____. **Colonização Linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas-SP: Editora Pontes, 2004.

MILNER, Jean Claude. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípio e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Terra à vista: discurso do confronto, velho e novo mundo**. Campinas, SP: Cortez, 1990.

_____. Do Sujeito na História e no Simbólico. In: **Revista Escritos**. Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso. Nº 4. Labeurb, Campinas, 1999.

_____. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis-RJ Vozes, 1996.

_____. **Discurso e Leitura**. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2000.

_____. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. In: **RUA**, n.1, Campinas, SP, p. 47, 1995.

_____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PAYER, Maria Onice. **Memória da língua: Imigração e Nacionalidade**. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

PÊCHEUX, Michel & GADET, Françoise. **A língua inatingível: O discurso na história da Lingüística**. Campinas: Pontes Editora, 2004.

_____. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. n. 19, Campinas, 1990.

_____. **Semântica e discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988.

_____. Ler o Arquivo hoje. (Org. Eni Orlandi). **Gestos de Leitura: Da História no Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.



A COMUNICAÇÃO EM FÓRUMS VIRTUAIS: UMA ANÁLISE DE APPRAISAL
(THE COMMUNICATION IN VIRTUAL FORUMS: AN APPRAISAL ANALYSIS)

Fabíola SARTIN Dutra Parreira Almeida
(CEPEL-Nulite/UNEMAT)

Resumo: Este artigo tem como objetivo investigar dois fóruns on-line no intuito de verificar as ocorrências de avaliatividade presentes no discurso dos participantes. Para tanto, utilizará os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a comunicação mediada pelo computador, bem como o modelo a comunidade de investigação proposto por Garrison, *et al.* (2000); Garrison *et al.*, Rourke *et al.* (2001), Anderson *et al.* (2001). Nesta parte serão apresentadas as características gerais das Presenças (Social, Cognitiva e de Ensino), porém o enfoque será na Presença Social nos fóruns. No que refere a análise linguística, este estudo terá como suporte os pressupostos da Gramática Sistemico-Funcional (Halliday, 1994); Avaliatividade/Appraisal: Martin (2003); Hunston & Thompson (2000); Eggins & Slade (1997).

Palavras-Chave: computador; avaliatividade/appraisal; discurso; comunidade de investigação.

Abstract: This article aims at investigating two on-line forums in order to identify appraisal occurrences in the participants' discourse. So, it will use the theoretical and methodological perspective that supports the Computer-Mediated-Communication CMC and Community of Inquiry proposed by Garrison *et al.* (2000); Garrison *et al.*; Rourke, *et al.* (2001); Anderson *et al.* (2001). In this part features of the Social, Cognitive and Teaching Presences will be introduced, however, the focus will be in the Social Presence in the forums. Related to linguistic analysis, this study will be based on Systemic-Functional Grammar: Halliday (1994); Appraisal (Martin, 2003); Hunston & Thompson (2000); Eggins & Slade (1997).

Keywords: Computer; Appraisal; discourse; Community of Inquiry.

Considerações iniciais

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo sobre as ocorrências de palavras e expressões de avaliatividade (*Appraisal*) presentes no discurso dos participantes de dois fóruns virtuais. Mais especificamente, identificar estas expressões e categorizá-las no intuito de verificar indícios de presença social nos dois fóruns.

Vale ressaltar que se trata de um trabalho analítico que pretende desvendar e ir a fundo à análise do discurso baseada na Gramática Sistêmico-Funcional, especificamente no discurso apresentado em fóruns de discussão on-line.

A partir deste trabalho questionaram-se os indicativos de presença social nos fóruns, visto que esta é um pré-requisito que favorece a comunicação virtual. Desenvolverei melhor sobre as presenças, porém enfatizando mais a presença social a seguir.

Os fóruns analisados fazem parte dos procedimentos didáticos de um curso à distância para professores de Língua Estrangeira que trabalham na rede pública de ensino.

O projeto de ensino a distância – EAD- é um dos avanços que a secretaria do Estado de São Paulo oferece aos professores que, na maioria das vezes, não possuem recursos financeiros para aprimoramento. Por meio de uma parceria com a Pontifícia Universidade de São Paulo – PUC este projeto foi elaborado, desenvolvido e posto em prática, envolvendo professores, alunos e funcionários da própria PUC de São Paulo.

Desta forma, este estudo fará uma ponte entre a EAD/Comunicação Mediada por Computador e Análise do Discurso Sistêmico-Funcional, visto que trabalhará com as falas dos participantes nos fóruns enfocando a avaliatividade presente nestas falas, como são apresentadas e o quê efetivamente expressam. Como já foi adiantado, o suporte teórico do presente estudo será os pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional que embasará a análise linguística, especialmente o estudo de *Appraisal*.

No que se refere à comunicação em ambiente virtual, utilizarei os estudos de Garrison *et al.* (2000), Garrison *et al.*, Anderson *et al.* (2001), Rourke *et al.* (2001) enfocando características das Presenças Social, Cognitiva e de Ensino presentes nos ambientes virtuais.

O artigo será dividido em três partes que se entrelaçam. A comunidade de investigação: discussões sobre a comunicação mediada pelo computador e suas implicações na estrutura linguística do discurso. A segunda parte diz respeito à avaliatividade presente no discurso dos participantes dos fóruns, para tanto algumas considerações sobre o estudo de *Appraisal* serão apresentadas e, finalmente, a apresentação e discussão dos dados fazendo uma ponte com a presença social neste ambiente virtual.

Parte I - Comunicação mediada pelo computador: comunidade de investigação

A comunicação mediada pelo computador tem ocupado um papel significativo na educação nos dias atuais. Muitos centros educacionais têm lançado mão da comunicação via computador no intuito de estreitar os laços entre comunidade e universidade.

Vale ressaltar o aumento de cursos de capacitação on-line englobando vários

segmentos da universidade, cursos para pessoas que desejam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos, como por exemplo, os cursos de escrita acadêmica, desenvolvimento profissional etc.

Diante desta demanda, estudiosos começaram a investigar uma estrutura conceitual para embasar o ensino e comunicação em ambientes virtuais (CMC- Computer-Mediated Communication) no campo educacional.

Garrison *et al.* (2000) apresenta um modelo de “Comunidade de Investigação” **Community inquiry** que fornece um suporte teórico e metodológico para a comunicação mediada pelo computador. Neste modelo¹ três presenças são de primordial importância para que a comunicação aconteça com sucesso: a presença social, presença cognitiva e presença de ensino. Posteriormente descreveremos com detalhes cada uma delas.

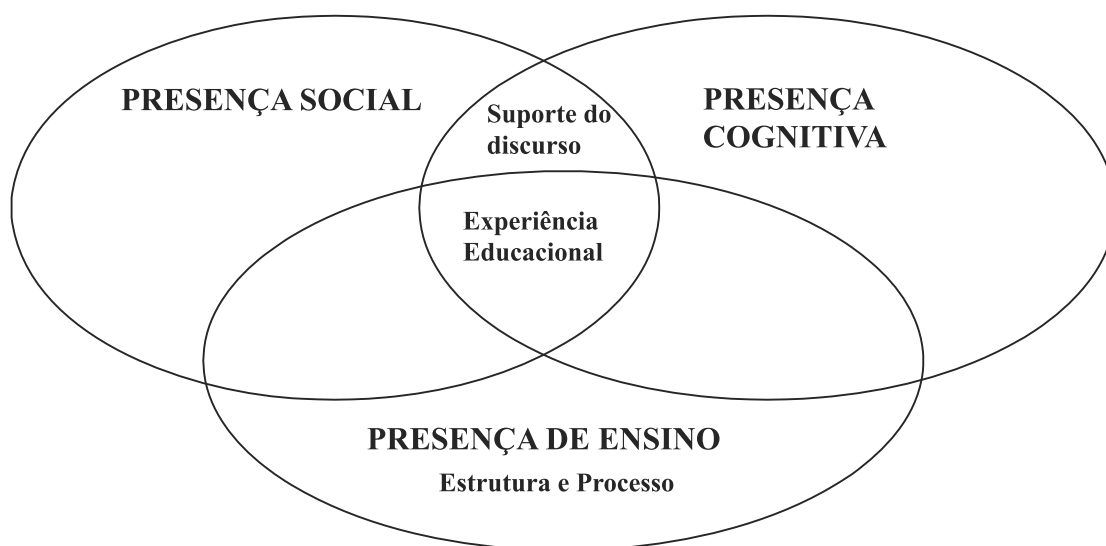


Figura 1 Comunidade de investigação adaptado de Garrison, et al 2000: 02

Como está apresentado acima, as três presenças acontecem simultaneamente, umas entrelaçando as outras, assim, o ensino ocorre em uma comunidade virtual na comunhão destas três presenças, elas se completam e se complementam umas as outras o tempo todo.

Presença Cognitiva: pensamento crítico

A presença cognitiva é vista como o primeiro elemento essencial e básico para o sucesso da aprendizagem, e está ancorada no pensamento crítico (*Critical Thinking*). Mais ainda, ela é definida como uma extensão na qual os aprendizes são capazes de construir e

1. Modelo apresentado por Garrison, *et al.* 2000, p. 02.

sustentar o discurso significativamente em uma comunidade crítica de investigação: “*Cognitive presence reflects higher-order knowledge acquisition and application and is most associated with the literature and research related to critical thinking*” (GARRISON et al. 2000: 1).

Segundo este autor, a base do pensamento crítico empregado nesta presença trata-se de um modelo compreensível que inclui criatividade, resolução de problemas, intuição e *insight*. A presença cognitiva sendo um dos três elementos essenciais em uma comunidade de investigação vai direto ao cerne do processo de aprendizagem e deste pensamento: “*In terms of a community of inquiry, cognitive presence is operationalized by the practical inquiry model for the purpose of assessing critical discourse and reflexion.*” (GARRISON et al., 2000: 2).

Com efeito, ela reflete a aquisição e a aplicação do conhecimento em um ambiente virtual. O reconhecimento e a troca de conhecimento de mundo dos aprendizes é um fator vital para a criação da presença cognitiva para propósitos educacionais. Porém, é importante lembrar que ela sozinha não é suficiente para sustentar uma comunidade crítica de aprendizes (GARRISON et al., 2000).

Presença social: o segundo elemento

O segundo elemento a fazer parte da comunidade de investigação é a presença social. Ela é definida como a habilidade dos participantes de se projetarem socialmente e emocionalmente como pessoas reais (*their full personality*) na comunidade de investigação.

The expression of emotion, feelings, and mood is a defining characteristic of social presence as described by Garrison et al (2000). The adjectives to both social and teacher immediacy, for example, closeness, warmth, affiliation, openness, all point to affective interaction (ROURKE, et al., 2001, p.6).

Assim, ela fornece suporte para a presença cognitiva no trabalho de facilitar o processo de pensamento crítico, visto que os participantes precisam estar socialmente engajados e emocionalmente motivados para interagir no contexto virtual, mais ainda, esta presença auxilia diretamente no sucesso da experiência educacional (GARRISON, 2000).

Segundo Garrison et al. (2000) existem categorias de indicadores da presença social em uma comunidade de investigação. São elas: expressão emocional, comunicação aberta e coesão grupal.

A expressão emocional é vista como a habilidade e confiança em expressar sentimentos relacionados à experiência educacional. Dois exemplos presentes na comunidade são: expressão de humor e auto-revelação.

O humor é identificado como um fator auxiliador no processo de aprendizagem on-line. Eggins & Slade (1997, p.156) consideram o humor como um recurso semântico relacionado à avaliação e envolvimento.

Humour, in other words, involves polysemy, where both a “serious” and a “non-serious” meaning can be recognized. Because simultaneous meanings are made, interactants can claim either that “serious” meaning was not intended, or that the “non-serious” meaning was not.

As autoras ainda completam que os resultados dos estudos de *Appraisal* indicam que os interactantes estão preocupados com a avaliação e regularização do comportamento do grupo.

Neste sentido, elas consideram o humor como um recurso semântico relacionado ao *Appraisal* (avaliatividade) e envolvimento. Artifícios humorísticos como contar piadas etc. e o uso da hipérbole faz com que os interactantes negociem atitudes e se aproximem apresentando graus de diversidade e intimidade (EGGINS & SLADE, 1997).

A auto-revelação se refere à troca de sentimentos, atitudes, experiências e interesses. É como se ao interagir os participantes se desnudassem deixando à mostra informações sobre seus interesses e sua personalidade.

Na comunicação aberta existem as trocas recíprocas e atenciosas de informações, consciência mútua e reconhecimento da contribuição, que são exemplos claros desta categoria. A consciência mútua ajuda a moldar as atividades de aprendizagem de cada participante e o reconhecimento é processo que estimula o desenvolvimento e a manutenção da troca de relacionamentos.

A terceira e última categoria é a coesão grupal, é nesta categoria que se centram as atividades que constroem e sustentam um senso de comprometimento no grupo.

Presença de ensino: design do curso

O terceiro e último elemento da comunidade de investigação é a presença de ensino, ela é definida como o escopo dos processos cognitivos e sociais no intuito de realizar uma aprendizagem significativa. Segundo Garrison *et al.* (2000, p.24) “*Teaching presence is essential in balancing cognitive and social issues consistent with intended educational outcomes*”.

Esta presença começa antes do início do curso on-line, com o professor atuando como planejador institucional, estruturando e preparando o curso, e continua ao longo deste, com o professor atuando como facilitador, oportunizando instruções diretas quando requisitadas.

Existem três categorias da presença de ensino: escopo e organização; facilitador do discurso e instruções diretas (*Design and Organization; Facilitating Discourse; Direct Instruction*).²

O escopo e organização abarcam a organização estrutural do curso, inclui nesta parte o planejamento de materiais tais como, anotações de palestras para fornecer comentários dos professores on-line, mini-palestras etc.

Esta categoria também envolve organizar e administrar grupos mistos e atividades

2. A tradução dos termos em inglês são de responsabilidade da autora deste artigo.

individuais que acontecem ao longo do curso, incluindo também os processos em que o instrutor negocia o tempo para as atividades do grupo e projetos de alunos (ANDERSON *et al.*, 2001).

O professor, enquanto facilitador do discurso, é responsável para manter a motivação, interesse e engajamento do grupo. Para o sucesso desta categoria ele regularmente lê e comenta as manifestações ou respostas dos alunos.

[...] the teacher's role is more demanding than that of other participants, and carries with it higher levels of responsibility for establishing and maintaining the discourse that creates and sustains social presence. The teacher shares responsibility with each individual student for attainment of agreed upon learning objectives. The teacher supports and encourages participation by modeling appropriate behaviors, commenting upon and encouraging student responses, drawing in the less active participations, and curtailng the effusive comments of those who tend to dominate the virtual space (ANDERSON, *et al.*, 2001, p.5).

Já na instrução direta, terceira e última categoria da presença de ensino, cabe ao professor a tarefa de oferecer liderança intelectual e escolar. O papel do professor, neste contexto, é o de instrutor colocando em prática toda a sua habilidade pedagógica e também conhecimento sobre o assunto a ser discutido.

The teacher is also familiar with a wealth of resources to which they can refer students for further individual or group study. The number, quantity and accessibility of these resources are increasing exponentially as more information is digitized and made available via the world web (ANDERSON, *et al.*, 2001, p.7).

Parte II - *Evaluation*³ & *Appraisal*: O que? Por que? Como avaliar?

Para os estudos de *Appraisal*, basear-me-ei nos pressupostos da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday (1994), Martin (2003), Eggins (1994), Eggins & Slade (1997), Hunston & Thompson (2000)). Porém, inicialmente discutirei algumas questões referentes à avaliação: origem, forma e importância para os estudos linguísticos.

Segundo Hunston e Thompson (2000) a maneira que os falantes ou escritores de uma língua utilizam para manifestar suas opiniões é um dos aspectos importantes no estudo da linguagem, principalmente a avaliação, por ser um tópico valioso para ser investigado.

Para estes autores a avaliação se manifesta por meio de três funções, que não são independentes, que acontecem simultaneamente no discurso. Cada uma delas faz parte de objeto de interesse na linguística:

- 1) Para expressar a opinião do falante/escritor refletindo o sistema de valores da pessoa

3. "Evaluation" será traduzido por "avaliação" segundo a lista de termos aprovados da Gramática Sistêmico-Funcional, termo este utilizado pelos autores Hunston e Thompson.

e da sua comunidade.

- 2) Para construir e sustentar relações entre o falante/escritor com o ouvinte/leitor.
- 3) Para organizar o discurso.

Expressar a opinião é a mais óbvia delas, ela se encarrega de mostrar ao leitor o que o autor pensa ou sente sobre determinado assunto. Isto vai além das idéias e interesses de uma pessoa, cada ato de avaliação expressa um sistema de valor comum, que por sua vez, é um componente da ideologia que permeia o texto, mais ainda revela a ideologia da sociedade na qual o texto foi produzido.

Hunston e Thompson (2000) ressaltam que as ideologias são um conjunto de valores: bom ou mal, o que deveria ou não acontecer, o que é verdadeiro ou falso. Ao avaliar as pessoas, objetos e situações esses valores ideológicos vêm à tona, impregnados do conhecimento prévio e conhecimento de mundo e principalmente do contexto dos participantes do discurso, seja ele oral ou escrito.

A segunda função da avaliação é construir e manter/sustentar as relações/laços entre o leitor e o autor. Esta função tem sido investigada sob três aspectos: manipulação; *hedging* e polidez. Em cada uma delas o autor se revela por meio de recursos de avaliação com o intuito de construir um relacionamento com o leitor.

A terceira e última função mencionada pelos autores é a organização do discurso. O relacionamento autor/leitor não existe somente em termos de informações contidas no texto, mais, em termos do próprio texto. Dito de outra forma, o autor não diz ao leitor "isto aconteceu e esta é a minha opinião sobre isto", mas ele diz "este é o começo do nosso texto, esta é forma pela qual os argumentos se organizam e este é o fim da nossa interação".

Hunston e Thompson (2000) exemplificam este fato com uma mãe que escreve uma carta para sua filha, a interação acontece entre elas quando a mãe e a filha se manifestam e reagem aos acontecimentos do mundo, mas ainda, uma interação acontece entre o autor e o leitor na progressão e organização do texto.

Resumindo, a avaliação, tanto na forma escrita quanto na forma oral, se revela nos meandros do discurso fornecendo pistas de sua organização e estrutura.

Definindo Appraisal

Segundo Martin (2003) *Appraisal*⁴ é definido como um caminho, uma forma específica que a língua se utiliza para avaliar, adotar uma postura, para construir *personas* textuais e lidar com posicionamentos interpessoais e relacionamentos.

Appraisal is concerned with evaluation: the kinds of attitudes that are negotiated in a text, the strength of the feelings involved and the ways which values are sourced and readers aligned" (MARTIN, 2003, p.22).

Ele explora a forma pela qual os falantes e escritores fazem um julgamento sobre

4. Appraisal será traduzido por avaliatividade neste texto.

as pessoas e acontecimentos em geral.

Atitudes, julgamentos e respostas emotivas são explicitados nos textos orais ou escritos, sendo indiretamente subentendidos, pressupostos ou assumidos pelos participantes do discurso. E, em muitos casos são cuidadosamente administrados levando em conta a possibilidade sempre presente de desafio ou contradição por parte daqueles que possuem visões diferentes.

O *Appraisal* ou avaliatividade como é traduzido para o português é entendido como um sistema de significados interpessoais, no qual há a negociação das nossas relações sociais, expressando aos ouvintes ou leitores como nos sentimos a respeito das coisas e pessoas no mundo, mas ainda, as nossas atitudes sobre os acontecimentos ao nosso redor.

Com efeito, as atitudes têm a ver com esta avaliação podendo ser mais ou menos intensos ou mais ou menos ampliados. Martin deixa claro que o *Appraisal* (o uso avaliativo da linguagem) é determinado para efetuar funções.

As atitudes: posicionamento atitudinal

Os sentidos atitudinais ou atitudes estão divididos em três categorias: afeto; julgamento e apreciação. Vale lembrar que a categorias de *Appraisal* são todas escolhidas ao mesmo tempo. No instante em que expressamos uma atitude, a sua ampliação é ativada e, concomitantemente, a sua fonte ou origem.

Na análise do discurso dos participantes dos fóruns, enfocarei estas três categorias que serão discutidas separadamente e, em detalhes, mais adiante.

O afeto diz respeito à emoção, uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes, ou melhor, indicam como os falantes se comportam emocionalmente em relação às pessoas, coisas, objetos e acontecimentos.

Ex: *I love Jazz.*

In fact, I do not like Graffiti.

A categoria do julgamento tem a ver com questões de “ética”, uma análise normativa do comportamento humano baseado em regras ou convenções de comportamento.

Ela também é entendida como um sistema de posicionamento atitudinal moldado por uma cultura particular e uma situação ideológica. A maneira pela qual as pessoas fazem julgamentos sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade etc., serão sempre determinados pela cultura na qual elas vivem e pelas experiências, expectativas, pretensões e crenças individuais.

Diante disso, há sempre a possibilidade de julgamentos diferentes variando de acordo com contexto no qual são produzidos.

Ex: *Courses are expensive!*

They, the graffitiers, need to be accepted in this society, most of them are poor and wild teenagers.

A apreciação diz respeito a avaliações negativas e positivas de objetos, processos,

estados etc. O mais óbvio valor da apreciação está relacionado com o que é tradicionalmente conhecido como “estética”. Avaliações positivas e negativas da forma, aparência, construção, apresentação ou impacto de objetos e entidades.

Ex: *It's not so expensive!*

Of course that it is not a sheer vandalism it was before the development of Graffiti.

Very interesting thoughts Al

Parte III -

Apresentação e Discussão de dados

O afeto:

Como já foi previamente apresentado, o afeto está estreitamente relacionado com as emoções do falante/autor. Segundo Hunston e Thompson (2000), ele é um recurso semântico para construir emoções. Martin (2003) descreve mais minuciosamente as características do afeto.

Segundo Martin (2003), as pessoas possuem bons e maus sentimentos: afeto positivo e afeto negativo e que, também, as pessoas podem expressar seus sentimentos diretamente ou implicitamente. Neste trabalho não abordarei este segundo grupo, concentrar-me-ei apenas no afeto positivo e negativo.

Abaixo apresento as expressões de afeto positivo e negativo encontradas nos dois fóruns, apresento também um gráfico com a porcentagem geral do afeto nos dois ambientes virtuais:

QUADRO 1. Falas dos participantes dos fóruns - Afeto

Afeto	Forum Graffiti	Forum Teacher Development
Afeto positivo	1) <i>For me it's normal.</i> 2) <i>I think graffiti a beautiful expression but pixação is vandalism.</i> 3) <i>The graffitiers have much talent and I agree about it.</i> 4) <i>The graffiti is more pure form of art.</i>	1) <i>I am prepared.</i> 2) <i>I am certain that we have to think about our career.</i> 3) <i>I agree with you that there is a huge difference (...).</i> 4) <i>I can feel more satisfied.</i> 5) <i>I'm not afraid if I commit something wrong in English.</i> 6) <i>I think that the teacher must analyze and reflect about the field of knowledge.</i> 7) <i>I stay more insurance between my students and they find more satisfaction.</i> 8) <i>I agree with all my teachers internet mates.</i> 9) <i>We can feel more satisfied and our students can understand better what they are learning.</i> 10) <i>And here I can talk without fear to be corrected all the time.</i>
Afeto Negativo	5) <i>It's not easy for me to deal and to explain about this subject.</i> 6) <i>I do not like graffiti.</i> 7) <i>I do not like the way it is showed in our society.</i> 8) <i>I was astonished to the problem faced there.</i>	11) <i>I'm so shy and many of the courses I did, I did not express what I thought (...).</i>

9) *Even though it is seen as something ugly, dirty and violent.*
 10) *I do not accept it.*
 11) *I hate this kind of art.*
 12) *I am not sure if I agree to them.*
 13) *Particularly I don't appreciate this kind of art because I don't see beauty in it.*

Percebe-se que no fórum Graffiti o afeto negativo prevalece, devido ao fato de que Graffiti não ser considerado uma atividade bem vista pela sociedade em geral.

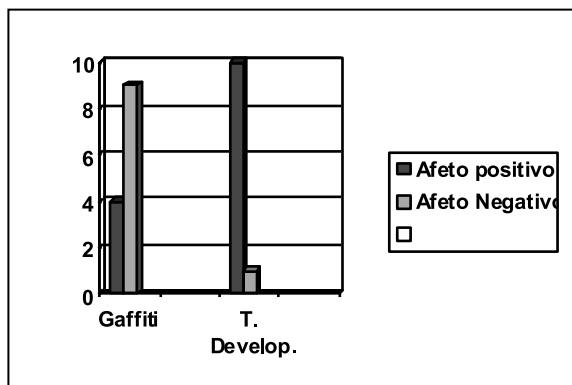


GRÁFICO 1- Ocorrências de afeto nos dois fóruns

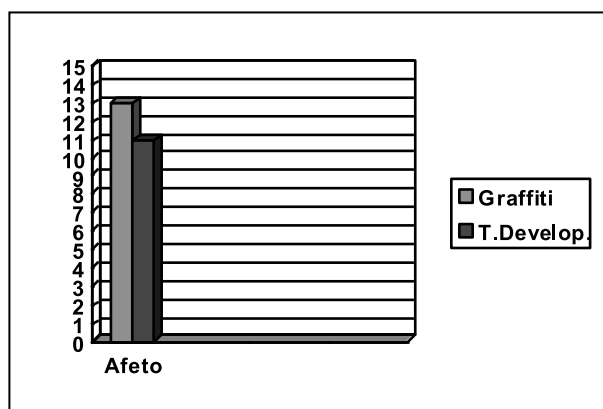


GRÁFICO 2-Afeto Positivo e Negativo

A partir dos gráficos acima, fica claro a porcentagem da ocorrência do afeto nos dois fóruns. No fórum Graffiti as expressões que expressam afeto são em maior numero do que no fórum Teacher Development.

Verificou-se, também, no fórum Teacher Development um número maior de ocorrências de afeto positivo, pois os participantes entendem a importância e as vantagens do desenvolvimento e aprimoramento na profissão. E, portanto expressam positivamente suas emoções a respeito da necessidade de crescimento.

Julgamento

Nesta categoria estão incluídos os julgamentos do caráter das pessoas. Estes julgamentos podem ser divididos em dois tipos: julgamentos pessoais (positivos = admiração ou negativos = crítica) e julgamentos morais que englobam elogio (positivo) ou condenação (negativos).

QUADRO 2 - Falas dos participantes dos fóruns - Julgamento

Julgamento	Graffiti	T. Development
Pessoal Admiração (Positivo)	<p>1) <i>In many places graffiti is useful.</i></p> <p>2) <i>I think graffiti is a specific language.</i></p> <p>3) <i>In my opinion graffiti is a meaningful expression form of art.</i></p> <p>4) <i>I think that is a form of expression;</i></p> <p>5) <i>I think graffiti is a specific gang language.</i></p> <p>6) <i>I think graffiti is a specific language.</i></p> <p>7) <i>I think it is a form of art. (3)</i></p> <p>8) <i>I think that graffiti is an art.</i></p> <p>9) <i>Many of them are real artists.</i></p> <p>10) <i>For me it's the best kind of art that could be introduced to the younger.</i></p> <p>11) <i>As far as I'm concerned, graffiti means a mixture of art, meaningful expression.</i></p> <p>12) <i>I think graffiti is a kind of art that has a specific language of a specific group.</i></p> <p>13) <i>They can transform ugly places in a beautiful one.</i></p> <p>14) <i>graffiti for me is a form of art.</i></p>	<p>1) <i>Meaningful learning.</i></p> <p>2) <i>Different courses.</i></p> <p>3) <i>Things are in constant change.</i></p> <p>4) <i>It is necessary.</i></p> <p>5) <i>I can speak better.</i></p> <p>6) <i>Our work can be better.</i></p> <p>7) <i>It is very important and necessary to do courses in order to improve our knowledge.</i></p> <p>8) <i>I am certain that we have to think about our career.</i></p> <p>9) <i>It's necessary we realize courses like master degree.</i></p> <p>10) <i>Nowadays a professional teacher has that to refine.</i></p> <p>11) <i>It's necessary to do some course.</i></p> <p>12) <i>we have to study to improve our knowledge.</i></p> <p>13) <i>we need to be up-to-date.</i></p> <p>14) <i>It's very important that you do a course that can learn.</i></p> <p>15) <i>we should effort ourselves to realize post graduation with strictu sensu.</i></p> <p>16) <i>we must effort ourselves and try to study more and more English courses.</i></p>
Crítica (Negativo)	<p>15) <i>Graffitiers need to be accepted in this society.</i></p> <p>16) <i>Most of them are poor and wild teenagers.</i></p> <p>17) <i>Others ones still graffiti on forbidden places. That's life!</i></p> <p>18) <i>I think this language is a form of the graffitiers call the attention.</i></p> <p>19) <i>Of course it's not a sheer vandalism.</i></p> <p>20) <i>Unfortunately the school where I work don't work so well with Graffiti.</i></p> <p>21) <i>Unfortunately sometimes it is confused as Pixações.</i></p> <p>22) <i>We have in our society people who want only to destroy the work of others.</i></p> <p>23) <i>It is a politic form to accept all the students</i></p> <p>24) <i>I think that they are a form of art and a specific language.</i></p>	<p>17) <i>Courses are expensive</i></p>
Moral Elogio (Positivo)	<p>25) <i>It is a good way;</i></p> <p>26) <i>It's possible use their creativity to help the society improve more and more.</i></p> <p>27) <i>There are a lot of good work in some places.</i></p> <p>28) <i>I think they be very beautiful and in some cases they are more meaningful of many pictures of lots of famous painters.</i></p> <p>29) <i>The graffitiers have much talent and I agree about it.</i></p> <p>30) <i>Graffitiers are of course, artists.</i></p>	<p>18) <i>These are the best routes;</i></p> <p>19) <i>A professional teacher has to think about your career life</i></p> <p>20) <i>A teacher must invest in yourself</i></p>

Moral Elogio (Positivo)	25) <i>It is a good way;</i> 26) <i>It's possible use their creativity to help the society improve more and more.</i> 27) <i>There are a lot of good work in some places.</i> 28) <i>I think they be very beautiful and in some cases they are more meaningful of many pictures of lots of famous painters.</i> 29) <i>The graffitiers have much talent and I agree about it.</i> 30) <i>Graffitiers are of course, artists.</i>	18) <i>These are the best routes;</i> 19) <i>A professional teacher has to think about your career life</i> 20) <i>A teacher must invest in yourself</i>
--------------------------------------	---	--

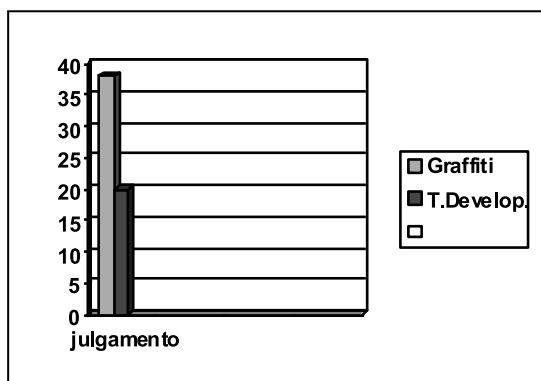


GRÁFICO 3. Ocorrências de Julgamento nos dois fóruns

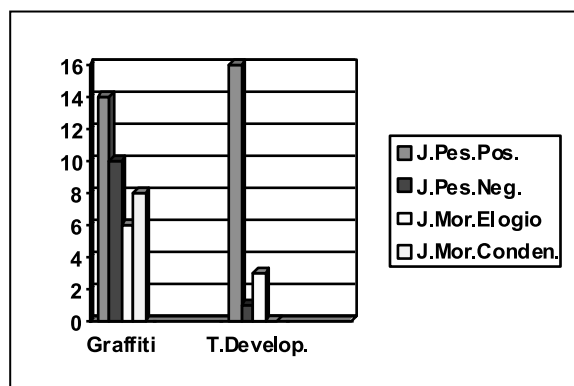


GRÁFICO 4: Julgamento Pessoal e Moral

Na visualização dos gráficos percebe-se que no fórum Graffiti houve um número de ocorrências de julgamento bem maior do que no fórum Teacher Development, principalmente o julgamento negativo.

O índice total de ocorrências de julgamento nos dois fóruns também indica que no fórum Graffiti os participantes julgaram bem mais do que no fórum Teacher Development.

Depreende-se disto a própria natureza da discussão nestes dois contextos. Em um discute-se um tema geral que às vezes não faz parte da realidade dos participantes, ao passo que o outro está intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas que participaram do fórum, ou seja, a necessidade do desenvolvimento profissional como professores.

A exigência pelo aprimoramento é vivenciada pelos profissionais no ambiente em que trabalham, implícita ou diretamente no comportamento dos colegas nas escolas. Contudo,

este foi o momento e o espaço para expressar o que pensam, as angústias e dificuldades que enfrentam para crescer profissionalmente.

Apreciação

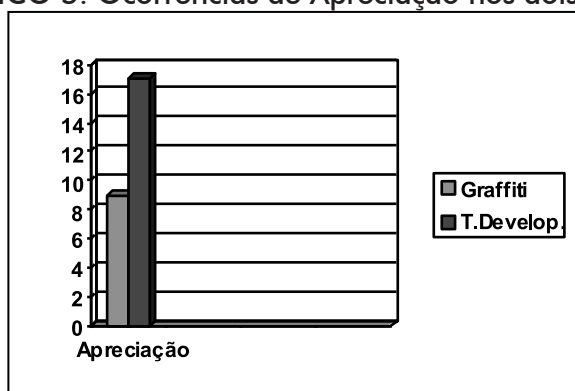
Após observar a maneira que as pessoas expressam seus sentimentos em relação às pessoas, passo agora para apreciação de objetos incluindo as atitudes sobre shows de TV, filmes, livros etc.; sobre pinturas, esculturas etc.; sobre sentimentos sobre a natureza.

Assim como o afeto e julgamento, as coisas podem ser apreciadas positivamente e negativamente.

QUADRO 3- Falas dos participantes dos fóruns – Apreciação

Apreciação	Graffiti	T. Development
Positiva	1) <i>the best kind of art ;</i> 2) <i>now it is really becoming an art;</i> 3) <i>of course that it is not a sheer vandalism</i> 4) <i>Graffiti is a beautiful expression;</i> 5) <i>They like it very much.</i>	1) <i>Learn a lot of cultural things.</i> 2) <i>It's not so expensive.</i> 3) <i>These are excellent courses.</i> 4) <i>Very interesting thoughts.</i> 5) <i>Huge difference.</i> 6) <i>It's very important and necessary do courses.</i> 7) <i>E J is absolutely right.</i> 8) <i>Develop a better work.</i> 9) <i>It is very important to do some course.</i> 10) <i>Factors are more important.</i> 11) <i>Absolutely.</i> 12) <i>It is very necessary the professional developm</i> 13) <i>Wonderful course</i> 14) <i>It is a very good way to study.</i> 15) <i>Very interesting question.</i> 16) <i>We understand very well.</i>
Negativa	6) <i>It is not easy.</i> 7) <i>Terrible Dirty pichadas.</i> 8) <i>Heavy image.</i> 9) <i>It's sheer vandalism.</i>	17) <i>Very expensive</i>

GRÁFICO 5: Ocorrências de Apreciação nos dois fóruns



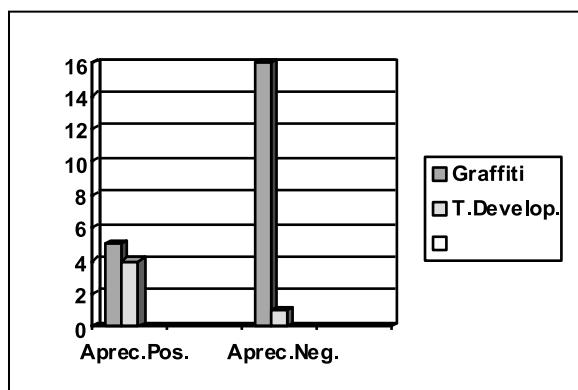


GRÁFICO 6: Apreciação Positiva e Negativa

Considerações finais

Tendo como base as análises das ocorrências de avaliatividade presentes no discurso dos participantes dos fóruns investigados, verificou-se que no fórum “Graffiti” o que mais chamou a atenção foi o índice elevado de julgamento, especificamente negativo encontrado nas falas dos participantes.

Obviamente trata-se de um texto sobre um tema polêmico “a grafiteagem”, que não é muito bem trabalhado na comunidade e tão pouco nos meios educacionais. Impressionante evidenciar este fato no discurso dos participantes. Contudo, como o julgamento reflete a cultura e o contexto das pessoas, a maioria delas julgou Graffiti como uma atividade essencialmente negativa.

O número das ocorrências de afeto nos dois fóruns foi praticamente o mesmo (11 e 13), neste quesito, a presença social foi modesta nestes dois fóruns. Visto que ela é baseada na interação emocional entre os participantes.

Porém, na categoria da apreciação no fórum Teacher Development o índice foi maior do que em Graffiti (17 e 9). As expressões que os participantes utilizaram para a necessidade de aprimoramento no campo profissional apontaram para um conforto em tratar deste assunto. Neste contexto a presença social aparece mais evidente, transparecendo a personalidade de cada um, seus interesses, ambições, frustrações, enfim suas emoções.

Complementando a discussão sobre os indícios da presença social nos fóruns, e também por este ser um dos objetivos deste trabalho: fazer a ponte entre a presença social nos dois fóruns levando em consideração as categorias de avaliatividade.

Desta forma, de um modo geral, a presença social ficou mais evidenciada no fórum Teacher Development. Isso se deve, a meu ver, pelo equilíbrio das três categorias de avaliatividade. Embora o afeto aparecesse em menor número, a maneira pela qual o julgamento e apreciação foram apresentados coincide com os pressupostos da Presença Social, deixando transparecer a habilidade dos participantes em se projetar emocionalmente e socialmente como pessoas reais.

Um outro aspecto encontrado neste fórum foi a troca de sentimentos, angústias e

esperanças dos participantes no que refere ao crescimento profissional. Certamente houve a coesão grupal, elemento da Presença Social, que sustentou o comprometimento entre o grupo em geral.

Já no fórum Graffiti, os poucos indícios da Presença Social pode ter sido consequência da ausência de intervenção da moderadora, que no fórum Teacher Development foi de extrema importância para a integração e interação do grupo, ela fez com eles se sentissem seguros e confortáveis para dialogar no ambiente virtual.

No fórum Graffiti não houve troca de sentimentos, e sim, troca de julgamentos sobre o tema, revelando pouco ou quase nada da personalidade de cada participante.

Diante do exposto, ficou comprovado a eficácia e confiança que somente uma análise linguística permite trazer a uma pesquisa. Por meio da gramática sistêmica foi possível efetivamente confirmar opiniões sobre a interação em fóruns on-line.

Através da análise do discurso dos participantes foi possível entender as escolhas dos participantes ao expressar suas opiniões e valores sobre as coisas e acontecimentos. O uso ou não de determinado adjetivo, advérbio ou intensificador aponta para um resultado fiel e qualitativo, que, efetivamente traz mais veracidade para a pesquisa linguística.

O próprio Halliday, ao propor esta gramática previu que mais importante do que decorar regras é entender e investigar a linguagem em uso. Linguagem esta, que não é ingênua e que nem está alheia ao mundo. Ao contrário, ela é viva, funcional, resultado do contexto e cultura das pessoas.

A partir do estudo da linguagem descobre-se mais sobre o ser humano, sua ideologia, sua cultura, seus valores e suas escolhas, seja no mundo real ou no mundo virtual.

Referências

- ANDERSON, Terry, ROURKE, Liam, GARRISON, D. Randy & ARCHER, Walter. Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context. **Slogan C**. Volume 5, Issue 2. 2001.
- EGGINS, Suzanne. **An introduction to systemic functional linguistics**. London: Printer Publishers, 1994.
- EGGINS, Suzannne & SLADE, Diana. **Analysing casual conversational**. Cambridge: Cassel, 1997.
- GARRISON, D. Randy.; ANDERSON, Terry.; ARCHER, Walter. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. **The Internet and Higher Education**. 2(2-3), 1-19, 2000.
- _____. Critical thinking and computer conferencing: a model and a tool to assess cognitive presence. **American Journal of Distance Education** 15(1) 7-23, 2000.
- HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold Publishers, 1994.
- HUNSTON, Susan & THOMPSON, Geoff. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, Jim. R. & Rose, Diana. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London: Continuum, 2003.

ROURKE, Liam; ANDERSON, Terry; GARRISON, D. Randy; ARCHER, Walter. 2001. Assessing Social Presence in Asynchronous Text-Based Computer Conferencing. **Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance**.

Disponível em:

<http://auspace.athabasca.ca:8080/dspace/bitstream/2149/732/1/Assessing%20Social%20Presence%20In%20Asynchronous%20Text-based%20Computer%20Conferencing.pdf>

The Language of Attitude, Arguability and Interpersonal Positioning. The Appraisal Website: Homepage disponível em: <http://www.grammatics.com/appraisal/> acesso em: 10/10/04.

Appraisal: An Overview: Introduction: the origins of the Appraisal framework. Attitude/Affect: Introduction The three sub-types of Attitude: Affect, Judgment and Appreciation. Affect

Attitude/Judgment: Judgment assessing human behavior

Attitude/Appreciation :Overview

Attitude/Appreciation 2: Distinguishing Appreciation from Judgment.

Disponíveis em:

<http://www.grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/Framed/Frame.htm>

Acesso em: 22/11/04. Acesso em: 22/11/04.



SOBRE MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO EM MATERIAIS DIDÁTICOS BRASILEIROS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flavia Braga Krauss de Vilhena¹

Resumo: Consideramos que o trabalho com a constante construção da identidade a partir da exposição à alteridade, conforme preconizado pelos documentos educacionais oficiais, estaria potencializado a partir do contato formal com o espanhol. Entretanto, os livros didáticos produzidos no Brasil nem sempre propiciam o desenvolvimento deste aspecto. De acordo com nossa argumentação, não podemos corroborar com uma posição discursiva que se sustente no estancamento de estereótipos culturais; sob pena de propiciarmos construções identitárias que se pretendem homogêneas, hegemônicas. Assim, cabe aos professores de língua espanhola para brasileiros, conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar do processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas, à cultura que esta abarca e ao processo educativo.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem; língua espanhola, análise de material didático; relação língua e cultura; movimentos identitários.

Resumen: Consideramos que el trabajo con la constante construcción de la identidad a partir de la exposición Ta la alteridad, de acuerdo a lo defendido por los documentos educacionales oficiales, está potencializado a partir del contacto formal con la lengua española. Sin embargo, los libros didáticos producidos en Brasil ni siempre propician el desarrollo de dicho aspecto. De acuerdo con nuestra argumentación, no podemos corroborar con una posición discursiva que se sostenga en la parálisis de estereotipos culturales; ya que se puede propiciar construcciones de identidad que se pretenden homogéneas, hegemónicas. Así, nos toca a los profesores de lengua española para brasileños conjuntamente pensar y construir metodologías alternativas de enseñanza que reconozcan y sepan aprovecharse del proceso de relativización y concientización de sobre lo político inherente a las lenguas, a la cultura que esta conlleva y al proceso educativo.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje; lengua española, análisis de materiales didácticos; relación lengua y cultura; desplazamientos en la identidad.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) (BRASIL, 2006), o ensino da língua estrangeira deveria funcionar como constituinte da "formação integral do aluno" (p.131), já que se considera que a exposição à alteridade seja um caminho profícuo

1. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Mestre.

para a construção da identidade. De acordo com Celada & Rodrigues (2004, apud OCN), o contato com o estrangeiro provoca inevitáveis deslocamentos em relação à língua materna, fato este que em última instância desembocaria em novas identificações do sujeito (GRIGOLETTO, 2003, apud OCN) e abriria, assim, as portas da relativização (REVUZ, 1998). Baseando-me tanto no meu próprio processo identitário - em constante transformação como todos - como nas situações que a prática pedagógica me tem possibilitado, para a confecção deste artigo, falo a partir do ponto de vista apresentado neste parágrafo.

A partir da idéia que sustentam Revuz (1998) e Grigoletto (2003), considero que o trabalho com a construção da identidade a partir da exposição à alteridade estaria potencializado, no caso do meu foco de interesse, a partir do contato formal com a língua espanhola por ser considerada, conforme sustenta Celada (2002), uma língua singularmente estrangeira para o brasileiro. Partindo de minha situação imediata de professora de língua espanhola na Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Tangará da Serra, tem chamado a minha atenção o fato de os materiais didáticos disponíveis no mercado brasileiro estarem praticamente apenas em consonância com uma visão de língua abstrata, ainda muito apegada ao léxico, o que implica que pouco, consideram o fato de, como a linguagem em geral, as duas línguas só poderem funcionar inscritas na memória, dado que os sentidos que com elas se produzem só existem em função do lado mais palpável da memória: a ideologia.

Para tecer as reflexões aqui postas em cena, analisamos três coleções de livros didáticos:

ALVES, A. M. & MELO, A. *Mucho: Español para Brasileños*. São Paulo: Moderna, 2001.

BRIONES, A. I; FLAVIAN, E. & FERNÁNDEZ, G.E. *Español Ahora*. Volume Único, São Paulo: Moderna, 2005.

BRUNO, F. A. T. C. & MENDOZA, M. A. C. L. *Hacia el español: curso de lengua y cultura hispánica*. São Paulo: Saraiva, 1999.

O conceito de identidade para estas coleções

Em aparente consonância com uma concepção de linguagem discursiva, dois dos livros didáticos (doravante somente LD) em cena se mostram coerentes com uma visão de ensino de língua estrangeira que objetiva o trabalho processual com a identidade do aprendiz a partir de sua exposição à alteridade, conforme apresentamos nos excertos que seguem:

Entendemos que la enseñanza del español debe dar condiciones efectivas para el alumno construir (sic) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquéllos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo (MUCHO, v. 1, 2001, p. 03). Entendernos, comunicarnos sin idiomas intermedios, se vuelve hoy una necesidad primordial, ya que saber la lengua del otro es ir mucho más allá: es entender su realidad y reinterpretar la nuestra. [...] Esperamos que

éste sea uno de los instrumentos para facilitar este encuentro tuyo con el idioma español; el inicio de una relación duradera, uno de los caminos de descubrimiento del otro, de su lengua y su cultura, del que está tan cerca de nosotros y a la vez, ultramar (HACIA EL ESPAÑOL, v. 1, 2005, p. 03).

Como deprendemos dos excertos acima, as autoras apostam em um trabalho identitário a partir da exposição à alteridade, aqui representada pela língua espanhola, mas a partir de uma idéia de totalidade abarcável por um sujeito consciente, coadunando, assim, com uma concepção de identidade que tem se mostrado obsoleta como ferramenta explicativa da/na contemporaneidade. Coincidimos com Serrani (1997, p. 08), quando considera que “o termo ‘identidade’, em sua concepção tradicional, sugere uma idéia de unidade e de estabilidade, conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente nos revelou”. Neste artigo argumentamos que as identidades não se constroem conscientemente, não sendo, portanto, propositais. Consideramos que elas decorram das práticas sociais, dos processos discursivos, do contingencial, e obedecem a condições concretas e imprevisíveis de tais práticas.

Ao tomar como apoio as palavras de Hall (2004, p.13), argumentamos que as identidades sejam processos instáveis que se constroem por meio das diferenças, por meio da relação com o Outro, da relação com aquilo que falta ou com aquilo que não é, pois “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”. Dentro deste viés, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que estão sendo continuamente deslocadas. Devido a esta instabilidade característica do conceito, preferimos o termo identificações ao conceito de identidade. Na definição dada por Serrani (1997, p. 08):

[...] a identificação é entendida enquanto marca simbólica a partir da qual o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua *singularidade*. Enquanto a identidade é entendida como representação do *ser*, a identificação enfatiza a referência ao *dizer*.

A partir da definição fornecida por Serrani, concluímos que a identificação seja um processo que se desenvolva inconscientemente a partir do trabalho com a linguagem e, exatamente por este motivo, seja singular, estabelecendo-se de maneira única para cada sujeito, sendo impossível a generalização de tal processo para uma clientela ideal. Consideramos que os LD aqui em foco se embasam em uma concepção de identidade configurada na modernidade que perde seu poder explicatório na atualidade. Dito de outra forma, consideramos que as obras que analisamos produzem o efeito de um trabalho identitário a partir de uma conceituação estanque, imóvel, imune ao equívoco e ao heterogêneo, metaforizado pelo sujeito cartesiano conforme se desenha no Iluminismo.

A terceira coleção, *Español Ahora*, pelo menos em sua apresentação, não se refere a nenhum aspecto da subjetividade do aprendiz silenciando sobre o “‘desarranjo’ subjetivo que possibilita um ‘re-arranjo’ significativo” (SERRANI, 1997, p. 09), já que concebe a língua “como vehículo de comunicación, como instrumento que facilita la interacción humana como un sistema dinámico y en constante mutación”. Justamente por este motivo, julgamos que



esta obra seja a que mais se aproxime de uma concepção de língua como veículo neutro. Talvez por este motivo, apresentem a questão das variantes linguísticas a partir de uma lista de palavras onde a variante considerada americana (que variante seria essa?) encontraria seu correlato em uma suposta variante peninsular:

1. En América, en general:
la chaqueta se llama saco
el jersey se llama suéter o pullóver
el chándal se llama jogging o abrigo
(AHORA , 2005, p. 48).

Como percebemos no exemplo em questão, o campo semântico relativo ao vestuário é apresentado a partir da variante europeia, como se esta fosse o molde, a forma primeira de se dizer em língua espanhola, sendo que todas as outras se mostram como possíveis intercambiáveis em relação a esta materialidade primeira. Da mesma forma, o título: *Mucho: Español para Brasileños* também apresenta a questão das variantes linguísticas e culturais a partir de uma abordagem léxica, como temos na página 88 do volume 01:

LENGUACURIOSA

Forman parte del *vocabulario cubano* corriente las palabras abajo.

Amarillo	Cobarde: Aquel hombre es un tipo amarillo.		FOTOS: JULIO ASSIS SIMÕES
Caballo	Amigo: ¿Cómo estás, caballo?		
Curralo	Trabajo: Voy pa'l curralo.		Reproducción prohibida. Art. 104 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Embori	Delator: Ten cuidado con aquél, que es embori.		
Facho	Robo: El facho fue al amanecer.		
Fardo	Pantalón: ¿Cuánto te costó el fardo?		
Fuca	Pistola: La fuca desapareció.		
Gao	Casa, domicilio: El gao se me está cayendo.		
Güiro	Fiesta: Esta noche tenemos un güiro en mi casa.		
Jama	Comida, sustento: La jama ya está fría.		
Lima	Camisa: Hoy me estrené la lima nueva, la de manga larga.		
Macri	Hombre blanco: Ese macri no es de aquí.		
Monada	Policía, autoridad: La monada está revuelta.		
Nébole	Amigo, compañero: ¡Hace cuánto no te veo, nébole!		
Pasta	Dinero: Ya trajeron la pasta.		
Pincha	Trabajo, faena: Está muy dura esta pincha.		
Pura(o)	Madre(padre): Voy a visitar a mi pura.		
⚡ ¡Qué bolá!	¿Cómo estás? ¿Cómo te va?: Lucía, ¡qué bola!		
Quemar el tenis	Ir a la carrera: Ahí viene Ana quemando el tenis.		
Romperse	Morir: Mi vecino se rompió.		
Tacle	Engaño, embuste: Con tacles no me vas a convencer.		
Tembana	Mujer de edad madura: La tembana está muy conservada.		
Teque	Discurso, explicación prolongada y exasperante: No me vengas con teques, chico.		
Yira	Dinero: Estoy sin yira.		

Consideraciones acerca del vocabulario cubano. Leonardo Depestre Catony. La Habana, Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, 1985.

(ALVES; MELLO, 2001, v. 1, p. 88)

Ainda que em dito excerto tenhamos uma valorização de certa variante hispano-americana, esta valorização é feita sobre critérios cuja consistência colocamos em pauta.

Em outras palavras, conforme temos nos esforçado por demonstrar, consideramos que tais variantes sejam elencadas para que, concomitantemente, sejam apontadas como exteriores ao todo complexo e heterogêneo constitutivo da língua espanhola. Primeiramente salientamos o fato de que esta apresentação seja feita sob a forma de uma lista de palavras deslocadas sem qualquer tipo de contextualização, senão o exemplo de uso que vem na sequência.

Posteriormente, problematizamos a generalização na qual se encaixa estas palavras: “Forman parte del vocabulario cubano corriente” ¿Qué sería el vocabulario cubano corriente? Ora, como falante de português como língua materna, só podemos colocar este léxico em funcionamento conferindo-lhe sentido como “que está em uso no momento presente”, interpretação esta que também é corroborada pelo dicionário da Real Academia Española. Entretanto, ao consultar um falante nativo da variante cubana sobre a justeza desta característica para os termos que figuram no quadro, somos informados que tal conjunto léxico tende mais bem a ser rejeitado por grande parte dos falantes por se vincular a certa estratificação social com a qual não gostariam de se identificar.

Ainda que o título do quadro (*Lenguacuriosa*) somente nos ofereça uma possível leitura sobre a compreensão das autoras do livro didático sobre qual venha a ser o status a ser assumido pelas ditas variantes no interior deste LD, argumentamos que o complexo forma-conteúdo que neste manual vislumbramos, em muitos sentidos, trabalha a favor de uma caracterização negativa desta atividade, principalmente pela não articulação com o restante do livro - já que estas palavras se encontram sem nenhum tipo de contextualização, como bem observa Silva (2004), não sendo retomadas em textos ou atividades, não sendo incluídas, portanto, no que este pesquisador considera o léxico ativo do aprendiz.

Distinguindo-nos deste pesquisador em nosso viés teórico, nossa crítica mais aguda recai sobre o fato de que tal lista de palavras, por estar sendo apresentadas fora do contexto sócio-histórico, terminam “homogeneizando o que é por natureza heterogêneo, ou seja, abafando a heterogeneidade da linguagem, resultante da interdiscursividade inerente a todo ato de fala (ou escrita)” (CORACINI, 2003b, p. 156). Somando-se a este fato, coadunamos com Silva (2004) e apontamos que além deste desajuste basal, que classificamos como pertencente ao âmbito da coerência; exista certo desacerto na engrenagem mesma de dito LD, já que tais atividades se apresentam como uma voz marginal, não estabelecendo vínculo com as atividades que a circundam, fato este que prejudica sua coesão interna.

Outro efeito de sentido posto em circulação a partir de tal seção se refere aos pretensos efeitos de diversificação cultural buscados, efeitos estes que, em última instância, só fazem é reforçar os estereótipos que envolvem a língua espanhola, congelando o aluno em uma posição discursiva já assumida antes do contato formal com sua materialidade, impossibilitando assim o descentramento descrito por Revuz (1998) como a abertura das portas da relativização; o desarranjo subjetivo (SERRANI, 1997), descrito como um rearranjo significativo responsável pela inscrição do sujeito em novas formações discursivas preponderantes, que, em termos mais práticos, se traduz na “aquisição” bem sucedida de uma segunda língua; a percepção da existência de um estranho que está não só no outro, mas também me habita, estranho este cujo contato possibilitaria o desabrochar do sujeito inconsciente, potencializando o desenvolvimento do sujeito do desejo tal qual descrito por

Coracini (2007).

No quadro aqui em análise, ao lado de ditas palavras, temos uma foto da Plaza de la Revolución onde a estampa do rosto de Che Guevara aparece aí como um emblema. Não por pura coincidência, em 2002, a top model Gisele Bündchen abre a temporada de moda praia no São Paulo Fashion Week com um biquíni que trazia como estampa o mesmo semblante que aparece na foto selecionada pelo LD em questão. Ora, se Che Guevara nem cubano era, só podemos enveredar nossa interpretação em um viés em que a representação cultural também neste LD se dá pelo icônico, pelo estereótipo: se recorta aquilo que já se encontra cimentado no imaginário coletivo e o coloca como o signo de uma cultura, trabalho este que ao invés de funcionar em prol de um descentramento do sujeito tal qual nos propõe Revuz (2001), só vem a favorecer seu congelamento, sua estagnação frente à alteridade.

[...] se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais [...] e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de uma segunda língua (CORACINI, 2003b, p. 154).

Na verdade, no exemplo em análise nos deparamos com certa paralisação no relacionamento estabelecido entre as formações discursivas de base e aquelas pertencentes às vinculadas à língua-alvo, já que o próprio LD se apresenta como um veiculador de estereótipos já bastante correntes em nosso imaginário, dificultando assim o desarranjo significante aqui defendido, o corpo-a-corpo com a língua descrito por Coracini (2007, p.49) que se remete a Derrida (2001), como único processo possível no relacionamento com uma língua. Segundo esta autora, dada a nossa impossibilidade de dominar a língua –materna ou estrangeira--, estamos fadados a com elas nos relacionar como dois corpos, em que um é capaz de modificar o outro, resignificando-o, nele imprimindo suas marcas, deixando suas cicatrizes.

Consideramos que o livro em análise, ao eleger uma língua padrão, *standard*, considerada o possível significado de todas as outras variantes, desconsidera a corporeidade intrínseca às línguas a partir da qual pode se concretizar algum tipo de processo identitário. Basicamente por este motivo, julgamos que ele não venha a cumprir com a proposta enunciada inicialmente, a saber: “dar condiciones efectivas para el alumno construir (sic) su propia identidad sociocultural a partir del reconocimiento de las diferencias entre su contexto y aquéllos en los que se inserta el idioma castellano en el mundo”.

E por que nos preocupamos tanto com a re(a)presentação sobres as variantes linguísticas e culturais? Neste nosso artigo defendemos que o significante (como representativo destas variantes, a partir daquilo estabelecido por Saussure, mas deslocado por Lacan) seja responsável pelo desencadeamento do processo de interpelação-identificação tal como descrito por Althusser (1998), constituindo-se naquilo que, nas palavras de Lacan (1945,

p. 662), representa um sujeito para outro significante. Assim sendo, concebemos o sujeito como uma unificação imaginária, também ele um efeito de sentido que se apresenta como um resultado deste jogo da cadeia de significantes. Basicamente por isso, rechaçamos uma concepção que defenda que ditos significantes possam ser intercambiáveis, sendo x equivalente a y , já que os sentidos somente se constituem na cadeia sintática, dentro do intradiscurso, sendo unidos de significado ao imergirem no interdiscurso, aqui entendido como estilhaços de discursos diversos que constituem a memória discursiva nos moldes de um mosaico. Segundo Pêcheux (1997, p.157), somente esta interpretação abarca

[...] o sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é 'preso' nessa rede – 'nomes comuns e nomes próprios', efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como 'causa de si' no sentido espinosiano da expressão.

Deste modo, não coadunamos com a interpretação de que os distintos significantes possam ser tratados da maneira como aparecem no dicionário, x igual a y , já que cada significante possui um corpo que deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Consideramos que entrar em contato com uma nova discursividade é submeter seu próprio corpo a esta força simbólica. Assim sendo, refutamos o procedimento de sinonímia tal qual demonstrado com o exemplo.

Como notamos, o significante matricial eleito coincide com a norma também chamada peninsular. Não obstante este fato, o LD não explicita o fato de que esta seja somente uma das formas possíveis e (não) aleatoriamente eleita, apresentando-a como a forma natural, a variante que serviria como veicular, já que pode ser compreendida em todos os territórios de fala hispânica. De acordo com nosso ponto de vista os significantes possuem valor em sua corporeidade, uma materialidade que tomamos como letra e que se relaciona com nosso próprio corpo à semelhança de uma faca: corta, deixa uma cicatriz; de maneira singular se instaura, se mescla à nossa carne, nos marca, nos significa, nos diferencia. Corroboramos esta interpretação a partir das palavras de Pêcheux, (1997, p.176)

Os significantes aparecem dessa maneira não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria, mas como aquilo que foi "sempre-já" desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante; o que cai, enquanto significante verbal, no domínio do inconsciente está "sempre-já" desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser perdido no non-sens do significante.

Como depreendemos do trecho em análise, existe uma valorização da corporeidade da língua, do que também podemos chamar "da função poética" jacobsoniana em todos os âmbitos languageiros: também nós defendemos que nada do que seja próprio da poesia seja estranho à linguagem de um modo geral. Assim sendo, e por trabalharmos com a noção de sujeito do inconsciente, voltamos a insistir que seja o significante lingüístico o

responsável por fazer com que o sujeito se perca na língua como um objeto, processo este que, ao ressaltar a materialidade da língua, o levará a se deparar com os momentos de (des)identificação (CELADA; REVUZ; SERRANI) tão almejados no ensino de língua espanhola, conforme colocado pelas próprias OCN, e refutamos a lógica da sinonímia onde um significante pode ser substituído por outro, como posto na atividade aqui em análise.

No título *Hacia el Español*, à semelhança das coleções anteriores, a língua é tratada como algo abstrato, em uma perspectiva muito apegada ao léxico, mas a partir de um evidente esforço de integração das variantes linguísticas e culturais dentro do comum que seja a língua espanhola, interpretação esta que, por exemplo, ganha força a partir de uma atividade intitulada “Hacia la conversación”, (vol. 01, p. 178), que traz como pontapé inicial um texto humorístico e cujo nome, “Tenía dos guaguas”, a partir de sua anfibologia, já nos indicia seu enredo: um mal-entendido a partir de dois significados possíveis no mundo hispânico a partir do significante *guagua*.

Na sequência, colocamos o texto tal qual aparece no LD:

Tenía dos guaguas

“[...] una muchachita cubana, con muchas ganas de casarse, vivía en Nueva York con su mamá. En una fiesta conoció a un chileno de mediana edad, calvo, gordo, bajito y con gran bigote. Pocos días después, el chileno se le declaró diciéndole: - Estoy enamorado de usted. Soy viudo. Lo único que tengo son dos guaguas que me dejó mi mujer al morir. Mi madre las cuida en Santiago. ¿Se encargaría usted de ellas?

La cubana pensó: “Bueno, no es muy guapo, pero dos guaguas son dos guaguas. Debe tener dinero.” Y lo aceptó. Algunos días después, la cubanita sin poder resistir más su curiosidad, le dijo a su novio: - Tengo muchas ganas de saber cómo son sus guaguas. ¿Tiene usted alguna foto de ellas? Al enseñarle el chileno las fotos de sus dos hijitas, la cubana casi se desmaya. Naturalmente que no hubo boda.”

(T.A.: Just in Time Newsletter, n. 6, mayo/junio 1994)

Referindo-se a esta atividade, nas “Orientaciones Específicas para cada unidad didáctica” (p. 30), as autoras nos colocam:

Ésta es la transcripción del inicio del texto. Se la puedes dictar a los estudiantes después de la conversación.

Todas las naciones hispanoamericanas hablan la misma lengua: el español o castellano. Pero hay ciertas palabras que tienen significado muy distintos en los diferentes países de Hispanoamérica. Una de estas palabras es *guagua*. En Chile, se llama así a los niños pequeños, pero, en Cuba, se llama *guagua* a un autobús. Ahora veamos cómo esta palabra por poco causa una catástrofe matrimonial [...].”

Conforme entendemos a partir da atividade aqui em análise, existe um notório esforço por fazer com que se relacionem os significados possíveis a partir de um mesmo significante com suas respectivas culturas; dizendo que a forma *guagua* é a mesma, entre-

tanto, mesmo no interior do universo hispano-falante, é premente a possibilidade de um desentendimento. Acreditamos que tão somente este gesto já seja bastante significativo, porque nos aponta para o fato de que essa “língua” só adquire sentido dentro do discurso, só é capaz de nos apontar para algum referente em seu interior, a partir do processo de interpelação ideológica. Nas palavras de Pêcheux (1998, p. 91-92), a língua é “a base comum de processos discursivos diferenciados” sendo que, “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”.

Desta maneira, consideramos que as autoras de dito LD tentem mobilizar as diferentes memórias discursivas nas quais circula o significante *guagua*, explodindo assim a sensação de que exista uma relação unívoca entre palavra e objeto no interior de uma mesma língua e problematizando a relação significante-significado-referencial, o que nos remete ao que argumenta Pêcheux (1998, p. 160): “as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”. Paralelamente a esta operação, realizam ainda um movimento de maior importância simbólica: tiram-lhe da linguagem o estatuto de mero instrumento de comunicação, mostrando-nos o equívoco como constitutivo de seu funcionamento, tomando parte no processo comunicacional mesmo quando este é levado a cabo por falantes nativos de uma mesma língua.

Assim sendo, defendemos que dentre as três coleções em análise, esta seja a que mais se esforce por trazer o político para dentro do lingüístico, empenhando-se em mostrar a diversidade da língua e cultura espanhola e o fato de que esta materialidade só é passível de significação se inserida no discurso. Não obstante a este fato, consideramos que como ranço do processo de colonização, ao se esmerarem no afastamento da norma vinculada à península, o fazem, na maioria das vezes a partir de um viés que persiste em privilegiar o sistêmico, o estrutural, em detrimento do discursivo. O texto aparece em uma seção denominada *Hacia la conversación*. Na seqüência, aparecem as perguntas que devem motivar a conversação como a seguir listamos:

Para charlar con tus compañeros:

- a) ¿Qué imaginas que puede ser la “guagua” para la cubanita?
- b) Tal vez ya hayas hablado con hispanohablantes de distintos países (de España, de Argentina, de Chile, de Colombia, etc.) ¿Podrías indicar qué diferencias observas en el español que hablan?
- c) ¿Hay alguna variante del español que te gusta más? ¿De dónde? ¿Por qué?

Como percebemos, as perguntas se voltam todas para a questão da variação no interior da língua espanhola. Ao tentar tocar nesta questão, as autoras se voltam para as diferenças materiais encontradas nestas variantes e procuram explorar os estereótipos que a circundam. Em nossa opinião, tal procedimento de explicitação da existência das variantes por si só não garante que estes alunos estejam sendo inseridos em uma nova discursividade, já que o texto e também as atividades propostas a partir dele, não se debruçam sobre a memória discursiva inerente a cada uma destas variantes.

Por que não problematizar, além dos pré-construídos que circundam as distintas

variantes, também os estereótipos envolvidos no relato descrito a partir de um diálogo entre uma cubanita e um chileno. Em que implica o uso do diminutivo neste contexto? A partir de minha ótica, considero patente a depreciação, ainda mais depois de também haver sido chamada tanto de *sudaquita* como de *sudaquilla*. Ainda que os falantes nativos de língua espanhola argumentem que o diminutivo implica em carinho (ao que, aliás, acrescentam que combina com nossa essência de sul-americana), parece-me que inevitavelmente esse sufixo acaba por veicular efeitos de sentidos que carregam consigo o preconceito sobre algo que seja pequeno, pouco digno de nota. A partir do que acabo de argumentar: quais são os implícitos que seguram e oferecem sentido ao uso deste recurso lingüístico? Quais são os pressupostos vinculados a esta narrativa, pressupostos estes que aparecem como anteriores a ela própria, funcionando como uma espécie de pano de fundo a emoldurar a historieta? Que imaginário podem formar nossos alunos a partir de dita representação do que vem a ser a identidade cubana e do que vem a ser a identidade chilena? Que representação da identidade cultural e conceitualização de gênero aparece neste texto? Quais são os papéis designados tanto ao homem como à mulher e que podemos depreender desta narrativa?

Seguindo a Giroux (2005), defendemos que devemos ajudar a desenvolver a habilidade de análise e crítica das representações culturais que promovem desigualdades sociais, favorecendo práticas educativas igualitárias. Algumas investigações têm demonstrado que os conceitos de interculturalidade e gênero vão unidos na hora de analisar e transformar as mencionadas desigualdades (AGUILAR, 2005; COLÁS, 2006). Juntamente com estas autoras, também nos colocamos na defesa de que atualmente se faz não só necessário como urgente fomentar o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade cultural que ajude na formação de uma cidadania crítica. Colás (2006) evidencia que a multiculturalidade e gênero estão inextricavelmente articulados porque o gênero é um fator estrutural que divide a sociedade e as culturas em dois grupos culturais (masculino e feminino). Somando-se a este fato, o gênero é transcultural e (COLÁS, 2006, p.34): “está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnías. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial”.

Sabemos que o ensino de determinada língua traz consigo, de maneira inevitável, o conhecimento de sua cultura. Ainda que consideremos o conceito de cultura muito extenso e complexo, neste trabalho a tomamos como Juliano (2001, p. 37-38):

“Cultura es algo que significa, pero este significado se puede apropiarse, jugar y representar. Cada sector social participa en la batalla de los significados con armas desiguales [...] Si hacer implica decir, y la enunciación de significados es una praxis [...] los teóricos han oscurecido el hecho de que tanto cultura como identidades culturales y movimientos sociales son producidos por seres humanos concretos”

Como refletimos a partir do excerto aqui em exposição, o conceito cultura implica em interpretação que, por sua vez, pressupõe certa relação de poder entre os sujeitos envolvidos

no processo. A partir deste dado, Juliano (2001) nos recorda que a cultura tanto como as identidades culturais são produzidas por seres humanos concretos, não sendo encontrados na natureza assim como a água e as árvores, o que volta a introduzir a noção de relação de poder no centro mesmo de dito conceito.

Somando-se a este fato, ressaltamos que também as representações que se constroem a partir de ditas manifestações de identidades culturais se produzem por pessoas físicas como cada um de nós, não sendo elas reveladas por entes divinos ou já encontradas em estado bruto no mítico Jardim do Éden. A partir do quadro desenhado, gostaríamos de reforçar que a escola e os livros didáticos por ela utilizados não somente veiculam o capital simbólico já existente em seu entorno social, mas também recriam tanto as culturas que pretendem representar como a sociedade na qual se insere. Assim sendo, acreditamos que seja o papel do professor descortinar este processo, à semelhança do que é exposto em um *making of*, sublinhando o fato de que o que aparece no texto é uma construção humana, uma certa interpretação enviesada da realidade, e não a realidade *per si*, ademais de perscrutar os processos históricos que possibilitam a erupção destas interpretações.

Sobre palavras que se estruturam como pontos finais

Conforme procuramos explicitar, a produção de material didático para o ensino da língua em foco não acompanhou as transformações sócio-históricas pelas quais temos passado e que se caracterizam por um discurso a favor da heterogeneidade, polifonia e respeito às diferenças. Em verdade, tais livros, ao se mostrarem atravessados por formações discursivas paradoxais, identificam-se com o discurso hegemônico que apregoa que a norma chamada peninsular seja considerada a mais pura, elevando-a a uma posição hierárquica superior, conferindo-lhe maior valor. De acordo com o que até aqui foi posto, levantamos a hipótese de que este tratamento linguístico em certos momentos possa vir a ser pernicioso para um trabalho com língua estrangeira onde o foco esteja na ininterrupta construção da identidade a partir do contato com a alteridade, tal como proposto pelas OCN.

Assumindo o LD como um Aparelho Ideológico do Estado nos moldes descritos por Althusser (1998), argumentamos que tais materiais didáticos, ao tentarem construir um espanhol neutro, estejam simplificando-o enquanto língua estrangeira a ponto de construir uma alteridade adulterada, que despreza tanto a convivência como o confronto de vozes no universo hispanofalante. Esclarecemos que não consideramos que se trate de algo proposital, mas de um efeito da concepção de linguagem e de aspectos ideológicos da postura teórica das autoras. Juntamente com Grigoletto (2003), defendemos que, constituindo-se da forma com tem se constituído, o LD perde a chance de se colocar como instrumento de problematização das construções de identidade e diferença culturais e de abertura para uma relação mais rica com o outro, relação em que não haveria a pretensão de reduzir o Um e o Outro a um só ser.

De acordo com Orlandi (2007, p. 36-38), a partir de um viés discursivo, é difícil demarcar fronteiras entre o mesmo e o diferente, já que a condição de funcionamento da

linguagem se funda justamente na tensão entre processos parafrásticos e processos polisêmicos. Desta premissa é que apontamos que tanto os sujeitos como os sentidos sempre podem ser outros. Por isso, nossa interpretação do que deva ser o grande pilar do ensino de espanhol para brasileiros: a possibilidade de maneiras outras de dizer (se) e significar(se). Entretanto, de acordo com nossa análise, isso nem sempre é feito. Ora, ao interpretamos o LD como um produto cultural, não encontramos muitos problemas em dizer que sua produção se caracteriza como reiteração de processos congelados, sem movimento, mantendo-nos em um constante retorno ao mesmo a partir de uma acelerada produtividade do idêntico.

Neste sentido, faz-se também importante a consideração de Pêcheux (ibidem, p. 38) de que o “pensamento é fundamentalmente inconsciente” [...]; e isso (ibidem, p. 271) “a começar pelo pensamento teórico”, o que nos alerta para a necessidade de uma revisão de explicações teóricas que atravanquem o movimento, a possibilidade de polissemia, de transformação no e pelo sujeito. Por acreditarmos que a possibilidade de movimento envolva certa implicação pessoal no processo, nos apoiaremos em uma classificação proposta por Forbes (2006) para caracterizar a produção do saber psicanalítico a partir de 4 posições subjetivas. Para este psicanalista, existem quatro possíveis autores:

- autor conceitual ou nocional – semelhantemente ao pintor que cria novas formas de ver, seria responsável pela instauração de novos paradigmas;

- autor comentador – que se assemelha ao pintor que retoma uma forma de ver e se responsabiliza pela didatização de determinado paradigma já em vigor;

- autor crítico – aquele que trabalha nos moldes do crítico de arte, sendo responsável por analisar, comentar e criticar de um modo abrangente;

- idiota – aquele que sem conseguir sequer o nome de autor, não consegue colocar-se em seu trabalho e se aliena no outro. A palavra idiota, ainda que nos pareça sobremaneira violenta para o contexto, possui a palavra “idem” em sua raiz, apontando-nos para o mesmo, para o igual. Neste momento da escritura considero inútil a localização de certas idéias em certos lugares, sob a pena de congelá-las em ditos espaços discursivos, quando sabemos que tanto o processo de interpretação quanto o de construção da identidade são mecanismos nômades, que não se deixam domar por esquálidas e simplistas categorizações.

A partir de tudo que foi argumentado e defendido, deixamos como reflexão final: ao desenharmos que o ensino de língua espanhola como língua estrangeira seja responsável por trabalhar em nossa constante construção identitária, não podemos corroborar com uma posição que se sustente no puro decalque, já que defendemos que seja este modo de relacionamento com a produção do conhecimento o responsável por fazer com que nos enveredemos na infinita produção do mesmo.

Desta forma, cabe-nos, aos professores de língua espanhola para brasileiros, conjuntamente pensar e construir metodologias alternativas de ensino que reconheçam e saibam se aproveitar do processo de relativização e conscientização do político inerente às línguas e ao processo educativo, em um trabalho que prime pela construção de, senão respostas, ao menos perguntas que nos toquem enquanto sujeitos, despertando-nos para posições discursivas por vezes ainda não encontradas ou inventadas. Deixamos como ponto final algumas letras de Manuel de Barros (1996), poeta mato-grossense como todas as palavras

que aqui se exibem em sua epiderme porosa: “onde eu não estou, as palavras me acham”.

Referências

- AGUILAR, C. Interculturalisme. Llenguatge i Literatura Infantil i Juvenil. In: SALES, A. **La diversitat cultural a l' escola**: propostes pràctiques per a un currículum intercultural. Castelló: Universitat Jaume I, 2005. p.29-49,
- ALTHUSSER. L. P. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- ALVES, A. M. & MELO, A. **Mucho**: Español para Brasileños. São Paulo: Moderna, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. **Livro sobre o Nada**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.
- BRASIL. 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.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Espanhola**. Brasília, 2006.
- BRIONES, A. I; FLAVIAN, E. & FERNÁNDEZ, G.E. **Español Ahora**. Volume Único. São Paulo: Moderna, 2005.
- BRUNO, F. A. T. C. & MENDOZA, M. A. C. L. **Hacia el español**: curso de lengua y cultura hispánica. São Paulo: Saraiva, 1999.
- CELADA, M. T. Pasando en limpio algunas cuestiones. **Revista de la APEESP**. Año II/número 4/ Julio-Diciembre, 1992.
- _____. **O espanhol para brasileiros**: uma língua singularmente estrangeira. 2005. Tese (Doutorado). Instituto de Linguística, Unicamp, Campinas, 2005.
- CELADA, M. T. & GONZÁLEZ, N. T. M. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos. Embajada de España en Brasil. **Consejería de Educación y Ciencia**. n. 1, Thesaurus Editora de Brasília: Brasília, 1990.
- CELADA, M. T. & RODRIGUES, F. S. C. **El español en Brasil**: actualidad y memoria. Publicado no site do Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. Sección “Lengua y Cultura”, 2004. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/zonasanalisis.asp?zona=12&version=1&publicado=1>
- COLAS, P. Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica. In: REBOLLO, M.A.(coord.): **Género e interculturalidad**: educar para la igualdad. Madrid: La Muralla. 2006. p.27-55,
- CORACINI. M. J. R. F. Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português. In:

CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo identidades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade.

CORACINI, M. J. R. F. (org.) **Identidade e Discurso**: (des)construindo identidades. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**: línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

Diccionario de la Real Academia Española. 22 edición. 2001. Disponible em www.rae.es

FORBES, J. **As quatro posições subjetivas na produção do saber psicanalítico**. 2006. Disponível em www.jorgeforbes.com.br. Acessado em 14 de outubro de 2008.

GIROUX, H. **Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical**. Madrid: Popular, 2005

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e Funcionamento do Livro Didático. IN: CORACINI, Maria José (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

HALL, S. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JULIANO, D. Perspectiva de la antropología para estudiar construcciones de género en FERNÁNDEZ, A. (coord.). **Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 2001.

LACAN, J. La instancia de la letra. **Escritos**. 1945. Disponível em: http://www.esnips.com/_t_/lacan?to=120&gen=Any+Gender&t=1&sort=0&cnt=Any+Country&uf=0&page=1&st=0&from=13&pp=10&q=lacan Acessado em 21/09/2008.

ORLANDI, E. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Discurso Fundador**. Campinas: Editora Pontes, 1993b.

_____. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

_____. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Terra à Vista: discurso do confronto** - velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e perspectivas. GADET, F. & HAK, T. (org.) **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP:

Editora da Unicamp, s/d.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, I. (org) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix & Edusp, 1969.

SEÑAS: **Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para los Brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SERRANI-INFANTE, S. **Identidade e segundas línguas**: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org) **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

_____. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, nº1, vol. 13, 1997. p. 63-81.

SILVA, O. L. **A diversidade léxica em livros didáticos de língua espanhola**: descrição e análise. 2003. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista –FCLAR/UNESP – Araraquara, 2003.

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida¹Manoella Neres Jubilato²Cátia Schreiner³

Resumo: O texto está composto de uma parte teórica e outra prática. O objetivo da primeira parte é, com base em manuais de crítica textual, tratar sucintamente do conceito, objeto, interdisciplinaridade, funções e objetivo da filologia ou crítica textual. O objetivo da segunda parte é levantar algumas variantes de natureza diversa encontradas no cotejo de testemunhos de *Dom Casmurro* (Machado de Assis).

Palavras-chave: Filologia; Crítica textual; Dom Casmurro; Machado de Assis.

Abstract: The text is comprised by a theoretical and a practical part. The objective of the first part is, based on manuals of textual criticism, to briefly discuss the concept, object, interdisciplinary, functions and purpose of philology and textual criticism. The goal of the second part is to raise different kinds of variants found in testimonials comparisons of Dom Casmurro (Machado de Assis).

Keywords: Philology; Textual Criticism; Dom Casmurro; Machado de Assis.

Parte 1: Do básico⁴

Conceito, objeto e interdisciplinaridade

Filologia, e por extensão *crítica textual*, não é um termo de pouca idade. Então, não é de se estranhar que se leiam nele, à primeira vista, dessemelhantes conceitos. Por consequência, a prática e a teoria podem embicar por caminhos também diversos. Mas, focando o todo, conceitos, práticas e teorias se tangem.

Segundo Houaiss e Villar (2001, p. 1344), que fornecem a datação de algumas acepções, *filologia* é: (l) o “estudo das sociedades e civilizações antigas através de documentos

1. Professor da Universidade de São Paulo. Sócio Correspondente da Academia Brasileira de Filologia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutor e Livre-Docente em Filologia e Língua Portuguesa pela USP. E-mail: msantiago@usp.br

2. Mestranda da Universidade de São Paulo. E-mail: manoella.jubilato@usp.br

3. Doutoranda da Universidade de São Paulo. Bolsista FAPESP. E-mail: catia.schreiner@usp.br

4. Parte deste texto está alicerçada em Santiago-Almeida (2009, p. 223-234).

e textos legados por elas, privilegiando a língua escrita e literária como fonte de estudos” – século XVI; (II) o “estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar esses textos” – século XIX; (III) o “estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, em especial a pesquisa de sua história morfológica e fonológica baseada em documentos escritos e na crítica dos textos redigidos nessas línguas (p.ex., filologia latina, filologia germânica etc.); gramática histórica” – século XX; (IV) o “estudo científico de textos (não obrigatoriamente antigos) e estabelecimento de sua autenticidade através da comparação de manuscritos e edições, utilizando-se de técnicas auxiliares (paleografia, estatística para datação, história literária, econômica etc.), especialmente para a edição de textos”; e (V) a “parte da linguística histórica que trata do estudo comparado das línguas, não só através de sua origem e evolução, como também do confronto com línguas modernas; gramática comparada, linguística comparada”.

A partir dessas acepções, e também conforme os manuais, dentre outros, de Auerbach (1972), Azevedo Filho (1987), Cambraia (2005), Spina (1977) que também serviram de fontes para este artigo, podemos resumir o conceito de filologia em duas direções não, necessariamente, incongruentes:

1) No sentido mais amplo (*lato sensu*), a filologia se dedica ao estudo da língua em toda a sua plenitude – linguístico, literário, crítico-textual, sócio-histórico etc. E tem como objeto o texto escrito, literário e não literário. Nesse patamar incluem-se as acepções I, III e V de Houaiss.

2) No sentido mais estreito (*stricto sensu*), a filologia se concentra no texto escrito, primordialmente literário, para estabelecê-lo, fixá-lo, restituindo-lhe à sua genuinidade, e prepará-lo para publicação. Nesse outro patamar encontram-se as acepções II e IV de Houaiss. É aqui também que se configura o conceito de *crítica textual*, *ecdótica* ou *edótica*.

A filologia no sentido estrito, crítica textual, tem, portanto, o texto escrito [manuscrito ou impresso, antigo ou moderno] como seu objeto. O *corpus* fundamental são os textos literários. O *corpus* secundário é composto pelos textos não literários – históricos, jurídicos, religiosos, filosóficos etc. É nesse ponto que filologia ou crítica textual faz fronteira com a história e a literatura. A história se baseia primordialmente em textos não literários, tendo como *corpus* secundário os textos literários – quer dizer: em se tratando da tipologia do objeto de análise, a história e a crítica textual são inversamente proporcionais; a literatura [escrita], por sua vez, tem no texto literário o seu único objeto.

Além da história e da literatura, outras três disciplinas são próximas à filologia ou crítica textual e auxiliam o trabalho do filólogo ou do editor crítico. Referimo-nos à codicologia (estudo e descrição do livro manuscrito ou códice), à diplomática (estudo dos diplomas, cartas e outros documentos oficiais, para determinar sua autenticidade, integridade e época ou data em que foi feito) e à paleografia (estudo das antigas formas de escrita, incluindo sua datação, decifração, origem, interpretação etc.).

Objetivo e funções

O objetivo da filologia tem variado de acordo com a época, com os autores que com ela lidaram e, ainda, com os lugares em que foi praticada. Daí também se explica seu conceito polissêmico.

Mesmo parecendo complexa, a atividade filológica tem seu campo determinado na medida em que se estabelece o que se pretende com seu objeto de estudo: o texto escrito. É dessa pretensão que se listam as três funções do trabalho filológico: substantiva, adjetiva, e transcendente.

Spina (1977, p. 77) resume assim as três funções da filologia:

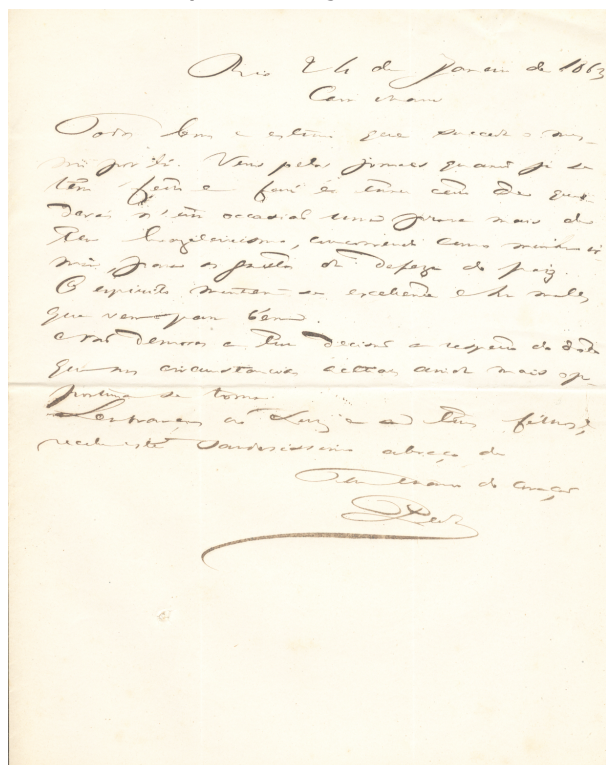
I) *Função substantiva*, em que ela se concentra no texto para explicá-lo, restituí-lo à sua forma genuína e prepará-lo tecnicamente para publicação; II) *Função adjetiva*, em que ela deduz, do texto, aquilo que não está nele: a determinação de autoria, a biografia do autor, a datação do texto, a sua posição na produção literária do autor e da época, bem como a sua avaliação estética (valorização); III) *Função transcendente*, em que o texto deixa de ser um fim em si mesmo da tarefa filológica, para se transformar num instrumento que permite ao filólogo reconstituir a vida espiritual de um povo ou de uma comunidade em determinada época. A individualidade ou a presença do texto praticamente desaparece, pois o leitor, abstraído do texto, apenas se compraz no estudo que dele resultou. É importante observar, na função substantiva do labor filológico, o seu caráter erudito; na função adjetiva, etapas da investigação literária; e na função transcendente, a vocação ensaística do filólogo, em busca da história da cultura.

Na prática, a função substantiva tem a ver com a tarefa da crítica textual (filologia no seu sentido mais estreito), mas podemos estendê-la a todas as acepções dessa disciplina, considerando que qualquer que seja o objetivo do filólogo, ele terá como base o texto escrito. Daí, toda decisão relacionada ao tipo e aos critérios de reprodução desse texto poderá influir no resultado do estudo almejado.

Tipos de reprodução

Basicamente são cinco os tipos de edição ou reprodução: I) fac-similar; II) diplomática; III) semidiplomática; IV) modernizada; e V) crítica. Essa tipologia e suas respectivas particularidades, no entanto, podem variar entre manuais e autores, dependendo da escola e tradição de cada um. A aplicação de um desses tipos de reprodução ou edição depende da finalidade ou intenção de quem edita.

Exemplo de edição fac-similar



(Acervo dos autores)

Exemplo de edição diplomática

Rio 24 de Janeiro de 1863

Cara Mana

Todos bons e estimo que succeda o mes-
mo por lá. Veras pelos jornaes quanto já se
tem feito e fará e estou certo de que
darás n'esta occasião uma prova mais do
teu brazileirismo, concorrendo como minha ir-
mãa, para os gastos da defeza do paiz.

O espirito mantem-se excelente e ha males
que vempara bem.

Não demoras a tua decisão a respeito do dote
quen as circumstancias actuais ainda mais op-
portunase torna.

Lembranças ao Luis e a teus filhos, e
recebeestesaudosissimo abraço de

Teu Mano do coração

Pedro

Levando em conta o número de testemunhos (edições existentes) do texto a ser reproduzido, podemos dividir esses tipos de edição em dois grupos: a) Se se tratar de texto com apenas um testemunho, os tipos de reprodução aplicáveis são os quatro primeiros. A distinção entre eles está assentada, basicamente, no grau de interferência de quem edita. b) Em se tratando de texto com dois ou mais testemunhos e que possuam variantes ou diferenças entre si, o tipo de reprodução aplicável, tradicionalmente, é a crítica. A essa categoria de texto politestemunhal todas as outras edições ou reproduções também podem ser empregadas.

Reprodução crítica

É o tipo de edição – de texto primordialmente literário – que pretende ser o mais próximo do original, ou seja, da última forma que lhe foi dada pelo seu autor. Tem, assim, por finalidade a restituição do texto ou obra à sua forma genuína, dele retirando todas as alterações não autorais que possa ter sofrido no decurso de sua transmissão ao longo do tempo, do autor ao leitor. Por outras palavras, e em se tratando de obra muito antiga, cujo original esteja perdido ou deteriorado, o editor crítico objetiva reconstruí-lo a partir de indícios manuscritos e/ou impressos encontrados. Além de estabelecer a genuinidade do texto, o editor o torna inteligível, dilúcido, compreensível, podendo, para isso, interferir na ortografia, pontuação e fazer notas elucidativas. Esse é o tipo de edição que mais exige preparo do filólogo ou do crítico textual.

Para se fazer uma edição crítica, via de regra, segue-se o método, considerado verdadeiramente sistemático, e científico, criado pelo fundador da moderna crítica textual, o alemão Karl Lachmann (1793-1851).

A descrição desse método não é simples. Reduzindo-a ao essencial, as operações ou fases da edição crítica, de acordo com o método lachmanniano, podem ser resumidas em duas etapas. A primeira é a *RECENSÃO*, que consiste no levantamento dos testemunhos existentes. Seguem-se, nesta primeira etapa, as fases da *colação* (confronto dos testemunhos), da *estemática* (composição da genealogia ou da árvore genealógica dos testemunhos – a árvore genealógica ou estema representa esquematicamente as relações de conexão e derivação que se estabelecem entre os testemunhos da tradição da obra), e da *eliminação* (rejeição de alguns testemunhos). A segunda etapa é a *EMENDA*, que consiste na correção dos erros e seleção de variantes existentes nos testemunhos. Com base em todo o estudo realizado da obra e do seu autor, o editor faz emendas por conjectura ou inferência: pontuando, alterando, eliminando e transpondo palavras, trechos etc., podendo ainda fazer notas elucidativas. Todas as emendas devem ser justificadas em notas. É nessa etapa que é composto o *aparato crítico* ou *aparato das variantes* (conjunto de todas as notas, incluindo principalmente as referências de variantes presentes na tradição, permitindo ao leitor acompanhar a tentativa de reconstrução do texto genuíno e, ao mesmo tempo, justifica as escolhas feitas pelo editor crítico). Esse aparato é resultado da fase da *colação* (confronto) dos testemunhos, quando são identificadas todas as lições divergentes. Quer de natureza

gráfica quer de natureza linguística.

De acordo com o modelo básico proposto por Spina (1977, p.147), salvas, naturalmente, as divergências, a edição crítica completa deve ser composta de:

<p><i>PREFÁCIO</i> ou <i>INTRODUÇÃO</i>: história dos manuscritos, seu valor e inter-relações; <i>estemática</i>; informações minuciosas sobre os procedimentos da <i>recensão</i> e da <i>emenda</i>; informações sobre a ortografia do autor ou dos manuscritos; excursos sobre a obra, seu significado estético, histórico, literário; normas de edição.</p> <p><i>TEXTO APURADO</i>, seguido do <i>aparato crítico</i>; hermenêutica e exegese do texto (notas e comentários que têm por objetivo esclarecer ou interpretar particularidades do texto, de um trecho do texto, ou de uma palavra).</p> <p><i>GLOSSÁRIO</i></p> <p><i>REPRODUÇÃO DE FAC-SÍMILES</i></p>	
<p><i>ÍNDICES</i></p>	<p>onomástico (de autores e de obras)</p> <p>topográfico (de lugares)</p> <p>de palavras</p> <p>geral</p>
<p><i>BIBLIOGRAFIA</i></p>	

Para o conhecimento mais completo e informações mais circunstanciadas, seguem alguns termos da área filológica. Nas referências bibliográficas há, como sugestão de leitura, alguns manuais de introdução à crítica textual, bem como alguns trabalhos resultantes de pesquisa acadêmica na área.

Termos

Com base no *Dicionário de Termos Linguísticos* (Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa: Edições Cosmos, 1992), volume 1, listamos alguns dos termos mais frequentes nos estudos filológicos, excluindo os já mencionados, com suas respectivas acepções, neste artigo.

Autógrafo: Texto autoral.

Apógrafo: Cópia de um escrito original; traslado.

Arquétipo: Testemunho que o estema demonstra ser o ascendente, imediato ou não, de todos os outros testemunhos da tradição.

Bifólio: Resultado da dobragem de uma folha em dois fólios solidários (par conju-

gado). É a unidade básica de um caderno.

Caderno: Grupo de bifólios ou reunião de várias folhas dobradas. É a unidade básica do códice.

Códice: Livro manuscrito organizado em cadernos solidários entre si por cosedura e encadernação.

Conjectura: Lição reconstruída pelo editor, sem apoio em testemunhos, destinado ao preenchimento de uma lacuna ou à emenda de um erro presente na tradição da obra ou texto.

Copista: Pessoa que executa a transcrição manuscrita de um texto; escriba.

Crítica genética: Crítica textual de textos modernos e contemporâneos (séculos XIX e XX, sobretudo). Procura analisar, classificar e interpretar os espólios, medindo a distância que separa as notas, os esboços, os rascunhos, as redações transitórias (pré-textos) do texto definitivo, publicado ou não pelo autor. O objetivo último é o de traçar o processo de gênese ou criação de um texto.

Edição princeps (príncipe): Primeira edição impressa de um texto ou obra.

Exemplar: Testemunho cujo texto serve de modelo para uma transcrição; testemunho ou exemplar de colação.

Filigrana ou marca-d'água: Vestígio do molde em que o papel foi fabricado, reconhecível na sua textura quando observável em contraluz. Permite identificar o respectivo fabricante e data aproximada de fabrico; marca de água.

Fólio: Cada uma das duas metades de um bifólio.

Genuíno: Diz-se do texto reproduzido que pretende ser legítimo em relação ao seu original.

Grafema: Unidade mínima do sistema da escrita; letra.

Grafia: Forma assumida pela codificação de uma unidade fonológica, morfológica, lexical e suprasegmental em um sistema de escrita. O conjunto de regras aceites socialmente para essa codificação tem o nome de ortografia.

Ideógrafo: Manuscrito não autógrafo revisto diretamente pelo autor.

Impresso: Testemunho produzido por instrumento mecânico. É o oposto natural de manuscrito que é produzido por escrita manual.

Incunábulo: Livro impresso na Europa durante o século XV.

Instrumento de escrita: Objeto por meio do qual o copista ou escriba faz inscrição manuscrita no suporte.

Letra caligráfica: Forma de escrita em que não há ligadura ou encadeamento entre os caracteres alfabéticos ou letras: o instrumento de escrita é levantado do suporte entre o desenho de cada letra sucessiva.

Letra cursiva: Forma de escrita em que há ligadura ou encadeamento entre os caracteres alfabéticos ou letras: o instrumento de escrita é poucas vezes afastado do suporte pelo que surgem elementos de ligação entre as sucessivas letras.

Lição: Forma assumida por um texto em um determinado testemunho da sua tradição.

Manuscrito: Testemunho produzido por escrita manual. É o oposto natural de impresso que é produzido por instrumento mecânico.

Original: Texto efetivamente formulado pelo autor.

Pontusal: Vestígio deixado na folha de papel por cada um dos arames, transversais às vergaturas, que, juntamente com estas, formavam o fundo do molde usado na fabricação artesanal de papel. Os pontusais, assim como as vergaturas e a marcas-d'água ou filigranas, são observáveis em contraluz.

Reclame ou Reclamo: Palavra ou grupo de palavras ou ainda parte de uma palavra que, no final de uma página, de um fólio, ou de um caderno, duplicam o início do texto da página, do fólio, ou do caderno seguintes. Tem a função de auxiliar a ordenação das páginas, dos fólhos, ou dos cadernos.

Recto: Face externa de um fólio; frente. Com o livro aberto, corresponde sempre à página da direita, à de número ímpar. É o oposto de verso.

Salto bordão: Erro de cópia que resulta na supressão ou na repetição de um trecho de texto, devido à proximidade relativa, no exemplar, de duas formas parecidas ou idênticas.

Suporte: Material capaz de receber e conservar a inscrição de um texto.

Testemunho: Forma (manuscrita, impressa, gravada) assumida por um texto em determinado suporte.

Tradição: Totalidade dos testemunhos, manuscritos, ou impressos, conservados, ou desaparecidos, em que um texto ou obra se materializou ao longo da sua transmissão.

Transcrição: Produção de um novo testemunho de um texto, utilizando um sistema de escrita quer idêntico quer equivalente ao do exemplar.

Transmissão: Processo de reprodução sucessiva de um texto ou obra, cujo resultado é a tradição.

Usus scribendi (modo de escrever): Estilo literário do autor. O seu conhecimento por parte do editor permite menor margem de erro nas conjecturas.

Variante: Lugar do texto em que ocorre divergência entre dois ou mais testemunhos.

Vergatura: Vestígio deixado na folha de papel por cada um dos arames finos e muito unidos que formavam, juntamente com os pontusais, o fundo do molde usado na fabricação artesanal de papel. As vergaturas, assim como os pontusais e a marca de água ou filigrana, são observáveis em contraluz e consistem em linhas paralelas e horizontais.

Versão: Reformulação de uma redação definitiva pelo respectivo autor. Cada versão corresponde, assim, a um diferente original.

Verso: Face interna de um fólio; com o livro aberto, corresponde sempre à página da esquerda, à de número par. É o oposto de recto.

Vulgata: Versão de um texto mais comumente difundida ou aceita como autêntica

Parte 2: Das variantes em *Dom Casmurro*

A linha de pesquisa filológica, como vimos, pode oferecer dois caminhos, que são congruentes, para a análise do texto escrito – seu objeto de estudo: o caminho largo, que permite o estudo da língua em todos os níveis de análise, do linguístico ao sócio-histórico, ou dos aspectos internos aos externos; e o caminho estreito, ou caminho da crítica textual,

que trata do texto, primordialmente literário (antigo e moderno, manuscrito e impressos), com o objetivo de editá-lo na sua forma genuína, o mais próximo possível do original ou da última forma deixada pelo autor.

Uma das tarefas desta segunda vertente é o levantamento das variantes ou diferenças entre os testemunhos colados. Para exemplificarmos, na prática, nesta parte do texto levantamos algumas variantes de natureza diversa encontradas no cotejo dos seguintes testemunhos de *Dom Casmurro* (Machado de Assis)⁵: A) *Um agregado* – capítulo de um livro inédito. In: *Republica*. Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1896. Trata-se da primeira redação de parágrafos que compõem os capítulos III, IV e V do romance. Esse testemunho foi considerado como subarquétipo (□) pela Comissão Machado de Assis na elaboração da edição crítica; B) *Dom Casmurro*. 1ª edição, 1899; C) *Dom Casmurro*. 2ª edição, 1900; D) *Dom Casmurro*. 5ª edição, 1924; E) *Dom Casmurro*. Edição crítica, 1977; F) *Dom Casmurro*. (Estabelecimento do texto e notas de Adriano Gama Kury), 1992.

Cotejo e variantes

(Cap. IV): José Dias amava os superlativos. Era um modo de dar feição monumental às idéias; não as havendo, **serviam** a prolongar as frases.

Lê-se *servir* nos testemunhos B (1899), C (1900), D (1924) e E (1977), e *serviam* nos testemunhos A (1896), F (1992), variante eleita na edição Globo (doravante, G), considerando a concordância verbal lógica, sendo sujeito “os superlativos”.

(Cap. V): Outrossim, ria largo, se era preciso, de um grande riso sem vontade, mas comunicativo, a tal ponto as bochechas, os dentes, os olhos, toda a cara, **toda** a pessoa, todo o mundo pareciam rir nele.

Lê-se *todo* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *toda* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “toda a pessoa”.

(Cap. XV): [...] escrevo todas **as** noites que é um desespero; negócio de relatório.

Lê-se *os* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *as* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “todas as noites”.

(Cap. XXVI): Levantou a perna e fez uma pirueta. Uma das suas ambições era tornar à Europa, falava dela **muitas** vezes, sem acabar de tentar minha mãe nem tio Cosme, por mais que louvasse os ares e as belezas...

Lê-se *muitos* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *muitas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “muitas vezes”.

5. Algumas dessas variantes, juntamente com notas elucidativas, podem ser encontradas na edição em homenagem ao centenário de morte de Machado de Assis. São Paulo: Editora Globo, 2008. Com fixação de texto e notas deste autor e prefácio de John Gledson.

(Cap. XXX): Opas enfiadas, tochas distribuídas e acesas, padre e cibório prontos, o sacristão de hissope e campainha **nas** mãos, saiu o préstito à rua.

Lê-se *nos* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *nas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “nas mãos”.

(Cap. XXXVII): Não conhecendo a lição do *Cântico*, não me acudiu estender a mão esquerda por baixo **da** cabeça dela;

Lê-se *do* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *da* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “da cabeça”.

(Cap. XXXVII): Ficamos **naquela** luta, sem estrépito, porque apesar do ataque e da defesa, não perdíamos a cautela necessária para não sermos ouvidos lá de dentro; [...].

Lê-se *daquele* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *daquela* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “daquela luta”.

(Cap. XLII): Capitu despedia-se de **duas** amigas que tinham ido visitá-la, Paula e Sancha, companheiras de colégio, aquela de quinze, esta de dezessete anos, a primeira filha de um médico, a segunda de um comerciante de objetos americanos.

Lê-se *três* nos testemunhos B (1899), C (1900), D (1924) e E (1977), e *duas* no testemunho F (1992), variante eleita na edição G, considerando o número de amigas nominadas “Paula e Sancha”.

(Cap. XLIII): **Todas** essas belas instituições sociais me envolviam no seu mistério, sem que os olhos de ressaca de Capitu deixassem de crescer para mim, a tal ponto que as fizeram esquecer de todo.

Lê-se *todos* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *todas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “todas essas belas instituições sociais”.

(Cap. LI): Quanto ao selo, Deus, como fez **as** mãos limpas, assim fez os lábios limpos, e a malícia está antes na tua cabeça perversa que na daquele casal de adolescentes...

Lê-se *os* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *as* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “as mãos”.

(Cap. LXV): Assim lho disse, na manhã seguinte, **no** quintal dela, recordando as palavras da véspera, [...].

Lê-se *na* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *no* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal

lógica – “no quintal”.

(Cap. LXVI): Caso tivesse ressentimentos de minha mãe, não era uma razão mais para detestar Capitu, nem ela precisava de razões suplementares. Contudo, a intimidade de Capitu **fê-la** mais aborrecível à minha parenta.

Lê-se *fê-lo* no testemunho B (1899), e *fê-la* nos testemunhos C (1900), D (1924), E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “Capitu *fê-la* / minha mãe”.

(Cap. LXVII): Na rua, íamos calados, ele não alterando o passo do costume, — a premissa antes da conseqüência, a conseqüência antes **da** conclusão, [...].

Lê-se *do* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *da* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “da conclusão”.

(Cap. LXXXII): Repeti **estas** palavras, com os simples dedos, apertando os dela.

Lê-se *esta* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *estas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “estas palavras”.

(Cap. LXXXIV): A casa era uma loja de louça, escassa e pobre; tinha as portas meio **cerradas**, e a pessoa que me chamava era um pobre homem grisalho e mal vestido.

Lê-se *cerrados* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *cerradas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “portas meio *cerradas*”.

(Cap. XCII): A **muitos** outros aconteceu a mesma cousa, sem que eu sentisse nada, mas este caso afligiu-me particularmente pela razão já dita.

Lê-se *muitas* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *muitos* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “muitos outros”.

(Cap. XCIV): Mas onde **a** perfeição é maior é no emprego do zero.

Lê-se *o* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *a* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “a perfeição”.

(Cap. CVIII): Os pais, como os outros pais, contavam as travessuras e agudezas da menina, e nós, quando voltávamos à noite para a Glória, vínhamos suspirando as nossas invejas, e pedindo mentalmente ao céu que no-las **matasse**...

Lê-se *matassem* em todos os testemunhos cotejados (exceto em A (1896), que não contém a passagem), no lugar de *matasse*, variante eleita na edição G, considerando que

se trata do predicado verbal do sujeito *céu*, no singular.

(Cap. CVIII): — Anda, toma **a** bênção a teu padrinho, velhaco.

Lê-se o nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *a* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “a bênção”.

(Cap. CX): Aos cinco e seis anos, Ezequiel não parecia desmentir os meus sonhos da praia da Glória; ao contrário, adivinhavam-se nele **todas** as vocações possíveis, desde vadio até apóstolo.

Lê-se *todos* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *todas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “todas as vocações”.

(Cap. CXIV): Mas hás de crer que, quando corri aos papéis velhos, **naquela** noite da Glória, também me não lembrava já da toada nem do texto?

Lê-se *naquela* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *naquela* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “naquela noite”.

(Cap. CXXIII): Muitos **homens** choravam também, as mulheres todas.

Lê-se *homem* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *homens* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando as concordâncias nominal e verbal lógicas – “muitos homens choravam”.

(Cap. CXXVI): Batiam oito **horas** numa padaria.

Lê-se *hora* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *horas* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando as concordâncias nominal e verbal lógicas – “batiam oito horas”.

(Cap. CXXX): Vou escrevê-lo; podia antepô-lo a este, antes de mandar o livro ao prelo, mas custa muito alterar o número **das** páginas; vai assim mesmo, depois a narração seguirá até o fim.

Lê-se *dos* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *das* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “das páginas”.

(Cap. CXXXII): [...], e eu jurava matá-los a ambos, ora de golpe, ora devagar, para dividir pelo tempo da morte **todos** os minutos da vida embaraçada e agonizada.

Lê-se *todas* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *todos* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita na edição G, considerando a concordância nominal lógica – “todos os minutos”.

(Cap. CXLII): — Quem **se** importará com datas, filiação, nem nomes, depois que eu acabar?

Lê-se *lhe* nos testemunhos B (1899), C (1900) e D (1924), e *se* nos testemunhos E (1977) e F (1992), variante eleita nesta edição.

A maioria dessas variantes indica para equívocos tipográficos das primeiras edições, mas algumas permanecem em edições recentes, a começar pela própria edição crítica de 1977. No capítulo CXLVIII, o último, há duas variante que, pela sua natureza, mereceram discussão mais minuciosa em Santiago-Almeida (2010, p. 189-202). Trata-se das variantes “**É** bem” versus “**E** bem”, uma no título, e outra no corpo do capítulo.

Referências

ACIOLI, Vera Lúcia Costa. **A escrita no Brasil Colônia**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: UFBA; FJN; Massangana, 1994.

ASSIS, Machado de. Um agregado. (Capítulo de um livro inédito). **Republica**. Rio de Janeiro, 15-XI, p.1, 1896.

_____. **Dom Casmurro**. 1. ed. Paris; Rio de Janeiro: H. Garnier; Livreiro-Editor, 1899.

_____. **Dom Casmurro**. 2. ed. Paris; Rio de Janeiro: H. Garnier; Livreiro-Editor, 1900.

_____. **Dom Casmurro**. 5. ed. Paris; Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1924.

_____. **Dom Casmurro**. Edição crítica. Rio de Janeiro; Brasília: Civilização Brasileira; Instituto Nacional do Livro, 1977.

_____. **Dom Casmurro**. Estabelecimento do texto e notas de A. da G. Kury. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1992.

_____. **Dom Casmurro**. Fixação de texto e notas de M. M. Santiago-Almeida. São Paulo: Globo, 2008.

AUERBACH, Erich. **Introdução aos estudos literários**. São Paulo: Cultrix, 1972.

AZEVEDO FILHO, Leodegário Amarante de. **Iniciação em crítica textual**. Rio de Janeiro; São Paulo: Presença; Edusp, 1987.

BLECUA, Alberto. **Manual de crítica textual**. Madrid: Ed. Castalia, 1983 [reimpressão: 1990].

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

CANDIDO, Antonio. **Noções de análise histórico-literária**. São Paulo: Humanitas, 2005.

CASTRO, Ivo. **Editar Pessoa**. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1990.

COSTA, Pe. Avelino Jesus da. **Normas gerais de transcrição e publicação de documentos e textos medievais e modernos**. 3ª ed. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1993.

DUARTE, Luiz Fagundes. **A fábrica dos textos**: ensaios de crítica textual acerca de Eça de Queiroz. Lisboa: Cosmos, 1993.

FERREIRO, Manuel et alii. **Normas de edición para a poesía trabadoresca galego-**

portuguesa medieval. A Coruña: Universidade da Coruña, 2007.

FLEXOR, Maria Helena Ochi. **Abreviaturas:** manuscritos dos séculos XVI ao XIX. 2. ed. São Paulo: Unesp; AESP, 1991.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003.

HOUAISS, Antonio. **Elementos de Bibliologia.** Rio de Janeiro: MEC; INL, 1967.

_____; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LÉON, Jacqueline. A linguística de corpus: história, problemas, legitimidade. **Filologia e Linguística Portuguesa,** São Paulo, v. 8, p. 51-81, 2006.

MEGALE, Heitor. **A Demanda do Santo Graal:** das origens ao códice português. Cotia: Ateliê, Fapesp, 2001.

_____. Pesquisa filológica: os trabalhos da tradição e os novos trabalhos em língua portuguesa. **Estudos Linguísticos – GEL,** São José do Rio Preto, v. 27, p. 3-28, 1998.

_____; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida (orgs.). **Por minha letra e sinal:** documentos do ouro do século XVII. Cotia: Ateliê, 2006.

MENDES Ubirajara. Evolução das escritas: tipos caligráficos. **Boletim do Departamento do Arquivo,** São Paulo, v. 10, 1953.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. Para uma nova edição crítica de Dom-Casmurro. **Caligrama,** Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 189-202, 2010.

_____. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL et alii (Org.). **Modelos de análise linguística.** São Paulo: Contexto, 2009. p. 223-234.

_____; TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida; MEGALE, Heitor. **Âncora medicinal para conservar a vida com saúde.** Cotia: Ateliê, 2004.

SPAGGIARI, Barbara; PERUGI, Maurizio. **Fundamentos da crítica textual.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SPINA, Segismundo. **Introdução à edótica:** crítica textual. S. Paulo: Cultrix; Edusp, 1977.

VALENTE, José Augusto Vaz. **Álbum de paleografia portuguesa.** São Paulo: Edusp, 1983.

VASCONCELOS, José Leite de. **Lições de filologia portuguesa.** 2. ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, 1926.



PERCEPÇÃO DE SONS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO MODELO DE
ASSIMILAÇÃO PERCEPTUAL

Mara Silvia Reis¹

Resumo: A percepção de sons é hoje uma das variáveis de investigação nos estudos de aprendizagem do sistema fonológico de língua estrangeira. Nas últimas décadas, diversas teorias ou modelos foram propostos na tentativa de explicar o quanto a experiência linguística com a língua materna afeta tanto a percepção quanto a produção de fala não nativa. Este artigo apresenta um dos modelos de percepção de sons de língua estrangeira mais influentes nos estudos de fonética e fonologia, o Modelo de Assimilação Perceptual, proposto por Best em 1995. Em 2007, Best e Tyler ampliaram o modelo abrangendo a aprendizagem perceptual. Além da apresentação dos dois modelos, o artigo também propõe sugestões de como utilizá-los empiricamente.

Palavras-chave: percepção, aprendizagem perceptual, língua estrangeira

Abstract: Speech perception is currently one of the variables in studies that examine the how foreign language phonological systems are learned. Several theories and models have been proposed recently as an attempt to explain the extent of influence of the first language on the perception and production of non-native speech. This article presents one of the most prominent speech perception models in the are of phonetics and phonology, the Peceptual Assimilation Model proposed by Best in 1995. In 2007 Best and Tyler extended the model in order to encompass perceptual learning. Apart from presenting both models, the article also suggests ways of using them empirically.

Keywords: perception, perceptual learning, foreign language

1

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Contato: marasreis@hotmail.com

Introdução

Até a década de 1990, os estudos em interfonologia, o estágio em desenvolvimento da fonologia da língua estrangeira (L2), concentravam suas investigações na produção de sons pelos aprendizes da L2. Com a introdução do Modelo de Aprendizagem da Fala (Speech Learning Model, FLEGE, 1995) e do Modelo de Assimilação Perceptual (Perceptual Assimilation Model, BEST, 1995a), as pesquisas passaram então a examinar a percepção dos sons como outra variável no desenvolvimento da interfonologia. Estes não são os únicos modelos que envolvem a percepção no aprendizado da L2², mas são certamente os mais utilizados em estudos na área de aprendizagem de L2, sobretudo o modelo de Flege.

Com o intuito de apresentar uma versão em português do Modelo de Assimilação Perceptual (MAP), este artigo apresenta o modelo de percepção de sons de L2 proposto por Best (1995) e seu posterior desdobramento em relação ao aprendizado perceptual, o Modelo de Assimilação Perceptual para L2 (MAP-L2, Best, Tyler, 2007). Uma vez que o desenvolvimento do MAP-L2 está intrinsecamente relacionado ao MAP, ambos os modelos serão apresentados paralelamente. Além disso, sugiro algumas formas de utilização dos modelos, maneiras pelas quais eles podem ser testados ou utilizados para explicar resultados de estudos.

Percepção de sons da fala

A percepção dos sons da fala pode ser definida como o mapeamento do fluxo contínuo e variável dos sinais acústicos em objetos linguísticos, ou categorias fonéticas. Identificar categorias fonéticas é uma tarefa a ser enfrentada desde tenra idade, uma vez que a experiência linguística direciona a sintonia do sistema perceptual de acordo com a L1 (GRIESER, KUHL, 1989; KUHL, 1993a, 1993b, 2000a, 200b, 2004, KUHL et al., 1992; ZHANG et al., 2005),

Por categorização entende-se a organização de “aspectos equivalentes entre diferentes objetos, baseada em características comuns ou similaridades com um protótipo” (STERNBERG, MIO, 2009, p. 578, tradução da autora). Lotto and Sullivan (2007) definem categorização fonética como o processo pelo qual ouvintes interpretam e avaliam múltiplas pistas presentes nos sons da fala, processo que se conclui com a determinação de um segmento fonético ao som ouvido.

Entretanto, a fala humana é caracterizada pela falta de invariância, ou falta de constância, ou seja, não há necessariamente uma correspondência direta de um para um entre fonemas e categorias fonéticas (STRANGE, 1995; HOLT, 2008). Embora falta de invariância pareça impor dificuldades no estabelecimento de categorias fonéticas (MCQUEEN, 2004), ainda assim os humanos demonstram uma alta habilidade de discriminar sons da fala de maneira categórica—como, por exemplo, de discriminar as categorias fonéticas entre as

2 Outros modelos que envolvem a percepção de sons no desenvolvimento da interfonologia: Modelo do Magnetismo da Língua Nativa (Native Language Magnet Model, KHUL, 1992, 1994, 2000; KHUL, IVERSON, 1995); Modelo de Interferência Fonológica (Phonological Interference Model, BROWN, 1998, 2000); Modelo de Filogenia e Ontogenia (Ontogeny Phylogeny Model, MAJOR, 2001) e o Modelo de Percepção Linguística da Segunda Língua (The Second Language Linguistic Perception Model, ESCUDERO, 2005).

plosivas vozeadas /ba/, /da/ ou /ga/.

Três principais perspectivas teóricas procuram elucidar o mecanismo pelo qual os ouvintes superam o problema de falta de invariância nos sons da fala, conseguindo por fim categorizá-los (STRANGE, 1995). O ponto de vista nativista propõe que os humanos são equipados de modo inato para lidar com a falta de invariância. Sob a perspectiva da Teoria de Aprendizagem Associativa, a categorização dos sons ocorre através da associação de estímulos novos e ambíguos à experiências prévias não ambíguas. E por fim, a Abordagem Ecológica, ou Teoria da Percepção Direta, rejeita que haja uma capacidade inata para lidar com o problema ou que associações mentais sejam responsáveis pela categorização fonética.

Para Gibson (1979) elaborador da Abordagem Ecológica, os estímulos não são inerentemente ambíguos. Sua aparente ambiguidade “é decorrente de inapropriado nível de análise do ambiente físico” (STRANGE, 1995, p. 5, tradução da autora). Hayward (2000) afirma que “falta de invariância não é um problema para a Teoria da Percepção Direta porque ela deriva naturalmente a partir dos padrões gestuais” (p. 126, tradução da autora).

Muito mais poderia ser dito sobre as teorias de percepção, porém este não é o enfoque do presente artigo. No entanto, o MAP tem na Abordagem Ecológica parte de sua fundamentação teórica e, por este motivo, o artigo prossegue com a apresentação do MAP e do MAP-L2 e a reintrodução de alguns conceitos da Abordagem Ecológica.

O modelo de assimilação perceptual e sua extensão para a L2

Best (1994a) afirma que o MAP é um modelo em desenvolvimento, iniciado em meados da década de 1980 na tentativa de explicar os efeitos da experiência da língua materna (L1) na percepção de contrastes fonéticos da L2. Dois são os referências teóricas do modelo, a Abordagem Ecológica de Percepção (GIBSON, 1979), originalmente elaborada para explicar o fenômeno da percepção visual e a Fonologia Articulatória (BROWMAN, GOLDSTEIN, 1986).

Elucidar estas teorias está fora do escopo deste artigo, mas em poucas palavras, a Abordagem Ecológica preconiza que a informação é captada diretamente do ambiente. De acordo com a teoria, o observador e o ambiente formam um sistema único e, portanto, para que a se dê a percepção não há necessidade de que ocorram complexos processos cognitivos. A informação é em si repleta de riqueza, variedade e precisão, aspectos que habilitam o observador a perceber o objeto. Isso implica que não há necessidade de alto nível de processamento cognitivo, como enriquecimento, inferência ou dedução.

Entretanto, o observador não percebe as propriedades intrínsecas dos objetos, mas detectam invariantes que especificam o comportamento atribuído (*afforded*) ao objeto (MICHAELS, CARELLO, 1981; EYSENCK, KEANE, 2005). O conceito de *affordance* refere-se àquilo que o ambiente oferece ao observador para que ele perceba o objeto da maneira como o faz. Por exemplo, uma cadeira não seria percebida como um objeto cadeira, mas como um objeto cuja *affordance* (atribuição) é ‘sentar’ (EYSENCK, KEANE, 2005). Segundo Gibson, a noção de *affordance* permite que não haja necessidade de alto nível de processamento cognitivo e de armazenamento em memória de longo prazo.

O quanto das invariantes presentes na informação pode ser registrado pelo observador é governado pela atenção, caracterizado por Gibson como controle de detecção. Para a Abordagem Ecológica, a aprendizagem educa a percepção (EYSENCK, KEANE, 2005), sendo o papel da experiência o de melhorar a habilidade de perceber.

Sob a ótica da Abordagem Ecológica, dois tipos de invariantes são comumente descritos em fonética e fonologia: informações com invariantes de baixa e de alta ordem gestual. Um gesto é definido como a formação e liberação de algum grau de constricção ao longo do trato vocal. Invariantes de baixa ordem gestual são gestos genéricos do trato vocal que constituem a fala, um tipo de informação que pode ser detectada tanto por humanos quanto alguns animais (KUHL, 1991; KREUTZER et al., 1991; BEST, 1994a). Em contraste, invariantes de alta ordem gestual são aquelas que caracterizam os traços distintivos de uma língua específica, aqueles gestos que refletem as atribuições comunicativas da L1 (BEST, 1995b), as informações que de fato regulam a percepção da fala (ROSENBLUM, 2004; CHIPLEY, 2008). Para Best (1994a, 1995b), a aprendizagem perceptual, ou educação da atenção nos termos da Abordagem Ecológica, é aprender a detectar as invariantes de alta ordem gestual que revelam as propriedades estruturais e funcionais da informação, de forma que o observador educado é capaz de ouvir através das irrelevantes invariantes de baixa ordem. Além disso, a Abordagem Ecológica alega que os padrões articulatório-gestuais da L1 podem tanto orientar como restringir a captação da informação das categorias fonéticas da L2.

Já a Fonologia Articulatória busca unificar os dois domínios clássicos no estudo da produção de fala— a fonética, de domínio físico, e a fonologia, de domínio cognitivo. Assim o faz porque trata os dois domínios como baixa e alta dimensão de um sistema único. Neste sistema único, no qual os gestos articulatórios da produção da fala são as unidades básicas dos contrastes fonológicos, o domínio fonético-físico restringe o nível abstrato do domínio fonológico-cognitivo.

Baseado em ambas as teorias, Best (1994a, 1995b) afirma que adultos percebem sons não nativos através da comparação entre as semelhanças e as diferenças dos padrões gestuais da L2 e da L1, principalmente quando o ouvinte tem pouca ou nenhuma experiência linguística com a L2. A percepção de semelhanças e diferenças é regulada pela atenção educada, o que por sua vez é dependente do aprendizado perceptual do domínio fonético da L1. A sintonia perceptual no sistema da L1 é vista como a descoberta gradual de camadas de informação presente nos estímulos de fala. Ou seja, tanto a fonologia da língua nativa quanto seus detalhes fonéticos são perceptualmente descobertos/aprendidos através da experiência, experiência esta que orienta a percepção do ouvinte a padrões sonoros não familiares.

Best (2005) ilustra a influência da experiência linguística com a descoberta de que bebês em torno de 10-12 meses começam a reconhecer os detalhes fonéticos sub-lexicais, as regras fonológicas e as constelações gestuais recorrentes entre os gestos fonético-articulatórios a que estão expostos (BEST, 1994b, 2005). No curso do reconhecimento destas constelações gestuais, as crianças descobrem os significados lexicais e sintáticos associados aos padrões fonéticos recorrentes, ou seja, eles descobrem a estrutura fonológica da língua

nativa. A partir do estabelecimento da organização básica de padrões articulatórios da L1, os aprendizes tendem a procurar cada vez mais por padrões articulatórios familiares e/ou nativos, mesmo na fala não-familiar e/ou não-nativa.

A Abordagem Ecológica afirma que a percepção e a produção da fala em L1 estão fundamentalmente relacionadas (BEST, 1995b). Tecnologia de imagem cerebral, como o magneto encefalografia, revela que as áreas de percepção e produção no cérebro já estão conectadas no início da infância—quando bebês de 6 meses ouvem sons de fala, tanto a área de Wernicke quanto a área de Broca são ativadas simultaneamente, um fenômeno que não ocorre na percepção de sons que ao sejam de fala (DEHAENE-LAMBERTZ et al., 2006). Além disso, enquanto as crianças de até 6 meses de idade são capazes de discriminar sons de qualquer língua (MELTZOFF et al. 2009), como consequência da experiência linguística adultos desenvolvem um “sotaque” tanto na produção como na percepção de sons não nativos (BEST, 1994b, 2005). Para Best, no entanto, a capacidade de detectar discrepâncias entre os padrões da L1 e da L2 não é perdida com a maturidade, uma vez que adultos conseguem perceber tanto as diferenças dialetais de sua própria língua como a fala estrangeira com sotaque.

Best define como domínio fonético universal a variação de sons da fala produzidos pelo trato vocal, e como domínio fonético nativo os padrões gestuais do inventário que caracteriza as categorias fonéticas nativas. Externo ao domínio fonético estaria o espaço não fonético, ocupado por sons que, embora produzidos pelo trato vocal, não são percebidos como sons de fala, tais como tosse, engasgos, risos ou assovios.

Seguindo o raciocínio da Abordagem Ecológica, quando confrontados com sons da fala os ouvintes procuram ativamente por invariantes de alta ordem que especifiquem seus gestos articulatórios. O padrão fonológico de qualquer língua obedece às possibilidades físicas biomecânica do trato vocal.

Cada língua possui o seu próprio espaço fonológico. Um espaço fonológico é um sistema que relaciona a estrutura interna dos fonemas (visto como um conjunto de traços distintivos) à estrutura do sistema fonológico como um todo. Um sistema fonológico, assim, aloca cada fonema em uma área específica dentro de todo o espaço que o sistema fonológico abrange. Por exemplo, a Figura 1 mostra dois sistemas fonológicos vocálicos diferentes, à esquerda do espanhol e à direita do inglês californiano. Em um sistema vocálico em que /a/ é a única vogal baixa, como em espanhol, sua localização é aproximadamente mediana no espaço fonológico. Em contrapartida, o inglês tem duas vogais baixas, /ɜ/ e /ʌ/, sendo que o /ɜ/ ocupa uma posição mais à frontal no espaço, enquanto o /ʌ/ está numa região mais posterior (BYNON, 1996).

FIGURA 1 - Os espaços fonológicos vocálicos do espanhol



FONTE: Espanhol: Gasser, 2009. Inglês: Ladefoged, 2001.

Assim, Best afirma que o domínio fonético universal está contido no espaço fonológico, enquanto o domínio fonético nativo regulamenta o lugar no qual um gesto ocupa no espaço fonológico. Sons não nativos são percebidos “como possíveis locais para gestos que podem servir como unidades fonológicas” (BEST, 1995b, p.190, tradução da autora).

O MAP tem como fundamental premissa a proposição de que os segmentos da L2 tendem a ser percebidos de acordo com suas semelhanças e diferenças com os padrões articulatorio-gestuais mais próximos das categorias da L1 no espaço fonológico nativo. Best (1994a, 1995b) argumenta que dependendo da distância entre os segmentos da L1 e da L2 no espaço fonológico nativo, o segmento não nativo pode ser percebido de três maneiras amplas:

- (a) como segmentos *categorizáveis*, nos quais as invariantes gestuais de ambas as línguas podem ser percebidas como similares, sendo que neste caso o som da L2 é assimilado numa categoria da L1;
- (b) como segmentos *incategorizáveis*, nos quais o som da L2 é percebido como um gesto de fala, mas a sua organização não é assimilada a nenhuma categoria específica L1, e
- (c) como *não-assimilável*, quando o segmento da L2 não é percebido como um som de fala, a sua organização gestual ocupa uma área fora do espaço fonológico nativo, não sendo assimilado a qualquer categoria L1.

Quando os segmentos da L2 são categorizáveis, ou seja, são assimilados numa categoria da L1, esta assimilação pode ocorrer de três formas diferentes:

- (a) como um bom exemplo da categoria da L1;
- (b) como um exemplo aceitável da categoria da L1, embora não ideal;
- (c) como um exemplar desviante da categoria da L1.

A maneira como a assimilação se dá—boa, aceitável ou desviante—seria o fator determinante na discriminabilidade entre os membros dos contrastes da L2, entre os sons da L2 e da L1 e no potencial de aprendizagem dos sons não nativos.

Best argumenta que a avaliação de assimilação de um único segmento da L2 no espaço fonológico da L1 não demonstra como a percepção de fato ocorre. Tarefas nas quais os participantes devem identificar um único segmento, por exemplo, seria inapropriado para examinar a assimilação de sons não nativos. Segundo ela, estruturas fonológicas “englobam as relações funcionais sistemáticas entre formas fonéticas de um idioma, incluindo contrastes segmentares distintivos, a alterações alofônicas, as limitações fonotáticas e outros processos fonológicos” (BEST, 1994a, p. 261, tradução da autora). Desta forma, Best afirma que somente uma relação sistemática entre diferentes categorias é capaz de capturar as invariantes de alta ordem da L2 e da L1, ao invés da simples detecção de uma única categoria. Ou seja, através da detecção de uma única categoria pode-se determinar se uma instância de /b/ é um exemplo da categoria /b/. Porém, sem uma comparação entre diferentes categorias o observador poderá não detectar a contração que distingue entre /b/ e /d/, por exemplo. Enquanto a detecção de uma única categoria demanda a percepção de invariantes de baixa ordem, comparações entre diferentes categorias demandam a percepção de invariantes de alta ordem, justamente aquelas que determinam as semelhanças e diferenças entre os segmentos da L1 e da L2. Assim sendo, Best argumenta que as tarefas

perceptuais que comparam diferentes categorias da L2 são mais propensas a revelar as relações funcionais dos sistemas fonológicos da L1 e da L2, ao invés de tarefas perceptuais que testam a assimilação de uma única categoria da L2.

É importante lembrar a distinção entre as categorias fonéticas e fonológicas que Best e colegas descrevem. Categoria fonológica refere-se às informações que propiciam diferenças léxico-funcionais. Em contraste, categoria fonética refere-se às distinções não lexicais, como alofones ou realizações fonéticas próprias de línguas ou dialetos que, por exemplo, podem fornecer informações perceptuais sobre a região ou a identidade do falante.

O MAP propõe seis possíveis padrões de assimilação, ou categorização, e os níveis de discriminabilidade para cada membro do contraste de acordo com cada padrão de assimilação. O modelo de percepção de sons de L2 foi recentemente ampliado a fim de prever a aprendizagem perceptual de sons da L2 (PAM-L2, BEST, TYLER, 2007). Uma vez que as previsões de aprendizagem perceptual são intrinsecamente relacionadas ao padrão de assimilação e de discriminabilidade, ambas as versões do modelo serão, tanto quanto possível, descritas paralelamente.

O segmento /T/ será utilizado para ilustrar as previsões dos modelos, um segmento vulnerável ao fenômeno da substituição diferencial. Substituição diferencial refere-se à diferentes tipos de realizações fonéticas de um mesmo segmento, seja numa mesma língua ou línguas diferentes (WEINBERGER, 1997). O fonema /T/ é tipicamente substituído por [t] por falantes de francês canadense (BRANNEN, 2002), de russo (WEINBERGER, 1997), de holandês (WESTER et al., 2007), e de português brasileiro (REIS, 2006, 2010), e substituído por [s] por falantes de francês europeu (BRANNEN, 2002), de japonês (BrOwn, 1997; LAMBACHER et al., 1997) e de alemão (HANCIN-BHATT, 1994). Razões perceptuais são comumente citadas como provável motivo pela substituição diferencial de /T/ (HANCIN-BHATT, 1994; WEINBERGER, 1997; BRANNEN, 2002; BLEVINS, 2006).

Supondo que o os membros do contraste da L2 seja constituído pelas realizações inglesas [T] e [tH], eles poderão ser assim assimilados por falantes de línguas que não possuem estas realizações fonéticas:

1. Assimilação do Tipo Duas-Categorias (DC): ocorre quando ambos os membros do contraste, [T] e [tH] no exemplo, são assimilados em duas categorias diferentes da L1, digamos que o primeiro seja assimilado como /s/ e o segundo como /t/. Como os membros da L2 têm dois padrões distintos de assimilação, a prevê-se que a discriminação entre os membros seja excelente (Quadro 1).

QUADRO 1 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Duas-Categorias e a previsão de discriminação segundo o MAP

Padrão de assimilação perceptual (MAP)		Tipo DC
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > 2 L1	[T]-[tH] > /s/-/t/
Previsão de discriminação		Excelente

A aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2, para qualquer tipo de padrão de categorização, será determinada por quão bem os membros do contraste da L2 são assi-

milados na L1—quanto mais próximos os sons da L2 estiverem dos padrões articulatório-gestuais da L1 no espaço fonológico nativo, mais facilmente eles serão assimilados como uma categoria da L1 e mais difícil será o aprendizado. A aprendizagem perceptual do tipo Duas-Categorias se sobrepõe a outro padrão de categorização (Incategorizável versus Categorizável), seguindo o raciocínio usado por Best e Tyler (2007) na explanação do MAP-L2, voltarei a este tópico após a explicação de todos os tipos de assimilação.

2. Assimilação do Tipo Afinidade-Catagórica (AC): ocorre quando ambos os membros do contraste são assimilados em uma única categoria da L1. No entanto, um membro é percebido como melhor exemplar da categoria L1 que o outro. Por exemplo, ambos os segmentos de L2 [T] e [tH] podem ser assimilados como o L1 /t/, [tH] pode ser ouvido como uma instância aceitável do L1 /t/, não ideal porque /t/ é aspirado em início de palavras inglesas, enquanto /T/ pode ser percebido como um exemplar de desviante de /t/. Para este tipo de assimilação, a discriminação entre os pares pode variar de moderada a muito boa. O nível de discriminabilidade dependerá do grau de afinidade categórica para cada segmento da L2—quanto mais um membro se desvia da categoria da L1 pela qual se deu a assimilação, maior a chance de discriminação.

Quanto à aprendizagem perceptual dos sons não nativos, Best e Tyler (2007) argumentam que a constante exposição à L2 pode possibilitar que os ouvintes formem uma categoria fonética e fonológica para o exemplar desviante. No entanto, não se espera que haja aprendizagem perceptual para o segmento considerado aceitável. Os autores ressaltam que a percepção de afinidade é o que determina a possibilidade de aprendizado—quanto menor a afinidade do segmento da L2 com a categoria da L1, maior a possibilidade de aprendizagem (resumo do exposto no Quadro 2).

QUADRO 2 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Afinidade-Catagórica, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo AC	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > 1 L1	[T]-[tH] > /t-/t/
	1° L2: desviante;	
	2° L2: aceitável	
Previsão de discriminação	Moderada a muito boa	
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Segmento desviante > possível	
	Segmento aceitável > difícil	

3. Assimilação do Tipo Única-Categoria (UC): ocorre quando ambos os membros são assimilados para a mesma categoria L1. Diferente do tipo Afinidade-Catagórica, no entanto, neste caso ambos os membros do contraste são percebidos como igualmente desviantes ou igualmente aceitáveis exemplares da categoria da L1. No exemplo com os segmentos ingleses [T] e [tH], ambos os sons podem ser percebidos como uma única categoria /t/ da L1, sendo ambos aceitáveis ou ambos desviantes da categoria nativa. Uma vez que ambos os membros são assimilados em uma única categoria da L1, presume-se que a discriminação seja difícil.

A aprendizagem perceptual dos segmentos da L2 dependerá, novamente, de quão

bem os sons são assimilados na categoria da L1 (resumo no Quadro 3). No entanto, os autores argumentam que é improvável ocorrer aprendizagem, eles pressupõem que os ouvintes “teriam que primeiro aprender perceptualmente uma nova categoria fonética para pelo menos um dos sons da L2, para que então pudessem estabelecer uma nova categoria, ou categorias, fonológicas” (BEST, TYLER, 2007, p. 30, tradução da autora).

QUADRO 3 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Única-Categoria, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo UC	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > 1 L1 ambos desviantes ou ambos aceitáveis	[T]-[tH] /t/
Previsão de discriminação	Difícil	
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Improvável	

Além disso, Best e Tyler afirmam que, para qualquer padrão de assimilação, a pressão por comunicação clara e precisa aumenta a probabilidade de aprendizagem perceptual. Ou seja, maior será a chance de aprendizagem se o segmento da L2 estiver inserido em palavras de alta frequência, se possui pares mínimos, ou fizer parte de contextos fonológicos densos. Palavras em contextos fonológicos densos são palavras com grande semelhança fonológica, nas quais o significado se altera com a adição, a exclusão ou a substituição de único fonema, como nas palavras inglesas *cat*, *hat*, *at*, *cut*, ou *cap* (WALLEY, 2007).

4. Assimilação do Tipo Ambos-Incategorizáveis (AI): ocorre quando ambos os membros do contraste encontram-se no espaço fonológico, mas não correspondem a qualquer categoria específica da L1. Os sons ingleses [T] e [tH], por exemplo, seriam ouvidos como sons de fala, mas não se assemelhariam a qualquer categoria específica da L1, poderiam ser assimilados igualmente como /t/, /f/ ou /s/, ou ainda como qualquer outro segmento da L1. O PAM prevê que a discriminação entre os membros seja entre difícil a muito boa. Esta disparidade entre difícil e muito boa discriminação ocorre porque a discriminabilidade depende da proximidade que os membros da L2 ocupam no espaço fonológico nativo e no quanto eles se distanciam perceptualmente da(s) categoria(s) da L1 mais próxima deles.

A aprendizagem perceptual dependerá da relação que as categorias fonéticas da L2 e da L1 têm dentro do sistema interfonológico, não somente as semelhanças e diferenças entre os sons da L2 e da categoria individual da L1 mais próxima deles. Ou seja, pode ser que haja vários segmentos da L1 percebidos como semelhantes aos sons da L2. Neste caso, duas são as possibilidades de aprendizagem: primeiro, se cada um dos sons da L2 tem semelhanças com diferentes segmentos da L1 (2 L2 > L1 /X/ e L1 /Y/), sendo que L1 /X/ e L1 /Y/ estão distantes entre si no espaço fonológico, os ouvintes provavelmente reconhecerão as diferenças léxico-funcionais dos sons da L2, o que poderia acarretar em aprendizagem de duas novas categorias fonológicas da L2. Na segunda possibilidade, os sons da L2 são percebidos como semelhantes a um segmentos da L1 muito próximos entre si no espaço fonológico (2 L2 > L1 /X1, X2/), assim tanto a discriminação quanto

a aprendizagem perceptual dos dois sons da L2 seriam difíceis. Neste caso, uma nova e única categoria fonológica para ambos os sons da L2 poderia ser aprendido (resumo no Quadro 4).

QUADRO 4 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Ambos-Incategorizáveis, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo AI	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > não específico	↳ [T]-[tH] > /t, f, s, ʔ/
Previsão de discriminação	2 L2 > L1 /X/ e L1 /Y/:	possibilidade de muito boa
	2 L2 > L1 /X1, X2/:	difícil
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	2 L2 > L1 /X/ e L1 /Y/:	aprendizagem possível
	2 L2 > L1 /X1, X2/:	difícil

5. Assimilação do Tipo Incategorizável-Categorizável (IC): ocorre quando um membro não corresponde a uma categoria específica da L1 e o outro sim. No exemplo, [T] seria ouvido como um som de fala, mas sua organização gestual estaria fora de qualquer categoria específica da L1, enquanto [tH] poderia ser ouvido como um exemplo do L1 /t/. Assim, uma vez que um membro do contraste é assimilado em uma categoria L1 enquanto o outro é percebido meramente como som de fala, espera-se que a discriminação entre os membros seja muito boa (Quadro 5).

QUADRO 5 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Incategorizável-Categorizável e a previsão de discriminação segundo o MAP

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo IC	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > 1º L2: não específico	↳ [T]-[tH] /t, s, f, ʔ/ - /t/
	2º L2: 1 L1	
Previsão de discriminação	Muito boa	

6. Assimilação do Tipo Não-Assimilável (NA): ocorre quando a organização gestual de ambos os membros do contraste não são percebidos como pertencentes ao domínio da fala. Neste tipo, tanto [T] como [tH] não seriam percebidos como sons semelhantes aos da fala humana. Espera-se que a discriminação entre os membros seja de boa a muito boa, dependendo de quão distante eles se encontram em termos gestuais, mesmo que fora do espaço fonológico. Quanto mais perto eles estiverem, mais difícil será a discriminação (BEST, 2005). Best e Tyler (2007) sugerem uma investigação mais aprofundada sobre as possibilidades de aprendizagem perceptual deste padrão de categorização, já que afirmam não saber se os segmentos percebidos fora do espaço fonológico podem, ao cabo de muito contato

com a L2, integrar o espaço fonológico da L1 como uma categoria fonética (Quadro 6).

QUADRO 6 - O padrão de assimilação perceptual do tipo Não-Assimilável, a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo NA	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > \uparrow	[T]-[tH] > \uparrow
Previsão de discriminação	Boa a muito boa	
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	A investigar	

A respeito de aprendizagem perceptual, dois tipos de assimilação restam a discutir— Duas-Categorias (DC) e Incategorizável-Categorizável (IC). Se apenas um membro de um contraste L2 é percebido como uma boa categoria da L1, nenhum aprendizado é esperado para esse membro. Neste caso, qualquer contraste deste membro com outro som da L2 resultará em assimilação do tipo DC ou do tipo IC. Best e Tyler (2007) preveem duas possibilidades para esses casos: (a) as categorias da L1 e da L2 são fonológica e foneticamente percebidas como boas equivalentes, o que resulta em pouco ou nenhum aprendizado perceptual, e (b), o som da L2 é percebido como um exemplar foneticamente e fonotaticamente desviante da categoria da L1, embora no nível fonológico eles tenham o mesmo papel léxico-funcional. Como exemplo de “diferença fonética-fonotática” mas “semelhança fonológica-funcional”, Best (1995) e Best e Tyler (2007) citam a produção do fonema /r/ em francês e em inglês—compartilham do mesmo nível fonológico, mas diferem em nível fonético. Para os autores, neste caso é possível que haja aprendizagem perceptual no curso do desenvolvimento da L2. O Quadro 7 resume os dados de aprendizagem perceptual para os tipos DC e IC de categorização.

QUADRO 7 - Os padrões de assimilação perceptual do tipo Duas-Categorias (DC) e Incategorizável-Categorizável (IC), a previsão de discriminação segundo o MAP e a previsão de aprendizagem perceptual segundo o MAP-L2

Padrão de assimilação perceptual (MAP)	Tipo DC		Tipo IC	
Assimilação segmento L2 > categoria L1	2 L2 > 2 L1	2 L2 2 L1	2 L2 > [T]-[tH]	1º L2: não específico \uparrow > /t, s, f, 2º L2: 1 L1 \uparrow / - /t/
Previsão de discriminação	Excelente		Muito boa	
Aprendizagem perceptual (MAP-L2)	Membro com boa assimilação > nenhum aprendizado (a) equivalência fonética e fonológica entre L1 e L2 > nenhum aprendizagem (b) L2 é bom exemplar, mas difere foneticamente > possível aprendizagem		nenhum aprendizado > pouco ou	

Uma vez descritos os modelos e, brevemente, sua fundamentação teórica, resta saber

por que e como utilizá-los. Os modelos de percepção ou aprendizagem em interfonologia são proposições que procuram explicar o complexo fenômeno de contato e aquisição de um sistema fonológico diferente do nativo. A contribuição à ciência virá somente através de estudos que testem se estas proposições têm fundamentos.

Pesquisas descritivas: o formato mais comum de pesquisa em interfonologia no Brasil se beneficiaria da utilização do MAP e/ou do MAP-L2. Poderiam continuar a informar que determinados sons da L2 são desta ou daquela forma percebidos por determinados grupos de falantes não nativos. Porém, estes estudos contribuiriam mais à ciência da interfonologia e da compreensão da percepção, produção e aprendizagem de sons da L2 se testassem as previsões de assimilação, de discriminabilidade e de aprendizagem propostos por este ou outros modelos. A seguir, exponho brevemente como o MAP e o MAP-L2 podem ser utilizados.

Como utilizar os modelos

Para empregar o MAP e o MAP-L2 é importante ter em mente que eles foram desenvolvidos tendo como base três principais perspectivas:

- (a) seguem a Abordagem Ecológica como o principal arcabouço teórico da percepção da fala. Dentro desta fundamentação, a informação é detectada diretamente através de um sistema integrado de percepção, sem auxílio de qualquer módulo inato de percepção de fala;
- (b) procuram explicar a percepção de falantes de L2 caracterizados como monolíngues funcionais, isto é, buscam elucidar a percepção de sons por pessoas que não estão diretamente aprendendo ou utilizando a L2 e são, portanto, linguisticamente ingênuos para os padrões de som dessa língua (Best, 2005; Best, Tyler, 2007);
- (c) devem ser utilizados para esclarecer a percepção à segmentos não familiares por adultos.

As previsões sugeridas pelos modelos, sobretudo pelo MAP, foram examinadas empiricamente e resultados conflitantes foram encontrados. Por um lado, Wayland (2007) afirma que a maioria dos estudos com metodologia *post hoc* examinaram e corroboraram a relação entre padrões de assimilação perceptual e discriminabilidade. Por outro lado, os poucos estudos que analisaram os dados de uma forma *ad hoc* (GUION et al., 2000; BEST et al., 2001; HARNSBERGER, 2001; WAYLAND, 2007; REIS, 2010) tiveram dificuldades em apoiar inteiramente a relações entre assimilação e discriminabilidade. Portanto, acredito que um design *ad hoc* seja o mais adequado na avaliação dos modelos. Ou seja, um teste que primeiro avalie o padrão de assimilação, antecipe a discriminabilidade entre os sons, para somente então testar a discriminação entre seus membros.

Best (1995b, p. 194) afirma que a assimilação de sons não nativos no sistema da L1 pode ser examinada “por meio de testes de identificação (rotulagem), de classificação ou de categorização (incluindo avaliações de afinidade) de sons não nativos” (tradução da autora). No entanto, o design mais comum de testes de assimilação perceptual consiste na combinação de tarefa de identificação e tarefa de avaliação de afinidade (*category-goodness rating task*).

Na tarefa de identificação, os participantes são solicitados a primeiro identificar o som ouvido, geralmente utilizando um rótulo dentre um conjunto de possibilidades oferecidas. Em seguida, na tarefa de afinidade, os participantes devem avaliar o quanto o som ouvido afina-se, ou assemelha-se, ao rótulo que corresponde ao som em teste, nativo ou não. Por exemplo, o participante pode ouvir o som de [T], primeiro o identifica utilizando um dos rótulos oferecidos, digamos que as consoantes T, F ou S. Em seguida deve marcar numa escala de afinidade o quanto o rótulo escolhido assemelha-se à consoante escolhida em sua L1, digamos que 1 corresponda a “som completamente diferente” e 10 a “som exatamente igual”.

Com os dados de identificação e avaliação de afinidade pode-se concluir o padrão de assimilação dos sons da L2 no sistema nativo e, a partir dos modelos MAP e MAP-L2, prever como será a discriminação entre os membros dos contrastes testados, assim como a possível aprendizagem perceptual. Em seguida, avalia-se a discriminação categórica dos contrastes, verificando-se se a discriminabilidade prevista foi corroborada. Já a aprendizagem perceptual dos contrastes deverá ser examinada através de estudos longitudinais nos quais os testes de assimilação (identificação/afinidade) e discriminação categórica são repetidos esporadicamente.

Acredito que os modelos sejam mais apropriados para testar a assimilação de consoantes uma vez que as vogais são produzidas em contínuo e são acusticamente diferenciadas pelas relações dos formantes. Neste caso, a percepção tende a acontecer também em contínuo. Por outro lado, as consoantes demonstram percepção categórica, importante característica para um modelo de percepção que tem no gesto a unidade fonológica básica.

Embora o MAP ou MAP-L2 não proponham ou façam previsões a respeito da relação entre percepção e produção de L2, os defensores da Abordagem Ecológica advogam que a aprendizagem continua ao longo da vida adulta, uma vez que qualquer informação não detectada em determinado momento estará sempre disponível ao observador. Um exemplo de reeducação da percepção está no fato de que mesmo adultos podem alterar o seu sotaque regional na L1.

Best não afirma explicitamente que a percepção acurada da L2 anteceda, oriente ou ocorra simultaneamente à produção em padrão nativo da L2. No entanto, pode-se deduzir que Best e colegas partilham da proposição de que a percepção e a produção estejam relacionadas³. Best (1994a) afirma que seria paradoxal se o desempenho acurado (produção) precedesse a competência (percepção) acurada. Por fim, Best (2005)⁴ afirma que o “sotaque” na percepção da fala está provavelmente envolvido com as dificuldades em dominar uma produção no padrão nativo da L2, especialmente para o aprendizes adultos. Assim sendo, pesquisas poderiam examinar se os padrões de assimilação e de discriminação de sons da L2 têm relação com a forma como os sons são produzidos. Ainda que os

3. Literatura revisada: Best et al., 1981; Best, Hoffman, Glanville, 1982; Best 1984, 1988, 1993, 1994a, 1994b, 1995a, 1995b, 1999, 2002, 2005, Best et al., 1988; Best et al., 1989; Best, Queen, 1989; Best, Strange, 1992; Best, Womer, Queen, 1994; Best et al., 1995; Best, Jones, 1998; Best, Avery, 1999; Best, McRoberts, Goodwell, 2001; Best et al., 2003; Best, McRoberts, 2003; Best, Halle, Pardo, 2007; Best, Tyler, 2007; Best et al., 2009.

4. Gravação de áudio de Best (2005) na apresentação “Conceptualising the development of the native listener: What are infants attuning to when they become perceptually tuned to the ‘sound patterns’ of native speech?”, disponível em <<http://www.hcsnet.edu.au/files2/arch/com05/presentations/03.html>>.

modelos não sugeriram esta relação, se iterados estudos a demonstrarem, esta seria uma grande contribuição na compreensão do complexo fenômeno entre percepção e produção da fala não nativa.

Conclusão

Este artigo apresentou, sucintamente, como se dá a percepção de sons de L2 sob a perspectiva do Modelo de Assimilação Perceptual e sua extensão para a L2. Trata-se de uma introdução em português aos modelos e à algumas formas de utilização empírica. Sem dúvida é imprescindível a leitura dos textos originais para a compreensão do desenvolvimento e fundamentação teórica dos mesmos, assim como dos mais diversos métodos utilizados pelas dezenas de estudos que os utilizam.

Não acredito que, necessariamente, deva-se compartilhar do suporte teórico que norteia o MAP e o MAP-L2. Pessoalmente tenho reservas quanto a uma abordagem ascendente (*bottom-up*) de percepção como única fonte de explicação do fenômeno. Concordo com a afirmação de Sternberg (2003) de que a percepção da fala é um fenômeno por demais complexo para ser explicado por uma única teoria e que uma “teoria de percepção completa deverá, necessariamente, incluir ambas as abordagens ascendentes e descendentes [*top-down*]” (p. 127, tradução da autora).

No entanto, os modelos propõem hipóteses a respeito da percepção de sons não nativos inteiramente passíveis de exame e este é o papel da ciência—contribuir no suporte ou na falseabilidade de uma proposição.

Referências

BEST, C. T. Discovering messages in the medium: Speech perception and the prelinguistic infant. In: FITZGERALD, H. E., LESTER, B., YOGMAN, M. (Eds.). **Advances in pediatric psychology**. New York: Plenum, 1984. p. 97-145.

_____. The Emergence of Cerebral Asymmetries in Early Human Development: A Literature Review and a Neuroembryological Model. In: MOLFESSE, D. L., SEGALOWITZ, S. J. (Eds.). **Brain Lateralization in Children**. The Guilford Press: New York, 1988. p. 5–34.

_____. Adult perception of nonnative contrasts differing in assimilation to native phonological categories. **Journal of the Acoustical Society of America**, 88 (1), 177-178, 1990.

_____. Emergence of language-specific constraints in perception of non-native speech: A window on early phonological development. In: BOYSSON-BARDIES, B. DE, SCHONEN, S. DE, JUSCZYK, P., MCNEILAGE, P., MORTON, J. (Eds.). **Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1993. p. 289-304.

_____. Learning to Perceive the Sound Pattern of English. In: ROVEE-COLLIER, C., LIPSITT, L. P. (Eds.). **Advances in Infancy Research**. Norwood, NJ: ALEX Publishing Corporation,

1994a. p.217-304.

_____ The Emergence of Native-Language Phonological Influences in Infants: A Perceptual Assimilation Model. In: GOODMAN, J. C., NUSBAUM, H. C. (Eds.). **The Development of Speech Perception: The Transition from Speech Sounds to Spoken Words**, Cambridge, MA: MIT Press, 1994b. p.167-224.

_____ Perception de Parole de Differentes Langues par le Bebe. In : G. KONOPCZYNSKI, G., Vinter, S. (Eds.). **Le Developpement Langagier: Une Prediction Precoce Est-Elle Possible?**. Paris: Ortho Editions, 1995a. p. 22-29.

_____ A direct realist view of cross-language speech perception. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech Perception and Linguistic Experience**. Baltimore, MD: York Press, 1995b. p. 167-200.

_____ Development of language-specific influences on speech perception and production in pre-verbal infancy. In: **Proceedings of the XIVth International Congress of Phonetic Sciences**, 1999. San Francisco, CA. p.1261-1264.

_____ Revealing the mother tongue's nurturing effects on the infant ear. **Infant Behavior & Development**, 25, p.134-139, 2002.

_____ Conceptualising the development of the native listener: What are infants attuning to when they become perceptually tuned to the "sound patterns" of native speech? **Presentation at ConCom05 - Conceptualising Communication: Building Cross-disciplinary Understanding in Human Communication Science**. Armidale, Australia: University of New England, 8-9 December 2005.

_____ Direct realism in speech perception: Perceiving vocal tract actions and postures. **Abstract presentation for HCSNet - Human Communication Science Network Perception and Action Workshop**. Sydney, July 10- 11, 2008.

BEST, C. T.; AVERY, R.A. Left-hemisphere advantage for click consonants is determined by linguistic significance and experience. **Psychological Science**, 10, 65-69, 1999.

BEST, C. T.; JONES, C. Stimulus alternation preference procedure to test infant speech discrimination. **Infant Behavior and Development** 21, 295, 1998.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G. W. Infant perception of non-native consonant contrasts that adults assimilate in different ways. **Language and Speech**, 46, (2-3), 183-216, 2003.

BEST, C. T.; QUEEN, H. F. Baby, It's in Your Smile: Right Hemiface Bias in Infant Emotional Expressions. **Developmental Psychology**, 25(2), 264-276, 1989.

BEST, C. T.; STRANGE, W. Effects of phonological and phonetic factors on cross-language perception of approximants. **Journal of Phonetics**, 20, 305-330, 1992.

BEST, C. T.; FABER, A.; LEVITT, A. G. Perceptual assimilation of non-native vowel contrasts to the American English vowel system. **Journal of the Acoustical Society of America**, 99, 2602, 1996.

BEST, C. T.; HALLE, P.; BOHN, O. S.; FABER, A. Cross-language perception of nonnative vowels: Phonological and phonetic effects of listeners' native vowels: Phonological and phonetic effects of listeners' native languages. **Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences**. Barcelona, Spain. August 3-9, 2003.

BEST, C. T.; HALLE, P.A.; PARDO, J. S. English and French Speakers' Perception of Voicing Distinctions in Non-Native Lateral consonant Syllable Onsets. **Interspeech 2007, Aug. 27-31, Antwerp Belgium, International Speech Communication Association.**

BEST, C. T.; HOFFMAN H.; GLANVILLE B. B. Development of infant ear asymmetries for speech and music. **Perception & Psychophysics**, 31, 75-85, 1982.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G. W.; SITHOLE, N. M. Examination of Perceptual Reorganization for Nonnative Speech Contrasts: Zulu Click Discrimination by English-Speaking Adults and Infants. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 14 (3), 345-360, 1988.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G. W.; LAFLEUR, R.; SILVER-ISENSTADT, J. Divergent developmental patterns for infants' perception of two nonnative consonant contrasts. **Infant Behavior and Development**, 18, 339-3508, 1995.

BEST, C. T.; MCROBERTS, G.W.; GOODWELL, E. Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. **Journal of the Acoustical Society of America**, 109, 775-794, 2001.

BEST, C. T.; MORRONGIELLO, B.; ROBSON, R. Perceptual equivalence of acoustic cues in speech and nonspeech perception. **Perception & Psychophysics**, 29, 191-211, 1981.

BEST, C. T.; STUDDERT-KENNEDY, M.; MANUEL, S.; RUBIN-SPITZ, J. Discovering phonetic coherence in acoustic patterns. **Perception & Psychophysics**, 45(3), 237-250, 1989.

BEST, C. T.; TYLER, M. D. Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities. In: BOHN, O.-S., Munro, M. J. (Eds.). **Second language speech learning: The role of language experience in speech perception and production.** Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.

BEST, C. T.; TYLER, M.D.; GOODING, T.N.; ORLANDO, C.B.; QUANN, C.A. Development of Phonological Constancy. **Psychological Science**, 20(5), 539-542, 2009.

BEST, C. T.; WOMER, J. S.; QUEEN, H. F. Hemispheric Asymmetries in Adults' Perception of Infant Emotional Expressions. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 20(4), 751-765, 1994.

BLEVINS, J. New perspectives on English Sound Patterns: "Natural" and "unnatural" in Evolutionary Phonology. **Journal of English Linguistics**, 34(1), 6-25, 2006.

BRANNEN, K. The Role of Perception in Differential Substitution. **Canadian Journal of Linguistics**, 47, 1-46, 2002.

BROWMAN, C.P.; GOLDSTEIN, L. Towards an articulatory phonology. In: EWEN, C.; ANDERSON, J. (Eds.). **Phonology Yearbook 3.** Cambridge: Cambridge University Press,

1986. p. 219-252.

BROWN, C. **Acquisition of segmental structure: consequences for speech perception and second language acquisition**. Doctoral Dissertation. Montreal: McGill University, 1997

_____. The role of the L1 grammar in the L2 acquisition of segmental structure. **Second Language Research** 14, 136-193, 1998.

_____. The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In: ARCHIBALD, J. (Ed.) **Second Language Acquisition**. 2000, p. 4-63.

BYNON, T. **Historical linguistics**. Cambridge/ New York: Cambridge University Press, 1996.

CHIPLEY, M. R. **Does the conceptual similarity of sounds affect the usefulness of cues to perceived relative distance?** Unpublished dissertation. NCSU Libraries, 2008.

DEHAENE-LAMBERTZ, G.; HERTZ-PANNIER, L.; DUBOIS, J.; MERIAUX, S.; ROCHE, A.; SIGMAN, M.; DEHAENE, S. Functional organization of perisylvian activation during presentation of sentences in preverbal infants. **Proceedings of the National Academy of Sciences USA**, 103, 14240-14245, 2006.

EYSENCK, M. W. KEANE, M. T. **Cognitive Psychology: A Student's Handbook** (5th Edition). London: Psychology Press. 2005.

FLEGE, J.E. Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p. 233-272.

GASSER, M. **How Language Works** (3rd Ed.). University in Bloomington, Indiana, 2009.

GIBSON, J. J. (1979). **The ecological approach to visual perception**. Boston: Houghton Mifflin.

GRIESER, D.; KUHL, P. K. Categorization of speech by infants: Support for speech-sound prototypes. **Developmental Psychology**, 25, 577-588, 1989.

GUION, S.; FLEGE, J.; AKAHANE-YAMADA, R.; PRUITT J. An investigation of current models of second language speech perception: The case of Japanese adults' perception of English consonants. **Journal of the Acoustic Society of America** (107), 2711-2724, 2000.

HANCIN-BHATT, B. J. **Phonological transfer in second language perception and production**. Doctoral dissertation. Urbana: University of Illinois, 1994.

HARNSBERGER, J. D. On the relationship between identification and discrimination of non-native nasal consonants. **Journal of the Acoustical Society of America**, 110, 489-503, 2001.

HAYWARD, K. **Experimental phonetics**. Harlow: Longman, 2000.

HOLT, L. L. Speech Perception: Adult. In: SQUIRE, L. R (Ed.). **Encyclopedia of Neuroscience**, 9. Oxford Academic Press, 2008, p. 219-226.

KREUTZER, M. L.; DOOLING, R. J.; BROWN, S. D.; OKANOYA, K. A comparison of song syllable perception by five species of birds. **International Journal of Comparative Psychology**, 4, 141-155, 1991.

KUHL, P. K. Human adults and human infants show a “perceptual magnet effect” for the prototypes of speech categories, monkeys do not. **Perception & Psychophysics**, 50, 93-107, 1991.

_____. Early Linguistic experience and phonetic perception: Implications for theories of developmental speech perception. **Journal of Phonetics**, 21, 125-139, 1993a.

_____. Innate predispositions and the effects of experience in speech perception: The native language magnet theory. In: BOYSSON-BARDIES, B. DE; SCHONEN, S. DE; JUSCZYK, P.; MCNEILAGE, P.; MORTON, J. (Eds.). **Developmental neurocognition: Speech and face processing in the first year of life**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1993b, p. 259-274.

_____. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Science**. 97(22), 11850-11857, 2000a.

_____. Language, mind, and brain: Experience alters perception. In: GAZZANIGA, M. S (Ed.). **The new cognitive neurosciences** (2nd ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 2000b, p. 99-115.

_____. Early language acquisition: Cracking the speech code. **Nature Reviews Neuroscience**, 5, 831-843, 2004.

_____. Psychoacoustics and speech perception: internal standards, perceptual anchors, and prototypes. In: WERNER, L. A.; RUBEL, E. W. (Eds.). **Developmental psychoacoustics**. Washington, DC: American Psychological Association, 1992. p. 293-332.

_____. Learning and representation in speech and language. **Curr. Opin. Neurobiol.** 4, 812-822, 1994.

_____. A new view of language acquisition. **Proceedings of the National Academy of Science**, n. 97, p. 11850-11857, 2000.

KUHL, P. K.; WILLIAMS, K. A.; LACERDA, F.; STEVENS, K. N.; LINDBLOM, B. Linguistic

experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. **Science**, 255, 606-608, 1992.

KUHL, P. K.; IVERSON, P. Linguistic experience and the “perceptual magnet effect”. In: STRANGE, W. (Ed.). **Speech perception and linguistic experience: issues in cross-language research**. Baltimore: York Press, p. 121-154, 1995.

LADEFOGED, P. **A course in Phonetics**, (4th Ed.). Boston: Heinle & Heinle. 2001.

LAMBACHER, S.; MARTEN, W.; NELSON, B.; BERMAN, J. Perception of English Voiceless Fricatives by Native Speakers of Japanese. **New Sounds 97**: Proceedings of the Third International Symposium on the Acquisition of Second-Language Speech. University of Klagenfurt Press, Klagenfurt, Austria, 1997. p. 186–195.

LOTTO, A. J.; SULLIVAN, S. C. Spee

ch as a sound source. In: YOST, W. A.; FAY, R. R.; POPPER, A. N. (Eds.). **Springer Handbook**

of Auditory Research: Auditory Perception of Sound Sources. Chicago: Loyola University

Chicago, 2007.

MAJOR, R.C. **Foreign accent**: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

MCQUEEN, J. M. Speech perception. In: LAMBERTS K., GOLDSTONE, R. (Eds.). **The Handbook of Cognition**. London: Sage Publications, p. 255-275, 2004.

MELTZOFF, A. N., KUHL, P. K., MOVELLAN, J., SEJNOWSKI, T. J.. Foundations for a New Science of Learning. **Science**, 325, 284-288, 2009.

MICHAELS, C. F. ; CARELLO C. **Direct Perception**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1981.

REIS, M. S. **The perception and production of the English voiceless interdental fricative /T/ by speakers of European French and Brazilian Portuguese**. 2010. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

ROSENBLUM, L. D. Perceiving articulatory events: Lessons for an ecological psychoacoustics. In: NEUHOFF, J. G. (Ed.). **Ecological Psychoacoustics**. San Diego: Elsevier, 2004. p. 219-248.

STERNBERG, R., MIO, J. **Cognitive Psychology**. (5th Ed.). Belmont: Wadsworth, 2009.

STERNBERG, R. J. **Cognitive Psychology**. (3rdEd.). Belmont: Thompson Wadsworth, 2003.

STRANGE, W. Cross-language studies of speech perception: A historical view. In: STRANGE, W. (Ed.), **Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research**. Timonium, MD: York Press, 1995. p.3-45.

WALLEY, A. Speech Learning, lexical reorganization and the development of word recognition by native and non-native English speakers. In: Munro, M.M., Bohn, O.S. (Eds.). **Language Experience in Second Language Speech Learning. In honor of James Emil Flege**. . Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 315-330.

WAYLAND, R. P. The relationship between identification and discrimination in cross-language perception: The case of Korean and Thai. In: BOHN, O.-S.; MUNRO, M.J. (Eds.). **Language Experience in Second Language Speech Learning**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007. p. 201–218.

WEINBERGER, S.H. Minimal segments in second language phonology. In: JAMES, A.; LEATHER, J. (Eds.). **Second-language speech: structure and process**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997. p. 263-312.

WESTER, F., GILBERS, D., LOWIE, W. M. Substitution of dental fricatives in English by Dutch L2 speakers. **Language Sciences**, 29 (2-3), 477-491, 2007.

ZHANG, Y.; KUHL, P. K.; IMADA, T.; KOTANI, M.; TOHKURA, Y. Effects of language experience: Neural Commitment to language-specific auditory patters. **NeuroImage**, 26, 703-720, 2005.



Milena Borges de Moraes¹

Nasceria uma linguagem madruguenta, adâmica, edênica, inaugural - Que os poetas aprenderiam - desde que voltassem às crianças que foram às rãs que foram às pedras que foram. Para voltar à infância, os poetas precisariam também de reaprender a errar a língua. Mas esse é um convite à ignorância? A enfiar o idioma nos mosquitos? Seria uma demência peregrina.

(Manoel de Barros em Retrato Quase Apagado em que se Pode Ver Perfeitamente Nada)

Resumo: O presente artigo teve como objetivo principal, a partir dos pressupostos-metodológicos da Análise de Discurso de orientação francesa, tecer uma leitura discursiva de dois exercícios de sintaxe retirados do livro didático “Português: língua, literatura, produção de texto”, destinado a alunos do Ensino Médio. Diante do estudo realizado, observamos que embora o livro didático esteja sendo avaliado por especialistas, antes de chegar para os professores escolherem nas escolas, há ainda um conceito de ensino de língua arraigado na estrutura e reconhecimento de nomenclaturas gramaticais por parte desses especialistas, e não pelo funcionamento da linguagem.

Palavras-chave: livro didático; sintaxe; língua; discurso

Abstract: This paper has as main objective, from the methodological guidance Discourse Analysis French weave a discursive reading two syntax exercises taken from the textbook “Portuguese: language, literature, text production”, to high school students. Before the study, we observed that although the textbook is evaluated by specialists before you get to choose the teachers in schools, there is still a concept of language education rooted in the structure and recognition of grammatical classifications by these experts, not the functioning of language.

Keywords: textbook, syntax, language, speech.

1. Docente mestre da UNEMAT, do Campus de Tangará da Serra.

A relevância da prática de análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa vem sendo discutida por pesquisadores e educadores há décadas, porém com mais ênfase a partir da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN.

Os PCN, por sua vez, apontam a seguinte orientação:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).

Ocorre, no entanto, que o ensino de gramática normativa nos compêndios escolares ainda é fortemente marcado por estudos prescritivos a partir de uma visão de língua estereotipada e artificialmente simples. Diante dessa conjuntura, entendemos que uma análise discursiva pode evidenciar que a Análise do Discurso tem muito a contribuir com o ensino de análise linguística/gramática. Nesse estudo trataremos discursivamente da questão da sintaxe.

Para isso, mobilizamos os pressupostos-metodológicos da Análise de Discurso de orientação francesa. Elegemos como *corpus* empírico para esse estudo dois exercícios de sintaxe retirados do livro didático denominado “Português: língua, literatura, produção de texto”, destinado a alunos do Ensino Médio.

É mister dizer que nosso objetivo com o presente estudo não é simplesmente criticar aleatoriamente os exercícios selecionados e ignorar a necessidade do conhecimento da forma linguística. Na verdade, apenas propomos uma reflexão discursiva em torno de exercícios de sintaxe que fazem parte de livro didático “recomendado” pelo Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM.

Inicialmente, antes de nos determos na análise discursiva do nosso *corpus* selecionado, é preciso discutir algumas questões em torno de livro didático e abordar o conceito de língua subjacente a este trabalho.

Livro didático: breve reflexão

O livro didático surgiu na Grécia Antiga - Platão aconselhava o uso de livros de leitura que apresentassem uma seleção do que havia de melhor na cultura grega; a partir daí, o livro didático persistiu ao longo dos séculos, presente em todas as sociedades e em todas as situações formais de ensino. Por exemplo: “Os Elementos de Geometria”, de Euclides, escrito em 300 a.C., circulou desde então e por mais de vinte séculos como manual escolar; outros exemplos são os livros religiosos, abecedários, gramáticas, livros de leitura que povoaram as escolas há muitos séculos. Assim, ao longo da história, o livro didático tornou-se elemento constitutivo do processo educacional brasileiro.

Dito isso, é preciso observar que desde 1995, o Ministério da Educação - MEC vem desenvolvendo ações que visam à melhoria da qualidade do livro didático. No que se refere aos livros didáticos do Ensino Médio das escolas públicas, estes são subordinados ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e o Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio – PNLEM - instâncias legitimadas, no Brasil, para proporem Editais e avaliarem as propostas de livro didático inscritas naqueles. As propostas que se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital são denominadas como “Títulos Recomendados” e publicadas no Diário Oficial da União. Além disso, há elaboração de resenhas desses títulos, as quais são encaminhadas às escolas para os professores, observando o que melhor contribuirá para que os objetivos do projeto político-pedagógico da escola sejam alcançados, escolham o livro didático.

Língua do ponto de vista discursivo

Desde o surgimento da Análise de Discurso francesa, na década de 60, a ilusão de que a linguagem seja transparente é colocada em questão, surgindo assim um dispositivo teórico para interpretação, o qual expõe o “olhar-leitor” não na transparência do texto, mas na opacidade.

Nessa direção, sob a ótica da Análise de Discurso (A.D) é notório ressaltar que essa não busca uma verdade nuclear do signo, pois é contra a imanência estruturalista. Busca verificar as condições que permitiram o aparecimento do discurso em certo momento histórico e explicar por que tomou esse sentido e não outro, relacionando o lingüístico com a história e com o ideológico. Além disso, a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentido enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 15-16).

Nessa direção, a AD prioriza outros elementos que vão além do ato comunicativo, isto é, a língua não transmite apenas informações, anuncia algo, mas leva em consideração o contexto social, histórico e ideológico em que um determinado enunciado foi produzido. O discurso transpassa uma exterioridade da linguagem e abarca elementos ideológicos e sociais.

Análise

Iniciamos nosso percurso analítico, apresentando o primeiro exercício de sintaxe que selecionamos como *corpus* empírico desse estudo.

35 Leia com atenção a tira a seguir.



BROWNE, Dik. Hagar.

FONTE- ABAURRE, M. L., 2004, p. 262

O exercício em questão ao propor: “indique a função sintática dos termos extraídos da tira, justificando sua resposta” possibilita transpor um olhar gramatical/normativo aos termos “das necessidades” “de meus entes queridos” e “aos seus barcos”. Nessa perspectiva, os referidos termos são classificados, respectivamente, como objeto indireto, complemento nominal e objeto indireto e a explicação para tais funções sintáticas são baseadas nas seguintes afirmações: objeto indireto porque é “o termo da oração que integra o sentido dos verbos transitivos indiretos. Tais objetos vinculam-se indiretamente aos verbos, através da mediação de uma preposição” (ABAURRE, M. L., 2004, p. 256); complemento nominal – como aquele que complementa o sentido de um nome.

Destarte, o referido exercício é baseado essencialmente na metalinguagem, o texto é utilizado como pretexto para isolar enunciados que legitimem classificações, ou seja, observa-se procedimentos sintáticos para convencer de que sabe gramática.

Vale ressaltar que na proposta do livro didático em questão, encontramos seções exclusivas para tratar de cada um dos seguintes temas: “A arte como representação do mundo”, “Da análise da forma à construção do sentido”, “Prática de leitura e produção de texto”. O conteúdo sintático desse exercício faz parte do tema “Da análise da forma à construção do sentido”. Porém essa “construção do sentido” não é possibilitada, pois desconsidera-se que há sentido em tais termos a partir do momento em que a ênfase é atribuída em conhecer/reconhecer o sistema lingüístico.

Diante dessa conjuntura, faz-se necessário explicitar que a concepção de língua subjacente nessa proposta vai ao encontro do que Saussure (2000, p. 22) pondera: “A língua não constitui, pois uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”.

No entanto, ao refletirmos o funcionamento discursivo desses termos, podemos observar que no discurso eles não “complementam” apenas o sentido do verbo ou nome, como propõem as gramáticas tradicionais, ou seja, deixam de estar submetidos a uma

ordem lógica da língua e passam a ser condicionados de acordo com o contexto da enunciação, dos objetivos dos sujeitos falantes e, estes, são influenciados pela sua história, pela ideologia e pelas condições de produção. Nesse sentido, podemos observar que há em cena duas interpretações distintas, e o humor da tira está justamente em indicar que existem essas duas interpretações.

No que diz respeito à sala de aula, essa tira é importante, pois ela emite visibilidade à possibilidade de que diversos sentidos para um mesmo texto sejam feitos. Além disso, mostra, também, que a diversidade de interpretações encontra sua materialidade na língua: aqui, no caso, o uso inusitado do termo “aos seus barcos”, contradizendo um efeito de sentido encadeado, normalmente, ao dizer de “de entes queridos”, ou seja, “pessoas” e não “bens materiais”.

Continuando o percurso analítico, tomaremos agora o segundo exercício selecionado:

36 Leia com atenção a tira a seguir.



SCHULZ. Peanuts.

- Qual é a função sintática da expressão por macacos, na tira? Justifique sua resposta.
- Avisado por Lucy que um homem criado na selva por macacos já havia sido criado como personagem por alguém, Linus resolve adaptar o texto de sua história. Para fazê-lo, produz a substituição de um elemento sintático. Qual é a substituição feita?
- Como explicar o comentário de Lucy no último quadrinho?

(ABAURRE, M. L., 2004, p. 262)

Podemos perceber que o exercício em questão também é proposto a partir do gênero “tira de humor”. Tem como personagens Lucy e Linus, os quais são de autoria de Peanuts Schulz. Nessa tira, há uma crítica em cima da falta de criatividade da personagem Linus, demonstrando confronto de dois personagens que exprimem posições discursivas e ideológicas distintas e isso é explorado por meio de variados recursos da linguagem verbal e não-verbal.

Por outro lado, ainda que seja possível atrelar análise linguística e análise discursiva, a proposta da letra B, nesse exercício, é a seguinte “Avisado por Lucy que *um homem criado na selva por macacos* já havia sido criado como personagem por alguém, Linus resolve adaptar o texto de sua história. Para fazê-lo, produz a substituição de um elemento sintático. Qual é a substituição feita?”. Isso leva o aluno apenas a identificação mecânica do termo substituído, ou seja, desconsidera-se toda ordem histórica, ideológica do enunciado que possibilitou efeitos de sentidos diferentes entre as personagens.

Dito isso, é preciso observar que a Análise do Discurso parte do pressuposto de que

um texto é um lugar de materialização/manifestação do discurso, uma versão/recorte da história. A Análise do Discurso primeiro pensa nas condições histórica, ideológica, social que possibilitam a produção de um determinado texto, conforme observa Pêcheux, utilizando-se de um provérbio chinês:

Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo. Com efeito, por que não? Por que a Análise do Discurso não dirigiria seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações? (PÊCHEUX 1999, p 54-5).

Nessa perspectiva, as escolhas lingüísticas dos termos pelas personagens da tira, não são individuais, conscientes, apesar de os sujeitos terem a ilusão de que podem controlar o sentido, são escolhas condicionadas por uma dada posição discursiva e isso poderia ser explorado mostrando o funcionamento da língua.

As questões acima ganham endosso na fala de *Paulo Leminski* por meio do poema:

○ ASSASSINO ERA ○ ESCRIBA

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito inexistente.

Um pleonasma, o principal predicado da sua vida,

regular como um paradigma da 1ª conjugação.

Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,

ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito

assindético de nos torturar com um aposto.

Casou com uma regência.

Foi infeliz.

Era possessivo como um pronome.

E ela era bitransitiva.

Tentou ir para os E.U.A

Não deu.

Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.

A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,

conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.

Um dia matei-o com um objeto direto na cabeça.

(Paulo Leminski. *Caprichos e relaxos*. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 144)

À respeito desse poema e dentro dessa conjectura, Baronas (2006, p. 20) pondera que

○ O metalingüístico poema é uma representação metonímia das aulas de algumas escolas. Não dar vez à alienação – fazer cada explicação ter sentido aplicado ao mundo – torna rico o ensino. Talvez assim, muitos alunos deixem de querer enganar o professor com o primeiro objeto direto que tiverem à mão.

À guisa de conclusão

Nesse trabalho não buscamos nenhuma verdade a respeito do ensino de sintaxe e sim provocar/problematizar um olhar nos exercícios de sintaxe, bem como trilhar um caminho que vai da língua ao discurso, o qual pode possibilitar que o aluno/cidadão amplie sua competência discursiva de modo a serem mais críticos e, conseqüentemente, mais interessados à apreensão dos conteúdos.

Diante do estudo realizado, observamos que embora o livro didático esteja sendo avaliado por especialistas, antes de chegar para os professores escolherem nas escolas, há ainda um conceito de ensino de língua arraigado na estrutura e reconhecimento de nomenclaturas gramaticais por parte desses especialistas, e não pelo funcionamento da linguagem.

Por fim, as duas tiras utilizadas apenas para legitimarem e localizar classificações poderiam ser utilizadas numa abordagem discursiva para aprender sintaxe por meio da análise linguística e produção de sentido que cada “termo” analisado possibilita no enunciado, além de servir como incentivo à leitura, pois utilizam o humor e por isso prendem a atenção. Atenção que pode ser focalizada pelo professor dos alunos por meio de uma análise do texto, focalizando a materialidade da língua, e ainda a determinação histórica dos seus processos de significação.

Referências

- ABAUURRE, M. L.; PONTARA, M. N.; FADEL, T. **Português: língua, literatura, produção de texto**. Volume único, 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- BARONAS, 2006. O desemprego da análise sintática. **Revista Língua Portuguesa**.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 37ª edição, 2006.
- ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. (Tradução de Eni Orlandi). 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. O papel da memória. In: ACHARD, P. **O papel da memória**. (Tradução de José Horta Nunes). Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. Análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F & HART, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1990.
- _____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. (1975). (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al.) 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1995.



A ACROSSEMIA EM LÍNGUA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA E O ENSINO DE MORFOLOGIA LEXICAL

Pedro Antonio Gomes de Melo^{1*}

Resumo: A incompreensão do fenômeno lexical da Acrossemia resulta na inadequação terminológica e de conceitos relacionados às formações acrossêmicas, causando dificuldades à compreensão do léxico português, interferindo, dessa forma, no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de morfologia lexical de língua portuguesa variante brasileira. Afirmar que as siglas, os siglônimos e os acrônimos - resultantes do processo da Acrossemia - estão presentes no léxico escrito e/ou falado da Língua Portuguesa é repetirmos o óbvio. Todavia, esta evidência é intuitiva, pois pouco se conhece cientificamente sobre essas unidades léxicas, sobre sua estrutura e seu funcionamento no acervo lexical do sistema linguístico português.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Acrossemia; Morfologia lexical; Lexicologia.

Abstract: The misunderstanding of the phenomenon of lexical acronym results in inadequate terminology and concepts related to training acronym, causing difficulties to understand the Portuguese lexicon, interfering thus in the process of teaching and learning in classes of lexical morphology in Brazilian Portuguese variant. Claiming that the abbreviations, acronyms and the siglônimos - that the process of acronyms - are present in the lexicon written and / or Portuguese is spoken of repeating the obvious. However, this evidence is intuitive, since little is known scientifically about these lexical units, on its structure and its operation in the collection of lexical Portuguese linguistic system.

Keywords: Portuguese language. Acronym. Lexical morphology. Lexicology.

Apresentação

No presente artigo objetivamos refletir a respeito da incompreensão do fenômeno linguístico da Acrossemia, apresentando uma proposta inovadora para descrição e sistematização das formações acrossêmicas. Como também analisarmos, no processo de ensino/aprendizagem, mais especificamente sobre o estudo do léxico, a inadequação conceitual do referido fenômeno nas aulas de morfologia portuguesa em sua variante brasileira.

Esse mecanismo linguístico de fecunda produtividade lexical na língua portuguesa

1. Graduado em Letras: Português/Inglês pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, especialista em Língua Portuguesa e mestre em Letras pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Atualmente é professor assistente de língua portuguesa e linguística da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL e da Faculdade São Vicente de Pão de Açúcar.

moderna é pouco abordado em aulas sobre os processos de formação de palavras nas escolas e universidades, excluindo reflexões lexicológicas e/ou lexicográficas, já que essas disciplinas mantêm necessariamente uma forte relação de interdependência e complementaridade entre si (cf. MATORÉ, 1972), na constituição lexical portuguesa.

Essa falta de observação empírica da língua resulta numa percepção equivocada das formações acrossêmicas, isto é, das siglas, dos siglônimos e dos acrônimos no acervo do léxico português. Favorecendo uma incompreensão da realidade linguística dos falantes/ouvintes do português variante brasileira interferindo, dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à morfologia lexical do nosso vernáculo.

Torna-se relevante ressaltarmos que para uma maior democratização do conhecimento linguístico, a partir de uma educação sistemática que possibilite uma inclusão sociolinguística de estudantes sem, contudo, incorrer na concepção pedagógica dominante que se caracteriza por duas expressões paradoxais e contraditórias entre si, quais sejam: exclusão includente e inclusão excludente (cf. SAVIANI, 2007), faz-se mister aproximarmos o vernáculo usado pela comunidade às aulas de língua portuguesa dessa mesma sociedade, sem a preocupação exagerada de nomenclaturas, mas sim, com a preocupação de uma compreensão pormenorizada da realidade linguística dos falantes e essa compreensão propiciará uma adequação conceitual dos fenômenos estudados em quaisquer níveis de análise linguística.

Devemos levar em consideração que para estudarmos uma língua, necessitamos de uma terminologia específica, caso contrário, corremos o risco de utilizarmos vocábulos genéricos que favoreçam a inadequação conceitual, conseqüentemente, a não-compreensão do que se quer efetivamente descrever, estudar ou analisar.

É pertinente enfatizarmos, ainda, que não pretendemos advogar, neste trabalho, uma educação linguística baseada em listas de palavras desconexas, estudos de fenômenos da linguagem isolados, terminologias ou nomenclaturas gramaticais inapropriadas e exageradas como encontramos nas orientações gramaticais tradicional-normativas. Mas, uma educação linguística que possibilite uma inclusão sociolinguística do falante. Esse se reconhecendo como cidadão presente numa sociedade dinâmica e heterogênea como é a sua língua e não uma modalidade de língua estática e homogênea.

A compreensão de que a língua é viva, isto é, "que serve de instrumento diário de comunicação entre os indivíduos componente de uma nação" (SILVA, 2010, p. 15), que está em constante renovação e mudança, que seu acervo lexical faz parte de um sistema aberto, portanto, em constante ampliação, que fenômenos lexicais como Acrossemia está presente na vida diária quando se usa a língua, não pode nem deve ser excluída do conteúdo das aulas de português.

Melo (2010, p. 116), ao estudar a incidência das formações neológicas derivadas de unidades acrossêmicas na linguagem jornalística escrita no Estado de Alagoas, afirma que as siglas e acrônimos podem ser compreendidos:

Como um indício de que as formações acrossêmicas já se encontram no domínio linguístico popular, o fato de os acrônimos e as siglas derivarem palavras novas, revelando sua integração no acervo lexical do Português.

Por conseguinte, sendo reconhecidas na formação lexical como verdadeiras palavras.

Acreditamos que para os alunos poderem perceber e interpretar melhor o léxico, ser agente no processo de uso da língua, necessitam aulas desenvolvidas numa perspectiva que elejam questões linguísticas presentes no dia a dia para uma melhor apreensão de seu sistema linguístico em uso. Caso contrário, corremos o risco dos estudantes não perceberem sua própria realidade sócio-cultural-linguística.

Segundo Isquierdo & Krieger (2004, p. 11), “o léxico como repertório de palavras das línguas naturais traduz o pensamento das diferentes sociedades no decurso da história, razão por que estudar o léxico implica também resgatar a cultura.” E no que concerne as formas acrossêmicas é no nível do léxico que melhor observamos suas unidades e relações sócio-históricas entre as unidades designativas e seus referentes.

Finalizando essa introdução, destacamos que essa reflexão se apresenta como uma proposta inovadora de descrição e sistematização do fenômeno linguístico da Acrossemia. Mecanismo de formação lexical que está presente em textos diversos falados e/ou escritos, apresentando grande produtividade na Língua Portuguesa hodierna, e quase não abordado nos conteúdos referentes à morfologia nas aulas de Português como língua materna no ensino básico.

Esperamos poder contribuir de alguma forma à formação de professores de língua portuguesa no que diz respeito aos estudos lexicais nos ensinamentos básico, médio e superior de morfologia lexical.

O fenômeno da acrosssemia na formação lexical da língua portuguesa do Brasil

Por serem práticas e cômodas aos usuários do Português, as formações acrossêmicas estão se multiplicando cada vez mais na língua portuguesa contemporânea do Brasil e fazem parte quase que insubstituivelmente em textos escritos e/ou falados em quase todos os níveis de uso e modalidade da língua.

Quem nunca usou uma sigla ou hesitou no momento de usá-la? Quem nunca ficou em dúvida se formas lexicais como: *Senac*, *Sebrae*, *cedê*, *tevé*, *HU* e *PMDB* podem ser consideradas como palavras ou não? Como se pode determinar se as siglas são unidades ou sintagmas, dessa forma, objeto de estudo da morfologia ou da sintaxe?

Nas aulas de produção textual, como se deve proceder em relação aos alunos no uso dessas formações acrossêmicas? Quais critérios de uso de uma sigla? Ou se deve priorizar sua forma sintagmática nominal? E a criatividade dos falantes em combinações interessantíssimas? Como se deve agir?

Diante desses questionamentos, vale à pena lembrarmos que esse artigo tem a finalidade de refletir sobre a conceituação e a terminologia que é utilizada e divulgada em compêndios e manuais de português referente às citadas unidades léxicas, e ainda, sobre a equivocada compreensão das formas acrossêmicas presentes no léxico escrito e/ou falado da Língua Portuguesa que, não raramente, são erroneamente consideradas todas de uma mesma natureza e denominadas equivocadamente no rol das siglas, independente de suas

estruturas fonomorfológicas distintas.

Exemplificando, as formações acrossêmicas: *FHC* (designando Fernando Henrique Cardoso – Ex-presidente do Brasil), *Gebê* (designando Geraldo Bulhões – Ex-governador de Alagoas) e *Uneal* (Universidade Estadual de Alagoas) todas registradas na linguagem jornalística escrita em Alagoas, para um usuário comum da língua seriam reconhecidas e denominadas todas como siglas, sem que o mesmo percebesse que há uma distinção fonomorfológica nas referidas formas.

Essas especificidades linguísticas, também, deveriam ser apresentadas em aulas de português que, muitas vezes, passam despercebidas ou não são discutidas em função dos conteúdos programados não contemplarem a temática, ocasionando uma incompreensão do mecanismo linguístico em questão. Dessa maneira, fazendo com que o aluno e/ou professor não identifique o uso de unidades acrossêmicas distintas em sua realidade linguística. Essa problemática pode ser detectada, tanto no ensino básico e médio como no ensino superior.

Na verdade, têm-se respectivamente, uma sigla (*FHC*) – unidade exclusiva da modalidade escrita que não segue paradigma silábico em português –, um siglônimo (*gebê*) – uma realização e concretização de uma sigla na oralidade e que sempre seguirá um padrão silábico, ou seja, apresentará elemento vocálico em sua estrutura mórfica – e um acrônimo (*Uneal*) – forma acrossêmica imprevisível que segue a estruturação silábica do português em todas suas possibilidades no uso da língua.

Cabe destacarmos que, no critério morfo-fonológico, todo siglônimo, por exemplo, *cedê* (compact disc) pode ser considerado um acrônimo, como *Ufal* (Universidade Federal de Alagoas), uma vez que obrigatoriamente o siglônimo seguirá a estruturação silábica do português.

Entretanto, nem todo acrônimo poderá ser classificado como siglônimo, por exemplo, o acrônimo *Embratel* (Empresa Brasileira de Telefonia) apresenta uma estrutura silábica não possível de ser encontrada nos siglônimos, isto é, sílaba constituída por duas consoantes nas áreas periféricas da estrutura silábica (vc + ccv + cvc). Em outras palavras, os siglônimos sempre apresentarão sílabas abertas e não truncadas.

Por conseguinte, podemos dizer que os siglônimos são casos particulares de acrônimos, mas não se confundem com estes por apresentarem propriedades linguísticas próprias e serem de naturezas diferentes. Em outros termos, os siglônimos sempre apresentarão estrutura silábica incompleta e aberta, exceto quando se constituir pelo dífono [ks] representado pelo grafema x, já nos casos dos acrônimos apresentarão estruturas silábicas completas e/ou incompletas e abertas e/ou fechadas.

Vale salientarmos, ainda, que por se tratar de apenas um caso, com o grafema x, esse não deve ser considerado como regra, mas irregularidade dada a sua improdutividade lexical na língua portuguesa.

A Acrossemia constitui um tipo especial de formação de vocábulos e de fecundidade lexical relevante na Língua Portuguesa hodierna, na qual a unidade lexical nova pode ser formada a partir da “redução de uma expressão substantiva a seus elementos: letras ou sílabas iniciais” (JOTA, 1981, p. 21). Trata-se, portanto, de um mecanismo fonomorfológico de criação lexical que nem sempre os fonemas são encadeados nos significantes desses

signos linguísticos, todavia, segue o princípio de linearidade, na concepção Saussuriana (cf. SAUSSURE, 1995), nessa particularidade reside toda vitalidade do processo acrossêmico na língua e sua produtividade lexical.

Alves (2007, p. 56) afirma que esse tipo de formação lexical “é resultado da lei de economia discursiva. O sintagma é reduzido de modo a torna-se mais simples e mais eficaz no processo de comunicação”, porém, somente exerce tal papel se essas formações forem identificadas pelo receptor. Essa identificação dependerá da competência linguística e, mais ainda, do conhecimento de mundo do mesmo.

As formações acrossêmicas se dividem em: siglas, acrônimos e siglônimos. Segundo Alves (1998, p. 13) a distinção entre as duas primeiras consiste em que:

As siglas são unidade léxicas formadas a partir da redução de um sintagma sob a forma de suas letras iniciais; enquanto os acrônimos são obtidos a partir da redução de um sintagma sob a forma de sílabas, geralmente as iniciais, e pronunciadas como palavras autônomas.

Para uma melhor compreensão e adequação do fenômeno de Acrossemia na língua portuguesa atual, acrescentamos à divisão bipartida de referida Autora, uma terceira forma designada de siglônimos como foi apresentada anteriormente.

As formas acrossêmicas representadas pelos siglônimos apresentam uma sistematicidade fonomorfológica e lexical como foi vista nas exemplificações: *cedê* e *gebê*, característica essa, não encontrada nas siglas que consistem em unidades acrográficas, e de regras distintas nos acrônimos.

No âmbito da terminologia tradicional, registra-se teóricos que afirmam que as formações acrossêmicas são, na verdade, um tipo especial de composição; outros estudiosos, ao contrário, dizem que essas unidades lexicais podem ser compreendidas como um caso especial de derivação, também se registra ideias que definem que são abreviaturas; e ainda, quem não façam distinção de natureza alguma entre as siglas, os siglônimos e os acrônimos.

Podemos, ainda, encontrar grupos que consideram essas formas acrossêmicas como verdadeiros vocábulos incorporados ao léxico popular; já outros, não consideram a possibilidade de classificá-las como palavras na língua.

Essas controvérsias teóricas e as imprecisões conceituais relacionadas às formações acrossêmicas podem ser resultado de falta de estudos empíricos com rigor científico sobre a Acrossemia a partir de critérios linguísticos precisos.

Essa imprecisão conceitual implica em sérios problemas de compreensão fonomorfológica do referido fenômeno, interferindo, inclusive, no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de morfologia sobre formação lexical do português, visto que as gramáticas, manuais e compêndios de língua portuguesa desconhecem e/ou não dão o devido valor à temática da lexicalização de siglas, siglônimos e acrônimos. Dessa forma, excluindo dos estudantes do ensino básico, um conhecimento mais empírico e atual do léxico e de sua lexicografia, visto ser esse estudo de cunho lexicológico e/ou lexicográfico².

2. “Tradicionalmente, há uma oposição entre a Lexicologia e a Lexicografia. A primeira, é uma disciplina teórica que tem como objetivo de estudo geral o léxico; já a segunda é uma disciplina de caráter prático voltada à elaboração de dicionários” (cf. MEL'CUK, et al., 1995).

Atestamos essa exclusão ou esse desconhecimento ao pouco interesse que se tem atribuído à análise e à descrição da Acrossemia, comparando alguns manuais, compêndios e gramáticas de língua portuguesa usados no ensino básico. Como também, não se encontra muito trabalhos como artigos científicos, monografias, dissertação de mestrado ou teses de doutorado com temas relacionados ao fenômeno aqui observado.

Na verdade, atribui-se simplesmente a questões de ortografia que a nosso ver é uma incongruência de análise das modalidades de língua falada e escrita.

Neste texto, intencionamos a reflexão e a divulgação de uma proposta de conceituação e classificação, de acordo com critérios fonomorfológicos mais precisos, do citado processo lexical. No intuito de esclarecer e auxiliar aos profissionais da língua que se interessam em estudar a formação lexical do vernáculo empiricamente. Na perspectiva de contribuir para o ensino na educação básica de língua portuguesa como língua materna a partir de fenômenos linguísticos registrados no uso da língua no cotidiano.

No que diz respeito ao reconhecimento e aceitabilidade dos falantes em relação ao uso das formações acronímicas com *status* de verdadeiros vocábulos, observa-se uma gradação maior ou menor de estranhamento por parte dos usuários no momento de uso das formas acrossêmicas.

Percebemos que os siglônimos e os acrônimos podem ser reconhecidos como palavras vernáculas, tanto no sentido de vocábulos fonológicos como vocábulos morfológicos, mais facilmente, pois apresentam formas estruturais silábicas de acordo com o padrão do português, ou seja, são unidades articuladas e pronunciáveis por quaisquer usuários da língua.

Já no caso das siglas, pelo fato dessas formas acrográficas representarem unidades de uso exclusivo da escrita e não da fala, ou seja, por constituírem formas assilábicas e não apresentarem estruturas mórficas, mas apenas letras iniciais dos nomes que designam, causando um maior estranhamento no reconhecimento dessas unidades como palavras da língua. No entanto, essas formas também já estão incorporadas ao léxico popular, inclusive, formando novas palavras. Por exemplo: *PDVista*, *Ptista*, *PHDeues* etc.

Essa exclusividade de uso das siglas em relação à modalidade escrita da língua, geralmente não é percebida pelo falante. Na verdade, na escrita se trata apenas de uma questão de âmbito ortográfico e não fonomorfológico.

Como foi dito, anteriormente, as siglas não seguem as estruturas fonológicas nem as morfológicas da língua portuguesa, mas apenas uma escrita ortográfica que, muitas vezes, não representa fielmente a oralidade. Assim, causando estranhamento ao usuário do sistema, com formas impronunciáveis e, por conseguinte, não são reconhecidas como verdadeiras palavras.

No entanto, quando as siglas são usadas na fala, elas se atualizam e se concretizam como siglônimos, podendo causar um menor estranhamento e serem reconhecidas como palavras, como vocábulos fonológicos, como vocábulos morfológicos e unidades léxicas, não causando total estranhamento nos falantes em função de seguirem e/ou adaptarem-se aos padrões fonomorfológicos na modalidade falada.

A título de exemplificarmos melhor a questão da propriedade acrográfica das siglas,

já que toda sigla na fala se transforma em siglônimo como foi dito anteriormente, fato que é desconsiderado no ensino de formação de palavra e na literatura utilizada pelas escolas de ensino básico, ocasionando um desconhecimento para os alunos sobre a língua e seu léxico, apresentar-se-á considerações referentes à letra *h*.

O grafema *h* pode ajudar a entender melhor a questão da sigla, essa compreendida como uma unidade léxica exclusiva de uso da modalidade de língua escrita, isto é, uma unidade acrográfica.

Na terminologia tradicional, é comum encontrar em gramáticas e manuais de português o referido grafema classificado como uma letra muda, ou seja, a letra *h* não representa fonema ou fones em língua portuguesa, ela não tem valor fonológico e, apenas, é usada como fator etimológico-ortográfico. Por exemplo, as palavras *hoje* e *homem* são grafadas com a letra *h* inicial por serem derivadas do latim *hodie* e *homo*, respectivamente. Nesse contexto, realmente o *h* não apresentam valor fonológico, sendo justificado seu uso por razão etimológica.

Entretanto, analisando diacronicamente, em latim todas as letras eram pronunciadas, inclusive o *h* que correspondia uma aspiração, por não haver consoantes nem vogais mudas, até nos grupos consonânticos soavam todas as consoantes componentes do grupo. Portanto, não é de se estranhar a ideia de considerar a letra *h* como um grafema de valor fonético em português e que em dado contexto perde essa característica.

Por conseguinte, a classificação do *h* como letra muda não se sustenta para todos os casos em língua portuguesa e esse detalhe importantíssimo não é mencionado na literatura tradicional, nem tampouco trabalhado nas escolas de educação básica.

Nas formações acrossêmicas, mais precisamente nos siglônimos, a situação torna-se completamente diferente, esse grafema sempre representará valor fonético. Essa falta de informação para os alunos quando estudam a formação lexical do português tem sérias implicações, uma vez que eles ficam com uma compreensão errônea do sistema linguística que utilizam. Pois fatos da língua em uso diário não são levados em considerados nas aulas de português.

Observando as siglas *HU* (Hospital Universitário), *HE* (Hospital de Emergência) e *CCHLA* (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes), dentre muitas outras, na modalidade oral sempre serão classificadas como siglônimos, uma vez que a realização concreta duma sigla na fala sempre resultará num siglônimo, nesse caso sua atualização fonologia será [aga'ú], [aga'e] e [seseagaeli'a]. Respectivamente, isto é, sempre o grafema *h* representará um fonema designando o nome da letra. Portanto, o *h* não é uma letra muda, mas em determinado uso da língua pode não apresentar valor fonético.

Outro ponto importante na análise das formações acrossêmicas, é fato de que podem ser classificadas morfologicamente em classes gramaticais definidas, apresentando acidentes gramaticais de gênero e número como os nomes, foneticamente apresentarão acento prosódico e podem se aglutinarem com morfemas gramaticais se flexionando, como também, representarem morfemas lexicais (valor de semantema) derivando novas palavras, por exemplo, *Pró-uneal*, *Pgpianos*, *Ptistas*, *PHDeus*, entre outros.

Considerações Finais

Iniciamos essas considerações destacando que, no léxico da língua, os vocábulos e/ou os sintagmas nominais que apresentam uma estrutura formal longa tendem, por parte dos usuários da língua, a sofrerem redução pelo princípio da economia discursiva – a lei do menor esforço –, e ainda, em função do ritmo intenso da vida moderna, principalmente nos meios de comunicação de massa escritos como: a internet, os periódicos, as revistas e os livros há uma intensa necessidade de uso das formações acrossêmicas com uma maior fecundidade lexical na Língua Portuguesa Contemporânea no Brasil.

As inovações linguísticas e conseqüentemente a dinâmica léxica são decorrentes não de um único fator linguístico determinante, mas da convergência de vários fatores linguísticos e extralinguísticos condicionantes. Essa dinâmica da vida moderna é facilmente identificada na formação lexical no que diz respeito às siglas, os siglônimos e os acrônimos.

Daí depreendemos que o mundo exterior encontra-se presente na língua, também, através das formações acrossêmicas, essas compreendidas como verdadeiras palavras. Sendo assim, as mudanças de ordem sócio-econômico-cultural podem condicionar e/ou influenciar o surgimento das siglas, dos siglônimos e dos acrônimos, e esses seguem regras acrossêmicas próprias à sua formação uma vez que ao léxico corresponde o nível linguístico mais diretamente ligado à realidade extralinguística.

Ressaltamos ainda que estudos sobre o léxico, como também, a sua neologia, isto é, “a possibilidade de criação lexical de novas unidades lexicais, em razão das regras de produção incluídas no sistema lexical” (GUILBERT, 1975, p. 31). Podem ser úteis no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva mais empírica de inclusão do falante em sua realidade linguística.

Porquanto, esta iniciativa trata de um tema fundamental para descrição do léxico escrito e/ou falado do Português, segundo uma ótica científica que, sem dúvida, contribuirá para um melhor entendimento desse sistema linguístico, visto que sua ampliação e/ou evolução lexical, embora constante, passa despercebida ao próprio usuário da língua geral.

Para Carvalho (1983, p. 20), “poucos se dão conta da evolução da língua, porque é feita de modo inconsciente e coletivo”, pois a maioria normalmente não reflete sobre seu próprio código linguístico. E ainda, “a mudança linguística em todas as áreas - inclusive no léxico – é algo que pertence à própria essência da língua” (CARVALHO, 2009, p. 20).

Pelo que foi exposto neste artigo, ratificamos que se faz necessários estudos exaustivos sobre as formações acrossêmicas, nos quais se possa descrever a arquitetura de sua estrutura e funcionamento, evidenciando-se que não são formas linguísticas anárquicas e/ou aleatórias, mas altamente organizadas e por esse motivo suscetível de serem estudadas com rigor científico.

Portanto, justifica-se pesquisas sobre as siglas, os siglônimos e os acrônimos na língua portuguesa em sua modalidade escrita e/ou falada usada, indubitavelmente, contribuirá para um melhor entendimento dessa variante românica. É esse vernáculo brasileiro

que deve ser objeto de estudo em nossas aulas de português principalmente na educação básica em todo país por representar nossa realidade de língua.

Em suma, enfatizamos que a partir do estudo da palavra, nesse trabalho entendemos as siglas, os siglônimos e os acrônimos como verdadeiros vocábulos vernaculares e compreendidos como unidades cristalizadas na língua, isto é, sendo reconhecidos pelos falantes como palavras do português, podemos analisar a evolução de uma sociedade, pois o léxico de uma dada comunidade linguística consiste na somatória de experiências desta sociedade e de sua transformação e/ou evolução. Portanto, a língua é neológica por natureza, já que toda sociedade evolui, conseqüentemente também evolui o seu sistema linguístico, sendo incontestável que a língua se vale fundamentalmente de mecanismos lexicais, em *lato sensu*, para cumprir os propósitos comunicativos de seus usuários.

Referências

- ALVES, Ieda Maria. **Neologismo: criação lexical**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____. **Glossário de termos neológicos da economia**. São Paulo: HUMANNITIS/USP, 1998.
- CARVALHO, Nelly. **Linguagem jornalística; aspectos inovadores**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco - Associação de Imprensa de Pernambuco, 1983.
- _____. **Empréstimos linguísticos na língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUILBERT, Louis. **La créativité lexicale**. Paris: Larousse, 1975.
- ISQUERDO, Aparecida Negri. & KRIEGER, Maria da Graça (org.) **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Vol. II Campo Grande: UFMS, 2004.
- JOTA, Zélio dos Santos. **Dicionários de linguística**. 2. ed. Rio de Janeiro : Presença: INL, 1981.
- MATORÉ, G. **La méthode en lexicologie**. 2. ed. Paris: Didier, 1972.
- MEL'CUK, I. et al. **Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire**. Louvain – la – neuve: Ducuhet, 1995.
- MELO, P. A. G. de. A formação neológica em textos jornalísticos escritos em língua portuguesa contemporânea no Estado de Alagoas na última década do século XX. In: **Littera online**. Vol. 1, n. 2, 101-122, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SILVA, José Pereira da. **Gramática histórica da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

Sulemi Fabiano¹

Resumo: A questão que norteia a pesquisa é: como um aluno em formação, ao se apropriar de uma teoria, utiliza os conectores para dar a ver sua inserção em uma área do conhecimento? Temos como objetivos: a) investigar como o aluno vai se apropriando da escrita do texto acadêmico por meio do uso dos conectores e b) observar a recorrência ao discurso “do outro” como instância apelativa da responsabilidade enunciativa.

Palavras-chave: escrita acadêmica; conectores; responsabilidade enunciativa; apropriação de conhecimento.

Abstract: The guiding question in this research is: How can a student, when he attains a theory, use the connectors in order to show his insertion in a field of knowledge? Our aims are: a) to investigate how a student acquires the academic text writing by means of connectors and b) to observe how one refers to the “other” discourse as an appealing instance of utterance responsibility.

Keywords: academic writing; connectors; utterance responsibility; knowledge attainment.

Introdução

Neste trabalho, primeiramente, analisaremos o uso dos conectores com base na Linguística Textual, por meio dos autores Koch (1999) e Adam (2008) e, posteriormente, discutiremos a questão do “recorta e cola” como representação imaginária de escrita.

Tomamos como objeto de estudo textos produzidos por alunos iniciantes da disciplina de *Leitura e Produção de Textos* e relatórios produzidos por alunos concluintes da disciplina *Estágio Supervisionado de Formação de Professores*, ambas disciplinas do Curso de Letras de uma dada instituição pública. Para a amostra da análise que propomos desenvolver neste trabalho, selecionamos recortes de textos de dois alunos, um do início da graduação e outro que estava no término do curso.

O aluno iniciante será tratado por (AI) e o aluno concluinte por (AC). Os recortes foram selecionados de um mesmo texto. Tanto nos dados de (AI) como nos de (AC)

1. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

respeitamos a ordem de escrita, ou seja, aquilo que designamos parágrafo 01 e 02 são sequências exatas de como está escrito nos textos originais em que os excertos foram recortados. Apresentamos abaixo dois quadros com os excertos que analisaremos durante o desenvolvimento do trabalho.

Destacamos que os grifos dos excertos foram feitos para dar mais visibilidade aos dados analisados.

Excerto 01

Aluno Iniciante (AI)

1º parágrafo

1 Conforme diz Marcuschi, “Deve-se frisar que não se trata de 2 transformar a fala num tipo de conteúdo autônomo no ensino de 3 língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a 4 escrita. [...] A fala mantém com a escrita relações mútuas e 5 diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da 6 aquisição da escrita.” (2005, p. 25)

2º parágrafo

7 Tendo em vista essa posição, utilizaremos vários artifícios para 8 abrangermos essa quebra no preconceito lingüístico, criado pelos 9 então livros didáticos: Transcrição e análise da fala de uma 10 criança; apontamento e análise dos textos utilizados como 11 exemplos nos livros didáticos; além das citações teóricas, 12 confirmando a tese que se segue no desenvolver desse texto. (p. 3)

Excerto 02

Aluno Concluinte (AC)

1º parágrafo

1 Segundo Jean Piaget o conhecimento do indivíduo sobre o 2 mundo está ligado à sua adaptação à realidade. Apenas através do 3 conhecimento, pode o homem se adaptar ao mundo. Tais 4 conhecimentos são o próprio desenvolvimento da pessoa humana, 5 porque o papel do desenvolvimento é produzir estruturas lógicas 6 que permitam ao homem agir sobre o mundo.

2º parágrafo

7 O caráter do processo educativo é essencialmente reflexivo, 8 segundo Skinner, aprendizagem é basicamente uma mudança de 9 comportamento que é ensinado através de reforços imediatos e 10 contínuos a uma resposta à um estímulo emitida pelo sujeito, e 11 que seja mais próxima da resposta desejada. Fortalecidas, as 12 respostas serão emitidas cada vez mais adequadamente, até se 13 chegar ao comportamento desejado. (p. 9)

O uso dos conectores sob a ótica da linguística textual

Para Koch (1999) os elementos linguísticos são vistos por meio de encadeamento que diz respeito aos procedimentos linguísticos dos quais se estabelecem, entre segmentos de textos, parágrafos e diversas relações semânticas e ou pragmáticas. Essa sequência faz com que o texto tenha uma progressão no nível textual. Os conectores interfrásticos assumem o papel de fazer o encadeamento, o que pode ser feito mediante o uso de conjunções, elementos que estabelecem, entre orações ou partes do texto, diversos tipos de relações.

No primeiro parágrafo do (A1), observamos que o aluno faz recorrência ao uso do conector *conforme* (linha 01) para introduzir uma citação de *Marcuschi* (linha 01). Esse tipo de relação pode ser chamado de lógico-semântica, pois “relações entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores do tipo lógicos” (KOCH, 1999, p. 62).

Na relação de conformidade há uma espécie de conexão entre orações em que uma se mostra em conformidade ao conteúdo da outra. No caso da análise, o aluno utiliza um conector de conformidade como uma modalidade de um discurso autorizado. O (A1) utiliza o nome do autor *Marcuschi* (linha 01) para iniciar a discussão de um determinado assunto. Portanto, faz uso de um conector de conformidade para relacionar o texto escrito com as leituras realizadas para elaborar seu texto.

O segundo parágrafo do (A1) inicia com o conector *tendo em vista essa posição* (linha 07). Podemos considerar que *tendo em vista* é um conector que estabelece uma relação discursiva ou argumentativa, pois “os encadeadores de tipo discursivo são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos, sendo cada enunciado resultante de um ato de fala distinto” (KOCH, 1999, p.62). Assim, o conector *tendo em vista* no texto do (A1) tem a função de explicação ou justificativa, isto é, uma tentativa de o primeiro ato de fala ser explicado ou justificado pelo anterior.

Verificamos que no texto do (A1) há uma tentativa de encadear o primeiro ato de fala com o segundo. Isso é confirmado pelo emprego da expressão *essa posição* (linha 06), uma construção textual da referência caracterizada como anáfora pronominal. Adam (2008, p. 131) afirma que a “operação de ligação de base compreende operações que asseguram o agrupamento das proposições-enunciado. Combináveis entre si, essas operações têm escopo bastante variado. Elas unem os constituintes de proposições próximas ou distantes”.

Percebemos que no texto do (A1) o emprego do conector *essa* (linha 07) parece não ter discursivamente a função de unir uma proposição a outra. Adam (2008, p.131) salienta que “as anáforas demonstrativas estão longe de ser idênticas, tratam-se, de fato, de possibilidades concorrentes produtoras de efeitos de sentido específicos”. No caso do emprego analisado, essa não retoma o que foi dito anteriormente.

Portanto, podemos dizer que há um estranhamento na conexão, se essa for avaliada pela questão lógico-semântica de estabelecer conexão entre os parágrafos, isso porque o conector *essa* (linha 07) não consegue estabelecer uma operação de ligação de base que assegura o agrupamento dos dois parágrafos.

Vejamos que no excerto 01 o (A1) introduziu uma citação de *Marcuschi* que discute a relação entre a fala e a escrita no ensino de língua. Porém, o segundo parágrafo, em

que (A1) retoma o primeiro parágrafo por meio do conector *essa* (linha 07), apresenta a seguinte ideia: *utilizaremos vários artifícios para abrangermos essa quebra no preconceito linguístico, criado pelos então livros didáticos* (linhas 07 e 08).

Vimos que não há explicitamente uma relação lógico-semântica, ou mesma discursiva, entre os argumentos que *Marcuschi* propõe e o que (A1) escreve no segundo parágrafo como sendo uma posição colocada pelo autor na citação, uma vez que o primeiro parágrafo do (A1) descreve um ponto de vista de *Marcuschi*. Já no segundo parágrafo, por meio do conector *essa* (linha 07), (A1) procurou atribuir um posicionamento que não condiz com o assunto anteriormente citado.

Para Adam (2008), os conectores têm a particularidade, em relação aos outros organizadores textuais, de marcarem uma orientação argumentativa. Eles podem enfatizar o processo de segmentação das unidades textuais, podem indicar o tipo de relação estabelecida entre diferentes unidades textuais e assinalar, de forma mais ou menos ostensiva, a organização textual global.

Observamos que não há no uso do primeiro parágrafo para o segundo do (AC) uma ênfase na segmentação de unidades textuais, pois o segundo parágrafo não indica uma relação entre diferentes unidades textuais. Aparentemente, o conector funciona como um organizador textual cuja função fundamental é marcar uma conexão entre duas unidades semânticas, de modo que eles podem acrescentar (ou não) a função de conexão.

Responsabilidade enunciativa dos enunciados

Adam (2008, p. 117) afirma que por meio do uso do conector é possível analisar, pela *materialidade textual*, o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição, sendo suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua. Entre essas unidades, incluem-se as indicações de quadros mediadores como: *segundo*, *de acordo com* e *para*.

Se avaliarmos o uso que o (A1) faz do conector *conforme* (linha 01) a partir dos apontamentos feitos por Adam (2008) sobre a responsabilidade enunciativa, observamos que o (A1) atribui ao conector uma espécie de introdutor de assunto e utiliza as aspas para marcar o discurso do “outro”. Ao citar o trecho da obra de *Marcuschi*, parece que a responsabilidade do dizer recai diretamente sobre o autor citado, no caso *Marcuschi*, e não no (A1), que retomou o autor para fundamentar seu trabalho de pesquisa.

Já o (AC) recorre ao conector conformativo *segundo* nas linhas (01 e 08) que, aparece no texto acompanhando os nomes dos autores *Jean Piaget* (linha 01) e *Skinner* (linha 08), o conector sugere uma espécie de citação indireta, já que não utiliza aspas. Ao verificarmos no texto fonte, vimos que o aluno, nesse recorte, faz cópia literal do trecho citado. Aparentemente, isso seria um simples erro metodológico no emprego das aspas na citação indireta. Mas, se avaliarmos a partir da responsabilidade enunciativa proposta por Adam (2008), podemos dizer que o (AC) parece tomar para si a responsabilidade do dizer do “outro”, quando na verdade a responsabilidade enunciativa seria dos autores citados.

Assim, arriscaríamos a dizer que isso é um exemplo do que chamamos de disfarce do “recorta e cola” na escrita acadêmica. Como afirma Adam (2008), na própria materialidade textual temos recursos para marcar o grau de responsabilidade do enunciador com o seu dizer.

Diríamos que na citação direta, quando usamos as aspas, ou recuamos a margem, compartilhamos em menor grau a responsabilidade enunciativa com o autor do texto citado. Já numa citação indireta, quando tentamos parafrasear um texto de um autor, que comumente aparece acompanhado dos termos *segundo*, *conforme*, *de acordo*, entre outros, assumimos uma maior responsabilidade pela interpretação do dizer. Assim sendo, no uso da citação indireta parece que desempenhamos uma responsabilidade do dizer que não é completamente nossa.

Vemos nos excertos 01 e 02 analisados que o (A1) faz uso diferente da modalidade *conforme* em comparação ao (AC) ao recorrer à modalidade *segundo*. O (A1) começa seu texto com uma mediação, mas não se sente autorizado a falar pelo autor, tanto que recorre ao uso das aspas para marcar na materialidade textual a voz do sujeito enunciador. No caso do (AC), ele também inicia seu texto com um mediador, mas não usa as aspas para marcar o discurso do “outro”, de modo a fazer cópia literal do texto, com um aparato que a própria materialidade textual fornece que são os recursos das citações indiretas. Não podemos afirmar que tal uso seja um exemplo de má fé, porque o aluno pode se sentir autorizado a fazer esse tipo de “recorta e cola” por estar no final do curso de graduação e por não ter uma formação de e para a escrita que lhe dê sustentação para tentar distanciar sua palavra da do “outro”.

Consideramos que os conectores utilizados nos excertos de (A1) e (AC) somente cumprem requisitos textuais de organização estrutural e não atingem o nível lógico-semântico. No caso da nossa análise, o conector *conforme* (linha 01) utilizado por (A1) parece ter mais clareza do emprego do que do (AC), ao utilizar o conector *segundo* sem a utilização das aspas.

Até aqui apresentamos uma análise com base nos pressupostos da linguística textual a partir do uso dos conectores nos textos de alunos iniciantes e concluintes do curso de Letras. No próximo item, discutimos o modo como os alunos de graduação lidam com a teoria nos textos produzidos durante o curso e, em seguida, apresentamos uma reflexão acerca trabalho com a escrita, nos cursos de graduação, que vem sendo desenvolvido na universidade.

O ensino de escrita acadêmica que propusemos

Nesta parte do texto, apresentamos uma reflexão com base nos resultados de pesquisas que vimos desenvolvendo há mais de 10 anos². Em nossos estudos, não temos apenas a preocupação em saber se o aluno está ou não utilizando corretamente o conectivo adequado, temos como objetivo depreender em que medida o uso desses recursos linguísticos, por exemplo, os conectores, denunciam um modo do aluno se relacionar com a escrita e com o conhecimento produzido na área.

Percebemos que na produção acadêmica da atualidade, é raro encontrarmos indícios

de filiação simbólica, compreendida aqui como o trabalho de honrar a produção de quem lhe precedeu, visando a dar consequência a ela. Autores, quando citados, tendem a ser incluídos como argumentos de autoridade, acessórios que garantem o prestígio de quem escreve. Os autores aparecem nos textos acompanhados de conectores que marcam ou não a responsabilidade do dizer conforme mostramos nos excertos 01 e 02.

Observamos nos excertos de (A1) e (AC) uma escrita que se assegura num salvadorismo, como: *segundo, conforme diz*. É o mesmo se o aluno dissesse: *falo isso, escrevo aquilo porque tal autor já autorizou esse dizer*. Porém, salientamos que isso seria mais aceitável numa escrita no início da graduação, por outro lado, não é possível permitir textos com os mesmos modalizadores do “outro” no final do curso. O que encontramos após 03, 04 ou 05 anos de graduação são alunos que não se sentem autorizados a discutir, questionar os teóricos que lhes foram apresentados durante o curso, vemos alunos a aceitarem passivamente as palavras que vem do “outro” como uma autoridade inquestionável.

Não fazemos tal afirmação baseados apenas nos dados que foram apresentados neste trabalho, mas em pesquisas realizadas em mais de uma década, a partir de análises de diferentes textos produzidos por alunos de graduação e selecionados de diversas instituições de ensino superior do país.

Observamos que durante a formação universitária o aluno aprende a utilizar certos conectores como os mostrados nos excertos 01 e 02 de (A1) e (AC) que servem como âncora, sem dar mostras da absorção de um conhecimento.

A partir dessas observações apresentamos um exemplo de escrita que é muito comum na universidade, em que não há uma escrita que vá além do engessamento do nome de autores, da reafirmação de conceitos congelados de área. No excerto 02 do (AC) podemos dizer que a universidade, neste caso, não foi capaz de provocar no aluno um deslocamento, de modo que ele se manteve numa posição movediça entre o *conduzir pelo nome do outro* ou *conduzir pela palavra do outro*. Percebemos uma escrita que não acrescenta nada, um aluno que aparece sempre na condição de assumir a posição do outro.

Nossa tese é a defesa de que numa produção escrita deve haver uma filiação simbólica, a qual indica a transmissão de uma herança, de marcas, de um nome. A conquista da herança permite, por meio de um ato de criação, que o sujeito imprima àquilo que herdou sua marca.

Abordamos pelo menos duas funções de filiação, a primeira é aquela que retoma um autor para recobrir um conhecimento de área, por exemplo, a paráfrase como reformulação (FUCHS, 1985), em que há a interpretação do texto fonte. Ou seja, recobrimos com palavras aquilo que o outro já disse, não acrescentamos nada ao discurso do “outro”. Porém, salientamos que a paráfrase consiste em uma aprendizagem e não se constitui como uma produção escrita, pois segundo Barzotto (2007, p. 170), a “incorporação de um texto em outro feita de forma repetidora ou parafrástica, protegida pelos postulados também repetidos, parafraseados” leva a uma estagnação da produção do conhecimento.

A segunda função abordada é a filiação simbólica, a partir da qual se entende que além de retomarmos o autor e recobrirmos um conhecimento de área, precisamos organizar um conhecimento com outros significantes que circulam na cultura. Nesse modo de

filiação, damos uma nova interpretação ao que já foi dito, o que consiste em acrescentar outros significantes aos que já foram colocados em torno de um assunto.

Entendemos ser a apropriação de conhecimento a possibilidade de o sujeito poder operar sobre e com a linguagem de modo singular, através da mobilização de elementos linguístico-discursivos que acabam por produzir marcas que caracterizam tentativas de produção de conhecimento. Trata-se de um modo de poder estabelecer relação entre a produção escrita realizada na universidade, permitindo que se estabeleça uma dimensão subjetiva/singular daquele que escreveu com seu escrito.

Defendemos, neste trabalho, a hipótese de que o ensino da escrita tem de permitir que o aluno transcenda representações imaginárias de produção do conhecimento, tais como o uso de conectores entre as remissões do discurso do outro, como um recurso de disfarce do “recorta e cola”.

Na maior parte dos textos produzidos pelos alunos, e analisados em nossas pesquisas, observamos a ausência do que chamamos:

- (1) criação de estratégias para a apropriação do conhecimento;
- (2) compreensão do texto através de questionamento da bibliografia lida;
- (3) operação com a teoria e os dados analisados;
- (4) absorção do discurso do outro.

Essa lógica de apropriação só é possível se, entre outros fatores, aquele que escreve realizar um “trabalho de escrita” (RIOLFI, 2003). Esse trabalho caracteriza-se por um modo de lidar com a escrita a partir do qual aquele que escreve inscreve-se em uma enunciação caracterizada pela retroação e pela reciprocidade, que permite ao sujeito operar sobre a linguagem e sofrer os efeitos dela.

Por outro lado, a retomada de conceitos teóricos, sem a devida apropriação do conhecimento, incorre na utilização dos conceitos como uma espécie do que estamos chamando metaforicamente de “recorta e cola” a partir do uso de conectores. O aluno, ao utilizar os autores que embasam seu trabalho, cola-se neles como se fossem “autoridades” para obter sucesso, ou seja, para falar de algo que será aceito pelos seus pares. O aluno retoma, de maneira reprodutiva, os discursos debatidos no meio acadêmico, para reforçar o argumento do que está sendo dito sem acrescentar outros significantes ao que está sendo dito.

As tentativas de amarras são feitas por meio de elementos linguísticos que a própria língua oferece. No caso específico dessa análise as ligações foram feitas por meio do uso dos conectores. Assim, enfatizamos que o ensino da escrita tem de ultrapassar essas representações imaginárias de escrita e fazer com que o aluno imprima sua marca no texto por meio da absorção dos conteúdos que lhes são oferecidos durante o curso de graduação.

Referências

- ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares e outros. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto e Luis Passeggi. São Paulo: Cortez, 2008.
- BARZOTTO, V. H. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: Eduardo Calil. (Org.). **Trilhas da Escrita**: Autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007, v. 1, p. 159-170.
- FUCHS, C. A paráfrase linguística: equivalência, sinonímia ou reformulação? Tradução de João W. Geraldi. **Cadernos de estudos linguísticos**, n. 8, p. 129-134, Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.
- KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 12ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.
- RIOLFI, C. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. **Leitura**: Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil, 2003. p. 40, 47-51.

Notas:

*FONTE: Este texto, intitulado "O uso de conectores como um recurso do 'recorta e cola' em escrita acadêmica" apareceu nos Anais do XXIII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos – GELNE. Teresina-PI: UFPI, 2010.

¹ Contatos: sulemifabiano@yahoo.com.br

²Algumas dessas pesquisas as quais nos referimos podem ser encontradas a partir das seguintes referências:

FABIANO, S. **A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras**. 211 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.

FABIANO, S. **Pesquisa na graduação**: a escrita do gênero acadêmico. Cáceres-MT: Editora da UNEMAT, 2004.



RESENHAS



RODRIGUES, NELSON. VESTIDO DE NOIVA, EM TEATRO COMPLETO I: PEÇAS PSICOLÓGICAS. RIO DE JANEIRO: NOVA FRONTEIRA, 1981. P. 108-167.

Claudiomar Pedro da Silva¹

Em vinte e oito de dezembro de 1943, no teatro Municipal do Rio de Janeiro, estreou não só mais uma peça de Nelson Rodrigues, como também o início de uma nova dimensão ao teatro brasileiro. Pode-se dizer que *Vestido de Noiva* inaugurou um modo de fazer teatro nunca antes visto em nosso país, utilizando recursos inéditos e rompendo os padrões da época. Nesse sentido, a peça é posta no nível das grandes produções mundiais, já que elevou a literatura dramática nacional, perdendo o complexo de inferioridade das produções nacionais e mostrando as inovações estilísticas do drama moderno.

Como a peça é estruturada na esfera psíquica, ela é classificada como uma das peças psicológicas de Nelson Rodrigues. A saber, rompe a ordem cronológica e espacial dos fatos e foge da tessitura estritamente linear, além de utilizar a técnica das ações simultâneas, denominada pelo próprio autor de tragédia em três atos; além disso, a peça é dividida em três planos: realidade, memória e alucinação.

A trama inicia-se com o atropelamento de uma jovem por um automóvel, em uma das noites do Rio; esta jovem é Alaíde, moça da classe média que se casa com Pedro, um jovem bem de vida, que já havia namorado sua irmã, Lúcia. Como Lúcia havia se recusado ir para cama com Pedro antes do casamento, ele se casa com Alaíde, que concordou sem pudor.

No contexto da peça, jornalistas informam sobre o acidente, enquanto médicos fazem de tudo para salvar Alaíde no hospital. Em uma mesa de operação, a protagonista relembra o conflito com sua irmã de quem tomou o namorado e imagina um encontro com Madame Clessi, uma prostituta do início do século, que havia sido morta pelo amante, um jovem de dezessete anos. Alaíde conheceu Madame Clessi lendo um diário, objeto esse encontrado em seu quarto, juntamente com um espartilho. Quanto mais Alaíde conhece Clessi, mais se imagina vivendo as aventuras ilícitas, fantasiando ser uma meretriz.

Enquanto no plano da realidade Alaíde morre na mesa de operação, em alucinação Alaíde e Madame Clessi assistem ao enterro; há também a discussão com Lúcia, quando a protagonista jura que mesmo depois de morta iria fazer de tudo para que a irmã não ficasse com Pedro. Porém, mesmo com a recordação de Alaíde vestida de noiva, Lúcia se casa com Pedro.

O plano da realidade é utilizado pelo autor para situar os acontecimentos, indicando o tempo linear da história; portanto, esse plano surge de vez em quando no enredo da

1. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Formador CEFAPRO e docente da UNEMAT.

peça. Já no início, é narrado um acidente: “MICROFONE – Buzina de automóvel. Rumor de derrapagem violenta. Som de vidraças partidas. Silêncio. Assistência. Silêncio.” (RODRIGUES, 1981, p. 109). Ligeiramente, repórteres anunciam o acidente.

Este plano é responsável pelos diálogos rápidos e precisos. Em outro momento do texto, uma mulher se encontra na mesa de operação rodeada de médicos. E, depois de muitos esforços, os médicos dão por encerrados os trabalhos cirúrgicos e o repórter anuncia a morte de Alaíde “PIMENTA – Chegou aqui em estado de choque. Morreu sem recobrar os sentidos; não sofreu nada.” (RODRIGUES, 1981, p. 161).

Os planos da alucinação e da memória são mais explorados por Nelson, isto é, eles são justificados pelos diálogos e pelas situações que projetam o exterior da mente de Alaíde que, mesmo em delírio, evidencia-se, na busca de uma situação de equilíbrio. Ela procura recontar sua história, buscando estabelecer sua identidade. “ALAÍDE (*fica em suspenso*) – Não sei. (*em dúvida*) Me esqueci de tudo. Não tenho memória – sou uma mulher sem memória. (*impressionada*) Mas todo o mundo tem um passado; eu também devo ter – ora essa!” (RODRIGUES, 1981, p. 112). Esses planos se passam no subconsciente da protagonista, uma vez que eles não obedecem a rígidas fronteiras. A memória, por exemplo, deveria se afixar a acontecimentos do passado; porém, em algumas cenas, aparece Clessi, que pertence ao território do delírio. Contudo, os dois planos às vezes são confundidos por Alaíde, inclusive alguns acontecimentos estão na lembrança e são do plano alucinatório.

O passado surge no plano da memória, instigado pela figura de uma confidente. Trata-se de um papel que é assumido por Madame Clessi, afim de ajudar Alaíde a compor sua história, principalmente nos momentos quando as imagens do passado e do presente se confundem e as lembranças não têm mais uma sequência cronológica. Tal aspecto deixa evidente que a fronteira entre a alucinação e a memória não está bem demarcada.

Instigada pelo diálogo com Madame Clessi, Alaíde ativa o plano da memória em plena alucinação. Então, ela revê os fatos de sua vida, na tentativa de constituir sua identidade. Ela também lembra a rivalidade com sua irmã, assim como a disputa pelo noivo e o desejo pela morte breve da irmã.

No trecho: “MADAME CLESSI – Deixa o homem! Como foi que você soube do meu nome?” (RODRIGUES, 1981, p. 115), percebe-se a recordação de um questionamento de Cressi. Alaíde ainda procura recordar como foi o diálogo de seu pai com sua mãe, falando a respeito do quarto que há tempo atrás era da mundana. Porém, é no plano da alucinação que o questionamento é de fato atendido: “ALAÍDE – Lá vi a mala – com as roupas, as ligas, o espartilho cor-de-rosa. Encontrei o diário. (*arrebata*) Tão lindo, ele!” (RODRIGUES, 1981, p. 116).

A protagonista Alaíde, com a insatisfação dos anseios mais reservados, é levada a roubar os namorados da irmã e inclusive o marido Pedro, a última de suas conquistas. No plano da alucinação, ela revela seus desejos mais profundos, assim como o fascínio pelas aventuras vividas por Madame Clessi, a cocote de 1905, grande prostituta que satisfazia as fantasias sexuais como bem lhe conviesse. Contudo, a vida de prosaica de Alaíde a impedia de viver as aventuras de uma prostituta.

O nome da peça é altamente simbólico, uma vez que *Vestido de Noiva* representa

o casamento, mais precisamente um elemento da cerimônia de casamento. Faz referência simbólica também à mudança de estado civil, constituindo-se de uma nova etapa na vida do indivíduo, como se fosse uma espécie de ritual.

○ universo da peça consagrou Nelson Rodrigues como um dos maiores dramaturgos brasileiros, pelo seu caráter inovador. Soma-se a isso o fato de que a peça é uma obra dramática aberta, uma vez que é motivo, ainda hoje, de inúmeras interpretações e polêmicas, independente do tempo e do espaço em que é discutida ou encenada.



RODRIGUES, AGNALDO. *A PENUMBRA - CONTOS DE INTROSPECÇÃO*. UNEMAT EDITORA (EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO): CÁCERES, MATO GROSSO, BRASIL, 2004.

Elsa Rodrigues dos Santos¹

Aginaldo Rodrigues é professor universitário na Universidade do Estado de Mato Grosso, da Faculdade de Letras – Campus Tangará da Serra. É ensaísta, crítico e contista. Entre as suas publicações, destacam-se: *O Futurismo e o Teatro (2003)*, *Ensaio em Literatura Comparada (2004)*. Tem vários contos publicados em periódicos diversos, além de artigos e ensaios no âmbito da literatura e do teatro.

“*Penumbra*” ou contos de introspecção é um livro perturbante, como o é qualquer “viagem” ao mundo interior do indivíduo pela sua complexidade e, por vezes, pelas suas absurdas contradições.

Contradições que, neste livro, são expressas por imagens delirantes, surrealistas por associações, por vezes ilógicas, mas que criam uma nova lógica.

No pequeno texto de introdução, o autor diz que um dia “estava caminhando, pensativo, sem rumo. Olhava para o rosto das pessoas e via duas caras: uma negra e outra iluminada”. Numa vitrine viu espelhada a sua própria imagem. “Ela tinha três caras: uma negra, uma iluminada e outra ofuscada”.

A face negra fazia caretas, trocava-se a todo o momento, não tinha uma fisionomia fixa; a iluminada sorria e mostrava serenidade mas a ofuscada chorava.

O que significa esta alegria em que as imagens, quer dos rostos das pessoas, quer do próprio sujeito representam qualidades, conceitos morais, verdades espirituais?

É necessário descodificar o símbolo da face negra e da face iluminada das pessoas em geral, partindo das referências já não das três caras, mas das três reflectidas pelo próprio “eu”.

A cara negra, “fazia caretas, trocava-se a todo o momento, não tinha uma fisionomia fixa”. Era, portanto, um rosto que reflectia uma grande inquietação e desespero.

O rosto iluminado “Sorria e mostrava serenidade”, enquanto que o terceiro rosto apresentava-se “ofuscado e chorava”.

Portanto, estas três faces representam os três estados de espírito ou das três facetas do sujeito poético: por um lado, a inquietação, por outro, a serenidade e por outro ainda, a tristeza. Esse lado dramático é existente não só no sujeito actante, como também “ nos outros”, na própria humanidade.

Essa forma de se apresentar numa 1ª. pessoa é a necessidade do autor se desnudar, de se entregar ao próprio leitor, com as suas dúvidas, as suas interrogações, os seus

1. Doutora da Sociedade da Língua Portuguesa – Lisboa – Portugal.

sentimentos.

O primeiro canto intitulado “Santos escravizados” é uma perturbante pequena narrativa.

O “eu” caminha pelas ruas e sente que alguém o segue, olha para trás, mas não vê ninguém.

Era meia-noite, hora dos santos se libertarem e de os demónios os seguirem.

Uma criança corria freneticamente, num desespero terrível até que entrou para uma igreja que abriu as portas à sua entrada, e logo as fechou de novo.

Depois há um vulto com vestes negras, cabelos e olhos negros que segue o narrador.

Pergunta-se: quem era a criança assustada?

O próprio narrador (em 1ª. pessoa) ou o sujeito actante que, na sua infância, foi perseguido por forças negativas que queriam fazer-lhe mal?

Depois, o vulto negro que o persegue será a morte ou o diabo que o tenta para, naquele casarão, dar asas às suas pulsões comandadas por Eros, procurando engoli-lo.

“Gritei por misericórdia, mas era tarde, já estava condenado (...) Percebi que o mundo estava morto (...) prisioneiro”.

Em “O requinte da crueldade” a pessoa amada assiste com regozijo ao sofrimento e à morte de quem o ama. Mas o requinte da crueldade é mais do que isso, é a própria pessoa amada assassinando o outro.

E as palavras que acompanham o crime são estas: - “Eu lhe disse que o amor da carne é o pecado da alma!”.

Em “Tormentas ocultas”, a morte vem na forma de um pássaro que “voava e sobrevoava a torre. Seu cantar parecia alegre, feliz por conseguir arrebatá-me do suco vermelho do meu sangue, há muito tempo já envenenado pelo ciúme, pela inveja e pela ganância”.

Em “Coincidências tempestuosas” o amor surgiu, depois o casamento na igreja, e, finalmente, o abandono. E de longe, o vulto negro que se aproximava, mas ainda não era a hora.

Seguem-se uma série de narrativas todas inseridas na área do “Pathos” e do Eros. Configura-se um ser andrógono que não está bem, porém, com o seu próprio corpo. Daí o desespero, as imagens de horror, a frustração que se apresentam em contrastes, com jogos de luz e de sombra: o sagrado visualizado pela catedral e o profano, o demoníaco pelo vulto negro que o persegue, o sangue, o veneno, as lágrimas, o amor profundo, o requinte da crueldade. Desse contraponto do claro e escuro, surge a penumbra que se identifica com a loucura.

“A loucura se instala, escurece a alma e nos afasta de todas as coisas boas do mundo”.

O poeta reconhece esse estado no último texto da colectânea que intitula “A Penumbra”.

Acordei.

Compreendi tantas coisas sem sentido.

A loucura chegou... Instalou-se e eu nem percebi.

Quando vi, já estava consumado, não havia mais jeito de sair daquele buraco negro.

Minhas fantasias eram fruto da minha imaginação doentia.

O sujeito poético encontra-se num manicômio, que terá, no entanto, de deixar porque o director anuncia que ele vai entrar em reforma. E termina:

“Uma lágrima caiu.

Rolou pela minha face.

Caiu na minha boca.

Então, tive a certeza de que a vida era salgada, mesmo para os sãos”.

A escritora e crítica Inocência Mata, no prefácio, interrogando-se se estas narrativas são inverosímeis, afirma “Nem por isso. Porém, demasiado insólitas para apaziguarem a alma do leitor, tal como este mundo de regras, preceitos e convenções em que vivemos”. E eu direi: “Tal como este mundo que vive ainda na penumbra dos valores éticos que devem comandar a vida, alimentando-se de violência, de guerras, de desrespeito pelo ser humano. Se virmos por esta óptica este livro, poderemos compreender como um jovem assaz talentoso possa mergulhar em águas tão introspectivas.



CASSIRER, ERNEST. *LINGUAGEM E MITO*. 4ED. TRADUÇÃO DE J. GUINSBURG, MIRIAN SCHAUIDERMAN. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 2009.

Neila Salete Gheller Froehlich¹

O autor defende a ideia de que o conhecimento científico é também simbólico, de modo que todo conhecimento e sua relação do homem com o mundo se dá no âmbito das diversas “formas simbólicas”. Nessa direção, um dos problemas que surge ao estudar Cassirer é buscar uma definição do que ele entende por forma simbólica e quais os parâmetros adotados para conceituar essa forma.

Na obra *Linguagem e Mito*, resultado de um conhecimento elaborado por longas análises e pesquisas, encontra-se uma definição mais explícita por “forma simbólica.” Há de entender-se, aqui, toda a energia do espírito, em cuja virtude um conteúdo espiritual de significado é vinculado a um signo sensível concreto que lhe é atribuído interiormente. Nesse sentido, a linguagem, o mundo mítico-religioso e a arte se apresentam a nós como outras tantas formas simbólicas particulares.

Durante a leitura, percebe-se que o autor afirma que a energia espiritual deve ser compreendida como aquilo que o sujeito efetua espontaneamente, ou seja, o sujeito não recebe passivamente as sensações exteriores, mas sim as enlaça com signos sensíveis significativos. Daí, toda relação do homem com a “realidade” não é imediata, mas mediata, por meio das várias construções simbólicas. Na produção do simbólico, não somente a linguagem é espontânea, mas é também condição imprescindível para captação do sensível. Segundo Cassirer, esses signos ou imagens não devem ser vistos como um obstáculo, mas como a condição que possibilita a relação do homem com o mundo, do espiritual com o sensível. Por intermédio de signos e imagens, pode-se “fixar” determinados pontos do fluxo temporal das experiências.

Cassirer mostra, nas entrelinhas do livro, que o ser humano não tem um papel passivo de apenas receber as impressões sensíveis se conformando a elas, mas antes, são estas que são conformadas pelas faculdades humanas. Através da capacidade de produzir imagens e signos, o homem consegue determinar e fixar o particular na sua consciência, em meio à sucessão de fenômenos que se seguem no tempo. Os conteúdos sensíveis não são apenas recebidos pela consciência, são antes engendrados e transformados em conteúdos simbólicos.

Quando pensamos, enquanto homem possuído de saberes lógicos, percebemos que o material sensível é o ponto de partida comum das distintas formas simbólicas, a partir do qual vão transformar a mera expressão sensível num conteúdo significativo dotado

1. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso/Capes.

de sentido simbólico.

Cada forma simbólica configura os conteúdos sensíveis na sua forma particular e específica. Ao se designar um algo exterior, por meio de um signo sonoro, se diferencia e se fixa um sentido determinado a um objeto específico. O signo sonoro não é apenas uma expressão da diversidade do exterior, mas sim a própria condição de possibilidade da organização interna das representações. O autor afirma explicitamente como sendo formas simbólicas: o mito, a linguagem, a religião, a arte e a ciência.

Sabe-se que os mitos resultam das experiências coletivas dos homens, que não se reconhecem como produtores desses mitos, já que não têm consciência da projeção do seu eu subjetivo para os elementos do mundo. Segundo Cassirer, os mitos construídos por indivíduos, não podem ser considerados mitos genuínos. Em Platão, os mitos foram elaborados de forma livre, com finalidades éticas e pedagógicas definidas. Platão não estava submetido ao seu poder. Já o mito verdadeiro não se reconhece a si mesmo como uma imagem ou metáfora; a sua imagem é a própria realidade. As emoções expressas são transformadas em imagens e essas imagens são as interpretações do mundo exterior e interior. Observamos, pela história da humanidade, que o homem começa a aprender com o mito, uma nova e estranha arte: a arte de exprimir, isso significa organizar os seus instintos mais profundamente enraizados, as suas esperanças e temores.

Por isso, o pensamento mítico não deve ser compreendido como mera ilusão ou patologia, e sim como uma forma de objetivação da realidade mais primária e de caráter específico.

O mito, como as demais formas simbólicas, constrói espontaneamente sua realidade, mas ocorre que o mito não toma consciência da sua própria atividade espiritual criativa. Ou seja, a produção mítica é uma espécie de "ficção inconsciente", pois se trata de uma produção espontânea, sem consciência da sua autoria.

Conforme foi exposto anteriormente, o elemento comum entre as formas simbólicas, além da sua origem espiritual, é que em todas há uma relação entre o signo e o significado. Já a diferença reside na forma em que se dá essa relação em cada uma dessas formas, no mito, na linguagem e na ciência. No mito, a relação entre signo e significado é de identidade, na linguagem é de representação, e, na ciência, de independência.

Cassirer afirma ainda que o pensamento mítico não diferencia nem o signo do significado, nem a imagem da coisa. Para o pensamento mítico, a palavra não é um mero signo convencional e abstrato que está no lugar da coisa, mas antes está indissociável com ela. Existe uma identidade entre a palavra que designa e a própria coisa designada; a palavra é tomada como a própria coisa.

Mesmo no campo subjetivo, o homem mítico identifica seu nome com seu próprio ser. Proferir o nome de alguém, mesmo depois de morto, significa invocá-lo, torná-lo presente. A mesma analogia vale para a imagem.

Essa não-separação entre imagem e coisa, característica do pensamento mítico, explica também casos de transubstanciação, quando o sacerdote representa um deus ou demônio em ritual. Na realidade, para o pensamento mítico, o sacerdote não está simplesmente representando essas entidades, mas se converte de fato nelas, se transubstancia

na mesma potência que mimetiza. O pensamento mítico não diferencia de forma rígida, sono de vigília e vida de morte, já que mesmo a morte não impede a convivência com o morto através da vivência do sonho, dos sentimentos de amor, medo etc. A morte é vista apenas como uma transformação, assim como o nascimento como um retorno. Tal fato explica porque os cultos aos mortos são realizados com oferendas de comida, vestuários, utensílios etc., porque se crê que o morto continua vivendo e necessitando dos mesmos meios físicos para sua conservação.

Outro elemento característico fundamental do pensamento mítico, exposto por Cassirer, é a não-separação das partes do todo. A totalidade é indivisa, não há separação entre seus elementos. O todo é um. Essa visão é válida tanto na sua percepção objetiva quanto para seus sentimentos subjetivos. O todo se explica pelas partes e a parte pelo todo. E esse todo é dotado com os mesmos sentimentos subjetivos dos sujeitos míticos, o que lhe confere um caráter dramático, já que toda a natureza e seus elementos fazem parte de uma constante luta entre as forças do bem e do mal. Como não há separação entre as partes e o todo, ambos possuem o mesmo valor, já que são vistos como uma mesma coisa.

Dessa forma, a posse de uma parte implica poder sobre o todo correspondente. Por exemplo: para o pensamento mítico, alguém que possua uma parte do corpo de outra pessoa, como fios de cabelo, saliva, unhas, seu nome etc., adquire poder mágico sobre esse homem. Esse tipo de relação entre a parte e o todo tem um caráter substancial concreto, o que se faz a uma parte é repassada para outra, para o todo. Essa forma de pensar é que dá sustentação às práticas mágicas, pois se acredita que há uma relação causal entre todos os fenômenos, independentes de sua espacialidade ou mesmo de sua temporalidade. Ou seja, para o pensamento mítico-mágico não existe em rigor limites determinados que separem os momentos de tempo, assim como tão pouco existem limites para as partes de um conjunto espacial. Assim, como não há distinção espacial ou temporal, quem possui as partes de um corpo de outro homem, mesmo que estas estejam separadas dele local e temporalmente, possui poder mágico sobre ele. Mesmo os atributos morais ou espirituais são entendidos nessa perspectiva da parte pelo todo.

Outro aspecto importante é transformação da relação entre o ser humano e o divino. A relação mágica vai sendo lentamente substituída por um outro tipo de relação. Em seu sentido original, todo sacrifício entranha um fator negativo: significa uma limitação do apetite sensível, uma renúncia que o eu se impõe a si mesmo. O sacrifício se eleva acima da visão mágica, pois nesta inicialmente não há limitação para o cumprimento dos desejos humanos.

A magia é um instrumento para manipular os desejos das forças espirituais e colocá-las a serviço do homem; ela não conhece limites na sua ação de submeter o destino à vontade dos deuses. Já no sacrifício está presente outro elemento e direção. Desde os seus primeiros estágios está presente a concepção de que o poder está relacionado proporcionalmente a uma autocontinência, a uma abstinência correlativa. Nesse ato negativo do sacrifício e do ascetismo emerge uma nova consciência de si e do divino.

Enfim, em *Linguagem e Mito* Cassirer trabalha a ideia de que o homem toma consciência de que não é dotado de onipotência, mas que está sujeito a limites, e também

que o divino é um poder superior não manipulável por meio da magia, mas que através da oração e do sacrifício pode ser aplacado. Quando o sacrifício deixa de ser meramente material, como por exemplo de animais, tudo volta-se para o patamar que adentra ao sacrifício interno, de veneração. O que passa a ser importante não é mais o “conteúdo da oferenda”, mas sim a forma de dar. Desse modo, a oferenda é interiorizada e a verdadeira oferenda passa a ser a interioridade do homem.



NORMAS PARA
APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1. A revista Ecos publica artigos originais nas áreas de Literatura e Linguística, em português, inglês e espanhol.
2. Os artigos devem estar acompanhados de uma carta de encaminhamento com nome, e-mail, telefones e endereço completo dos autores.
3. O recebimento dos artigos, sua aceitação ou recusa serão comunicados aos autores pelo Conselho Editorial da revista.
4. Serão fornecidos três (02) exemplares gratuitamente aos autores.
5. Os trabalhos deverão ser digitados em Word for Windows, obedecendo à formatação a seguir:
 - a) Configuração de página:
 - Tamanho do papel: A4
 - Margem superior e esquerda: 3,0 cm
 - Margem inferior e direita: 2,5cm
 - Medianiz: 0 cm
 - b) Título do trabalho:
 - Times New Roman 12, negrito, alinhamento centralizado.
 - c) Nome do autor seguido de nota de rodapé, com o nome da instituição e titulação.
 - Autor: Times New Roman 10, negrito.
 - d) Artigos:
 - O artigo deverá vir acompanhado de um resumo (até 10 linhas) e 05 palavras-chave em português e em língua estrangeira, em Times New Roman 10, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas.
 - Redação do artigo: Times New Roman 12, alinhamento justificado, com espaçamento 1,5 entre linhas, margem 1,5 de primeira linha.
 - As citações acima de três linhas deverão ser recuadas 4,0 cm da margem esquerda, com alinhamento justificado, sem aspas e sem itálico.
 - e) As referências devem vir ao fim do artigo, e não em notas de rodapé.
 - f) As notas explicativas deverão vir em notas de fim, e não no rodapé.
 - g) As citações e referências devem ser feitas de acordo com as normas da ABNT/2011, cujo atendimento se constitui em um critério para aprovação do texto para publicação.
 - h) As citações no corpo do texto e recuadas seguirão o seguinte modelo:
 - Citações Diretas: citações no corpo do texto menores que três linhas, entre aspas.
 - Se a citação ocupar um espaço maior que três linhas, deve ser: destacada do texto, recuada, com corpo menor e sem aspas. Ex.: fonte 12 no texto, fonte 10 na

citação.

[...] quase todos os exemplos de dialetos literários são deliberadamente incompletos. O autor é um artista, não um lingüista ou um sociólogo, e sua proposta é antes literária que científica. Realizando seu compromisso entre a arte e a lingüística, cada autor toma sua própria decisão a respeito de quantas peculiaridades da fala de seu personagem ele pode representar de forma proveitosa. (IVES, 1950, p.138).

- Corte da citação: deve ser grafada com [...].
- Incorreções: a expressão latina [sic] deve vir seguida da palavra grafada incorretamente.
- Citação de citação: seguida das expressões apud e sobrenome do autor da obra consultada, fazendo-se desta última a referência bibliográfica completa.

i) As referências devem obedecer ao alinhamento à esquerda e deverão ser nos seguintes moldes (Deve estar escrito apenas REFERÊNCIAS, e não referências bibliográficas):

- Livros como um todo

ARROJO, R. **Oficina de tradução**: a teoria na prática. São Paulo: Ática, 1992.

- Capítulos de livros

- Autor do capítulo diferente do responsável pelo livro todo

ALKMIN, T. M. A variedade lingüística de negros e escravos: um tópico da história do português no Brasil. In: MATTOS E SILVA, R. S. (Org.). **Para a história do português brasileiro**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 317-335.

- Único autor para o livro todo: substitui-se o nome do autor por um travessão de 6 toques após o "In".PRETI, D. A língua oral e a literatura: cem anos de indecisão. In: _____. **A gíria e outros temas**. São Paulo: EDUSP,1984, p.103-25.

- Publicação periódica

MOLLICA, M. C. Por uma sociolingüística aplicada. DELTA, São Paulo, v. 9, n. 1, p.105-111, 1993.

- Dissertações e teses

HATTNER, A. L. Uma ponte sobre o atlântico: poesia de autores negros angolanos, brasileiros e norte americanos em uma perspectiva comparativa triangular. 1998, 173 f. Tese (Doutorado em Letras) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

- Artigo de jornal

ALMINO, J. A guerra do "Cânone Ocidental". Folha de São Paulo, São Paulo, 13 ago. 1995. Mais!, p.3.

- Textos em meio eletrônico

DIAS, M. B. Aspectos sociais e jurídicos. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/aj/dfam0003.htm> > . Acesso em: 26 fev. 2002, as 20 horas.

j) O trabalho deverá ser encaminhado para o endereço eletrônico abaixo:

revistaecos.unemat@gmail.com com cópia para agnaldosilva20@uol.com.br

k) Serão aceitos textos de docentes doutores e mestres de instituições de educação superior brasileiras e estrangeiras.

OBSERVAÇÃO: os textos devem ter entre 10 a 15 laudas.