

Universidade Federal Fluminense

Faculdade de Educação

Revista Querubim

**Coletânea
Letras e etc 1**

Outubro 2020

**Aroldo Magno de Oliveira
Renê de Abreu de Barros
(Org./Ed.)**

**Niterói – RJ
Outubro - 2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 – Coletânea Letras e etc. – 126p. (outubro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Eliana Zluhan Bizarro, Renê de Abreu de Barros e Andressa Moraes Alves – O duelo entre o querer e o poder: as limitações traçadas pelos problemas de lectoescrita	05
02	Gladiston Alves da Silva – Os signos da sensualidade, da liberdade e da política em “Ritos de passagem” de Paula Tavares	14
03	Gladiston Alves da Silva – Gil Vicente e Álvaro de Campos: A ironia e seus desdobramentos	22
04	Gladiston Alves da Silva – Descortinando a familiaridade no tripé metafórico	28
05	Guilherme Nogueira Milner – Revisitando o caso “José Matias”, do conto de Eça de Queirós	41
06	Isadora Almeida Rodrigues – Literatura e memória: Lima Barreto e a construção do imaginário nacional	52
07	Katia Beatriz Teixeira Oliveira e Renê de Abreu de Barros – As grandes correntes linguísticas do século XX	66
08	Katia Beatriz Teixeira Oliveira e Renê de Abreu de Barros – Estudo da leitura na perspectiva do gênero discursivo	82
09	Katia Beatriz Teixeira de Oliveira e Renê de Abreu de Barros – O conhecimento docente sobre as normas linguísticas	92
10	Katia Beatriz Teixeira de Oliveira, Renê de Abreu de Barros e Daniele Corbetta Piletti – Aprender a língua espanhola através de Dom Quixote, por meio de materiais impressos e digitais	107
11	Rodrigo da Costa Araujo – Al Berto, um meteoro na poesia portuguesa	121

Apresentação

A Coletânea *Letras e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um diálogo entre os campos de investigação tanto nos estudos linguísticos quanto nos estudos literários. Um espaço onde o leitor poderá acompanhar os resultados de pesquisas e reflexões sobre a linguagem de modo que possibilite estabelecer relações entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores da área de Letras para compreender a linguagem e seu funcionamento da forma mais abrangente possível.

Os resultados de pesquisas nas áreas de Linguagem e de Literatura apresentaram (e apresentam) um significativo e extraordinário avanço em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI no campo discursivo quando se leva em consideração a economia, a política, a ideologia, a cultura, os meios de comunicação e as redes sociais. O referido avanço processa e expõe os conflitos sociais, políticos e culturais, e suas origens, do século XX.

Espera-se que neste início de século XXI as áreas em questão possam fornecer possibilidades de superação dos conflitos e das contradições detectadas ao longo do século passado tanto no campo específico de investigação quanto na vida social.

Entendemos que as áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio ente os seres humanos.

O DUELO ENTRE O QUERER E O PODER: AS LIMITAÇÕES TRAÇADAS PELOS PROBLEMAS DE LECTOESCRITA

Eliana Zluhan Bizarro¹
Renê de Abreu de Barros²
Andressa Moraes Alves³

Resumo

O presente artigo pretende dialogar acerca das questões envolvidas no ato de ler e escrever e a razão da importância que tais ações assumem na vida dos aprendizes, considerando que, à escola é conferida a tarefa de “ensiná-las”. A Neurociência no contexto atual vem trazer importante colaboração para o desvendamento dos mistérios do cérebro humano que envolve as aprendizagens, no sentido de direcionar práticas capazes de despertar capacidades e potencialidades nos educandos. O professor, por sua vez, exerce um papel de suma importância, visto que ele, no ambiente da sala de aula e nos demais espaços da escola, tem, precocemente, a oportunidade de identificar e auxiliar na superação de problemas relacionados ao aprender.

Palavras-chave: Lectoescrita. Neurociência. Dislexia.

Resumen

El propósito de este artículo es discutir los temas involucrados en el acto de leer y escribir y la razón por la cual tales acciones se asumen importantes en la vida de los alumnos, considerando que a la escuela cabe la tarea de “enseñarles”. La Neurociencia en el contexto actual trae una colaboración importante para desvelar los misterios del cerebro humano que implica el aprendizaje, con el fin de dirigir prácticas capaces de despertar habilidades y potencial en los estudiantes. El maestro, a su vez, juega un papel extremadamente importante, ya que él, en el entorno del aula y en otros espacios escolares, tiene, desde el principio, la oportunidad de identificar y ayudar a superar los problemas relacionados con el aprendizaje.

Palabras-clave: Lectoescrita. Neurociencia. Dislexia.

Introdução

Este trabalho busca analisar a relevância da leitura e da escrita na vida dos indivíduos e a compreensão de como ocorrem tais processos considerados emancipatórios, tendo em vista a influência que exercem na aquisição de outras habilidades.

Na maioria das situações de dificuldade de aprendizagem escolar a noção de fracasso e insucesso fica centrada no aprendiz, ou seja, considera apenas se ele é capaz ou não de aprender. Muitos podem ter condições favoráveis, entretanto, estas podem não ser suficientes.

A escola não pode esperar que todos tenham o mesmo padrão de condições e capacidades. A descoberta do mundo da leitura e da escrita pode ser mais fácil para alguns do que outros,

¹ Mestranda em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional – ICSH. Graduada em Estudos Sociais – UFPel.

² Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

³ Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional – ICSH; Graduada em Pedagogia – UCPel.

considerando-se que a dimensão e significado desses processos estão relacionados aos usos e funções que são atribuídos a eles.

Existe uma gama de fatores que devem ser analisados e compreendidos quando nos deparamos com dificuldades de lectoescrita que vão desde estímulos desprezíveis até a influência da metodologia e dos recursos empregados no ensino, bem como as situações positivas e negativas vivenciadas. Neste sentido, temos o valioso auxílio da Neurociência, que promove o suporte para a compreensão das diferentes situações, ao mesmo tempo em que provê tais profissionais de recursos que possibilitem conhecer o problema, diagnosticá-lo precocemente e tomar iniciativas capazes de promover a sua superação, como, por exemplo, no caso de uma dislexia.

Nesta perspectiva, a aprendizagem enquanto processo dinâmico e complexo requer diferentes olhares e atitudes que levem o aprendiz a bem aproveitar suas potencialidades e ser compreendido e atendido nas suas limitações.

Para Péres (1996, p.48) “talvez o problema referente ao não-aprender, mais agudo para equacionar, diz respeito, sobretudo ao desconhecimento de como se evolui a aprendizagem ou como se aprende e como se constelam tais processos”. Essa ignorância estaria relacionada à psicologia do desenvolvimento, ao entendimento das capacidades e ritmos dos educandos em sua diversidade e das funções da família e da escola, como formas de reação às diferentes situações.

A leitura como ato emancipatório: breves concepções

Não podemos negar a importância do ato de ler, pois somente o cérebro humano possui regiões próprias da linguagem. Inegável, também, é a função que a leitura exerce no desenvolvimento escolar, social e emocional dos indivíduos. Tanto assim, que a escola traz para si a responsabilidade de desenvolvê-la e aperfeiçoá-la ao longo da vida acadêmica. O contexto de desenvolvimento das habilidades de leitura é, a priori, a escola. Para Zorzi (2010, p.57), “a maior parte do conhecimento que alguém pode obter em sua vida será através da leitura”.

Em mão única, há de se considerar que os comportamentos de leitura e escrita como processos indissociáveis são aprendidos e, assim sendo, dependem de ensino, diferente da linguagem oral, cujo desenvolvimento é espontâneo. Os seres humanos utilizam registros escritos para transmitir, aos seus descendentes, conhecimentos, valores e costumes, produzindo cultura. A leitura, para Dehane (2012, p.19), “não é senão um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou numa dezena de milhares de anos”. Por esse motivo ocorre a valorização incontestável da leitura e da escrita na vida dos educandos.

A sociedade, por sua vez, reforça a concepção de que é absolutamente necessário aprender a ler, porque a condição de leitor é requisito indispensável à ascensão a novos graus de ensino, configurando-se assim, como o patamar de uma trajetória bem-sucedida, cujo ponto de chegada é a realização pessoal e econômica. Vivemos hoje em uma sociedade letrada, na qual os indivíduos que não reconhecem os códigos da linguagem escrita são inevitavelmente colocados à margem do contexto social, em desvantagem no mundo.

A leitura, de forma ampla, segundo RÓTTA (2006) pode ser entendida como a interpretação de qualquer sinal que, chegando aos órgãos dos sentidos, conduza o pensamento a outra situação além dele próprio. A leitura de forma restrita refere-se à interpretação de sinais gráficos que uma comunidade convencionou utilizar para substituir os sinais linguísticos da fala, ou

seja, quando se trata de substituir, pela fala ou mentalmente, um conjunto de sinais gráficos que formam as palavras. (p. 152)

Constata-se que, na atualidade, ainda mais cedo é apresentado às crianças o mundo letrado, que passa a ser explorado inicialmente e curiosamente como um brinquedo, mas que, aos poucos, vai sendo cobrado como “status” e dever. A Educação Infantil, em muitos casos, não atende o que preconizam as Diretrizes Curriculares, introduzindo muito precocemente os processos de alfabetização, visando o domínio da leitura e escrita, sem que se respeitem as condições dos seres aprendentes.

Coltheart, citado por Miranda (2013) refere que

o esforço para ensinar crianças em uma idade muito precoce tem pouco ou nenhum benefício a longo prazo, porque aquelas que começam mais tarde logo alcançam o desempenho dos aprendizes precoces, uma vez que tenham começado a receber instrução. (p. 169)

Sendo assim, a precocidade poderá levar a consequências negativas, se não for respeitada a capacidade da criança, exigindo o que ainda não está habilitada para responder positivamente. A mecanização do processo levaria à falta de compreensão do que lê ou escreve. Mais do que reproduzir o som das palavras, trata-se de compreendê-las e passar a utilizá-las em várias circunstâncias.

Neste sentido, Dahene (2012, p.213) nos chama a atenção de que aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Tal aprendizagem obedece a uma sequência de fases, que devem ser respeitadas para que o processo se concretize de forma satisfatória. A escrita, por sua vez, estará ancorada progressivamente no cérebro do leitor aprendiz, configurando a impossibilidade de dissociar tais aquisições.

Lima (2009, p.6) afirma que, ler é uma prática de cultura. Ao aprendermos a ler nos apropriamos de um produto de cultura, que é a escrita. Entretanto, “se não houver compreensão do significado do que estiver escrito, se não houver a possibilidade de se apropriar do significado a partir do trabalho de um texto, não há leitura”. Decodificar eventualmente ou sistematicamente não caracteriza o ato de ler, embora faça parte dele, numa fase inicial que deve avançar até chegar à compreensão do sentido e da função do texto.

Fica claro que diferentes habilidades estão envolvidas no ato de ler. Segundo Zorzi (2010, p.58), “a leitura caracteriza-se como um ato de extrema complexidade que envolve processos de natureza sensorial, perceptual, linguística, cognitiva, social, comunicativa, motivacional e afetiva”. Portanto, o avanço dos processos de leitura e escrita se dará satisfatoriamente dentro das possibilidades de cada criança, sendo necessário perceber habilidades e dificuldades em cada caso.

As dificuldades escolares relacionadas à aquisição da lectoescrita – desafios atuais

Talvez pudéssemos afirmar que uma das maiores frustrações pela qual passam pais e educadores é perceber que seu filho/estudante não consegue ler e/ou escrever. Isso porque essa habilidade nos parece ser a expectativa maior com relação ao que a escola deve “ensinar” a uma criança. Informalmente, todas elas, em suas famílias vivenciam experiências alfabetizadoras, entretanto o dever de fazê-lo, culturalmente, é da escola.

No ambiente escolar, na grande maioria das situações, são percebidas as primeiras e mais elementares dificuldades por que passam crianças que, aparentemente, se assemelham aos seus pares, num processo de interação e trocas. Os educadores se perguntam por que motivo algumas crianças aprendem a ler com mais facilidade do que outras, por que algumas apresentam severas dificuldades em determinadas áreas, sendo inteligentes e perspicazes em outras.

Estas reflexões levam pais e educadores a buscar respostas para inúmeras questões relacionadas às diferenças percebidas. Lidar com o “diferente” traz sensações que vão desde a aceitação até a inabilidade de fazê-lo. Culturalmente, ao longo da história das civilizações, a tolerância com pessoas consideradas e nomeadas “anormais” com relação às suas capacidades cognitivas sempre foi muito pequena e repleta de preconceitos, o que, inevitavelmente, as colocava em desvantagem e à margem das relações sociais.

Miranda (2013) afirma que crianças trazem condições para que os educadores lhe ofereçam possibilidade de crescimento e desenvolvimento até mesmo crianças com deficiência. Não basta reconhecer que algumas crianças necessitam de acompanhamento mais sistemático, diferenciado em metodologia e recursos, tanto por parte da família, como pela escola. Ao nos depararmos com essa diversidade de competências, devemos buscar formas de proporcionar a elas condições de desenvolvimento, tanto individual quanto coletiva.

Miranda (2013, p.150) ainda faz referência à posição familiar diante da situação de não aprendizagem, afirmando que “até mesmo pais compreensivos têm dificuldade em compreender e sentem-se infelizes com o pobre progresso escolar da criança, que por sua vez culpa-se pela infelicidade dos pais”. A dinâmica familiar também é afetada nessas circunstâncias: os pais, ao tentarem buscar razões para o insucesso do seu filho, ficam sem saber como lidar com eles e muitas vezes alternam recompensas e punições, assim como se mostram frustrados e insatisfeitos nas reuniões escolares.

A escola, por sua vez, analisada a sua estrutura e organização, a serviço de uma igualdade aparente, encontra empecilhos para atender e acompanhar crianças e jovens que apresentam níveis diferenciados de cognição e comportamentos que se desviam de um padrão tido como permitido ou aceitável.

A tarefa de ensinar na diversidade e garantir que todos os estudantes da classe aprendam tem sido o assunto principal discutido e (re) avaliado no meio docente. Na verdade, há de se dar a importância devida para o que realmente os educadores anseiam: significar a aprendizagem como processo e, efetivamente, oferecer as condições favoráveis para que ela aconteça.

A estruturação da formação acadêmica inicial dos profissionais da educação é vista como deficitária, o que, reconhecidamente, faz parte do rol de dificuldades enfrentadas por eles nas suas práticas. O vital é que os profissionais da educação conheçam mesmo que minimamente o funcionamento normal e patológico do cérebro, como forma de compreender e apoderar-se de recursos no trato dos seus aprendizes, pois conforme Rotta (2006, p.22) “para que se entenda o processo do aprendizado, é também imprescindível dominar a sequência pela qual ocorrem os eventos neuromaturacionais da criança, enquanto cresce, se desenvolve e também aprende”.

Aliada a esta dificuldade, depara-se com a questão organizacional das instituições encarregadas de lhe oferecer suporte à sua prática. Nas últimas décadas, a partir de pesquisas e estudos na área, é possível constatar o aumento de casos de dificuldades de aprendizagem entre as crianças e adolescentes, que interferem significativamente no rendimento acadêmico e na sua vida cotidiana. Tais dificuldades vêm carregadas de inúmeros sentimentos ligados ao fracasso e pouco de otimismo e esperança.

Nesta perspectiva, consideremos que assumir a responsabilidade pelo ensino é uma ousadia, uma busca constante de novas possibilidades que supõem comprometimento e envolvimento dos sujeitos do processo. Imprescindível se faz o conhecimento de como é possível ocorrer o processo de aprendizagem em seus diferentes níveis, ampliando e reconfigurando ideias e teorias, bem como a clareza de quais caminhos percorrerem quando perceber que existem obstáculos a serem vencidos.

Dialogando com Gómez e Téran (2014), percebemos que

é difícil encontrar uma definição de aprendizagem que abranja tudo o que está envolvido no processo de aprender.[...] podemos dizer que é um processo neuropsicocognitivo que ocorrerá num determinado momento histórico, numa determinada sociedade, dentro de uma cultura particular. (p.31)

Daí decorre a necessidade sempre urgente da formação continuada dos profissionais aliada às trocas interindividuais ou sociais como suportes na tarefa de promover o desenvolvimento integral do estudante. E assim, faz-se referência à figura do psicopedagogo, do supervisor educativo e do orientador educacional, responsáveis diretos pelos serviços de suporte aos professores dentro das instituições escolares. As equipes multidisciplinares só terão sucesso se agirem de forma integrada com a família, primeiro e importante aporte na formação e desenvolvimento das crianças.

Para Fonseca (2007, p.9) a sociedade em geral e a escola em particular, assim como todos os seus agentes que lidam direta ou indiretamente com o desenvolvimento do potencial humano, ainda desconhecem as vantagens e os benefícios da intervenção psicopedagógica no domínio da cognição.

A Neurociência e a aprendizagem da leitura e escrita

Por Neurociências entendemos uma área do conhecimento que, em caráter multidisciplinar, se preocupa como estudo do sistema nervoso (LISBOA, 2016), mais especificamente, tentando desvelar o cérebro e suas funções. Em se tratando do “órgão da aprendizagem”, compreende-se que os conhecimentos neurocientíficos estejam em aproximação com a educação e muito possam contribuir na compreensão de como ocorre a aprendizagem, dando a possibilidade de repensar os modos de ensinar, tornando-nos mais capazes no fazer na sala de aula (RELVAS, 2011).

A prática pedagógica deve ser planejada e executada levando em consideração os processos internos mentais do aprendente em todas as suas dimensões, caso contrário, terá grande possibilidade de conduzi-lo a uma situação de não aprendizagem. Este é o grande desafio do profissional que, ao detectar dificuldades, poderá intervir com maior eficiência.

A escola tem um compromisso com a aprendizagem formal dos indivíduos e, indiscutivelmente, há muito tempo, busca formas eficientes de ensinar, primeiramente, a ler e a escrever para que o indivíduo possa se apropriar, a partir daí, dos outros conhecimentos que lhe serão transmitidos. Conforme Lima (2009, p.5) “chegamos ao século XXI com um desafio considerável: tornar a leitura um bem cultural de acesso a todas as crianças. Ele está, ainda, longe de ser concretizado, por motivos vários, dentre os quais se incluem as questões de ensino e sistematização”.

Caberia salientar, novamente que, frente às inúmeras funções envolvidas no ato de aprender, nosso conhecimento sobre este fabuloso e surpreendente cérebro humano ainda é muito finito. Dehane (2012) afirma que

o cérebro de nossas crianças é uma formidável pequena máquina de aprender. Cada dia passado na escola modifica um número vertiginoso de sinapses. Preferências balançam, estratégias novas emergem, automatismos se estabelecem, redes novas se falam. (p. 250)

Educadores e pais, na medida em que conseguem se apropriar de estudos e descobertas e aplicá-los pedagogicamente, passam a se beneficiar deles para interagirem de forma motivadora e criativa, a partir da consideração de qualidades e capacidades, tornando suas crianças e jovens mais compreendidos e felizes.

A Dislexia: o duelo entre o querer e o poder diante da tarefa de ler

É incontestável que, embora as propostas de mudanças em diversos níveis da educação brasileira, a alfabetização se constitui a grande preocupação, tendo em vista os dados de relatórios do baixo desempenho escolar de nossas crianças nos primeiros anos de escolaridade, especialmente os relacionados à leitura, escrita e compreensão.

Não se trata somente de uma análise sobre os métodos utilizados, práticas pedagógicas ou utilização de recursos apropriados, mas sim, de um entendimento mais substancial de como os processos de aprendizagem ocorrem individualmente, para então se buscar alternativas capazes de garantir o sucesso.

Levantamos a possibilidade de buscar nos estudos das Neurociências aportes para subsidiar a prática pedagógica, sobretudo, na compreensão de obstáculos biológicos que comprometem a aprendizagem e que, muitas vezes, vêm no sentido inverso da questão volitiva dos estudantes. Diante de um impedimento de caráter neurobiológico, a escola deverá ter claro as mudanças e/ou adaptações pedagógicas que poderá propor para que a criança consiga ter êxito em suas tarefas acadêmicas.

Inevitável que sentimentos de frustração, inadequação e problemas com a autoimagem surjam quando as crianças se deparam com obstáculos que as impedem de ter um desempenho compatível com a maioria da classe já nos primeiros anos de contato com o mundo escolar, o que as desencorajam no período em que deveriam experimentar o impulso para a continuidade de seus estudos e despertar o gosto e a curiosidade pelo aprendizado.

Muitas vezes estes impedimentos/obstáculos são frequentemente confundidos com um não querer aprender, desinteresse, preguiça, desmotivação por parte da criança, tendo, inclusive, sua inteligência colocada em xeque. E a questão não respondida na maioria das situações é: como uma criança que está sendo ensinada como as demais da classe, desfrutando de diferentes recursos e metodologias não consegue aprender a ler e escrever corretamente?

Nem sempre as queixas de problemas com a aprendizagem, variação de ritmo, comportamentos inadequados, refletem um distúrbio ou transtorno. Existe uma heterogeneidade de quadros que leva à complexidade de cada diagnóstico. Entretanto, os problemas percebidos na sala de aula devem ser investigados, pois comportamento e dificuldades de aprendizagem tem uma correlação muito estreita: crianças que enfrentam problemas emocionais podem ter sua aprendizagem comprometida e, de forma inversa, crianças com desempenho abaixo do esperado tendem a apresentar comportamentos inadequados.

Quando se coloca como essencial e natural que uma criança nos primeiros anos de escolaridade tenha desenvolvidas as competências relacionadas à leitura, escrita e matemática, ao nos depararmos com quem não consegue fazê-las, a inatividade de pais e professores aumenta e acontecem muitos equívocos com relação aos diagnósticos e prognósticos.

Assim, poderemos estar diante de um conflito bastante preocupante entre a escola e a família, com atribuições equivocadas de responsabilidades. São situações comuns de acusações mútuas, buscando respostas para a inabilidade ou fracasso, ou porque a escola não está ensinando como deveria, ou porque a família não realiza um acompanhamento eficaz.

E neste desejo de se buscar respostas, entra o duelo entre o querer e o poder que a dislexia impõe aos nossos estudantes. Várias teorias tentam explicar a origem das alterações que ocorrem e que interferem significativamente no rendimento escolar e na vida cotidiana. Há uma diferença substancial, muitas vezes não entendida, entre querer e poder ler fluente e compreensivamente.

A dislexia tem sido despontada como o transtorno de aprendizagem mais prevalente na escola. A dificuldade de se ter um diagnóstico seguro aliada às implicações que o quadro pode vir a ter, refletem consequências dolorosas para muitos, considerando que a aquisição da leitura – não como decodificação, mas como compreensão do que é lido – é fundamental para todo o processo de aprendizagem.

Interessante a abordagem que Davis (2004) traz, elencando vários gênios disléxicos que, em diferentes tempos e situações, foram referências para a humanidade. Diz que ser disléxico não é ser um gênio, mas quando ele sabe que sua mente funciona exatamente do mesmo modo que as mentes de grandes gênios, sua autoestima se eleva de modo positivo para seu crescimento e reconhecimento de sua “normalidade”. Davis (2004, p.31) ainda afirma que “a função mental que causa a dislexia é um dom, no mais verdadeiro sentido da palavra: uma habilidade natural, um talento. É alguma coisa especial que engrandece o indivíduo”.

Entendemos que a dislexia, assim, não se configura um distúrbio impeditivo de progresso na vida, tanto acadêmica quanto pessoal do indivíduo, e, sim, uma forma diferenciada de dominar capacidades inerentes de leitura, escrita e compreensão. Os mecanismos que o disléxico utiliza necessitam, na verdade, de esforço e estratégias compensatórias na tentativa de superar suas dificuldades.

Quando se pensa que há uma única epistemologia temos um número considerável de crianças e jovens com baixa autoestima, frustrados em suas tentativas e infelizes frente ao seu processo de aprendizagens.

A escola diante da sua responsabilidade com relação à aprendizagem de leitura e escrita deve levar em conta todas as capacidades e dificuldades/impedimentos que cada indivíduo traz consigo, respeitando-os e fazendo valer sua função inclusiva, nunca excludente, embora haja de se considerar que ainda não haja muito avanços como deveria nestas questões. Deve-se constituir num espaço onde todos possam demonstrar seus conhecimentos em diferentes áreas, pois nos parece perfeitamente compreensível que uma criança que enfrente dificuldades excessivas em realizar as tarefas escolares passe a não gostar da escola.

Miranda (2013) faz importantes considerações com relação a atitudes que poderão mudar o rumo dos medos, da insegurança e da falta de perspectivas em nossa sociedade: No momento em que pudermos educar para a felicidade e o desenvolvimento plenos, sem preocupação com modismo, status social, competições que apenas trazem sofrimento, talentos

individuais se integrarão ao senso coletivo, pulsarão e se espalharão em ondas de transformação que poderão reverter o rumo adverso dos acontecimentos. (p.8)

Nesta perspectiva, importante lembrar que as questões cognitivas estão ancoradas nas emocionais. As aprendizagens podem gerar sentimentos antagônicos relacionados às experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas que marcarão estas crianças e interferirão no seu comportamento e no enfrentamento de suas dificuldades.

Considerações finais

Desde muito cedo as crianças são apresentadas ao mundo letrado, espontânea ou formalmente, com o claro propósito de que possam dominá-lo logo que cheguem à escola, sem que se leve em consideração a complexidade desta função que exigimos de nosso cérebro.

Falamos em alfabetização como condição de ascensão na vida. A leitura, como parte deste processo, no entanto, é mais que decodificação. É compreensão e aplicação do que foi lido em diferentes situações, considerando que é através dela que o indivíduo adquire a maior parte do seu conhecimento ao longo de sua vida. Por isso, ler e escrever, como atos sociais significativos, assumem tamanha proporção na aferição das capacidades do indivíduo.

Na escola, ao longo do processo de aprendizagem, a dificuldade na leitura e na escrita tem sido reconhecida como um dos fatores que interferem no aprendizado de outras áreas e, conseqüentemente, relacionada aos altos índices de fracasso escolar ainda presentes no nosso país. Ler e escrever são conhecimentos que não podem se restringir a identificação, decodificação e traçado de letras de um alfabeto. Na verdade, inúmeras capacidades estão envolvidas para gerar compreensão e aplicabilidade.

Os debates que giram em torno das dificuldades em ler e escrever enfrentadas por crianças nos primeiros anos de escolaridade tem, positivamente, trazido ansiedade e preocupação aos professores que passam a buscar capacitação e conhecimento na área das Neurociências, capazes de dar suporte ao seu trabalho e condição de entender a razão dessas dificuldades, buscando métodos adequados para orientar o conteúdo e facilitar a compreensão e o aprendizado, entendendo-se que a sala de aula é o local onde os aprendizes devem trabalhar para suplantá-las.

Importante considerar que crianças que apresentam essas dificuldades, que podem ser transitórias, demonstram facilidades em diversas outras áreas, que, se exploradas adequadamente, auxiliam na superação dos seus problemas e colaboram para a elevação da sua autoestima e os encorajam a continuar seus estudos.

Da mesma forma, crianças que não recebem este suporte da família e da escola, tendem a encontrar razões para se afastarem da dinâmica escolar como um todo, não encontrando motivação e perspectivas de crescimento.

É imprescindível que estes processos sejam compreendidos de forma adequada, para que se possa fazer a distinção clara entre dificuldades que resultam de inadequação de métodos e utilização de recursos de um modo geral, daquelas que configuram um transtorno de aprendizagem e, assim, preservados a sua inteligência e os estímulos que recebe, pode trazer prejuízos às suas aprendizagens.

A dislexia, enquanto dificuldade acentuada de aquisição de leitura e escrita desmistifica a afirmativa de que uma pessoa inteligente consegue realizar satisfatoriamente diferentes tarefas. Num olhar promissor, os disléxicos, talentosos e perspicazes, apenas têm uma condição diversa de

aprendizagem, que, se explorada adequadamente, traz resultados surpreendentes. O que realmente deve ser enfocada é a condição de cada um para a aprendizagem. Todos podem aprender, basta que se considerem as suas capacidades e as explore da melhor maneira possível.

Referências bibliográficas

- DAVIS, Ronald D. **O dom da dislexia**: por que algumas das pessoas mais brilhantes não conseguem ler e como podem aprender. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- DEHANE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FONSECA, Vitor da. **Cognição, Neuropsicologia e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- GOMÉZ, Ana Maria S. e TERÁN, Nora E. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. São Paulo: Cultura S.A., 2014.
- LIMA, Elvira Souza. **Neurociência e Leitura**. São Paulo: Interalia, 2009.
- LISBOA, Felipe. **“O Cérebro vai à Escola”**: Aproximações entre Neurociências e Educação no Brasil. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- MIRANDA, Mônica C. et al. **Neuropsicologia do Desenvolvimento**: Transtornos do Neurodesenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Rubio Ltda., 2013.
- PÉRES, Lúcia. M.V. **Significando o “não-aprender”**. Pelotas: EDUCAT, 1996.
- RELVAS, Marta P. **Neurociência e Transtornos de Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.
- ROTTA, Newra et al. **Transtornos da Aprendizagem – Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ZORZI, Jaime L. **Falando e Escrevendo**: desenvolvimento e distúrbios da linguagem oral e escrita. Curitiba: Editora Melo, 2010.

OS SIGNOS DA SENSUALIDADE, DA LIBERDADE E DA POLÍTICA EM “RITOS DE PASSAGEM” DE PAULA TAVARES

Gladiston Alves da Silva⁴

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar os signos utilizados pela escritora angolana Paula Tavares no capítulo “De cheiro macio ao tacto” do livro “Ritos de passagem”, dando ênfase para o alerta da necessidade de reconhecimento que deve ser dispensado a todas as mulheres africanas que foram deslocadas do seu tempo e do seu espaço, vivendo num mundo novo forjado pela colonização em que seus direitos e sua importância foram diminuídos ao máximo. Esta análise se pautará, principalmente, nos pensamentos de Thomas Bonnici, Homi Bhabha e Stuart Hall que apontam uma nova visão de se fazer literatura no contexto da pós-colonização e principalmente a necessidade da presença feminina na literatura africana que ficou muito dependente da voz masculina em face dos aspectos históricos envolvidos.

Palavras-chave: análise; literatura; poesia; mulher; África.

Resumen

Este documento tiene como objetivo analizar los signos utilizados por la escritora angoleña Paula Tavares en el capítulo "Olor suave al tacto" del libro "Ritos de paso", haciendo hincapié en la advertencia de la necesidad de reconocimiento a todas las mujeres africanas que han sido desplazados de su tiempo y espacio, viviendo en un nuevo mundo forjado por la colonización en el cual sus derechos y su importancia fueron disminuidos al máximo. Este análisis se basará en los pensamientos de Thomas Bonnici, Homi Bhabha y Stuart Hall que apuntan a una nueva visión de hacer literatura en el contexto de la poscolonización y especialmente la necesidad de presencia femenina en la literatura africana que se volvió muy dependiente de la voz de los hombres debido a aspectos históricos involucrados.

Palabras-clave: africanas; mujer; análisis; literatura.

Introdução

O presente artigo faz a análise da travessia da sensualidade, da liberdade e da política dos signos descritos por Paula Tavares em sua obra publicada em 1985 em Angola. Em “Ritos de Passagem” busca-se recuperar os significados das frutas regionais africanas e sua relação com a sensualidade e o poder de liberdade da mulher africana e dos povos africanos.

É importante destacar que Paula Tavares rompe com alguns paradigmas da Escola Angolana de Literatura. Primeiro pelo fato de ser mulher e escritora, o que não era tão usual na sociedade em que vivia e ainda vive. Segundo, pelo fato de apresentar a mulher como protagonista de si mesmo e, assim, sem rodeios, emerge no mundo da sensualidade feminina, utilizando-se, de forma sugestiva, das frutas africanas como amparo para suas ideias poéticas e políticas.

⁴ Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de Estudos em Pesquisa Teórica e Experimental – GEPEX/UFF.

Considerações teóricas

Inicialmente, cabe acrescentar que “Ritos de passagem” é um dos livros contido na obra “Amargos como os frutos” (poesia reunida), de Paula Tavares. Aqui, estamos trilhando o caminho aberto pelos signos da sensualidade e da liberdade apontados na primeira parte do livro, “De cheiro macio ao tacto”, onde é revelada a natureza pujante da mulher africana que busca pela sua verdadeira liberdade.

É nesse aspecto que a obra de Paula Tavares surge para dar visibilidade à existência de um pano de fundo, englobando as falas lúdicas e viris dos povos africanos, devidamente encobertos pelos traços poéticos. Nesse sentido, é possível observar o clamor da mulher africana que luta por reconhecimento e igualdade dentro de sua sociedade, pois, seus próprios pares não conseguem se desvencilhar de todas as ondas de ocidentalização plantada nas terras africanas. Esse é ponto central que deve ser atacado, ou seja, a quebra desse paradigma que impulsiona a discriminação e a falta de respeito à mulher da África. Essa característica da obra objeto deste estudo foi bem observada, conforme vemos a seguir:

De forma particularmente sutil e politicamente comprometida, a poesia de Paula Tavares é exemplar desse movimento. Nela se trazem os sujeitos etnoculturais não valorizados pelo regime colonial – as mulheres e os homens dos bois do planalto da Huila -, mas importantíssimos na outra ordem do mundo que o mundo colonial não atingia. Nela se trazem as línguas e as vozes de outros sujeitos, nomeadamente das mulheres. (RIBEIRO, 2010, p. 144).

Portanto, não há esquecimento da Mãe África, terra onde os genes são transferidos harmoniosamente aos seus filhos, onde a figura feminina é essencial para a transmissão não só das origens, mas também do conhecimento de mundo. Nesse aspecto, é importante destacar o que a própria Paula Tavares pensa ao se referir a “Ritos de Passagem”, conforme consignado por Cinda Gonda (2010, p. 152), *apud* Viana (2010, p. 10):

O livro se chama *Ritos de passagem* porque é o meu ritual de passagem para a poesia publicada e é a lembrança, a recuperação do mundo ao qual eu não pertencia [...]. Havia mulheres que eu tinha observado, mulheres integradas em sociedades completamente diferentes e que estavam em silêncio, das quais ninguém falava [...]. Há silêncios na história dessas mulheres que eu quero romper.

Nesse contexto de opressão às mulheres e ao próprio povo africano é que vem ecoar as vozes ouvidas por Paula Tavares. Como observa Pires Laranjeira (1995), Paula Tavares, com suas poesias modernas, estreou em livro na década de 80, tendo sofrido as consequências das manifestações sangrenta da sociedade civil e militar da Angola, onde passou por momentos de dificuldades, entretanto em sua obra, recupera segmentos da linguagem "étnica, rural, para exaltar a natureza, cantada sob o signo da sensualidade." (p. 171).

Bonnici (2012) é um crítico literário que se preocupa com as questões que envolvem o pós-colonismo e a literatura, esclarecendo que "o objetivo dos discursos pós-coloniais e do feminismo é a integração da mulher marginalizada à sociedade" (p. 25). Esse relato é importante, pois evidencia claramente a preocupação de Paula Tavares, ou seja, sua obra não busca sensualizar ainda mais a mulher, pelo contrário, busca conscientizar os indivíduos para os problemas enfrentados por elas e, desse jeito, conseguir sua integração, de fato e de direito, na sociedade a qual ela pertence. Bonnici também nos mostra que esse feminismo da literatura africana, representado por Paula Tavares, "trouxo à luz muitas questões... e o pós-colonismo ajudou o feminismo a precaver-se de pressupostos ocidentais do discurso feminista" (BONNICI, 2012, p. 25), que via a

mulher pós-colonial "como um objeto, com vida sexual restrita, ignorante, pobre, analfabeta, domesticada e delimitada pela tradição" (p. 181).

É importante observar que no ensaio de Ana Mafalda Leite (2012), há uma abordagem crítica nas questões que envolvem as narrativas que foram construídas em torno da "lusofonia", deixando registrado que esse problema atinge "o continente imaterial disperso pelos vários continentes (Lourenço, 1999: 174), o espaço cultural erigido em língua portuguesa (Padilha, 2005: 4), de que participam as literaturas africanas". Entretanto, apesar dessas imposições, a autora de "Ritos de passagem" consegue driblar todos os percalços e se inserir nesse contexto de língua portuguesa de forma independente, se afastando da cultura hegemônica europeia para se reaproximar de sua própria cultura e falar de sua própria gente, com seus problemas característicos.

Nos apanhados de Bhabha, verifica-se a preocupação com as questões que envolvem a literatura, afirmando que

o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momento ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais (BHABHA, 2010, p. 20).

"De cheiro macio ao tacto" proclama essas diferenças culturais, universalizando um mundo feminino e transpondo as barreiras que foram impostas por uma colonização prolongada e, que violentava, e ainda violenta, a cultura africana. Paula Tavares, com sua obra, buscou unificar o conjunto de homens e mulheres que estavam separados, pois não era possível avançar sem que houvesse união. Nesse sentido é de se observar com bastante clareza essa divisão:

As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade como negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu liberalismo. (STUART HALL, 2005, p. 19).

Os signos da sensualidade, da liberdade e da política

Paula Tavares vai estabelecendo as regras dos rituais de passagem da menina para a moça adulta, mas engana-se aquele que pensa que essa passagem é tão somente ancorada na figura da mulher. Aqui encontramos as vozes da África independente em busca de reconhecimento humano. A mulher sofre, mas todos sofrem também. A mulher é a parte mais nítida desse sofrimento e a falta de reconhecimento de seus direitos é a ponta desse *iceberg*. Portanto, a literatura de Paula Tavares é "uma forma de processar a construção da identidade nacional, revelando ao mundo a ótica do dominado e, de certa forma, permear universos distintos, se não antinômicos, que se cruzaram nos trilhos da História" (COSTA e PINHEIRO, 2014, p.1).

A poetisa vai buscar, na representação das frutas, mostrar que os africanos são os verdadeiros povos da África. Cada fruta, apesar de indicar uma sensualidade, também expressa a diversidade dos povos que, como as árvores, deveriam se destinar a um bem comum. A guerra entre os povos fragiliza o processo de independência, pois demonstra o quanto as pessoas continuam sendo exploradas e discriminadas. A independência deveria seguir o mesmo rumo das árvores frutíferas, isto é, respeitar as diversidades, servir a todos, alimentar e possibilitar a prosperidade. Essa angústia e persistência podem ser em razão "de sua relação quase física com as coisas do mundo, de sua necessidade de encontrar um caminho poético para expressar essa relação com as coisas, com aquilo que está à volta, e de se colocar como uma voz que expresse os gritos das mulheres" (ESTEVEES; RORIZ, 2003, p.38).

Com toda essa visão, a poeta fecha o cerco em torno da sensualidade feminina para fazer da sua passagem da fase infantil para adulta, o modelo que deveria ser seguido pela humanidade em relação às agruras que são cometidas contra as mulheres pelo simples fato de serem mulheres ou mesmo contra os negros por serem negros. Toda essa discussão é difundida para a cultura africana, mas não só ela. Na verdade, há uma universalização de temas e, assim, conseqüentemente, há uma extensão dessa problemática de exploração e discriminação para todos os países colonizados e esmagados em sua cultura. Essa problemática é tão profunda no discurso de Paula Tavares que os ecos desse grito se espalham também pela parte pobre da Europa. Como diz Otávio Paz, “os sentidos são e não são deste mundo. Por meio deles, a poesia ergue uma ponte entre o ver e o crer. Por essa ponte a imaginação ganha corpo e os corpos se convertem em imagens” (PAZ, 1994, p. 12). É exatamente a conversão da guerra em imagens de paz que busca Paula Tavares e, assim, olhando para o seu entorno, busca trazer novas reflexões para o mundo atual.

Paula Tavares consegue desmistificar, através dos signos, o corpo da mulher que não deve ser envolto em mistérios, pois isto acaba fazendo com que a própria mulher seja envolvida em um manto, escondida dos olhares dos outros e, por essa razão, seus direitos vão sendo suprimidos às escondidas, não havendo reconhecimento sobre o seu valor. Mulheres têm vaginas, como homens têm pênis. Não há mistério nesse fato. As terras africanas possuem riquezas com as terras europeias também. Uma terra não é melhor que a outra. Mulheres possuem desejos e sonhos do mesmo modo que os homens, não havendo também segredo sobre isso. E é assim que Paula Tavares vem construir, através das frutas, toda uma representação da mulher e da terra africana, sustentando a importância da mulher na sociedade e lhe dando a voz merecida como o canto do matrindindi.

Por tudo isso, é importante entendermos o canto do matrindindi, pois este grito nunca cessou em todos os séculos de opressão das terras africanas. Note-se que a terra também é mulher. Este alerta esteve ligado, como ainda está hoje, contra os desmandos que são perpetrados contra os povos e as culturas e não será desligado enquanto um único signo estiver em perigo. O matrindindi continuará crescendo e multiplicando-se para nunca deixar cessar seu belo canto envolto por uma armadura colorida e alegre, como se fosse um povo que já cansou de se esconder e agora se ergue para buscar respeito e dignidade. No dizeres de Jucilene Nogueira, o matrindindi “aproxima-se da imagem tradicionalmente atribuída à mulher pois adaptou-se ao novo ambiente, saiu do Egito, e cumpre seu papel em um ciclo, já que entre julho e agosto multiplica-se e canta ao fim da tarde” (NOGUEIRA, 2011, p. 47).

É nesse ambiente que surge a abóbora que tem formas arredondadas e avantajadas e pode representar, com primazia, os seios fartos da mulher ou mesmo as curvas das ancas femininas ou ainda as curvas do continente africano. Bem diz Paula Tavares: “vacuda, gordinha”. Esse olhar atento da autora para a abóbora demonstra toda sua preocupação em defender e preservar o cio da terra, pois apesar de dar na terra, esparramada, a abóbora se defende e se encobre com suas folhas e flores, só devendo ser apreciada com sua permissão e depois de amadurecida, como bem finaliza a poeta: “nela desaguam todos os rapazes”. *Esses rapazes*, podem ser entendidos como os povos do mundo. Rapazes atrevidos e desavergonhados durante muitos séculos invadiram e se apropriaram das curvas das abóboras das terras africanas, retirando direitos e riquezas. Hoje é preciso educar esses rapazes para que passem a respeitar as curvas das mulheres e das terras africanas. Mas também, é provável que em verdade estejamos diante do “milagre mesmo da fecundação, que as meninas e os rapazes compartilham, mas que apenas à mulher cabe cultivar, no que isso tem de natural e de cultural.” (ESTEVES; RORIZ, 2003, p.40).

Aparece também, o maboque que é fruto amarelo de sabor agridoce e sumarento, possuindo inúmeras sementes de cor castanha. Esses frutos tendem a aparecer depois de muita chuva. Na parte interior do fruto, as sementes compactadas estão rodeadas por uma carnuda pasta comestível. O maboque tem características suficientes para ser utilizado como veículo metafórico em todo o processo de sensualização do órgão reprodutor feminino e a poeta, nesse sentido, finca: “quem nunca comeu / tem/... problemas...”. E o alerta trazido pela autora é justamente o conceito que orbitava o pensamento dos povos que invadiram e exploraram as terras africanas. Todos se fartaram de suas riquezas e de seus povos. Comeram e cuspiram nos pratos da cultura africana e, ainda hoje, oprimem as mulheres e seus povos. Os que chegavam à África como colonizadores tinham mesmo que se fartarem dos maboques africanos (suas riquezas e gentes) ou então não eram pessoas sãs. Paula Tavares demonstra nesse poema a sua sensibilidade com as mulheres e as crianças da angola, pois “certamente foram elas as maiores vítimas e as mais sacrificadas pelas guerras” (SOUZA, 2011, p. 4).

Encontramos também a anona, fruto de pele fina e delicada, representando a mulher africana que agrupa em suas origens uma diversidade enorme de culturas e de povos que, hoje, precisam e devem gerar uma única humanidade que reconhecendo as diversidades regionais e universais, respeitem e dignifiquem o papel da mulher nessa sociedade. A anona, portanto, ao representar a mulher africana, representa também, as terras do continente que acomodam todos os povos de maneira igual. Nesse quadro, conforme enfatiza Ribeiro:

Pela sua poesia Ana Paula Tavares exige uma outra nomeação das coisas, dos corpos, das pessoas e da terra; fala da memória dos lugares, do amor, dos nascimentos, das outras falase saberes de Angola. Mas fala sobretudo das mulheres e do silêncio gritante que as habita, num país feito pelas mulheres como é Angola (RIBEIRO, 2008, p. 119-129 *apud* GONÇALVES, 2014, p.4).

A autora apresenta o mirangolo, fruto roxo quase preto quando maduro, com muitas e pequenas sementes no centro. Tão pequenos, redondos e pretinhos que parecem mesmo com “testículo adolescente” apontado pelo eu lírico de Paula Tavares, convidando para o prazer de saboreá-lo. É a independência da exposição do desejo que aflora da poesia e ganha o mundo da liberdade da mulher. É necessário fazer esse grito, pois como bem observa Bosi “Contextualizar... é inserir as suas imagens e pensamentos em uma trama já em si mesma multidimensional...” (BOSI, 2010, p. 13). Nesse aspecto, o mirangolo é preto como preta é a civilização africana e não há nada em menor nisso. Os povos africanos foram e são desrespeitados pela cor de sua pele. Ao falar do mirangolo, Paula Tavares fala do próprio povo africano e da necessidade de retomada do respeito às mulheres africanas que possuem seus próprios sentimentos e desejos.

Descobrimos a nocha, fruto amarelado, com alto teor de óleo. O eu lírico escancara a modesta fruta: “mima as flores / e esconde ... / o cerne encantado”. Talvez o líquido lubrificante que facilita a penetração da cultura africana no mundo. Só mesmo encharcado pela bebida de nocha para aguentar os séculos de opressão. Agora, a mulher começa a se livrar desse estigma, mas precisa que todos se unam em torno desta festa de liberdade, regada ao líquido de nocha, para que as raízes da cultura africana consigam recuperar-se e, assim, dá o verdadeiro local de destaque para a mulher e para os povos africanos.

Do início ao fim

Paula Tavares encontra uma maneira de chamar a atenção para os problemas que quer de fato discutir, qual seja a verdadeira liberdade da mulher e das terras africanas. Uma liberdade que deve estar inserida muito além do discurso, tendo em vista que não é possível que se reconheça direitos sem reconhecer valores. Não é possível que se busque igualdade sem que se quebrem os

paradigmas e mistérios que circundam a figura feminina. Daí a importância de falar do corpo feminino e de seus órgãos reprodutores, pois é necessário que todos vejam isso como algo natural, como de fato é. Não há mistério na vida feminina, ela deve ser encarada tão naturalmente como os frutos africanos, como qualquer outra vida humana ou não.

Nesse sentido é que a poeta busca iniciar essa parte do livro (*Do cheiro macio ao tacto*), com uma poesia que possa, de fato, representar todas as outras ações que virão e que só terão sentido e harmonia quando visto pelo conjunto completo dos poemas. Do mesmo modo, para quebrar uma sequência de fatos da vida, a autora vai buscar no seu repertório poético algo que possa finalizar esse capítulo, mas, ao mesmo tempo, iniciar tudo de novo como acontece na vida, representando o próprio rito de passagem.

Assim, *Cerimônia de passagem*, vem representar o início de tudo que está por vir. Tanto é assim que Paula Tavares optou por iniciar tanto o capítulo destinado ao cheiro e ao tato, quanto o próprio livro, com esta poesia, que é anterior ao próprio livro em si, servindo de mote para o restante das poesias. Nos dizeres de Cinda Gonda (2010, p. 153) “chama-nos a atenção a forma precisa, solenemente exata, da produção artística de Ana Paula – traço inaugural que acompanhará sua poética.” Outro fator importante, é como a autora trata os elementos pedra, terra, água e ar e a partir desses elementos passa a constituir a própria vida que emerge do seio da África. “A rapariga provou o sangue / O sangue deu fruto”. É o início do ritual, a passagem para a maturidade que proporcionará o início de uma nova vida.

É válido salientar que com essa poesia inaugural, Paula Tavares faz um retorno no tempo para encampar seu discurso progressista e, do mesmo modo, tradicional aos antepassados, onde o reconhecimento à figura da mulher é existente, ocupando, ela, seu espaço na sociedade com suas responsabilidades e direitos. Rita Chaves vem indicar que Paula Tavares tem o poder de alcançar o distante e:

Nas revisitas ao passado, desmancha-se a atmosfera nostálgica, para que a recordação, colhida em jogo dinâmico, venha iluminar o presente, remarcar as linhas e as cores que delinham a vida atual. A memória atua na organização do presente, e o que já aconteceu funciona como impulso no difícil exercício de compreender os fatos e seus ritmos. (CHAVES, 2005, p. 115).

Dessa forma, “*Cerimônia de passagem*”, vem dando as diretrizes do que foi e do que será necessário para manter o reconhecimento da cultura do passado que, obrigatoriamente, deve estar no presente, realocada, mas não abandonada, pois são os rituais que proporcionam a continuidade da vida e, também, nesse caso, deve proporcionar a inserção dessa nova mulher africana dentro da sociedade mundial, com todo o respeito e reconhecimento dos seus valores. Como bem observa Costa:

O tom ritualístico de uma cerimônia é anunciado pelo poema a partir da epígrafe deslocada em aspas, metaforizando um ensinamento verbalizado nos rituais. Essa espécie de provérbio anuncia a ferida feita pela pedra, metáfora do sofrimento da guerra e do aprendizado a partir desse processo. No entanto, essa pedra, essa dificuldade não impede o produzir do lume. (GOMES DA COSTA, 2014, pp. 134-135).

E nesse aspecto, surge o canto do matrindindi, como já mencionado. Diz Paula Tavares em seus versos sobre ele: “*Bicho mecânico / movido / a quartzo*”. Essas características talvez se devam ao fato da pontualidade com que se dá seu ciclo de reprodução, bem como a sua vinda do Egito para Sumbe, local rico em quartzo. Nota-se com isso que, apesar de aparentemente ter quebrado o ritmo dos poemas com a apresentação desse inseto, após seguir um caminho de

vegetais, a autora, na verdade, vem demonstrar como a vida é importante em sua necessidade de reconhecer os verdadeiros valores das espécies.

O inseto matrindindi, formidável em sua capacidade de se reproduzir e, por isso mesmo, se manter presente nesses tempos em que o reconhecimento natural aos valores que cada um tem é algo difícil de calcular, se mantém firme e encantando as tardes africanas com seu canto magistral e que conclama a uma nova forma (mesmo antiga) de pensar. O inseto matrindindi, com toda sua beleza e exuberância, se insere perfeitamente dentro do quadro desenhado por Paula Tavares em “Ritmos de passagem”, sendo de muita representatividade o seu lugar de encerrar a primeira parte do livro, pois, ao mesmo tempo em que finaliza esse capítulo, inaugura o que vem a seguir, deixando os registros da continuidade do pensamento de respeitar e reconhecer a mulher africana com todos os seus valores e as suas experiências na lida, na criação e na manutenção da sociedade.

Conclusão

Paula Tavares, através da manipulação e da multiplicação das palavras, fez ecoar a sua angústia para restabelecer o curso da história, mostrando que a realidade da mulher africana é outra, uma vez que está deslocada do seu tempo e de seu espaço em que seus valores foram esquecidos durante o período de colonização e, mesmo após a independência das colônias, esses valores não foram restabelecidos ao seu estado anterior.

A autora se utilizou de signos importantes e de grande relevância, apesar de ser comum na vida cotidiana africana e, talvez por essa razão, a sua importância deve ser redimensionada, uma vez que a linguagem poética de Paula Tavares teve a criatividade, ou melhor, a genialidade, de buscar no algo comum e próximo dos povos, a verdadeira centelha para elevar a outros níveis e patamares a discussão acerca do papel que, atualmente, está sendo imposto às mulheres de uma maneira geral. Nos dizeres de Esteves e Roriz “os ecos da terra africana se fazem ouvir na história pessoal de Ana Paula Tavares. Para ela, voltar às raízes é juntar os fragmentos da memória e da sua história (ESTEVES e RORIZ, 2003, p. 38). É importante frisar que enquanto a mulher africana vive as suas dificuldades de se firmar na sociedade, as mulheres americanas também vivem as suas dificuldades de encontrar um padrão ideal. Muito embora estas mulheres tenham realidades diferentes, ainda assim, estão próximas na falta de reconhecimento e de voz. A própria mulher europeia também vive as suas dificuldades e têm que enfrentá-las de forma desigual. Então, nessa medida, é que surge a relevância de “Ritos de passagem”, estampados nos signos do capítulo “Do cheiro macio ao tacto”, que vem a ser um chamamento de união.

Todo esse capítulo foi estruturado tendo em mente a própria necessidade do amadurecimento da mulher. Mas esse amadurecimento não deve ser visto apenas como o amadurecimento físico para a reprodução humana, mas também como o amadurecimento para as artes e para o enfrentamento das desigualdades e dos preconceitos destinados às mulheres. Nesse ideal surge a poesia “Cerimônia de passagem” e continua com as poesias, cujos signos vegetais trazem a impactante ideia de permanência no solo em que se nasceu e com o devido reconhecimento de seus valores.

Paula Tavares cumpriu seu objetivo de desmistificar o corpo das mulheres para, assim, demonstrar que elas possuem seus desejos e interesses como qualquer outro indivíduo e, também possuem órgãos sexuais como qualquer outro ser reprodutivo e, não é por essa razão, que tanto elas quanto seus órgãos podem ser envolvidos em mistérios e segredos, pois foi com base na total falta de conhecimento desse universo feminino que se iniciou toda essa onda de exploração e que se manteve por séculos de colonização e, ainda hoje, mesmo após as independências, continua se mantendo.

A força do discurso de Paula Tavares é no sentido de romper essa estrutura de opressão e de preconceitos contra a mulher, porém sem agredir ou acusar quem quer que seja pela desesperança atual. Pelo contrário, Paula Tavares, chama todos para combater nessa batalha, promovendo a união entre todos e o respeito mútuo que deve balizar todos os povos. A mulher foi muito bem representada por Paula Tavares e por cada um de seus versos que se multiplicam com grande facilidade em razão do tom sereno e doce de suas palavras, como se fosse o inseto matrindindi, cantando ao final da tarde e fazendo com que todos possam ouvir a sua melodia.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BONNICI, Thomas. **O pós-colonismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: EduEM, 2012.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **O ser e o tempo da poesia**. 8º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CAMMARATA, Vincenzo. Descolonização literária na crônica “A cabeça de Salomé”, de Ana Paula Tavares. **Revista Caligrama**, v. 23, n. 3, p. 7-24, 2018.
- CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários**. São Paulo: Ateliê, 2005.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos** (Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 19ª ed. — Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- COSTA, Laysa Cavalcante; PINHEIRO, José Helder. A condição feminina evidenciada na poesia de Paula Tavares. **Cadernos Imbondeiro**, v. 3, n. 2, 2014.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ESTEVES, Eunice; RORIZ, Ana Maria. Ana Paula Tavares – uma poesia de resgate da mulher africana. **Caderno Cespuc de Pesquisa**. Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 37-45, 2003.
- FERREIRA, Manuel. **Literaturas africanas de expressão portuguesa** - I. Portugal: Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, 1977.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literaturas Africanas de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2009.
- GOMES DA COSTA, Fernanda Antune. **Paula Tavares e a poética dos sentidos**. Tese de Doutorado, Faculdade de Letras da UFRJ, 2014.
- GONÇALVES, Maricel Derrico. **Grito e imagem em Ritos de Passagem, de Paula Tavares: entrelaçamentos com outras vozes femininas**. Avepalavra, edição 18. 2014.
- GONDA, Cinda. **O cântico dos cânticos de Ana Paula Tavares**. In: SECCO, O. T.; SALGADO, M. T.; JORGE, S. R. **África, escritas literárias**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LARANJEIRAS, Pires. **Literaturas Africanas de expressão portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- LEÃO, Angela Vaz. **Contatos e ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2003.
- LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades & escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- PAZ, Otávio. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 1994.
- _____. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- RIBEIRO, Margarida Calafate. **Poder e conhecimento na poesia de Ana Paula Tavares**. In: SECCO, O. T.; SALGADO, M. T.; JORGE, S. R. **África, escritas literárias**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
- TAVARES, Paula. **Amargos como os frutos (poesia reunida)**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- TAVARES, Paula. **A voz das mulheres de angola**. In: PANORAMA, *Jornal de Literatura* – n. 17 – Dezembro de 2000. Rio de Janeiro. Entrevista de Luiza Viana à escritora Paula Tavares, pp.8-10.
- SOUZA, Mailza Rodrigues Toledo. As subjetividades femininas na poesia de Paula Tavares. **Nau Literária**, v. 7, n. 1, 2011.

GIL VICENTE E ÁLVARO DE CAMPOS: A IRONIA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Gladiston Alves da Silva⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal demonstrar a aproximação entre Gil Vicente e Álvaro de Campos (Fernando Pessoa) que, apesar de estarem separados por séculos, estão próximos em sua denúncia social. Álvaro de Campos, em forma de paródia, reescreve em seus versos, no poema “Cruzou por mim, veio ter comigo, numa rua da Baixa”, as mesmas angústias e sofrimento de um povo massacrado e descrito por Gil Vicente no “Auto da Barca do Inferno”. Muito embora Gil Vicente tenha optado por fazer uma caricatura da condição humana e, com isso, fugir das perseguições da Igreja e da Coroa Portuguesa, ainda sim, sua denúncia resistiu às atrocidades da época e pode ecoar por todo esse tempo até chegar a Álvaro de Campos que, sem o uso da caricatura, mas sim de uma ironia marcante, pode retransmitir a sua mensagem para o mundo, denunciando as mesmas mazelas sociais que teimam em persistir.

Palavras-chave: Gil Vicente; Álvaro de Campos; Paródia.

Resumen

El objetivo de este artículo es demostrar la convergencia entre Gil Vicente y Álvaro de Campos quienes, a pesar de estar separados por los siglos, están próximos a su acusación social. Álvaro de Campos, parodiando, reescribe sus versos, en el poema "Cruzado por mí, vino a mí, en una calle del centro", así como la angustia y frustración de un pueblo masacrado y descrito por Gil Vicente en "Auto da Barca do Inferno". Si bien Gil Vicente optó por caricaturizar la condición humana y, como tal, huir de la persecución de la Iglesia y la Corona portuguesa, aún así, su denuncia resistió las atrocidades de la época y puede hacer eco a lo largo de este tiempo hasta que Álvaro de Campos que, si uso la caricatura, pero simulo una ironía contundente, puedes transmitir tu mensaje al mundo, denunciando los mismos males sociales que temes que persistan.

Palabras-clave: Gil Vicente; Álvaro de Campos; Parodia.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo fazer uma pequena comparação entre a ironia e seus desdobramentos que estão presentes no “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente e a ironia presente na poesia “Cruzou por mim, veio ter comigo, numa rua da Baixa” de Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Gil Vicente e Álvaro de Campos estão separados por séculos, entretanto unidos pelos mesmos laços literários, utilizando-se, ambos, de uma mesma fórmula para chamar a atenção do leitor para os males que se propagam pela sociedade.

Gil Vicente, mesmo vivendo numa época em que a igreja possuía grande força política e econômica, o que acabava por influenciar decisivamente na conduta e na postura das pessoas, não deixou de tecer críticas fortes e ácidas contra o sistema social de seu tempo, ou seja, passagem da Idade Média para Idade Moderna. Fernando Pessoa, do mesmo modo, não cansou de se contrapor ao regime político que não só o cercava, mas cercava todo o povo português. A população

⁵Doutorando em Estudos da Linguagem e Mestre em Linguística pela Universidade Federal Fluminense. Graduado em Letras e Direito. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental da UFF – GEPEX – UFF.

portuguesa, em sua grande maioria, passava por grandes dificuldades financeiras e a burguesia continuava a explorar e oprimir os trabalhadores sempre em busca de ganhos cada vez maiores.

Como bem observado por Saraiva e Lopes (1988, p. 201), “Gil Vicente se faz eco de um sentimento popular, ao mesmo tempo, que de um problema colocado ao nível dos governantes.” Nele há ataques cruéis a clérigos, magistrados, administradores e até os fidalgos são duramente atacados em seus autos em razão de sua postura em relação aos pobres e miseráveis. Por outro lado, Saraiva e Lopes (1988, p. 1045) deixam consignados que Álvaro de Campos subscreve o tema “dos estados evanescentes de sonolência, enjôo, cansaço, atenção marginal, desagregação subjetiva, apreendidos, no entanto, com uma segurança e apetência de lucidez que problematiza e dinamiza a unidade do eu.”

Nesse sentido, Gil Vicente e Álvaro de Campos estão dialogando e trocando informações importantes para que o indivíduo possa se localizar dentro de sua própria sociedade, fazendo valer a sua voz e de seus antepassados. A tarefa de unir essas peças não será fácil e, por isso, será necessário trazer à baila, alguns pensamentos de teóricos contemporâneos que, como poucos, conseguiram observar a clareza por trás das obscuridades poéticas, desvendando assim, a própria natureza da poesia e sua relação com o homem e o seu ambiente. Octavio Paz, Roland Barthes e Jaques Ranciere são algumas dessas pessoas que pensaram no homem e na sua produção. Muito mais que isso, esses autores enfocaram a obra artística com um olhar bem definido e focado na humanidade construída por trás das palavras e do pensamento.

Nossa grande luta será a de aproximar dois grandes escritores afastados por séculos e com modelos aparentemente distintos de literatura. Um, Gil Vicente, feito para ser interpretado, possivelmente decantado em face de sua construção em redondilha maior. O outro, Álvaro de Campos, feito para ser lido, talvez pausadamente em face de sua construção em versos livres e, assim, servir para capturar os momentos críticos e mínimos do cotidiano de uma época. Apesar disso, vemos a presença do novo retratando o antigo como referencial artístico e, além disso, vemos a presença de uma escrita antiga, rompendo com a sua época e avançando em direção ao futuro distante.

A ironia e seus desdobramentos no Auto da barca do inferno

O “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente, conta uma história que se passa em um tipo de cais, onde duas barcas aguardam para conduzir as almas dos mortos para o inferno ou para o paraíso, conforme o merecimento pessoal de cada um. Várias personagens vão à presença do diabo e do anjo, buscando o seu transporte para o outro lado. São fidalgos, onzeneiros, pardos, sapateiros, frades, alcoviteiras, judeus, corregedores, procuradores, enforcados e cavaleiros. Todos querendo uma passagem segura para o além. Note-se que apesar de tudo, apenas o Parvo e os Cavaleiros são acolhidos pela barca do Anjo, enquanto os demais seguem para a barca do inferno.

Ao entrarmos nos aspectos que dão ares de comicidade à produção artística de Gil Vicente, devemos ter em mente os ensinamentos de Spina (1989, p. 51-52), segundo o qual

O cômico do auto resulta, não do inesperado das situações ou da modificação do automatismo, mas tão-somente da caracterização estilística das diferentes personagens, cujo comportamento é um retrato vivo da realidade terrena, e a beleza da peça reside, por tanto, no realismo dessa caracterização das personagens, intimamente vinculadas à realidade material e à sua condição linguística... a linguagem do Parvo, caracteristicamente desconexa, chula e às vezes sibilina; a do Judeu, com suas típicas estrofiações fonéticas e morfológicas; a do Frade, acostumado à sua terminologia interjetiva de juras e

invocações à Providência.. a do Corregedor, entrelaçando na sua gíria profissional passagens em latim macarrônico... a da Alcoviteira, astuciosa, lisonjeira e galantemente hipócrita.

O filósofo Bergson (2007), ao analisar a relação entre o riso e a sociedade, afirmou que o fenômeno do riso deve envolver três princípios: 1) que não há riso sem humanidade, pois o homem é o único animal que ri; 2) o riso supõe insensibilidade, pois rir é uma operação da inteligência, exigindo o bloqueio do sentimento; 3) não há riso sem sociedade, uma vez que o riso é sempre de um grupo. Daí haver um alinhamento perfeito entre o pensamento crítico de Gil Vicente e o seu método de transmissão de mensagem pelo riso, pois quando os nobres, os clérigos e Judeus, diante da encenação, riam, na verdade estavam rindo de sua própria condição humana.

Dentro desse sistema de comicidade, em que o homem finge se esquecer de que é homem e suas ações influenciam dentro da sociedade em que vive, Duarte (2006) demonstra como a manipulação irônica de dados é necessária para vencer ou dominar o outro, sendo tal manipulação muito frequente na literatura. A referida autora afirma ainda que a ideia de partidos em luta está presente no “Auto da Barca do Inferno” de Gil Vicente, devendo ser observado, com bastante atenção, os jogos de enganos na peça, em que os enganadores profissionais da sociedade tentam, a todo custo, driblar a vigilância dos anjos para entrar na barca do paraíso.

Nessa perspectiva poética, recordamos Paz (1982), que em sua obra “O arco e a lira” busca, de alguma forma, explicar a origem dos poemas quanto à relação da história e do poeta com a poesia, pois para a ele (Octavio Paz) a poesia, a história e a sociedade, giram impulsionados por forças aleatórias, mas convergentes, obrigando o homem a retornar sempre ao mesmo ponto de partida e se distanciar em seguida para, então, voltar novamente. Gil Vicente tem como estratégia singular, apontar as falhas da sociedade, utilizando-se, justamente, de seus conhecimentos da história para emplacar sua crítica voraz, numa união perfeita entre obra e poeta. É como se o passado voltasse ao presente para delatar as barbaridades exercidas contra o povo e, ao mesmo tempo, se indignar do presente que estabelece as mesmas atrocidades contra os pobres.

Gil Vicente condenava o ambiente em que vivia, mas abrandava seu ataque em virtude de domesticar os personagens pela caricatura e de utilizar elementos cômicos que provocavam excesso de hilaridade. Ao produzir sua obra dessa maneira, fazendo uma invasão carnavalesca, o autor sublinha, pelo grotesco, as situações indesejáveis e discutíveis da sociedade de sua época, que poderiam ser reformadas sem, no entanto, repudiar a religiosidade e a moral vigente.

Dentro dessa estrutura, como bem ensina Barthes (2004, p. 18), é a literatura que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no momento literário. Dessa maneira, Gil Vicente, ao recuperar os ensinamentos literários desde Aristóteles, faz essa tradução em seu trabalho e, ali, todas as mazelas sociais são apontadas grotescamente não restando dúvida dos motivos da corrupção daquela sociedade. Aristóteles (2005) já indicava que a comédia seria a imitação de maus costumes, estando atrelada à parte do ignominioso que é o ridículo. Assim, Gil Vicente fez o ridículo social ser exposto ao extremo, muito embora houvesse a minimização das críticas sociais, em parte, coberta pelo véu da comicidade o que garantia a extensão do seu pensamento.

Gil Vicente, não só pelo “Auto da Barca do Inferno”, mas pelo conjunto vasto de sua obra, é considerado por muitos críticos e estudiosos um cânone da literatura portuguesa. Esse reconhecimento decorre do fato de Gil Vicente ter tratado de denúncias que conservam uma extraordinária atualidade na criação de tipos humanos que, ao se mostrarem universais, estão envolvidos em uma série de ações perpetradas contra os homens e mulheres que deram o suporte para sustentar tronos e nações mundo a fora e que, por questões políticas e econômicas, sempre foram rejeitados pelas camadas dominantes das sociedades. Tal evidência relatada por Gil Vicente

nos leva a uma profunda reflexão sobre a verdadeira humanidade dos homens, como será visto em Álvaro Campos, a seguir.

A ironia e seus desdobramentos em Álvaro de Campos

Para buscar uma aproximação entre a poesia “Cruzou por mim, veio ter comigo, numa rua da Baixa” de Álvaro de Campos e o “Auto da barca do Inferno” de Gil Vicente, resolveu-se pegar a figura do “Parvo”, personagem que é agraciado pelo Anjo com a passagem para o Paraíso, em sua barca. O Parvo é absolvido, talvez pela sua ingenuidade o que lhe tornaria um inimputável perante o Divino, não lhe cabendo responsabilização pelos atos praticados, principalmente por restar comprovado ser ele um homem bom de coração. Não é exagero algum afirmar que Álvaro de Campos, em sua poesia, também demonstra uma forte dose de ironia, o que lhe permite se aproximar de Gil Vicente.

Como é possível notar, no verso escrito por Álvaro de Campos: “Mas até nem parvo sou!” essa aproximação fica escancarada. Note-se que esse verso é composto por sete sílabas poéticas, justamente ao citar um personagem do auto de Gil Vicente. Gil Vicente optou por construir sua obra em redondilha maior (sete sílabas poéticas). Não deve ter havido coincidência nesse caso, pois na poesia de versos livres de Álvaro de Campos, o parvo nem sequer possui uma estratégia válida para se defender. A sua salvação é dependente do olhar exclusivo do outro. Talvez buscando o anjo da barca de Gil Vicente. O próprio Álvaro de Campos dá os indícios de que ele próprio se confunde com o parvo ao negar, tão veementemente, essa condição. Não há dúvida do diálogo entre Campos e Vicente.

O passo mais importante para definir o diálogo entre os dois autores é, sem dúvida, aquele em relação ao humor felino e claro de Gil Vicente. Nesse sentido, é importante observar o que Hutcheon (1985) declara ao definir a paródia. Para esta autora, não resta dúvida de que a teoria que está por trás da paródia não contempla apenas a repetição ridicularizadora, comum nas definições dos dicionários populares, mas atende a denominada paródia do século XX, que inclui um paralelismo associado à diferença irônica, um modelo de imitação caracterizado pela distância crítica que nem sempre é constituído na forma de riso. O estudo compreende que texto parodiado não visa ao desrespeito e pode até mesmo corresponder a uma homenagem, sendo mais adequado vê-lo como um modelo do qual o moderno se afasta.

Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que Álvaro de Campos, dessa forma, presta uma justa homenagem àquele mestre da ironia, parodiando, sem riso, mas reflexivamente a condição humana à luz da sociedade hipócrita que se apresenta. Gil Vicente, por força das circunstâncias, com uma compreensão avançada para seu tempo, utilizava o riso do povo como escudo para poder reverberar a corrupção e o poder opressor. Álvaro de Campos, tendo bebido da mesma fonte de Gil Vicente, se utiliza de uma ironia paródica, sem a necessidade de fazer o povo gargalhar, entretanto, obriga esse mesmo povo a refletir sobre a sua condição.

É importante destacar que Paz (1982, p. 31) desloca permanentemente a questão entre o ser da poesia, ou seja, o que a poesia é verdadeiramente dentro da sociedade. Paz desaloja a poesia do tempo e espaço, concluindo que “a poesia não é nada senão tempo, ritmo perpetuamente criador”, e, assim, a poesia é capaz de promover a encarnação do poeta no tempo e no espaço. Álvaro de Campos está, por sua poesia, mas vivo do que nunca entre nós, caminhando “lúcido” e vendo as agruras da vida de seu povo de antes, do tempo de Gil Vicente e mais distante ainda, e deu povo de agora do seu tempo e também o povo de agora do futuro.

O poeta, heterônimo de Fernando Pessoa, retratou e analisou, com a devida ironia que lhe era peculiar, a sociedade de sua época. Olhou para os homens e mulheres que viviam e ainda vivem sendo explorados pelos outros homens e mulheres e, nesse sentido, não há que duvidar da aproximação com Gil Vicente e sua barca do inferno. Estão presentes na poesia de Álvaro de Campos aqueles mesmos atores compostos por Gil Vicente. Álvaro de Campos chamou a atenção para a atuação dos juizes, prostitutas, capitães de cavalaria, religiosos, aproveitadores, explorados e parvos, como ele próprio. Todos oriundos de uma mesma sociedade injusta e avassaladora.

Enfim, Álvaro de Campos nos leva a navegar em sua barca, aliás, uma grande barca que se tornou a cidade de sua época, em que a humanidade é confrontada e chamada à responsabilidade. Qual o caminho que devemos seguir enquanto humanidade? Ou como bem diz Gil Vicente: Em qual barca queremos fazer a travessia? Penso que Álvaro de Campos é o parvo de Gil Vicente, mas ironicamente, nem ele está certo disso, uma vez que Álvaro de Campos não está convencido a se ausentar da barca do inferno que é a cidade de seu tempo, por isso, esse parvo, “continua a buscar seu caminho”, gritando ao mundo que é lúcido para não ser confundido com o parvo, e, nesse caso, embarcar em outra nau. Álvaro de Campos fica com Gil Vicente nessa barca do inferno para tentar transformá-la em uma barca melhor para se navegar na vida.

Conclusão

O que ambos, Gil Vicente e Álvaro de Campos, estão falando de forma irônica é nada mais, nada menos, de política. A política que vem sendo usada ao longo do tempo para imprimir o ritmo da revolução com o sacrifício do povo. A política que atravessa séculos e porque não dizer milênios, tendo como princípio o de perpetuar um estado de graça àqueles que pertencem ao poder. Nos dizeres de Ranciere (2005, p. 16): “A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz [...] ter esta ou aquela “ocupação” define competências ou incompetências comuns. [...] Define o fato de ser ou não visível num espaço comum.” Gil Vicente e Álvaro de Campos, estão justamente falando das pessoas invisíveis, daquelas pessoas que não tiveram oportunidades ou que as perderam de algum modo. A política deveria servir para equilibrar essas forças e não para aumentar, ainda mais, essas diferenças. Essa é a proposta que está estampada nos autores estudados, ou seja, a busca pelo equilíbrio dentro da sociedade. As denúncias que são transmitidas podem servir de balança para um novo mundo mais justo.

Seguindo esse fio condutor, para Barthes (2004, p. 25) vem destacar que a língua é a própria demonstração do poder da sociedade e, por essa razão, é essencial que uma língua não reprima a outra e “que o sujeito futuro conheça, sem remorso, sem recalque, o gozo de ter a sua disposição duas instâncias de linguagem, que ele fale isto ou aquilo segundo as perversões, não segundo a Lei.” Gil Vicente e Álvaro de Campos, ao se apoderarem da língua, cada uma delas representativas de seu tempo, exerceram um poder de informação e de transformação e, por isso mesmo, construíram suas obras focadas nas injustiças que viam e que sentiam e que, só pela própria linguagem, poderiam ser amenizadas ou exacerbadas conforme suas próprias convicções.

Álvaro de Campos, de algum modo, recupera a ironia sarcástica de Gil Vicente do “Auto da barca do inferno”, mas tem como grande sacada, a amenização dessa ironia, principalmente em função de que os tempos são outros. Vicente exacerbava a ironia para livrar-se de perseguições e, assim, conseguir transmitir suas ideias. Álvaro de Campos também sofre perseguições por seu criador, mas pode humanizar sua ironia, entretanto, ambos causam o mesmo efeito de forma contundente e evidenciam o grande problema de todos: O mundo em que vivemos está repleto de maldade e de hipocrisia!

O povo não possui liberdade, ou na melhor das hipóteses, a sua liberdade é controlada. É preciso repensar todos os conceitos que servem de base para propagação do poder. A democracia não é mais a mesma, o socialismo não é mais o mesmo, o capitalismo também se modificou e se corporificou cada vez mais. O povo não representa mais a sua nação. Aliás, a própria nação deve ser repensada enquanto território e sociedade. Gil Vicente e Álvaro de Campos estão juntos nessa empreitada, cada um no seu tempo, mas um tempo que soa universal como diria Octavio Paz. A liberdade do povo está em desequilíbrio e, pensando em Barthes (2004, p. 15-16) “Se chamarmos de liberdade não só a potência de subtrair-se ao poder, mas também e sobretudo a de não submeter ninguém, não pode então haver liberdade senão fora da linguagem.” Nesse sentido, Gil Vicente e Álvaro de Campos, buscam incansavelmente essa liberdade de expressão e suas obras se completam e se complementam.

Referências

- ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BERGSON, Henri. *O riso – Ensaio sobre significação e comicidade*. 2. edição. Brasil. Editora: Martins. 2007.
- DUARTE, Lélia Parreira. *Ironia e humor na literatura*. Belo horizonte: Editora PUC Minas; São Paulo: Alameda, 2006.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Trad. de Tereza Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1985.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PESSOA, Fernando; CAMPOS, Álvaro de. *Livros de Versos*. Lisboa: Estampa, 1993.
- RANCIERE, Jacques. *A partilha do sensível: Estética e Prática*. São Paulo: 2005.
- SARAIVA, A. J.; LOPES, O. *História da Literatura Portuguesa*. 16ª edição. Porto-Portugal: Editora Porto, 1988.
- SPINA, Segismundo. *Estabelecimento dos textos de Gil Vicente*. 22. edição. Editora Brasiliense. São Paulo: 1989.
- VICENTE, Gil. *Auto da Barca do Inferno*. 22. edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DESCORTINANDO A FAMILIARIDADE NO TRIPÉ METAFÓRICO

Gladiston Alves da Silva⁶

Resumo

As metáforas são melhores compreendidas no modelo de comparação gramatical ou no modelo de declaração? Alguns advogados são como tubarões ou alguns tubarões são advogados? O que parece mais natural? Bowdle e Gentner, em diversos estudos (BOWDLE; GENTNER, 2005, GENTNER; BOWDLE, 2001, BOWDLE; GENTNER, 1999), desenvolveram a teoria da carreira da metáfora, encontrando evidências de que quando as metáforas surgem na linguagem são processadas, exclusivamente, através do modelo gramatical de comparação, enquanto que metáforas altamente convencionalizadas são processadas, opcionalmente, pelo modelo gramatical de declaração ou comparação. Foi com base na convencionalidade que Janus e Bever (1985) defenderam o processamento indireto de metáforas através do Modelo Pragmático Padrão mencionado por Searle (1979). Outros estudiosos também se ampararam na convencionalidade do veículo para sustentarem que as metáforas são interpretadas diretamente, como Ortony et al. (1978) e Glucksberg et al. (1982). O presente trabalho buscou avaliar se o alto grau de familiaridade em metáforas pouco convencionalizadas e o baixo grau de familiaridade em metáforas altamente convencionalizadas interfere nesse processamento. Foi assim que foram idealizados quatro experimentos envolvendo a preferência pela forma gramatical (*form preference task*) de expressões metafóricas e, a partir da análise dos resultados, foi possível encontrar evidências suficientes de que a familiaridade interfere de forma substancial no processamento de metáforas no PB. Tais resultados se diferenciam da hipótese da carreira da metáfora, justamente por olhar mais profundamente para a familiaridade.

Palavras-chave: Metáfora; Processamento; Interferência.

Abstract

There is a big theoretical question about how regular people understand metaphors expressions in a language: are they processed directly or indirectly? Searle (1979) assumes an indirect processing of metaphors which involves three stages for its comprehension, i.e. the speaker first seeks the literal meaning and, for not finding a satisfactory answer, makes a comparison between the terms to thus draw a coherent interpretation. Ortony et al. (1978) and Glucksberg et al. (1982) support the direct processing hypothesis by stating that highly conventionalized metaphors are understood as quickly as any literal expression. Ricci (2016), tested this theory in Brazilian Portuguese (BP). He argues that highly conventionalized metaphors were indeed processed directly. In many papers, Bowdle and Gentner (BOWDLE; GENTNER, 2005, GENTNER; BOWDLE, 2001) developed the career theory of metaphor hypothesis, where they proposed that when metaphor expressions arise in a language, and therefore they have a low degree of conventionality, they are processed as comparison, while highly conventionalized metaphors are optionally processed as a statement or a comparison. This dissertation intends to verify the interference of “familiarity” in Bowdle and Gentner’s framework, by using psycholinguistic experiments with metaphors of high familiarity and low conventionality, as well as metaphors of low familiarity and high conventionality, and thus it seeks for evidence concerning the role of familiarity in metaphorical language comprehension processes. With the application of four experiments it was possible to find sufficient evidence that, in fact, familiarity interferes in a substantial way in the processing of metaphors in BP.

Keywords: Metaphor; Processing; Interference.

⁶Doutorando, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal Fluminense, integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Teórica e Experimental – GEPEX/UFF, gladistonsilva@id.uff.br, id Orcid 0000-0003-3180-6747.

Introdução

Relegada ao papel de mera coadjuvante pelos acadêmicos que estudam o processamento de metáforas, a familiaridade é resgatada nesta pesquisa e colocada no seu devido lugar de importância, afinal, nem só de convencionalidade e “*aptness*” vive uma expressão metafórica. Na verdade, nenhuma área da cognição ou mesmo de um organismo é capaz de se sustentar por um único e exclusivo meio. Daí a necessidade de reconhecer o equilíbrio realizado pela familiaridade no modo de processar uma metáfora.

Para resolver algumas questões preliminares, ainda dentro de um plano mais geral, é necessário fazer a seguinte indagação: as metáforas são mais aceitáveis no modelo gramatical de comparação ou no modelo gramatical de declaração? Alguns advogados são como tubarões ou alguns advogados são tubarões? O que parece mais natural para o falante do português brasileiro?

Bowdle e Gentner, em diversos estudos (BOWDLE; GENTNER, 2005, GENTNER; BOWDLE, 2001, BOWDLE; GENTNER, 1999), desenvolveram a teoria da carreira da metáfora, encontrando evidências, através de pesquisa experimental, de que quando as metáforas surgem na linguagem, sendo, portanto, novas ou de baixa convencionalidade, são processadas, exclusivamente, através do modelo gramatical de comparação, enquanto que metáforas altamente convencionalizadas são processadas, opcionalmente, ou seja, são processadas de forma natural tanto pelo modelo gramatical de declaração quanto pelo modelo gramatical de comparação.

Nesse aspecto, notamos que quase todos os estudos realizados para explicar o fenômeno psicolinguístico de processamento de metáfora, até então, tiveram seu olhar voltado para a convencionalidade do veículo metafórico. Nesse sentido, foi com base na convencionalidade que Janus e Bever (1985) defenderam o processamento indireto de metáforas através do Modelo Pragmático Padrão mencionado por Searle (1979), em que o ouvinte se utilizaria de três estágios discretos para compreender uma expressão metafórica, sendo o primeiro deles a interpretação literal da expressão. Por outro lado, outros estudiosos também se ampararam na convencionalidade do veículo para sustentarem que as metáforas são interpretadas diretamente, como, por exemplo, Ortony et al. (1978) e Glucksberg et al. (1982). Para esses teóricos, com base na alta convencionalidade do veículo metafórico, não há obrigatoriedade de se fazer, primeiro, uma interpretação literal das metáforas.

O presente trabalho, para aferir o comportamento da familiaridade, buscou avaliar se o alto grau de familiaridade em metáforas pouco convencionalizadas e o baixo grau de familiaridade em metáforas altamente convencionalizadas poderia interferir nesse processamento, mudando o modo de aceitabilidade do modelo gramatical.

Para que não haja dúvida sobre a presente pesquisa, resolveu-se, ainda na introdução, explicar o mecanismo de equilíbrio da metáfora, pois ela está sustentada num tripé que envolve convencionalidade, familiaridade e *aptness* (“adequação”, em tradução livre). De uma maneira geral, pode-se dizer que a convencionalidade diz respeito ao veículo, enquanto a familiaridade diz respeito à expressão e, por sua vez, o *aptness* diz respeito à adequação entre tópico e veículo.

Em uma metáfora nominal do tipo “X é um Y”, cuja adaptação para o Português Brasileiro (PB), feita por Ricci (2016), ganhou a fórmula ‘Alguns X são Y’ (p. ex., “alguns carros são abacaxis”), “X” refere-se ao tópico “carros”, enquanto “Y” refere-se ao veículo “abacaxis”. Então, para que seja possível compreender um pouco mais sobre esse alicerce da metáfora, buscar-se-á, ainda que de forma rápida, tecer alguns comentários sobre cada um dos componentes desse tripé.

A convencionalidade se refere ao veículo metafórico, nesse caso implica dizer que é o veículo metafórico que se acha identificado, na literatura e nos dicionários, como sendo um termo polissêmico, uma vez que possui um conceito básico literal, mas também assume um conceito metafórico registrado como seu sentido figurado. Por exemplo, “cobra”, no sentido literal, segundo o dicionário, é designação comum aos repteis escamados da subordem das serpentes, de corpo alongado, coberto por escamas transparentes, língua delgada e bífida. Entretanto, o próprio dicionário registra esse termo em sentido figurado, como sendo pessoa de má índole ou de mau gênio, bem como pessoa astuciosa e falsa. Esse registro múltiplo distingue tal item de outras palavras. Portanto, a convencionalidade está vinculada diretamente ao veículo e não à construção da expressão, pois é o veículo que evoca uma nova categoria a ser atendida na expressão.

A familiaridade, por ter sofrido grande desprestígio entre os pesquisadores, é difícil de ser explicada em termos teóricos, havendo vários autores que divergem sobre o seu papel na compreensão das metáforas. Dulcinati (2014) deixa registrado que a noção de familiaridade, por mais intuitiva que possa parecer, não recebeu ainda uma definição precisa e unívoca na literatura e, como consequência disso, seu efeito no processamento de metáforas recebeu relativamente pouca atenção.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a familiaridade tem relação direta com a expressão metafórica em sua integridade, envolvendo, assim, tanto o tópico quanto o veículo metafórico, além de englobar a parte acessória, como, por exemplo, os determinantes. Nesse sentido é possível que, a depender da composição da expressão, um mesmo veículo seja compreendido de maneira diversa. Bowdle e Gentner (2005) afirmam que a familiaridade é uma propriedade da expressão e, por essa razão, envolve veículo e tópico em emparelhamento. Blasko e Connine (1993, p. 305) afirmam que a “familiaridade é subjetiva”, sendo uma experiência consciente com a metáfora, porém Glucksberg (2003), como já dito anteriormente, considera a familiaridade relativamente sem importância quando se está diante de metáforas bem construídas em convencionalidade e *aptness*.

O *Aptness*, por sua vez, é a extensão em que a declaração captura características importantes do tópico (CHIAPPE, KENNEDY E SMYROWSKI, 2003, p. 97 apud DULCINATI et al., 2014, p. 74), ou seja, é um balanço equilibrado e harmônico entre tópico e veículo. Em outras palavras, pode-se dizer que *aptness* se refere ao grau com que um dado veículo metafórico recolhe pontos relevantes de um tópico para possibilitar uma compreensão eficaz e adequada.

Algumas teorias sobre o processamento de metáforas

Inicialmente é importante destacar que as metáforas violam as máximas da interação formuladas por Grice (1975), uma vez que, literalmente, são consideradas declarações falsas. Nessa linha de raciocínio, pode-se indicar como exemplo a expressão “Alguns advogados são tubarões”,⁷ que viola a máxima de qualidade ao afirmar fato sabidamente inverídico. Nesse sentido, as metáforas, a princípio, precisariam ser processadas, na mente humana, de modo indireto, observando-se os 3 estágios previstos no chamado Modelo Pragmático Padrão – SPM (SEARLE, 1979). Tal modelo assume, como primeiro estágio de processamento, a interpretação literal da expressão metafórica e, como esse processo resulta numa análise anômala em face do conteúdo, busca-se uma segunda opção de interpretação não literal que seja adequada.

⁷O exemplo é uma adaptação de Ricci (2016), em PB, de *My lawyer is a shark*, que se encontra em Glucksberg (1998) e em Dulcinati (2014).

Implica dizer que, em relação à expressão mencionada acima (Alguns advogados são tubarões), para se coadunar com o SPM, inicialmente, derivar-se-ia a interpretação literal da expressão: “Alguns advogados são predadores marinhos”. Não havendo congruência nessa interpretação, passa-se a uma interpretação não literal adequada (“Alguns advogados aniquilam sua clientela”).

Desta feita, para esclarecer alguns pontos sobre as teorias, abaixo começaremos com uma delas que trata sobre o processamento direto de metáforas.

Glucksberg (2003) – A psicolinguística da metáfora

Glucksberg (2003), logo ao início de seu artigo, já indica que metáforas bem convencionalizadas criam categorias que possibilitam o empréstimo do nome de um exemplar específico para uso de uma nova categoria decorrente da utilização de uma característica restrita desse nome. Assim, na metáfora “Meu advogado é um tubarão”, o termo “tubarão” pode ser utilizado no sentido metafórico para qualquer ser vicioso e predatório. Outro exemplo pode ser a expressão “A neuroimagem é uma mina de ouro”, que, embora possa ser possível que alguém não concorde com ela, é fato que ninguém imaginou tratar-se, num primeiro momento, de um buraco feito no chão para extração de ouro ao se referir à neuroimagem, uma vez que, em face da convencionalidade e do contínuo uso do veículo “mina de ouro”, tem-se a polissemia do termo, que passa a designar também uma fonte de riqueza em diversos sentidos e, nesse caso, a neuroimagem seria uma fonte rica para descobertas nas ciências cognitivas.

Glucksberg (2003), assim, questiona de plano o modelo pragmático padrão que vem dominando esse tema desde Aristóteles. De acordo com esse modelo a compreensão da metáfora envolve um processo discreto de três estágios. O primeiro deles seria no caso da expressão da neuroimagem acima, vislumbrar o significado literal de “mina de ouro”, o que produziria a interpretação absurda de ser ela um buraco no solo. Nesse caso, passaríamos ao segundo estágio, que seria avaliar a expressão dentro do contexto e, em seguida num terceiro momento, buscar um significado não literal que faça sentido.

Glucksberg (2003) chama a atenção para o fato de que uma das regras da conversação é que o que está sendo dito deve ser verdadeiro e, por isso, precisa fazer um sentido coerente. Sendo assim, metáforas nominais como as citadas acima (X é um Y) são expressões literalmente falsas e, por essa razão, devem ser corrigidas no seu modo de processamento. Uma das maneiras de fazer essa correção seria transformar tais expressões em literalmente verdadeiras através do modelo gramatical de comparação, pois, de fato, todas as afirmações de comparação são verdadeiras, justamente porque duas coisas devem se assemelhar de inúmeras maneiras. Nesse caso, a expressão referente à mina de ouro deveria ser expressa assim: “A neuroimagem é *como* uma mina de ouro”.

A partir de Glucksberg (2003), são levantadas duas questões para os estudos psicolinguísticos da metáfora. Primeiro: é necessário averiguar se o literal possui prioridade incondicional sobre o metafórico durante o processamento linguístico. Segundo: é preciso definir se as metáforas necessitam, de fato, de um modelo de comparação para sua interpretação. Ambas as questões produzem hipóteses testáveis e é justamente nessa linha de pesquisa que Glucksberg conduz todo o seu trabalho. Em resumo, é possível dizer que o autor chegou à conclusão de que o significado literal não tem prioridade incondicional sobre o significado metafórico, pois a compreensão da metáfora pode ser tão fácil quanto a de qualquer expressão literal, não sendo sequer opcional. Já sobre a segunda questão, Glucksberg argumenta que as metáforas não são compreendidas através de um processo de comparação de propriedades de correspondências, mas, em vez disso, elas são entendidas diretamente como asserções categóricas.

Glucksberg (2003), buscando evidências do processamento direto de metáforas, afirma que as pessoas não podem ignorar as metáforas, mesmo que significados literais façam sentido dentro do contexto discursivo em que essas se encontrem. Para sustentar essa hipótese, Glucksberg modelou seu experimento, levando em consideração a demonstração clássica do *efeito Stroop*, a fim de indicar que as pessoas não podem ignorar significados metafóricos, conforme ficou evidenciado no conhecido teste de John Ridley Stroop (1935), em que se apresentavam palavras impressas em várias cores e se pedia aos participantes da tarefa experimental para nomear a cor da tinta em que uma palavra era impressa – mas não ler as próprias palavras. Com efeito, quando as palavras que são nome de cor, como o item “vermelho”, foram impressas em qualquer outra cor (por exemplo, verde), as pessoas tiveram dificuldade em dizer “verde”, indicando competição da cor (“verde”) com a própria palavra (“vermelho”). Esta interferência de cor/palavra pode significar que as pessoas não podem inibir a leitura de palavras que são apresentadas, mesmo que essa inibição represente uma melhoria no desempenho da tarefa.

Desta feita, foi nessa linha de raciocínio que Glucksberg (2003) desenvolveu um modelo de experimento em que se criaram sentenças literalmente falsas, mas metaforicamente verdadeiras como “algumas estradas são serpentes” e “alguns escritórios são icebergs”. Aos participantes foram mostradas sentenças, uma de cada vez, que deveriam ser julgadas como literalmente verdadeiras ou falsas. Nos testes foram utilizados quatro tipos de frases: (i) literalmente verdadeiras, p.ex. “Algumas frutas são maçãs”; (ii) literalmente falsas, p. ex. “Algumas frutas são tabelas”; (iii) metáforas, p. ex. “Alguns trabalhos são cadeias” e “alguns cirurgiões são açougueiros”; (iv) metáforas misturadas, p. ex. “alguns trabalhos são açougueiros” e “algumas estradas são cadeias”. Como se vê, as metáforas eram literalmente falsas afirmações, mas eram facilmente interpretáveis se tomadas de forma não literal. As metáforas misturadas também eram literalmente falsas, mas não prontamente interpretáveis.

Glucksberg, então, posicionou-se no sentido de afirmar que, se as pessoas ignoram os significados metafóricos, logo as metáforas não deveriam levar mais tempo para serem rejeitadas do que as metáforas misturadas. Os resultados foram claros para o autor: as pessoas tinham dificuldade de aceitar metáforas como expressões literalmente falsas, em razão do efeito do veículo metafórico, da mesma maneira que Stroop interpretou seu efeito de interferência cor/palavra. Ou seja, as pessoas não conseguiam inibir sua compreensão de significados metafóricos, mesmo quando os significados literais eram aceitáveis no contexto do experimento. De toda a pesquisa, restaram evidências concretas de que o efeito de interferência da metáfora reflete a compreensão da metáfora e não qualquer outra situação advinda da relação entre o tópico e o veículo metafórico.

Bowdle e Gentner (2005) – A carreira da metáfora

É a partir de Bowdle e Gentner (2005) que se construirá a metodologia desta pesquisa, na forma dos desenhos experimentais, adaptados ao PB. É importante frisar que essa teoria já vinha sendo costurada há tempos, por exemplo, por Gentner e Bowdle (2001). Tal revisão será importante para fundamentar a hipótese levantada neste trabalho de pesquisa experimental, que diz respeito à interferência da familiaridade no processamento das metáforas.

Tendo em vista a limitação do espaço para abranger toda a gama de informação sobre a carreira da metáfora proposta por Bowdle e Gentner (2005), optou-se aqui por seguir direto para a fundamentação e os experimentos propostos pela dupla e que serviram de modelo para o presente estudo.

A hipótese da carreira da metáfora prediz que as categorias metafóricas podem ser criadas durante o curso da compreensão da metáfora sob a forma de esquemas relacionais abstratos. Porém, essa hipótese difere do modelo de categorização de Glucksberg de duas maneiras principais:

(i) as categorias metafóricas são derivadas da estrutura relacional comum dos conceitos de tópico e veículo e não apenas do conceito do veículo; (ii) as categorias metafóricas são criadas como um subproduto das comparações figurativas e, assim, não afetam a interpretação dessas comparações. Mas, para os autores, esse quadro pode ser inclusive temporário, pois, se um veículo for usado com frequência suficiente, ele pode tornar-se polissêmico e, portanto, passará desencadear automaticamente uma categoria metafórica. Desta feita, é de se supor que, assim, a abstração pode contribuir para o significado de uma metáfora.

Bowdle e Gentner (2005) acreditam que o processo de convencionalização se dá primordialmente com o veículo, que adquire um significado de domínio geral. Essa mudança de representação será acompanhada por uma mudança no modo de alinhamento. Nesse aspecto, a hipótese da carreira da metáfora indica que uma distinção computacional pode ser feita entre metáforas novas (ou de baixa convencionalidade) e metáforas convencionais (altamente convencionalizadas). Assim, metáforas novas envolveriam veículos que se referem a um conceito específico de domínio, mas ainda não estão associados a uma categoria de domínio geral. Ou seja, ao utilizarmos um veículo novo como “geleira” na metáfora “Ciência é uma geleira”, cujo veículo indica literalmente “um grande corpo de gelo que se expande sobre uma superfície terrestre”, este veículo não traz nenhum sentido metafórico relacionado a um modelo prototípico de “qualquer coisa que progride lentamente, mas de forma constante”. Desta feita, metáforas novas (ou de baixa convencionalidade) são interpretadas como comparações, nas quais o tópico está estruturalmente alinhado com o veículo em seu sentido literal.

Em contraste a isso, as metáforas convencionais (altamente convencionalizadas) envolvem os veículos a que se referem a um conceito literal e a uma categoria metafórica associada. Por exemplo, em “Algumas sogras são cobras”, o veículo “cobra” tem dois sentidos intimamente relacionados, quais sejam: “um réptil de corpo alongado que pode possuir ou não veneno” e “qualquer pessoa astuciosa e falsa”. Os veículos convencionais (altamente convencionalizados) são polissêmicos, com um significado literal e um significado metafórico. Nesse sentido, as metáforas convencionais (altamente convencionalizadas) podem ser interpretadas como comparações, combinando o conceito do tópico com o significado literal do veículo, ou como categorização, ao considerar o conceito do tópico como um membro da categoria metafórica superordenada pelo veículo.

Assim, a carreira da metáfora afirma que as metáforas novas (ou de baixa convencionalidade) são interpretadas prioritariamente por comparação, enquanto metáforas convencionais (altamente convencionalizadas) são interpretadas, opcionalmente, por comparação ou por declaração. É importante esclarecer que Bowdle e Gentner (2005) chamam a atenção para o fato de que, em geral, as metáforas convencionais (altamente convencionalizadas) tendem a ser interpretadas mais como categorização do que como comparação, isso porque o alinhamento categórico será completado mais rapidamente do que o comparativo. E, assim, os autores afirmam que as metáforas novas convidam à criação de sentido, enquanto as metáforas convencionais convidam à recuperação do sentido. Essa recuperação de sentidos nada mais é do que recuperar categorias metafóricas abstratas.

Para sedimentar a hipótese da Carreira da Metáfora, Bowdle e Gentner (2005) idealizaram uma série de experimentos baseados nas evidências principais já indicadas, ou seja, as metáforas convencionais (altamente convencionalizadas) são compreendidas mais rapidamente do que as metáforas novas (ou de baixa convencionalidade), bem como, as metáforas convencionais são compreendidas, opcionalmente, por comparação ou declaração com pequena preferência pela forma declarativa, enquanto as metáforas novas são compreendidas, prioritariamente, por comparação.

Após a aplicação dos experimentos, que é quase um espelhamento do que será transcrito mais a frente, os resultados obtidos mostraram que as metáforas novas obtiveram a média de 2,81 pontos (numa escala de 1 a 10, sendo que quanto mais próximo de 1, melhor a aceitação como comparação), enquanto as metáforas convencionalizadas obtiveram 4,35 pontos (quanto mais próximo de 10, melhor a aceitação como declaração e quanto mais próximo de 5, a aceitação seria opcional).

Por esses dados, Bowdle e Gentner chegaram a várias conclusões: 1) As pessoas aceitavam melhor as metáforas com veículos convencionalizados, conforme previsto pela carreira da metáfora; 2) A preferência dos universitários pela forma de comparação foi quase tão equivalente para as metáforas novas quanto para as comparações literais, o que afirma a posição dos autores; 3) Em relação às metáforas convencionalizadas, houve também um alinhamento com a teoria da carreira da metáfora, uma vez que, no caso dessas metáforas, verificou-se a opcionalidade do leitor/ouvinte em aceitar a expressão metafórica tanto na forma de comparação quanto na forma de declaração.

A realização do experimento idealizado por Gentner e Bowdle (2005) promove uma melhor compreensão do papel da convencionalidade no processamento psicolinguístico da metáfora, além de viabilizar outros estudos correlatos sobre esse novo modelo de psicolinguístico, como, por exemplo, o estudo sobre processamento de metáforas no PB realizado por Ricci (2016).

Descortinando a familiaridade no tripé metafórico

Com os estudos de Glucksberg (2003), bem como com a hipótese da carreira da metáfora (BOWDLE; GENTER, 2005; GENTER; BOWDLE, 2001; BOWDLE; GENTER, 1999) e ainda com Ricci (2016), abriu-se a possibilidade de estudar, no PB, a interferência da familiaridade no processamento das metáforas, principalmente pelo fato de Ricci (2016) ter deixado um legado de expressões metafóricas ranqueadas em familiaridade, convencionalidade e *aptness*, o que torna possível confrontar as hipóteses aqui levantadas com os diversos aspectos do ranqueamento produzido.

Para testar nossa hipótese de que a familiaridade tem relevância no modo de processamento de uma expressão metafórica, foram criados quatro experimentos, tendo como base os testes produzidos em Bowdle e Gentner (2005), entretanto, é importante frisar que os resultados de todos eles possuem certa semelhança e, por essa razão, neste artigo vamos nos reportar apenas ao Experimento 3, por julgarmos mais amplo e completo, envolvendo todos os parâmetros dos outros experimentos realizados.

Experimento e materiais

Esse experimento de preferência pela forma gramatical é similar ao que se encontra descrito em Bowdle e Gentner (2005, Experiment 1: *Grammatical Form Preferences*, p. 200-2), idealizado com o objetivo de verificar os resultados por eles obtidos, levando em consideração metáforas altamente convencionalizadas mas com baixo grau de familiaridade e metáforas de baixa convencionalidade e alta familiaridade.

As expressões metafóricas utilizadas como estímulos foram selecionadas com base em 2 *norming studies* de metáforas nominais do PB, metáforas que obedecem à forma “alguns X são Y” (p. ex.: “algumas mulheres são furacões”), que se acha disponível em Ricci (2016, Apêndices A e B). Deste ranqueamento, foram selecionadas, para esta pesquisa, metáforas altamente convencionalizadas, mas com baixa familiaridade, bem como metáforas com baixo grau de convencionalidade, mas altamente familiares, conforme tabela abaixo:

Algumas notícias são bombas.	5 4 3 2 1 0 _ 0 1 2 3 4 5	Algumas notícias são como bombas.
------------------------------	---------------------------	-----------------------------------

Fonte: O próprio autor

Hipótese e predições

Hipótese nula: as preferências pela forma gramatical das expressões não correspondem à familiaridade ou convencionalidade das expressões e dos veículos metafóricos, mas à variabilidade randômica das decisões dos participantes.

Hipótese de pesquisa: o resultado deverá ser diferente ao esperado pela hipótese da carreira da metáfora, *The career of metaphor* (BOWDLE; GENTER, 2005; GENTER; BOWDLE, 2001 BOWDLE; GENTER, 1999), pois haverá a interferência da familiaridade tanto nas metáforas altamente convencionalizadas quanto nas de baixa convencionalidade. Desta feita, poderá ocorrer uma mudança no modo de processamento das metáforas, porém esta mudança tenderá a se refletir na familiaridade da expressão e não na convencionalidade do veículo, ou seja: comparação, nas metáforas de alta convencionalidade e baixa familiaridade para, opcionalmente, categorização ou comparação, em metáforas de baixa convencionalidade e alta familiaridade.

Consequentemente à hipótese de pesquisa, a predição é que sejam julgadas naturais, na forma de comparação, expressões metafóricas cujos veículos, apesar de serem altamente convencionalizados, possuam baixa familiaridade. No caso dessas expressões, espera-se que as notas na forma de comparação sejam substancialmente mais altas do que as notas dadas na forma de declaração. Ainda de acordo com a presente hipótese, à vista das metáforas cujos veículos se acham pouco convencionalizados, mas possuam alto grau de familiaridade, espera-se que elas sejam julgadas naturais em ambas as formas, de declaração ou de comparação, podendo ocorrer uma leve preferência pela forma de declaração, ou seja, nesses casos, espera-se que as notas sejam equivalentes nas duas formas gramaticais, com uma pequena diferença a favor da declaração.

Resultados

Seguindo a mesma metodologia dos experimentos realizados anteriormente, este experimento comportou uma avaliação das expressões que variavam numa escala de “0” a “5”, sendo que, neste quesito, especificamente, é importante salientar que um mesmo participante deveria dar nota para ambas as formas das expressões metafóricas.

Da análise dos dados referentes às expressões tidas como distratoras, verificou-se que os participantes entenderam bem o modelo gramatical de declaração e comparação e, desta feita, os resultados foram bastante positivos, demonstrando o grau de comprometimento com a pesquisa. Uma síntese desse resultado está estampada na tabela a seguir⁸.

8 Em todas as análises estatísticas apresentadas nesta dissertação, utilizou-se o teste proporção denominado “Qui-quadrado de Pearson” (X^2), com correção de continuidade. O nível de significância, como convencional na área da psicolinguística experimental, foi fixado em 0,95. Todos dados quantitativos desta pesquisa foram tratados no Software Action Stat (www.portalaction.com.br), que é uma adaptação de interface para o Microsoft Excel do robusto pacote estatístico R (www.rstudio.com). Nas referências ao teste X^2 , usou-se a abreviatura “dif. sig.” (diferença significativa) para indicar p-valor igual ou inferior 0,05.

Tabela 3

Experimento 3 – Tabela de resultados 5

CATEGORIZAÇÃO	SIMILARIDADE
<u>MÉDIAS</u> <u>DECLARAÇÃO LITERAL</u> Consistente (esperado) 4,79375	<u>MÉDIAS</u> <u>COMPARAÇÃO LITERAL</u> Consistente (esperado) 3,44375
<u>COMPARAÇÃO LITERAL</u> Inconsistente 1,2625	<u>DECLARAÇÃO LITERAL</u> Inconsistente 1,275

Tabela das expressões literais (declaração e comparação). Escala de 5 pontos.

Categorização: declaração x comparação: dif. sig. $X^2 = 5216$, $p < .05$.

Similaridade: comparação x declaração: dif. sig. $X^2 = 1884$, $p < .05$.

Categorização x similaridade consistente: dif. sig. $X^2 = 1252$, $p < .05$.

* Categorização x similaridade inconsistente: dif. não sig. $X^2 = 0,076$, $p > .05$.

Fonte: O próprio autor

Preliminarmente, destacam-se os tópicos “baleia” e “jacaré”, que obtiveram nota máxima (5 pontos) dentre as expressões literais na forma de categorização. Entretanto, destacam-se também os tópicos “carro” e “poltrona”, que obtiveram nota igual ou superior a 4,9 pontos. É importante salientar que todas as expressões na forma de categorização foram avaliadas com notas superiores a 4 pontos na forma de declaração.

Em relação às expressões literais comparativas, destacam-se os tópicos “lâmpada”, “vespa” e “fichário” que, na forma de comparação, obtiveram nota superior a 4 pontos. Nessa categoria, ou seja, na expressão literal em forma de símile, ocorreu uma avaliação da média geral menor do que das expressões literais na forma de categorização, o que é perfeitamente aceitável, tendo em vista que alguns dos participantes não acharam muito boa a comparação realizada, como por exemplo, “laranjas são como limões” e “granitos são como cerâmicas”. Apesar disso, não houve prejuízo das avaliações feitas.

Os resultados das expressões metafóricas são bastante expressivos e, aqui, se amoldam perfeitamente à hipótese levantada, pois as metáforas de alta convencionalidade e baixa familiaridade foram melhores avaliadas na forma de comparação do que na forma de declaração, havendo uma diferença substancial de 2,1 pontos, enquanto as metáforas de baixa convencionalidade e alta familiaridade tiveram notas quase que semelhantes, com uma pequena diferença (0,063) a favor da forma de declaração. Uma síntese desse resultado está estampada na tabela abaixo.

Tabela 4

Experimento 3 – Tabela de resultados 6

Metáforas de Alta Convencionalidade e Baixa Familiaridade	Metáforas de Baixa Convencionalidade e Alta Familiaridade
MÉDIAS	MÉDIAS
<u>DECLARAÇÃO</u> 1,313	<u>DECLARAÇÃO</u> 3,613
<u>COMPARAÇÃO</u> 3,413	<u>COMPARAÇÃO</u> 3,55
Diferença 2,1	Diferença 0,063

Tabela das expressões metafóricas (declaração e comparação). Escala de 5 pontos.

Alta conv. e baixa fam. declaração x comparação: dif. sig. X^2 1797, $p < .05$.

* Baixa conv. e alta fam. declaração x comparação: dif. não sig. X^2 91,89, $p > .05$.

Alta. conv. e alta fam. x baixa conv. e alta fam. declaração: dif. sig. X^2 2114, $p < .05$.

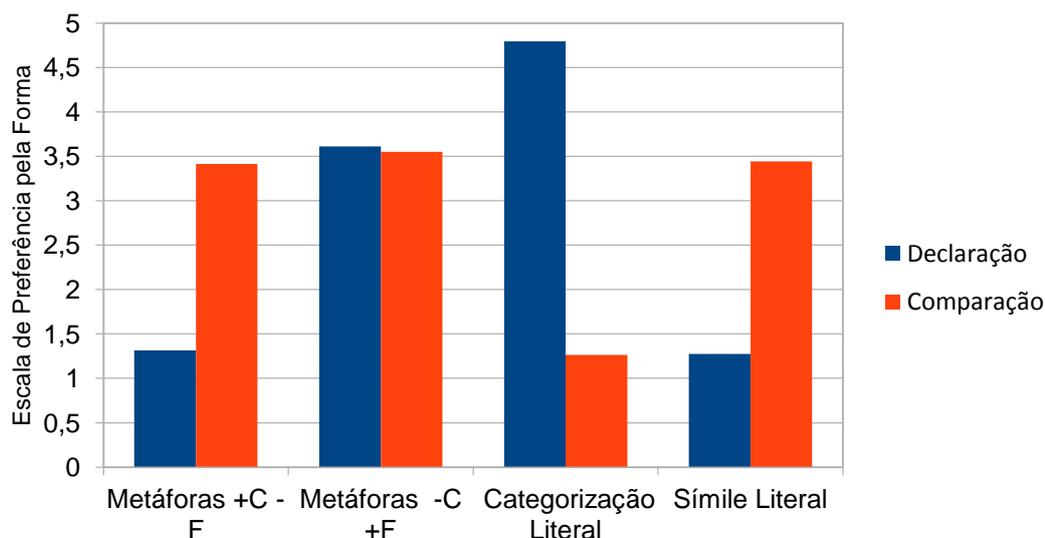
Alta. conv. e alta fam. x baixa conv. e alta fam. comparação: dif. sig. X^2 8,74, $p < .05$.

Fonte: O próprio autor

Os dados coletados possuem grande robustez para sinalizar que as metáforas de alta convencionalidade e baixa familiaridade são processadas por um modelo de alinhamento em que se buscam características do tópico e do veículo para interpretar a expressão, ao passo que as metáforas de baixa convencionalidade e alta familiaridade, são processadas por um modelo de categorização em que se domina a categoria relacionada ao veículo e faz-se a inclusão do tópico nessa categoria, sem precisar de comparação para isso. O gráfico abaixo traz essa representação.

Tabela 5

Experimento 3 – Gráfico dos Resultados 3



Metáforas +C –F (Alta Convencionalidade e Baixa Familiaridade)

Metáforas –C +F (Baixa Convencionalidade e Alta Familiaridade)

Fonte: O próprio autor

Conclusão

No Experimento realizado os participantes foram expostos às duas formas gramaticais de uma mesma expressão que estavam dispostas lado a lado e deveriam atribuir notas a ambas numa escala de 0 a 5. Os resultados obtidos em relação às metáforas do grupo de alta convencionalidade e baixa familiaridade se adequaram perfeitamente à hipótese levantada neste trabalho, tendo em vista que houve uma preferência expressiva pela forma de comparação dessas expressões, dando indícios de que essas metáforas são processadas pelo modelo teórico do alinhamento das estruturas em que o ouvinte/leitor tem a necessidade de alinhar uma característica saliente do veículo com uma característica saliente do tópico para dali tirar sua interpretação. Por esta razão, nesse modelo referido, assumiu-se a preferência pela forma de comparação para metáforas novas ou de baixa convencionalidade segundo Bowdle e Gentner (2005). Justamente por isso, por hipótese, assumiu-se aqui que, por interferência da familiaridade, as metáforas desse grupo (alta convencionalidade e baixa familiaridade) se comportariam como as metáforas novas ou de baixa convencionalidade experimentadas por Bowdle e Gentner (2005), sendo preferidas na forma de comparação, como de fato ocorreu.

Já em relação às metáforas de baixa convencionalidade do veículo e alta familiaridade da expressão, assumiu-se que elas seriam processadas por um modelo de inclusão de categoria em que o ouvinte/leitor, ao se deparar com uma expressão metafórica desse tipo, e, já tendo em mente uma categoria específica vinculada ao veículo, teria apenas que inserir o tópico dentro dessa mesma categoria finalizando a interpretação, ou seja, tais metáforas se comportariam como altamente convencionalizadas por força da interferência da familiaridade que a elevaria, como de fato aconteceu.

Além dessas evidências, outras surgiram e parecem dar sustentação à metodologia que foi utilizada nesta pesquisa. Tais evidências se referem às expressões que foram usadas como distratoras para aferir o domínio dos participantes em relação ao uso das declarações literais e comparações literais. Nos testes realizados por Bowdle e Gentner (2005), as declarações literais tiveram expressiva avaliação por parte dos participantes, o que também ocorreu no experimento realizado, em que os participantes avaliaram de forma altamente produtiva as expressões categóricas literais. Por outro lado, Bowdle e Gentner (2005) também observaram que as comparações literais não tiveram avaliação tão expressiva quanto as declarações e, inclusive, suas notas avaliativas se assemelhavam bastante às notas das expressões metafóricas novas (ou de baixa convencionalidade). No caso do nosso Experimento, os participantes avaliaram estas comparações literais quase que da mesma forma que as metáforas de alta convencionalidade e baixa familiaridade, o que vem a trazer mais evidências à hipótese de interferência da familiaridade nesse processo, robustecendo ainda mais as análises que foram produzidas, conforme pode ser visto no gráfico acima.

Finalmente, com base nas pesquisas realizadas e na comparação dos resultados e das análises do conjunto dos experimentos, encontraram-se evidências de que a familiaridade da expressão metafórica tem muita relevância no processamento psicolinguístico, causando interferência no modo de compreensão, podendo, inclusive, levar o ouvinte/falante a preferir, exclusivamente, o modelo de comparação, ou, opcionalmente, declaração ou comparação, a depender do índice de familiaridade da expressão.

Referências

- BARSALOU, LAWRENCE W. Ad hoc categories. **Memory & Cognition**, 11 (3), p. 211-227, 1983.
- BLASKO, D. & CONNINE, C.M. Effects of familiarity and aptness on metaphor processing. **The Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**, 19, p. 295-308, 1993.
- BOWDLE, B.; GENTNER, D. Metaphor comprehension: From comparison to categorization. **Proceedings of the twenty-first annual conference of the cognitive science society**. 1999. p. 90-95.
- BOWDLE, B.F. & GENTNER, D. The career of metaphor. *Psychological Review*, vol. 112, No. 1, **American Psychological Association**, p. 193-216, 2005.
- CHIAPPE, D., KENNEDY, J. M. & SMYKOWSKI, T. Reversibility, aptness, and the conventionality of metaphors and similes. **Metaphor and Symbol**, 18(2), p. 85-105, 2003.
- DULCINATI, G.; MAZZARELLA, D.; POUSSCOULOUS, N. & RODD, J. Processing metaphor: The role of conventionality, familiarity and dominance. UCL, **Working Papers in Linguistics**, 26, p. 72-88. 2014.
- GENTNER, D. et al. Metaphor is like analogy. In: GENTNER, D. et al., (eds.) **The Analogical Mind**, p. 199–253, MIT Press, 2001.
- GENTNER, D. & BOWDLE, B.F. Convention, Form, and Figurative Language Processing. *Metaphor & Symbol*, 16 (3 & 4). **Lawrence Erlbaum Associates, Inc.**, p. 223-247, 2001.
- GLUCKSBERG, S. How metaphors create categories – quickly. In: GIBBS, R.W. **The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought**. Cambridge University Press, p. 67-83, 2008.
- GLUCKSBERG, S. et al. On understanding nonliteral speech: can people ignore metaphors? **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 21, p. 85-98, 1982.
- GLUCKSBERG, S.; KEYSAR, B. Understanding Metaphorical Comparisons: Beyond Similarity. *Psychological Review*, v. 97, n. 1, **American Psychological Association**, p. 3-18, 1990.
- GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: COLE, P. & MORGAN, J.L. (eds.). *Syntax and Semantics*, Vol. 3, **Speech Acts**. New York: **Academic Press**, p. 41-58, 1975.
- HOUAISS, A; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.
- JANUS, R.; BEVER, T. Processing of metaphoric language: an investigation of the three-stage model of metaphor comprehension. **Journal of Psycholinguistic Research**, v. 14, n. 5, p. 473-487, 1985.
- ORTONY, A.; SCHALLERT, D.; REYNOLDS, R.; ANTOS, S. Interpreting metaphors and idioms: Some effects of context on comprehension. **Journal of verbal learning and verbal behavior**, v. 17, n. 4, p. 465-477, 1978.
- RICCI, A. **O processamento psicolinguístico da metáfora: Um estudo experimental no PB**. Dissertação defendida no Mestrado de Estudo da Linguagem. Rio de Janeiro: UFF, 2016.
- SEARLE, J. Metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. 2nd edition. New York. **Cambridge University Press**, p. 83-111, 1993 [1979].
- STROOP, J.R. Studies of interference in serial verbal reactions. **Journal of Experimental Psychology**, v. 18, p. 643–662, 1935.

REVISITANDO O CASO “JOSÉ MATIAS”, DO CONTO DE EÇA DE QUEIRÓS

Guilherme Nogueira Milner

Resumo

Este artigo objetiva revisitar um personagem polêmico de Eça de Queirós chamado José Matias, que dá título ao conto, cuja ambigüidade de comportamento vem suscitando inúmeras abordagens no campo da teoria e crítica literária.

Palavras-chave: conto *José Matias*; Crítica literária; Eça de Queirós

Resumen

Este artículo pretende volver a visitar a un controvertido personaje de Eça de Queirós llamado José Matias, que da título al relato, cuya ambigüedad de comportamiento ha ido suscitando numerosos acercamientos en el campo de la teoría y la crítica literaria.

Palabras llave: conto *José Matias*; Crítica literaria; Eça de Queirós

Quando pensamos na literatura do século XIX, em Portugal, provavelmente um nome imediatamente surja na mente: o de Eça de Queirós. E apresentar tão notório e afamado escritor acaba se tornando uma tarefa difícil quando há um legado dessa magnitude, portanto, faremos essa abertura com a ajuda de um texto introdutório, recentemente publicado em uma edição para o mercado brasileiro de uma de suas obras, *O primo Basílio*, lançado pela editora Nova Fronteira e assinado por Monica Figueiredo, essa talvez uma das maiores estudiosas do escritor oitocentista em nosso país. Assim, levando o título de “Entre quatro paredes: a difícil condição de resistir”, temos uma rápida síntese da vida do autor e da sua importância para a literatura portuguesa desse século, que, nas palavras da pesquisadora, lemos:

Eça de Queirós, nascido em 1845 na pequena cidade de Póvoa do Varzim, morre em Paris, em 1900, um ano antes do início do século XX. Trata-se, pois, de um português de 55 anos incompletos, filho de mãe incógnita, legitimado quando já tinha mais de 40 anos, casado (somente em 1886) e pai de quatro filhos, ex-estudante de Coimbra (1861), primeiro advogado (formou-se em 1866), depois administrador público da cidade de Leiria (1870), sempre jornalista, tradutor competente, ensaísta provocador, primeiro cônsul em Havana (1872), depois em New Castle (1874) e Bristol (1878), para finalmente chegar ao posto consular em Paris pelo qual tanto ansiara (1888). Resumindo assim, tudo isto pouco importa, já que Eça de Queirós era acima de tudo um artista que, embora reconhecido em seu tempo, também foi capaz de gerar inúmeras polémicas junto à crítica sua contemporânea; ao mesmo tempo em que, sem o saber, edificava seu lugar na posteridade, firmando-se como um dos mais importantes escritores do século XIX. (2018, p. 5-6)

Era Eça, ainda, membro daquele movimento intelectual que ficou conhecido por “Geração de 70”, “Geração de Coimbra” ou, como Joaquim Ferreira chama, “Dissidência de Coimbra” para explicar todo o imbróglio após a publicação do *Poema da Mocidade*, de Pinheiro Chagas, que envolveu nomes como António Feliciano de Castilho, Antero de Quental, Teófilo Braga, entre outros. Dito isso, entre algumas das obras ecianias, indispensável de lembrar títulos como *O crime do Padre Amaro*, publicado em 1875, nas palavras do próprio Joaquim Ferreira, “em folhetim na Revista Ocidental, o primeiro romance realista da nossa literatura, sua estreia no género”. E, “transferido em 1878 para Bristol [...] acabou ali de escrever o mais famoso e perfeito dos seus romances – O

primo Basílio” (FERREIRA, s.d., p. 1034). O também famoso *Os Maias* “foram impressos em 1888, ano em que obteve ser colocado cônsul em Paris”. No ano seguinte, funda a *Revista de Portugal*, “colaborada por alguns corifeus literários da época. Lá também redigiu das suas formosas crônicas. Aí escreveu os seus últimos romances – *A ilustre casa de Ramires* e *A Cidade e as Serras*.” (ibidem. p. 1034-1035). Buscando resumir em um ou dois parágrafos de linhas muito generalizadas sobre a obra do escritor, o crítico se arrisca afirmando que:

A obra de Eça teve intuítos de crítica social. Nem só os fins de pura estética lhe conduziram a pena ao longo do enredo: tecendo a intriga, delineando personagens, definindo caracteres, o romancista punha sempre no seu alvo a censura à sociedade contemporânea. Quis combater certos vícios, denegrir certas classes, punir certos costumes. E como o seu gênio era estruturalmente inclinado à ironia, em vez de tipos humanos ideou caricaturas. Toda a sua obra constitui o comentário mordaz dum trocista.

Há os que pregam salvatérios por afirmações estentóricas, berradas a plenos pulmões na praça pública; e há aqueles que desviam o olhar tímidamente das insolências ou das perfídias. Eça de Queirós nem era de uns nem de outros: em romances e crônicas ele vai registrando com sorrisos de escárnio as grandes e as pequenas misérias do homem, sempre numa chacota que se dissimula de sorridentes zombarias. Satiriza os políticos, os conselheiros, os padres, os jornalistas, os burocratas, o burguês de ignorância asinina, a burguezinha de desejos lúbricos. É a sociedade constitucional que sofre a análise miúda do pugnaz e mordacíssimo romancista. Os excessos na minudência dos descritivos, que muitos lhe assacam, não significam a escassez de concepção, mas o propósito de motejo. Na sua faina de iconoclasta, preferiu às diatribes do panfleto as deformações da caricatura. (ibidem, p. 1035)

Se essas palavras, dentro de um longo volume de uma das *Histórias da Literatura Portuguesa*, ajudam a sintonizar – ao menos um pouco – a obra de Eça de Queirós para um interessado leitor, lembramos ainda que o famoso romancista em questão por ser um grande colaborador – e da mesma forma fundador – de distintos periódicos em seu período de atividade, então, conseqüentemente, acabou gerando toda uma “obra dispersa” que, nas palavras publicadas pelos editores de *Contos*,

desde os seus primeiros folhetins na “Revolução de Setembro” e na “Gazeta de Portugal” até à sua assídua colaboração na “Gazeta de Notícias”, do Rio de Janeiro, e na “Revista Moderna”, é muito vasta, muito variada e encerra algumas das mais maravilhosas páginas do grande e saudoso escritor.

Os seus editores começam, com a publicação do presente volume, a recolher cuidadosamente esse riquíssimo espólio, para o salvar, pelo livro, do esquecimento a que o condenariam a dispersão das folhas diárias e a sua efêmera vida. (QUEIROZ, s.d., p. 5)

Seguimos e passamos, enfim, para um desses contos coligidos para compor nosso trabalho. Falamos claro, de “José Matias”. A curiosidade pelo personagem veio quando lemos o verbete do conto em questão – escrito por Isabel Marnoto – como aparece em o *Dicionário de Eça de Queirós*, organizado e coordenado por Campos Matos. Lá, ainda que privilegiem o interesse naquele narrador filósofo e numa discussão com e sobre a filosofia Hegeliana em detrimento de toda a colaboração que o conto fornece para, por exemplo, a compreensão dos rituais da morte no século XIX, essa questão filosófica – e por qual motivo não dizer também “psicológica”? – não é despropositada para – supostamente – compreender as ações de Matias. Dito isso, seguiremos com a trama do conto para contextualizarmos melhor as análises dos críticos literários levantados por Marnoto, que aparecerão em sequência e, posteriormente, seguiremos para nossas considerações sobre o conto eciano.

Linda tarde, meu amigo!... Estou esperando o enterro do José Matias – do José Matias de Albuquerque, sobrinho do Visconde de Garmilde... O meu amigo certamente o conheceu – um rapaz airoso, louro como uma espiga, com um bigode crespo de paladino sobre uma boca indecisa de contemplativo, destro cavaleiro, duma elegância sóbria e fina. E espírito curioso, muito afeiçoado às ideias gerais, tão penetrante que compreendeu a minha *Defesa da Filosofia Hegeliana!* Esta imagem do José Matias data de 1865: porque a derradeira vez que o encontrei, numa tarde agreste de Janeiro, metido num portal da Rua de S. Bento, tiritava dentro duma quinzena cor de mel, roída nos cotovelos, e cheirava abominavelmente a aguardente. (QUEIROZ, s.d., p. 229)

Dessa forma, logo no primeiro parágrafo, somos apresentados ao tal José Matias pelo professor de Filosofia que conta a sua história enquanto dialogava com um terceiro sujeito, “de que mal apercebemos a presença”. Relatará sobre a vida desse homem que se apaixonou por uma bela mulher, a “divina” Elisa Miranda, uma mulher que era “da grande raça de Helena que, quarenta anos também depois do cerco de Tróia, ainda deslumbrava os homens mortais e os Deuses imortais” (ibidem, p. 252). Ela, contudo, era casada com o conselheiro Matos Miranda, um sujeito diabético e velho, mas, por ser seu vizinho, se distanciava de Elisa apenas pelos jardins das suas propriedades e por um muro. Este amor que Matias sentia por ela parecia recíproco, e, na ocasião da morte do seu velho marido – depois de dez anos dessa vida –, ele se retira para o Porto deixando crer que respeitaria com seu afastamento o período de luto. Entretanto, esse ano do luto pesado termina e sua amada se casa com Torres Nogueira, depois do seu amante de alma – Matias – negar se casar com ela. Regressa, posteriormente, do Porto, e novamente vizinho de Elisa retoma o costume de admirá-la puerilmente pelas janelas. Nesse meio tempo, se afunda em bebidas e jogos, extinguindo a herança de seu tio. Enfim, outros sete anos se passam até a morte do segundo marido, com um novo período de luto longe e o eventual o retorno para Lisboa dessa vez com um amante. Cada vez mais reduzido ao nada, José Matias, completamente esfarrapado, pelas sombras noturnas desse portal que o professor cita, aguardava fitando as janelas da nova casa de Elisa; de dia, seguia seu amante... até a sua morte.

E nessas simples linhas do entrecho percebemos todo o drama da vida do protagonista e de distintos elementos que buscamos para pensá-lo. Entretanto, seguiremos esse diálogo por entre os críticos literários que se debruçaram no conto em questão, conforme elencados no *Dicionário*. Assim, dentre o primeiro deles – e seguindo a ordem utilizada por Marnoto –, Jacinto do Prado Coelho, crítico também muito conhecido pelas suas análises das obras camilianas, coloca o conto como uma “unidade fechada, circular”. Seguindo sua paráfrase,

O processo utilizado – acção passada alternando com a acção presente durante o relato do narrador; tom de vivacidade coloquial – contribui para a impressão de que a história é verdadeira. O narrador tem uma despreocupação irónica de espectador, o que revelará o pudor anti-romântico de Eça: sendo filósofo hegeliano, não admira que interprete o real dialecticamente considerando-o na sua dualidade ou ambivalência. José Matias surge como objecto ambíguo, furtando-se a explicações terminantes: tanto pode ser um doente, como um espírito eleito. Portanto, o contraste e a ambiguidade dominam a narrativa. A personalidade do narrador não é coerente: há no conto um jogo de espelhos: perspectiva do filósofo perante o caso de José Matias e a perspectiva de Eça perante o filósofo. O conto desenrola-se em precário equilíbrio entre o *Sublime* e o *Ridículo* e excita o picante. (grifos do autor) (1988, p. 365)

Essas questões que serão levantadas sobre o narrador, esse professor de filosofia hegeliana, na busca de uma linha filosófica que explique a trama do conto, será denominador comum entre essas análises acolhidas para o *Dicionário*. Portanto, continuando, entra na leitura de Maria Lúcia

Lepecki, que acredita na “superioridade deste conto, sobre outros do mesmo autor, pela estrutura complexa e pela dimensão poética da palavra”. Considera ainda que “o apaixonado infeliz terá [...] a transparência do *conhecido* e do *mistério* do que não será conhecido” (grifos do autor). E sobre a questão da filosofia hegeliana do professor, que “tentaria explicar a trama”, pontua:

O caso amoroso de José Matias torna-se análogo da filosofia hegeliana: há no conto um sistema antinômico em que se opõem espírito e matéria. Por isso o narrador teria escrito uma Defesa da Filosofia Hegeliana. E as outras obras que escreveu – As Origens do Utilitarismo e o Ensaio sobre os Fenômenos Afectivos ilustrarão a conduta de José Matias, não já numa linha filosófica, mas psicológica (referência ao masoquismo). Há, assim, uma convergência de explicações psicológicas e filosóficas. (grifos nossos) (ibidem)

Em suas conclusões, Maria Lúcia Lepecki percebe que a história principal não será a do apaixonado, “mas a do homem que queria contar uma história”. E, nessa sentença, a colocaria também o Professor em posição de importância e destaque frente ao pobre amante, tornado secundário. Essa consideração também seria feita por Juan Paredes Núñez que “acentua a ascensão do corpo que eterniza o amor aproximando a filosofia dialéctica hegeliana do tipo específico da narrativa e da figura do próprio protagonista”. Ambos esses críticos percebem esse simbolismo da viagem pelo enterro, que se mostra “paralela e complementar à ideia de um percurso espacial é a ideia de morte, passagem e transição do transitório para o definitivo, modificação de estado” (ibidem). Acrescenta, ainda, sobre o ensaio de Núñez, a percepção de uma “técnica cinematográfica” que se revela na “alternância da narração de lembranças e da ação presente”, que talvez nós possamos chamar mais simplesmente de *flashbacks*, e, por fim, a caracterização de Matias como um “herói problemático”, comparando-o com D. Quixote, Emma Bovary ou Julien Sorel. Pois bem, indo para o quarto e último crítico que a autora trabalha⁹, Alexander Coleman, sua primeira afirmação é de que ele também “não se afasta muito destas análises” no que se refere a essa aproximação entre a “dialéctica hegeliana e amores contraditórios de José Matias”. Coleman, ainda

Acentua, curiosamente, que todos os amantes criados por E.Q. são tocados por uma Vénus Tenebrosa, raramente escapando às suas consequências. José Matias seria, para este autor, uma figura cômica, a apoteose do amor romântico à Lamartine, havendo variantes de José Matias nas outras obras de Eça. Também em outras obras, como Os Maias, se encontra essa mesma obstrução do sentimento, do amor, da paixão. (ibidem)

Se até aqui seguimos junto da autora, esta, buscando extrapolar as análises anteriores em suas conclusões, percebe que entre os críticos era demasiadamente persistente a busca de uma linha filosófica que explicitasse a “trama do conto”, seguindo a informação – logo do primeiro parágrafo – “na base de o narrador ser professor de filosofia, especializado em Hegel” (ibidem, p. 365-366) e, para Isabel Marnoto, essa insistência era incorreta, levantando duas ordens de problemas relevantes nessas leituras: o primeiro refere-se ao de existir ou não uma suposta ligação entre as teses dos filósofos citados no conto e a história que se conta; o segundo seria o de sabermos se era ou não preocupação do autor um aproveitamento aprofundado dessas teses. Pontua que

9 Transcrevemos a bibliografia consultada – e por nós considerada – seguindo os moldes da autora ao final do verbete: Jacinto do Prado Coelho, “Sobre o *José Matias* de E.Q.”, in *A Letra e o Leitor*, Lisboa, Portugal, 1969; Maria Lúcia Lepecki, “Sobre *José Matias*”, in *Eça na Ambiguidade*, ed. *Jornal do Fundão*, 1974; Alexander Coleman, “A postscript on José Matias”, in *E.Q. and European Realism*, New York University Press, 1980; Juan Paredes Núñez, “*José Matias* de E.Q, tentativa de descrição estrutural”, in *Colóquio-Letras*, n.º 83, Janeiro de 1985.

Parece haver, pois, desde o início do conto, uma chamada, um convite, uma abertura para que entremos no espaço aparentemente solucionante de uma dada filosofia idealista em que a dialéctica, com seu jogo de opostos, as suas contradições, serve bem o caso estranho do homem José Matias: homem que quer e não quer e cujo espiritualismo exacerbado (“hiperespiritualismo”) se opõe à matéria, representada pela carne e pelos apetites sensuais de Elisa. *Porque, se assim não fosse, como se explicaria a escolha, pelo escritor, de um narrador-filósofo, admirador de Hegel? Teria sido esta escolha inocente?* (grifos nossos) (ibidem, p. 366)

A resposta que se percebe, segundo a estudiosa, é que para a maioria dos críticos parece que não. Haveria, ao longo do conto, “como que um acompanhamento, em surdina, à história problemática de José Matias”; funcionando como se fosse um “pano de fundo”, que era “tecido com as teses e os pontos de partida do idealismo dialécticos” que se mostram coincidentes com a história do protagonista que é narrada. Assim, se verifica na leitura desses críticos essa insistência na explicação do caso de José Matias “naquilo que respeita ao seu percurso todo feito de desejos e renúncias, de contradições que se não resolvem nunca – à luz do idealismo e da dialéctica hegeliana” (ibidem). Contudo, percebe que caso seja possível assistir essa luta entre espírito e matéria – “que são contrários” – em todo esse drama que alimenta José Matias girando em torno dessa tensão entre esse amor típico “romântico”, ainda que a autora não utilize exatamente esse termo, mas, que descreve como “um amor que vive de olhares inflamados trocados de um jardim para outro jardim, com o muro de permeio, com raríssimas proximidades, sempre muito cortesões”, que poderia quase servir para explicar, por exemplo, aquele amor entre o próprio Simão e Teresa, da camiliana novela *Amor de Perdição*. Seguindo, todavia, a mesma nota que não basta que haja contrários em luta para que se fale em dialéctica hegeliana, afinal, nela

se afirma o momento negativo de qualquer realidade, ou seja: quando o real nos surge sob um aspecto em que se negue a si mesmo, esse é, seguramente, um aspecto dialéctico. Competirá, então, à razão ou à própria realidade *suprimir ou conciliar* essa *oposição*, visando uma unidade racional, um *todo*, onde as diferenças, divisões, oposições, já se encontrem superadas. Unificar o que está dividido parece ser então um objectivo de toda a dialéctica hegeliana [...]. Os conflitos e as oposições serão *passageiros* porque a *razão* terá de se constituir na sua unidade e identidade. Considerar que forças contrárias podem ser independentes é, de facto, defender uma perspectiva não dialéctica: a multiplicidade do real liga-se com a unidade total. Embora Hegel tivesse considerado que a *contradição* era um momento necessário do pensamento, não deixou menos claro que ela tinha de ser superada. (grifos do autor) (ibidem)

É dessa forma que Marnoto pontua essa associação equivocada das leituras que aproximam esse professor que escreveu a *Defesa da Filosofia Hegeliana* com o Matias, que teria “compreendido a sua obra” e agiria segundo os seus preceitos. Ora, ainda que o protagonista tenha vivido um conflito amoroso que se alimentaria dessa “antinomia espírito/matéria”, para que pudessem ser aplicados os ritmos da dialéctica de Hegel com a finalidade de fazer uma leitura mais esclarecida desses amores desencontrados, ainda de acordo com a autora, torna-se necessário a ocorrência de um terceiro momento de síntese, ou seja, “uma qualquer forma de suprimir ou conciliar essa oposição, de superar as diferenças, de modo a que o processo atingisse, através do seu próprio movimento, uma certa unidade, um todo” (ibidem). E, como sabemos do caso de José Matias, ainda que de fato exista essa oposição que se mostra marcada entre todo aquele amor idealizado, alimento da alma, ou “aspirações etéreas” do amante contra os desejos carnis, físicos, de Elisa, essa oposição, como visto, se mantém até a morte do protagonista sem que surja um momento de superação ou unificação, afinal,

Não atinge nunca qualquer forma de unidade a maneira como José Matias e Elisa encaram as coisas da vida que é oposta e inconciliável, nunca se transformando uma na outra, nunca superando o pressuposto da sua separabilidade.

Como se estes dois seres pertencessem a mundos distintos e na realidade pertenciam: há uma “configuração” que nos é dada no momento da morte de Matos Miranda, quando José Matias vai para o Porto e por lá se deixa ficar, sem querer aproximar-se carnalmente de Elisa. Configuração essa que se vai manter até ao fim da história. Os dados foram lançados quando da morte do primeiro marido; e não houve novos lances. Digamos que um processo dialéctico se alimenta de lances continuados, sempre novos. (ibidem, p. 367)

E essa volta toda, considerando entre algumas linhas gerais a dialéctica de Hegel para repelir essa ideia de Matias regido pela filosofia hegeliana, como quiseram associar os críticos por aquela informação inicial de que ele teria compreendido a *Defesa da Filosofia Hegeliana* do narrador filósofo, para chegar num tópico que acreditamos ser interessante e notável: se Matias, na verdade, se afasta dessa filosofia; se fosse necessário considerá-lo à luz de outra análise filosófica, a autora percebe que melhor do que a hegeliana, seria a filosofia *existencialista* uma que daria conta dos processos da narrativa. Com isso em mente, afirmando que era essa *ambiguidade* uma das características mais verificadas pelos analistas de José Matias, nota que esse conceito “pode considerar-se no centro de uma reflexão sobre o homem” e, dessa forma, aproxima-o dos estudos de “Sartre, Simone de Beauvoir, Merleau-Ponty”:

Estes filósofos foram de facto sensíveis à coexistência, na “realidade humana”, de contradições que não podem ser completamente resolvidas e, neste sentido, sabe-se como o existencialismo apareceu na Alemanha como reacção ao hegelianismo. *Trata-se, portanto, neste tipo de filosofia, de um modo particular de dialéctica que consiste em manter a tensão dos contrários sem esperar a sua resolução final.* Então, sim, *se poderá falar do processo dialéctico, das oposições que se estabelecem num espaço de absurdo, onde a contingência, a angústia, a escolha, a alienação, o nada, a finitude e morte culminam num verdadeiro nihilismo.* (grifos nossos) (ibidem, p. 367)

Então, seguindo a proposta da autora, podemos pensar num processo dialéctico que explique a trama do conto, mas, longe da hegeliana e perto da existencialista, que permite um caso como o de Matias, aberta para a ambiguidade do ser humano e na tensão dos contrários “sem esperar a sua resolução final”. Essa passagem é reforçada quando percebe que o problema de um indivíduo em se fechar em si próprio, sem estabelecer sociedade com os outros, é bem encontrada nos filósofos existencialistas. Identifica um “problema de comunicação ou da impossibilidade da comunicação directa com outrem”; comunicação essa que será feita sempre de forma “imperfeita ou frustrada”, lembrando de Sartre, “e que é, além do mais, prisão: é impossível, é contraditório, possuir alguém na sua liberdade; a relação com os outros redundando, assim, sempre, em infelicidade – ‘o inferno são os outros’” (ibidem). E se essa colocação, ainda segundo Marnoto, é uma questão que não é frutífera nas filosofias clássicas, encontrando “um lugar reduzidíssimo”, vai se acentuar bastante nas filosofias das existências onde aparece como problema. Concluindo, portanto, que o protagonista, levando adjetivos como “homem ambíguo, contraditório, solitário, angustiado e desesperado é bem um homem moderno, afinal, aquele mesmo que as filosofias de Kierkegaard, Jaspers, A. Marcel, Sartre... tentam caracterizar. Mas não as filosofias de Hegel, Espinosa e Fichte” (ibidem).

Enfim, essa discussão que aproxima Matias mais do existencialismo e o afasta das interpretações críticas que tentam associar a trama da filosofia hegeliana talvez fosse mais interessante para o leitor se aprofundar na discussão e nas obras dos autores nomeados e não tratada em linhas gerais, ainda que seja um tópico útil para a compreensão das ações da

personagem. Todavia, uma passagem de Marnoto passa quase despercebida no meio desses argumentos, e, pra nós, quando voltamos nossa atenção para o período oitocentista e para o diálogo entre outros personagens, de outras obras e de outros autores típicos desse século, ela salta melhor aos olhos quando explicita que Matias “leva para o túmulo o seu segredo, a sua verdade subjectiva, o seu paradoxo: *por que nunca se aproximou da mulher que ama e que deseja?*” (grifos nossos) (ibidem).

Ainda que não seja Matias um “herói romântico”, na melhor entre as possíveis definições do termo, essa pergunta nos levou imediatamente a considerar os impedimentos entre os relacionamentos desses “românticos” (...além dos heróis), que sempre era bem explícito e claro o motivo. Lembramos, por exemplo, que Simão e Gaspar (de *Amor de Perdição* e *A Sereia*, de Camilo Castelo Branco) não podiam consumir seus relacionamentos com Teresa e Joaquina, respectivamente, por impedimentos familiares; Baltasar não casaria com sua prima já que essa amava Simão e recusava veementemente as ordens do pai; Mariana não passava do status de serva de Simão, já que esse amava Teresa; Assucena e Luiz (*A neta do arcebispo*, também camiliana) fogem, mas não se casam e um dos agravantes para isso foi o padrasto recusando dotar a menina. E, mesmo entre os que forçadamente aceitaram e se casaram a felicidade ainda era impedida por um obstáculo. Lembremos, por exemplo, de Angela de Lima com o seu marido e também algoz, o conde de Santa Bárbara, que amava Pedro e foi praticamente vendida pelo seu pai, em *Mistérios de Lisboa*; Branca de Clermont casava também forçada pelo pai com Benoit de Montfort em *O Livro negro de padre Diniz*, mas amava Ernesto Lacroze e nunca realmente conseguiu ter felicidade em sua casa com a pessoa que posteriormente conheceremos como Diniz.

E tudo isso, devemos perceber, que Matias parecia ser mais um desses amores “românticos”; extremamente idealizados, “de toda a alma e superior a toda matéria”, impossibilitados por laços já construídos; por falta de *timing*; por falta de apoio da sociedade, enfim, por obstáculos quaisquer, afinal, como Werther chega e assiste sua querida Carlota já prometida para Albert, José Matias vivia uma situação análoga com Elisa e seu primeiro marido, Matos Miranda. Não devemos ignorar que, saindo essa peça do tabuleiro, isto é, com a morte do primeiro esposo, todos os obstáculos desse relacionamento que se dava por janelas – inclusive, bem como o de Simão e Teresa em *Amor de Perdição* – estavam livres para a felicidade dos amantes, mas, nunca chegou a ser consumado mesmo com Elisa indo até Matias após o período de luto, o que faz estranhar tanto o narrador ao saber do acontecimento quanto um amigo em comum que acreditavam que, enfim, depois de anos nesse relacionamento idealizado, a união aconteceria. Contudo, não aconteceu; chegou um novo marido, e aos poucos ocorre o retorno aos olhares pelas janelas, por entre o jardim que dividia as propriedades. Mas, uma nova morte, um novo luto, um novo empecilho para a união carnal – agora, na figura de um amante –, mas ainda os olhares pela janela, agora, de outra propriedade, vista de um portal, de uma rua escura... onde também morava o amante.

Se até certo momento de uma primeira leitura do conto, sem saber exatamente ainda o que se esperar dele, José Matias parece ser mais um desses pobres predestinados heróis românticos, quase camilianos, que tudo faria por amor e que tudo deseja dele para a sua vida, mas, encontra obstáculos para a concretização desse amor que precisa respeitar e não desonrar na sociedade a sua amada, casada, depois ele acaba parecendo toda uma zombaria com os estereótipos dos românticos, quase chegando e gritando em bom som: “Olha só! Nesse mundo real, o amor não vence tudo e, vamos provar, tirando todos os obstáculos para essa felicidade, não uma, mas duas vezes!... e mesmo assim você vai morrer na sarjeta”. Era, talvez, um romântico perdido num ambiente realista? Era um deboche encarnado dos ideais românticos? Da intenção do autor não sabemos. Da mesma forma que não sabemos se há uma motivação do narrador especialista em Hegel e o que é narrado, mas, definitivamente, a trajetória de José Matias muito se distancia daqueles que aqui já apresentamos que também nunca conseguiram vencer os obstáculos impostos pela sociedade, pelos

país, etc, afinal, mesmo os suicidas Simão, Mariana, Teresa, há todo um heroísmo e “ascendência de espírito” que nem de longe pode ser encontrada no “herói eciano”.

Saindo do eixo filosófico e partindo para uma breve perspectiva psicológico/psicanalítica para pensarmos José Matias, há ainda levantamentos interessantes por fazer continuando no artigo de Marnoto. A própria, trabalhando considerações de Maria Lúcia Lepecki, e essa se embasando em estudos freudianos, percebe o protagonista do conto como um *masoquista*, um “homem frustrado, natural é que se torne agressivo: não é nova esta hipótese, embora tivesse sido Freud, nos tempos modernos, a formulá-la” (ibidem). Busca, então, pra discussão, as ideias do *princípio do prazer*, de pulsão de vida e de morte; Eros e Thanatos:

Para falar em termos psicanalíticos, dir-se-á que o *princípio do prazer*, em José Matias, foi bloqueado; e então a reação primordial será a *agressão*, neste caso, virada contra o próprio sujeito, a auto-agressão, o masoquismo.

Por que não imaginou E.Q. a história de um frustrado que dirigisse a agressão contra os outros, os maridos e o amante de Elisa, a própria Elisa?... Talvez porque quis criar um personagem ainda mais complexo, torturado por inibições interiores, castigando-se a si próprio para assim atingir uma descarga de pulsões, uma catarse. Na luta entre os dois princípios opostos, não neste caso o espírito e a matéria, mas o princípio ou a *pulsão da vida*, ligada a Eros, o amor, ligada às forças sexuais, e a *pulsão de morte*, de destruição, ligada a Thanatos, se teria desenrolado o viver trágico de José Matias?... É a explicação freudiana, como se sabe, das duas pulsões fundamentais: a primeira tendo como finalidade conservar, ligar, e a outra, pelo contrário, quebrar as relações, destruir. No caso de auto-agressão, a finalidade seria a de chegar a um estado tal que as tensões desaparecessem. Nos indivíduos ditos normais estas duas pulsões aliam-se, misturam-se, combinam-se.

Se houver desequilíbrio na proporção destas pulsões, as consequências serão evidentes: “um excesso de agressividade sexual faz do amante um assassino sádico, uma diminuição considerável dessa mesma agressividade torna-o tímido ou impotente” (Freud, *Abrege de psychanalyse*, p. 9). Em suma, nesta perspectiva de leitura, José Matias seria um neurótico típico, nascido cedo para as curas psicanalíticas e um pouco tarde já para o mosteiro... (grifos do autor) (ibidem, p. 367-368)

A questão da agressão “mal direcionada”, que se volta dos outros para si mesmo, não era idiosincrasia em José Matias, devemos lembrar. Aliás, é sintoma comum em muitos dos suicidas e daqueles que se deixam morrer nas novelas românticas, por exemplo. Lembramos que Simão, depois do assassinato de Baltasar Coutinho, um dos seus nêmesis, e após sua prisão, recorrentemente desejava terminar com sua própria vida; uma vez de forma agressiva contra a grade da sua cela na incapacidade de agir contra outro sujeito. Afinal, dizia Karl Menninger que o suicídio exige a coincidência do “desejo de matar, o desejo de ser morto e o desejo de morrer”, ao passo que, nesse mesmo tom, afirmava G.K. Chesterton que “o homem que se mata, mata todos os homens; no que lhe diz respeito, ele elimina o mundo” (MENNINGER, CHESTERTON apud SOLOMON, 2015, p. 327). Assim se vê também o suicídio como uma violência mal-direcionada – “o assassinato de si mesmo” – mas, claro, sem que com isso estejamos associando diretamente José Matias aos suicidas, ainda que, de fato, é inegável a sua trajetória destrutiva ao longo da narrativa, em vícios de bebida e jogos, caindo cada vez mais em decadência até a sua morte... deixando-se morrer. Indo além das considerações de Marnoto e Lepecki que os colocam como um “neurótico típico” ou “masoquista”, acreditamos que esse último termo é mais impróprio e incorreto para definir José Matias, do que outro, de *stalker*.¹⁰

10 É difícil uma tradução precisa do termo para o nosso idioma, já que apenas “perseguição” parece não dar toda a amplitude de sentido.

Onde queremos chegar com essa colocação? Se o masoquismo mais ordinariamente se define como uma psicopatologia, uma “perversão”, uma “anomalia da sexualidade” que se caracteriza por um indivíduo que tenta obter prazer sexual a partir de sofrimento; humilhação; por outras pessoas provocando dor nelas, se pensarmos nos três momentos dos relacionamentos de Elisa, isto é, com o primeiro marido, com o segundo e com o amante, isso pode talvez, ser verdadeiro para o último – o do amante –, quando Matias já se encontrava “no fundo do poço” e perseguindo até o amante, algo que não ocorreu com os outros homens de Elisa. Mas, definitivamente, o que podemos ver ao longo de todo o conto, e com todos os relacionamentos, inclusive piorando sucessivamente é esse comportamento de *stalker*, que pode ser definido em linhas gerais como uma forma de violência sobre a vida privada de outra pessoa, um tipo de perseguição que usualmente surge em situação de ruptura de um relacionamento amoroso, mas, definitivamente não exclui a situação vivida por Elisa e Matias. Devemos lembrar que, em toda essa trajetória dos dois, o relacionamento se inicia pelos olhares de uma janela pra outra, por um jardim sobre um muro, e vamos de fato saber que se trata de algo recíproco e não uma invenção da mente de Matias somente após a morte do primeiro marido quando Elisa procura-o com a intenção de desposar. Depois de sua negativa e com o novo casamento de sua amada com Torres Nogueira, o protagonista retorna para a propriedade do tio que dividia vista com a dela e volta a observá-la na sua vida privada com o novo marido, com a diferença que o próprio narrador pontua de que

Com os olhos, e a memória, e a alma, e todo o ser cravados no terraço, nas janelas, nos jardins da Parreira! Mas agora não era de vidraças largamente abertas, em aberto êxtase, com o sorriso de segura beatitude: era por trás das cortinas fechadas, através duma escassa fenda, escondido, surripando furtivamente os brancos sulcos do vestido branco, com a face toda devastada pela angústia e pela derrota. (QUEIROZ, s.d., p. 244)

Com o declínio da figura de José Matias, cada vez mais pobre e perdido em vícios, “diminuído, minguado, dentro duma quinzena de mescla enxovalhada”, vai ser com o amante que fica mais visível esse *stalking*; essa perseguição do protagonista que se iniciou com Elisa. Ela, já morando em outra propriedade após a morte do segundo marido, na Rua S. Bento, pela noite, era possível encontrar Matias à beira de um portal aberto, fumando seu charuto e metido nas sombras para poder ficar de olho nas janelas da viúva. É dito ainda que teria vivido três anos o pobre protagonista na escuridão daquele portal negro que “ficava em frente ao prédio novo e às varandas de Elisa!” (ibidem, p. 254). Essa situação se repetia “infalivelmente”. Lemos:

Era um desses pátios da Lisboa antiga, sem porteiro, sempre escancarados, sempre sujos, cavernas laterais da rua, de onde ninguém escorraça os escondidos da miséria ou da dor. Ao lado havia uma taverna. Infalivelmente, ao anoitecer, o José Matias descia a rua de S. Bento, colado aos muros, e, como uma sombra, mergulhava na sombra do portal. A essa hora já as janelas de Elisa luziam, de Inverno embaciadas pela névoa fina, de Verão ainda abertas e arejando no repouso e na calma. E para elas, imóvel, com as mãos nas algibeiras, o José Matias se quedava em contemplação. Cada meia hora, subtilmente, enfiava para a taverna. Copo de vinho, copo de aguardente; – e, de mansinho, recolhia à negrura do portal, ao seu êxtase. Quando as janelas de Elisa se apagavam, ainda através da longa noite, mesmo das negras noites de Inverno – encolhido, transido, a bater as solas rotas no lajedo, ou sentado ao fundo, nos degreaus da escada – ficava esmagando os olhos turvos na fachada negra daquela casa, onde a sabia dormindo com o outro!

Ao princípio, para fumar um cigarro apressado, trepava até ao patamar deserto, a esconder o lume que o denunciaria no seu esconderijo. Mas depois, meu amigo, fumava incessantemente, colado à ombreira, puxando o cigarro com ânsia para que a ponta rebrilhasse, o alumiasse! E percebe porquê, meu

amigo?... Porque Elisa já descobrira que, dentro daquele portal, a adorar submissamente as suas janelas, com a alma de outrora, estava o seu pobre José Matias!... (ibidem, p. 254-255)

E, como lido, se regularmente durante as noites ele poderia ser encontrado, fumando seu cigarro, no portal que tinha vista livre para a casa da sua mulher de alma, não era apenas ela que era perseguida por Matias, sobrando também para o seu amante, que era onde o protagonista gastava seu tempo de dia. É interessante ainda notarmos todo esse decaimento moral da personagem, que passa até a perseguir e espiar o amante da mulher, contrariamente ao trato que o mesmo tinha com os maridos, que poderia se dizer de certa forma, que existia até um respeito entre eles. O próprio narrador tece essas diferenças quando pontua esse estudo que Matias fazia do amante e o motivo pelo qual teria sido ele o escolhido para suprir as necessidades da carne entre todos e tantos homens:

E adivinha o meu amigo como ele gastava o dia? A espreitar, a seguir, a farejar o apontador de Obras Públicas! Sim, meu amigo! uma curiosidade insaciada, frenética, atroz, por aquele homem que Elisa escolhera!... Os dois anteriores, o Miranda e o Nogueira, tinham entrado na alcova de Elisa, publicamente, pela porta da igreja, e para outros fins humanos além do amor – para possuir um lar, talvez filhos, estabilidade e quietação na vida. Mas este era meramente o amante, que ela nomeara e mantinha só para ser amada: e nessa união não aparecia outro motivo racional senão que os dois corpos se unissem. *Não se fartava, portanto, de o estudar, na figura, na roupa, nos modos, ansioso por saber bem como era esse homem, que, para se completar, a sua Elisa preferira entre a turba dos homens.* Por decência, o apontador morava na outra extremidade da rua de S. Bento, diante do Mercado. E essa parte da rua, onde o não surpreenderiam, na sua pelintrice, os olhos de Elisa, era o paradeiro do José Matias, *logo de manhã, para mirar, farejar o homem, quando ele recolhia da casa de Elisa, ainda quente do calor da sua alcova. Depois não o largava, cautelosamente, como um larápio, rastejando de longe no seu rasto.* E eu suspeito que o seguia assim, menos por curiosidade perversa, do que para verificar se, através das tentações de Lisboa, terríveis para um apontador de Beja, o homem conservava o corpo fiel a Elisa. *Em serviço da felicidade dela – fiscalizava o amante da mulher que amava!* (grifos nossos) (ibidem, p. 256-257)

Se essas passagens servem para nós percebermos – quase que indiscutivelmente – José Matias como um *stalker*, ao mesmo tempo nos deixa com sérios problemas de aceitá-lo como um masoquista. Toda essa “atenção” com; ou “contemplação” de Elisa, e a espreitada com o amante, parecia ser mais por zelo do que uma busca por sofrimento, nem mesmo por excitação, que é o que deveria caracterizar o masoquista. Mas, sem dúvidas que concordamos com as agressões mal direcionadas de Matias, dos outros para si, que serviria para explicar essa sua trajetória autodestrutiva. Concordamos, por fim, também que

José Matias seria o paciente por que Freud se entusiasmaria. À data em que o conto aparece publicado pela primeira vez tem o célebre judeu 41 anos e tinha já trabalhado em Paris no serviço de psiquiatria de Charcot. O conto surge na altura em que o Freud descobre o papel da sexualidade na gênese das neuroses. (grifos nossos) (1998, p. 368)

Por conclusão, parecia-nos, sem dúvidas, um romântico perdido num ambiente realista. Talvez mais uma agressão eciana ao sentimentalismo desse período que tanto fez escola no primeiro meado do século XIX, ainda que precisemos discordar dessa posição que o acolhe como um masoquista para, de fato, compreendermos esse José Matias como um *stalker*, como aquele que persegue o amante e a amada; que não conseguiu com ela, mesmo tendo a abertura e a oportunidade, de tomá-la em matrimônio, reduzindo-o ao que se diz sobre ele em seu funeral.

Fontes bibliográficas

COELHO, Jacinto do Prado. “Sobre o *José Matias* de Eça de Queirós”, in *A Letra e o Leitor*, Lisboa: Portugália, 1969.

COLEMAN, Alexander. “A postscript on José Matias”, in: *Eça de Queirós and European Realism*, New York: NY University Press, 1980.

LEPECKI, Maria Lúcia. “Sobre *José Matias*”, in *Eça na Ambiguidade*, ed. *Jornal do Fundão*, 1974.

MARNOTO, Isabel. “José Matias”, in: CAMPOS MATOS, A. Dicionário de Eça de Queiroz. Lisboa: Editorial Caminho, 1988.

NÚÑEZ, Juan Paredes, “*José Matias* de Eça de Queirós, tentativa de descrição estrutural”, in *Colóquio-Letras*, n.º 83, Janeiro de 1985.

QUEIROZ, Eça de. *Contos*. Porto: Lello e Irmão, s.d.

LITERATURA E MEMÓRIA: LIMA BARRETO E A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NACIONAL¹¹

Isadora Almeida Rodrigues¹²

Resumo

A memória coletiva de um povo se constrói de forma um tanto arbitrária, sendo os discursos tradicionais, que contribuem para essa construção, dominados por uma certa classe, com determinados interesses. Este trabalho propõe uma discussão acerca do papel da literatura como fonte de memória alternativa, como um discurso desafiador das formas tradicionais de construção da memória coletiva. Para isso, utilizou-se o exemplo de Lima Barreto e seu romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, que se apresenta como uma forma alternativa de se pensar a construção da nação brasileira.

Palavras-chave: memória coletiva; literatura; história; Lima Barreto; imaginário nacional.

Abstract

A people's collective memory is constructed in a rather arbitrary way, as the traditional discourses, which contribute to the aforementioned construction, are dominated by a certain social class, with certain interests. This essay aims at discussing the literature's role as a source of an alternative memory, as a discourse which challenges the traditional ways of constructing our collective memory. In order to do that, the example of Lima Barreto's novel *Triste fim de Policarpo Quaresma* was utilized, since it presents itself as an alternative way of thinking the construction of the Brazilian nation.

Keywords: collective memory; literature; history; Lima Barreto; national imagery.

Comunidades imaginadas

Em seu livro *Nação e consciência nacional (Imagined Communities, em inglês)*, Benedict Anderson defende a tese de que as nações são comunidades imaginadas, cujas fronteiras são pensadas não por uma proximidade verdadeira entre aqueles que as habitam, mas por uma divisão arbitrária que coloca em um mesmo espaço pessoas que nunca irão ao menos saber da existência umas das outras (Anderson, 1989). Essas pessoas, por sua vez, acabam por identificar-se umas com as outras em razão desse construto arbitrário e imaginado que são as nações. Embora na atualidade essa ideia de pertencimento a uma nação específica, e o conseqüente sentimento de nacionalismo, seja algo visto como natural, e muitas vezes se pense que esse sentimento foi algo também sentido por várias gerações anteriores à atual, a questão do nacionalismo ocidental como se conhece hoje é um tanto recente, datando de fins do século XIX (Hobsbawm, 1990, p. 65). Esse dado parece relevante ao se pensar no quão frágil o sentimento de nacionalidade realmente é. Aquilo que num primeiro momento se pode pensar como uma característica inerente a cada indivíduo, cuja identidade, portanto, dependeria da sua consciência nacional, é na verdade algo construído, convencionalizado, imaginado.

¹¹ Artigo publicado originalmente em RODRIGUES, I. A. Literatura e memória: Lima Barreto e a construção do imaginário nacional. *Literatura e Autoritarismo* (UFSM), v. 6, p. 77-99, 2012 (não disponível). Republicado nesta Revista a convite do Editor com a devida autorização da autora.

¹² Graduação em Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) pela Universidade Federal de Minas Gerais. e mestrado em Estudos Literários (Teoria da Literatura e Literatura Comparada) pela mesma instituição. Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).

Para que um construto imaginado como a nação, cuja abrangência é, na maior parte das vezes, algo de dimensões gigantescas (as nações do séculoXXI abrangem milhões, ou até bilhões, de indivíduos), possa firmar-se como tal, faz-se necessário não apenas uma divisão de fronteiras, mas também, e principalmente, a construção de uma identidade comum. Para isso, toda uma simbologia que remete a uma determinada nação passa a ser colocada como aquilo que aproxima pessoas que, muitas vezes, em muito pouco se assemelham, sendo os heróis nacionais, os símbolos como a bandeira e o hino nacional, as tradições e os mitos alguns exemplos desses construtos que acabam por criar uma identidade e, assim, trazer a sensação de pertencimento a uma comunidade específica, acarretando uma maior “coesão social” (Pollak, 1989, p.3).

É claro que as nações não permanecem iguais ao longo do tempo. Não se modificam apenas as fronteiras, mas também os regimes políticos, as visões ideológicas, os grupos que se encontram no poder. Se é necessária a construção de um aparato simbólico que justifique a existência de uma nação por meio da identificação da população com esses símbolos, a cada mudança de regime faz-se necessária uma reafirmação ou até mesmo modificação desse aparato, para que essa nova condição política possa se sustentar. Tanto no caso da construção identitária de uma nação quanto no caso da afirmação de um novo regime, o apelo para a memória coletiva nacional ou uma construção e reformulação dessa memória torna-se essencial para sua sustentação.

Michael Pollak, em seu texto “Memória, esquecimento e silêncio”, trata de forma eficaz da questão da construção da memória coletiva. Ao mencionar Halbwachs, fala da existência de uma visão positiva dessa memória coletiva, que funcionaria como facilitadora da existência do que Halbwachs denomina “comunidade afetiva”, sendo este termo adequado para a afirmação da ideia desse pensador de que a memória coletiva se daria “não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo” (Pollak, 1989, p. 3). Mas como nasce uma comunidade afetiva? De onde vem essa afetividade entre grupos que nem mesmo sabem da existência uns dos outros? Parece complicado pensar que essa afetividade surja naturalmente. Ao longo da história, movimentos separatistas foram e continuam sendo bastante comuns, incluindo-se aí vários movimentos acontecidos em território brasileiro em séculos passados. Como explicar o fato de a população do sul do Brasil ter, em meados do século XIX entrado em uma guerra de dez anos de duração para que se pudessem separar de sua “própria” nação? E como explicar que nos dias de hoje esse forte anseio separatista tenha se atenuado tanto?

No mesmo texto de Pollak, está explicitada uma visão bastante diferente dessa construção de memória coletiva. Embora se possa notar uma visão muitas vezes romantizada do que é a identidade nacional, essa identidade comumente se dá pela construção voluntária, muitas vezes a longo prazo, de uma memória comum. Para deixar mais claro o que se quer dizer por “construção de uma memória comum”, o termo alternativo – e em grande parte das vezes válido – de Henry Rousso para memória coletiva, “memória enquadrada”, faz-se importante. Se a memória é “enquadrada”, isso significa que houve um trabalho de enquadramento realizado por alguém. O enquadramento, portanto, é uma escolha; não acontece naturalmente. Isso é explicado por Michael Pollak:

Manter a coesão interna e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum, em que se inclui o território (no caso de Estados), eis as duas funções essenciais da memória comum. Isso significa fornecer um quadro de referências e de pontos de referência. É, portanto adequado falar, como faz Henry Rousso, em memória enquadrada, um termo mais específico do que memória coletiva. Quem diz "enquadrada" diz "trabalho de enquadramento". Todo trabalho de enquadramento de uma memória de grupo tem limites, pois ela não pode ser construída arbitrariamente. Esse trabalho deve satisfazer a certas exigências de justificação (Pollak, 1989, p. 9).

Embora Pollak afirme que a memória não pode ser construída arbitrariamente, isso não significa que não haja um processo de escolha e até mesmo um certo autoritarismo por parte de quem realiza esse trabalho de enquadramento. Há um privilégio de alguns símbolos, de algumas alegorias, de alguns fatos, de alguns personagens em detrimento de outros e até mesmo a manipulação destes para que atendam às necessidades de um determinado regime político. O que deve haver, portanto, é uma construção arbitrária, mas que seja justificada. Essa justificação é importante uma vez que, sem ela, a memória não se afirma como tal. Sem que haja algum tipo de identificação da população de um determinado local com um determinado símbolo que se procura instituir, não há como fazer com que esse símbolo se torne parte do imaginário nacional, o que não significa, entretanto, que o símbolo seja algo de fato representativo de todo um povo, e sim que esse povo acabou por aceitá-lo de uma maneira ou de outra. Mesmo que justificada, essa escolha normalmente não é democrática.

Memória coletiva e o discurso da história

A construção da memória coletiva costuma ser realizada por aqueles que se encontram numa posição de poder e pretendem permanecer como tal. Para isso, além da criação de um aparato simbólico que busque legitimar sua posição, o discurso histórico também pode funcionar como apoio para essa legitimação.

Num primeiro momento, pode-se pensar que o discurso da história representaria a descrição da realidade dos fatos. A história, por esse ponto de vista, contaria a realidade do mundo como de fato é ou foi. Essa visão, entretanto, mostra-se bastante falha. Seria possível que o discurso histórico fosse realmente representativo da realidade em sua totalidade, como de fato foi?

Um discurso nunca poderá abarcar a totalidade dos acontecimentos, pois, além de o número de acontecimentos beirar o infinito, o produtor do discurso nunca poderá ter acesso a todas as informações necessárias para uma construção histórica realmente completa. Segundo Walter Benjamin, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.” (Benjamin, 1994, p. 224.) Isto corrobora a afirmação anterior de que o acesso a informações nunca será completo. Pelo contrário, trata-se muito mais de um acesso a reminiscências, a lembranças subjetivas, a ruínas, que em absoluto serão totalmente correspondentes aos fatos:

O historiador/alegorista benjaminiano é aquele que se dirige para as ruínas da história/catástrofe para recolher os seus cacos. Diante dessa visão da História, não há mais lugar para a Historiografia tradicional – representacionista – que pressupunha tanto uma “distância” entre o historiador e o seu “objeto” como também a figura correlata do historiador como alguém presente a si mesmo e que segurava com firmeza e competência as rédeas do seu saber (Seligmann-Silva, 2001, p. 369).

Outra razão pela qual se pode afirmar que o discurso histórico não abarca a realidade como realmente aconteceu, já sinalizada pela citação anterior, é a ideia de que não há imparcialidade: aqueles que constroem o discurso histórico fazem parte de uma classe e, necessariamente, ecoarão o modo de pensar dessa classe. Sendo o discurso construído a partir de uma relação de empatia, estes historiadores sempre construirão sua narração histórica de modo a privilegiar aqueles com quem têm maior empatia. Mas com quem os historiadores estabelecem uma empatia? Para Benjamin, com os vencedores. Ele afirma que é bastante forte a ligação entre os que dominam em um dado momento (construtores do discurso histórico) e os que dominaram em momentos anteriores, ou seja, os vencedores de hoje estão intimamente ligados aos vencedores de outrora. As considerações do autor a respeito do assunto são dignas de citação:

Todos os que até hoje venceram participam do cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os corpos dos que estão prostrados no chão. Os despojos são carregados no cortejo, como de praxe. Esses despojos são o que chamamos de bens culturais. O materialista histórico os contempla com distanciamento. Pois todos os bens culturais que ele vê têm uma origem sobre a qual ele não pode refletir sem horror. Devem sua existência não somente ao esforço dos grandes gênios que os criaram, como à corveia anônima de seus contemporâneos. Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, também não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura (Benjamin, 1994, p.225).

Chega-se, com este trecho, à questão da memória cultural. Se a história é escrita pelos vencedores, os bens culturais que sobrevivem ao tempo são também aqueles provenientes do grupo vencedor. Como Benjamin afirma, não há cultura sem barbárie, isto é, não há como, historicamente, dar-se destaque a um bem cultural se não houver uma desvalorização e até aniquilação de outros. A religião católica é a religião dominante do Brasil porque houve uma desvalorização e até mesmo o aniquilamento de outras ao longo da história, como no caso das religiões indígenas; e pode-se dizer o mesmo sobre a língua portuguesa, sobre as etnias predominantes, sobre que tipo de música é valorizado e que tipo não é.

A aculturação é um instrumento de dominação, o que significa que, para dominar, para ser vencedor, um grupo se esforçará para acabar com a cultura dos que se pretende dominar. Em suma, o discurso histórico reflete, na visão de Walter Benjamin, a posição do vencedor, ou seja, da cultura e da classe dominantes. Esta classe, por sua vez, só é dominante por ter realizado uma aniquilação da cultura dos dominados, sendo o discurso histórico, por refletir a posição do vencedor, um dos responsáveis pela perpetuação da dominação.

Seria então a História realmente o discurso da realidade? Segundo Benjamin, não. Mario Perniola, ao mencionar o filósofo, afirma que este “previne contra a tendência de identificar o real com aquilo que vence e triunfa no mundo: a história do mundo não se identifica de modo algum com a história dos vencedores” (Perniola, 2009, p. 105). Se a história do mundo não é a história dos vencedores, o discurso histórico, a História com “h” maiúsculo, sendo, como já afirmado, a narração da história dos vencedores, não pode corresponder à realidade.

Se essa ideia de discurso da história como um discurso dos vencedores é problemática e passível de forte discordância no que concerne ao discurso histórico realizado na contemporaneidade – em razão da virada cultural e da conseqüente emergência do discurso das minorias, bem como da maior democratização do espaço da enunciação, com o advento da internet, por exemplo –, no caso da virada do século XIX para o século XX, momento a ser mais detalhadamente analisado neste trabalho, ela é bastante cabível, já que os detentores e produtores de conhecimento eram poucos e, quase sempre, representantes de uma elite que procuraria manter-se em sua posição privilegiada.

O caso brasileiro

Embora bastante esclarecedor no que se refere à questão da construção da memória coletiva de uma nação, o texto de Michael Pollak parte de um referencial europeu. Faz-se importante, portanto, a discussão de como tudo isso se aplica ao contexto brasileiro, com suas especificidades políticas, históricas e sociológicas. Para ajudar-nos nessa reflexão, o livro de José Murilo de Carvalho, *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*, é de grande valia. Carvalho inicia sua reflexão

tratando do caso francês, em que a simbologia construída quando da revolução de 1789 contribuiu em muito para a forma como se deu essa revolução, e de como isso influenciou os primeiros republicanos brasileiros. Ele afirma:

Não foi por acaso que a Revolução Francesa, em suas várias fases, tornou-se um exemplo clássico de tentativa de manipular os sentimentos coletivos no esforço de criar um novo sistema político, uma nova sociedade, um homem novo. Mirabeau disse-o com clareza: não basta mostrar a verdade, é necessário fazer com que o povo a ame, é necessário apoderar-se da imaginação do povo. Para a revolução, educação pública significava acima de tudo isto: formar as almas (Carvalho, 2008, p.11).

Seguindo o exemplo francês, os regimes políticos que se sucederam principalmente após a Proclamação da República no Brasil buscaram “formar as almas” dos brasileiros, de modo que estes, como os franceses, também amassem sua nova realidade, para que a comunidade imaginada do Brasil passasse a fazer sentido nas mentes e, principalmente, nos corações da população.

Ainda que o assunto deste trabalho remeta diretamente à década de 90 do século XIX, para que se compreenda melhor como se deu e continua se dando esse processo de construção desse imaginário social nacional no Brasil, é de grande valia a exemplificação com alguns dos principais símbolos e alegorias construídos ao longo da história republicana brasileira. Um clássico exemplo digno de citação é o caso de Tiradentes, transformado em herói nacional cem anos após sua morte.

A figura do herói em muito contribuiu para a sustentação de um regime político. Em alguns casos, como aponta José Murilo de Carvalho, a escolha desse herói se dá de forma bastante natural, ao se elegerem os verdadeiros participantes – preferencialmente advindos de camadas populares – do movimento que culminaria no regime vencedor. Entretanto, há casos como o brasileiro em que as mudanças acontecem sem grande participação da população, de forma que um herói não aparece de forma tão natural, sendo necessário um “maior esforço na escolha e na promoção da figura do herói”, já que, ainda de acordo com Carvalho, “herói que se preze tem que ter, de algum modo, a cara da nação. Tem que responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que corresponda a um modelo coletivamente valorizado.” (Carvalho, 2008, p. 55). Se não atender a essas exigências é muito provável que a figura escolhida fracasse como herói nacional.

No caso da república brasileira, a escolha do herói nacional foi difícil exatamente por não ter havido um real movimento revolucionário para que houvesse a mudança de regime político. Não havia ainda a convicção de que o regime republicano seria de fato o ideal para a ainda recente nação brasileira, nem mesmo por parte daqueles que a proclamaram, o que impossibilitaria a escolha de algum dos participantes do acontecimento do dia 15 de novembro de 1889 como heróis nacionais. Foi escolhida, então, uma figura temporalmente distante, a figura de Joaquim José da Silva Xavier, o alferes participante da Inconfidência mineira, conspiração de aspirações republicanas datada de exatamente cem anos antes da proclamação da república no Brasil.

Esse herói nacional, entretanto, não foi exatamente o Tiradentes que havia vivido cem anos antes, e sim uma idealização desse homem. O homem deu lugar ao mito, como se pode observar no texto de José Murilo de Carvalho:

A aceitação de Tiradentes veio, assim, acompanhada de sua transformação em herói nacional, mais do que em herói republicano. Unia o país através do espaço, do tempo, das classes. Para isso, sua imagem precisava ser idealizada, como de fato o foi. O processo foi facilitado por não ter a história, registrado nenhum retrato, nenhuma descrição sua. Restaram apenas algumas indicações nos autos.

A idealização de seu rosto passou a ser feita não só pelos artistas positivistas, como Villares e Eduardo de Sá, mas também pelos caricaturistas das revistas ilustradas da época (...). Esse esforço foi agudamente percebido por Ubaldino do Amaral Fontoura (...): “Foi talvez uma felicidade que esse Cristo não deixasse na terra um sudário. Cada artista lhe tem dado diferente feição.” Já foi representado, acrescenta, com a doçura de Jesus, com os traços dos heróis antigos, e até mesmo como caboclo. Na estátua que o governo republicano de Minas lhe ergueu em Ouro Preto, ele tem o porte de um profeta ou semideus. E conclui sobre os artistas: “Nenhum teve razão, todos tiveram razão, porque é assim que as lendas se fazem.” (Carvalho, 2008, p.71)

Nota-se, portanto, a aproximação da figura de Tiradentes com a de figuras que, de forma semelhante à como estava acontecendo com ele, habitam o imaginário coletivo como heróis do povo, como salvadores. A aproximação da figura de Tiradentes com a de Jesus Cristo é algo notável não só no trecho citado como também nas mais famosas representações pictóricas e esculturais desse personagem de nossa história. Como afirmado no trecho dado, o Tiradentes da escultura erguida em Ouro Preto possui o porte de um profeta, ou ainda, de um semideus.

É possível notar, pela observação do monumento, o mencionado porte de profeta, bem como uma proximidade com a figura de Jesus Cristo pelas longas barbas, as vestes, a representação no momento de seu sacrifício, simbolizado pela corda no pescoço. Isso é também observável na escultura erguida em Belo Horizonte ou na famosa pintura de Pedro Américo, “Tiradentes esquartejado”, datada de 1893. No caso da pintura em questão, a proximidade com a figurade Jesus Cristo fica ainda mais evidente, sendo inclusive colocada, ao lado do rosto barbudo do herói, uma cruz.

Outro exemplo interessante é a mudança de valores acontecida na década de 1930, em que a capoeira, o samba e a feijoada passaram de jogo proibido, ritmo de negros e comida de escravos para, respectivamente, o esporte, o gênero musical e o prato representativos da cultura nacional. Este foi o momento em que, com o estabelecimento de uma nova forma de se pensar a nação, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder e a posterior instalação do Estado Novo, e após a contribuição de Gilberto Freyre e seu *Casa grande e senzala*, a visão de nacionalidade precisou também ser modificada, e o caráter miscigenado da população brasileira passou a ser visto não como um demérito para a mesma, mas como um diferencial positivo. Isso é demonstrado no texto de Lília Moritz Schwartz:

Assim, num momento em que *mais uma vez se inventava a nacionalidade*, a identidade e as singularidades nacionais se transformavam rapidamente em “questões de Estado” (...) A partir desse momento, o “mestiço vira nacional”, paralelamente a um processo crescente de desfrancização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados em meio a esse contexto. (...)

É esse o caso da feijoada, hoje destacada como um “prato típico da culinária brasileira”. Originalmente conhecida como “comida de escravos”, a feijoada se converte, a partir dos anos 30, em “comida nacional”, carregando consigo a *representação simbólica da mestiçagem associada à ideia da nacionalidade*. O feijão preto e o arroz branco remetem metaforicamente aos elementos negro e branco de nossa população. A eles misturam-se ainda os acompanhamentos: o verde da couve é o verde das nossas matas; o amarelo da laranja, um símbolo de nossas potenciais riquezas materiais. (...)

Outro exemplo revelador nesse sentido é a capoeira. Reprimida pela polícia do final do século passado e incluída como crime no Código Penal de 1890, essa prática é oficializada como modalidade esportiva nacional em 1937. A partir desse contexto, vinga uma nova representação para a capoeira, que passa a ser vista como uma “herança da mestiçagem no conflito das raças” e, portanto, como um produto “nacional”

Assim como a capoeira, também o samba passou, durante o século XIX, por trajetórias diversas. Da repressão à exaltação, de “dança de preto” a canção brasileira para exportação,

o samba passou por percursos variados até se transformar em "produto genuinamente nacional". (Schwarcz, 1994).

Fica clara, portanto, com estes poucos exemplos, a forma como se dá a construção de um imaginário social que vai se modificando conforme se modificam também os detentores de poder de uma nação. Se foi importante para a legitimação do regime republicano a construção de um aparato simbólico que contribuiu para uma maior identificação da população com o momento histórico por que passava, o mesmo aconteceu com o Estado Novo, com a Ditadura Militar, ou com o período de redemocratização – em que se tem, por exemplo, a figura heroica de Tancredo Neves cuja morte se deu, coincidência ou não, no mesmo dia da morte de Tiradentes. Essa construção de um imaginário nacional, entretanto, não é aceita por todos, e nem todos os discursos irão reproduzi-lo, colocando-se o discurso literário em meio a tudo isso como uma possibilidade de um discurso alternativo que, se muitas vezes trabalha para também legitimar o regime em vigência, pode também trazer novas alternativas, novas formas de se enxergar a sociedade, a política, os símbolos e a história.

O papel do discurso literário

Afirmar que o discurso literário possui um valor documental e apenas isso seria fazer um desserviço para os estudos literários. Não se pode negar, entretanto, que o discurso literário fala do mundo e, portanto, tem estreita relação com os contextos históricos. Como afirma Hankamer, citado por Walter Benjamin, “o poeta não lhe traz novas forças, não cria novas verdades a partir das manifestações da alma” (Hankamer *apud* Benjamin, 1984, p. 201), ele produz sua arte a partir do que encontra no mundo, reorganizando as ruínas deixadas por esse mundo, não podendo “esconder sua atividade combinatória” (Benjamin, 1984, p. 201). Benjamin continua esse raciocínio afirmando que “nunca houve uma literatura cujo ilusionismo virtuosístico tivesse eliminado mais radicalmente de suas obras aquela cintilância transfiguradora com que outrora, e com razão, se procurara determinar a essência da criação artística” (1984, p. 202). Se a obra literária não pode eliminar seu caráter transfigurador, isso significa que o mundo real continua sempre presente no texto literário, por mais ilusionista que essa literatura almeje ser. Se o trabalho artístico consiste em um trabalho de transfiguração, isso quer dizer que há um elemento anterior por ele utilizado. O que transfigura não cria, apenas transforma.

Na visão benjaminiana (a ser adotada neste trabalho), portanto, o discurso literário não está alheio aos acontecimentos e momentos históricos. Cabe agora analisarmos a forma com que esse discurso se relaciona com a história, o que ele representa para o discurso da história e, conseqüentemente, para a construção da memória coletiva de um povo.

Como afirmado anteriormente, não é possível negar a relação existente entre literatura e história. A literatura não consiste em um documento que corrobora o discurso histórico, mas tem um aspecto de ruína, de um indício não intencional do passado, como explica Flávio Kothe:

Um monumento assume o caráter de indiciar intencionalmente o passado, enquanto o documento indicia o passado sem que o gesto de sua constituição necessariamente contivesse esse adendo. A obra enquanto ruína é um legado do passado: sempre há um hiato de tempo entre autor e leitor. A ruína, resto de um mundo que já foi e já se foi, aproxima-se do documento por não constituir-se *a priori* com a intenção de testemunhar propositalmente o passado (...). Monumento, ruína e documento unem-se como runas, índices do que foi, restos do pretérito, presentificados e presenteados a presentes posteriores (Kothe, 1986, p.68).

Sendo a ruína, portanto, um índice de um passado, ela contribui para a reconstrução desse

passado. Não se deve, entretanto, pensar a obra literária como um documento como outro qualquer. Ela é indício, não certeza; ela apresenta possibilidades que podem corresponder à realidade dos fatos ou não; ela apresenta um discurso alternativo, o que nos leva a um outro caráter da literatura: seu caráter alegórico. Uma explicação simplificada da ideia de alegoria seria a de que se trata de uma representação concreta de uma ideia abstrata. A figura de Tiradentes, tratada anteriormente neste trabalho, seria, por exemplo, a alegoria do ideal republicano de liberdade, de coragem e de defesa da pátria; ela representaria, em uma só imagem, todo o ideário republicano da nação.

A alegoria pode, e este parece ser o seu principal – ou pelo menos o mais comum – papel, funcionar como um “estratégico instrumento ideológico”, não sendo ela “nunca apenas um dado coletivo”. Kothe afirma que, quando funciona como instrumento ideológico,

o fetichismo lhe é inerente (...) A fetichização da alegoria pretende garantir, através do convencionalismo semântico de sua linguagem, o caráter ‘eterno’ da ‘ideia’ que ela representa. E, com isso, a manutenção dos interesses subjacentes a tal ideia, porém como se não houvesse interesses subjacentes e tudo fosse apenas a pura verdade, apenas sentido e registro (Kothe, 1986, p.21).

A alegoria, entretanto, embora tenha grande parte das vezes essa função de instrumento ideológico de manutenção de um determinado *status quo*, ela pode ter a função exatamente contrária, funcionando não como convenção, como linguagem da repressão, mas como “alteridade”, tendendo a ser “a linguagem da subversão (da mudança da ordem estatuída). Nesse sentido, como o ‘outro’, pode corresponder ao afloramento do reprimido da história, trazendo consigo as marcas da repressão.” (Kothe, 1986, p. 67). Dessa forma, notam-se duas funções antagônicas para a alegoria. Se por um lado ela confirma o discurso da história, se ela reforça a dominação dos vencedores, dando mais uma vez voz a eles, ela também pode dar voz ao outro lado, aos perdedores da história.

O discurso literário pode funcionar tanto como alegoria confirmadora do discurso da história, quanto como alegoria de um discurso da alteridade. Será privilegiada neste trabalho a segunda possibilidade, visto que o texto literário a ser aqui considerado funciona dessa maneira.

Se, como foi afirmado anteriormente, o texto literário funciona como ruína e, ao mesmo tempo, funciona como alegoria, é possível afirmar que o texto literário funciona então como uma ruína alegórica. O texto literário é ruína por ser um indício de outros tempos, sendo

ruína não só de algo que houve, mas também de algo que não houve (...) A obra e o documento são importantes não só como testemunhos do passado, mas também como significativos para o presente: seja na concordância, seja no desacordo. Por outro lado, a obra é a não ruína por excelência: índice de possibilidades, concretização de um mundo possível, reconhecimento do existente, alternativa ao *status quo*, oportunidade de dizer o que o poder vigente não quer que se diga (Kothe, 1986, p.69).

É com esta última característica, a de uma não ruína por excelência, que o caráter alegórico do texto literário se apresenta. A literatura, nesse contexto, oferece um discurso que, de certa forma, desafia o discurso oficial; ela se coloca como uma alternativa a esse discurso, oferecendo novas possibilidades de descrição e interpretação dos acontecimentos históricos, uma forma diferente de se enxergarem os acontecimentos e os personagens da história, podendo apresentar pontos de vista outros que não o dos vencedores. Ao dar voz aos perdedores da história, ela mostra outro lado da mesma, o lado dos que foram calados pelo discurso histórico, já que este em grande medida reflete a dominação. A literatura, neste sentido, não fala do que foi, mas do que poderia ter sido. Como explica Sevcenko:

A literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos (Sevcenko *apud* Germano, 2000, p.21).

Exemplar para este tipo de visão da obra literária é o romance de Lima Barreto *Triste fim de Policarpo Quaresma*, em que é feita uma crítica ferrenha à história oficial, aos vencedores, à dominação de uns sobre outros, à visão idealista de um país que só existe nos livros.

Triste fim de Policarpo Quaresma e sua relação com a história e a memória coletiva

Em inícios de século XX, os detentores de conhecimento, a maioria das vezes, pertenciam à elite dominante do país. Os intelectuais, em geral, incluindo-se aí historiadores, artistas, produtores de literatura, críticos literários, críticos de arte etc., pertenciam ao grupo dos vencedores da história, uma vez que o acesso ao conhecimento naquele momento era para poucos, sendo negado a grande parte da população, cujo conhecimento formal, na maioria das vezes, não era suficiente nem mesmo para a escrita do próprio nome¹³.

Lima Barreto representa, portanto, um caso à parte. Pobre, mulato e alcoólatra, o escritor em quase nada se identificava com esses vencedores de que se tem tratado neste trabalho. Por essa razão, é conhecido pelo caráter de denúncia e desaprovação presente em sua produção.

Para que pudesse repudiar a sociedade em que vivia, o autor fazia dela uma espécie de caricatura irônica e implacável por meio de uma escrita “magoada e rebelde”, legando-nos assim, no caso de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, “um texto singular de interpretação do Brasil dos primeiros anos da República, marcado por um tom pessimista e por um fim de conscientização política”, em que projeta sua personagem – Policarpo Quaresma – “como uma parte [e apenas uma parte] de si mesmo (...), como se projetasse no seu herói parte dos seus próprios sonhos irrealizados” (Germano, 2000, p. 23).

O romance em questão, como afirma Idilva Germano, “pode ser entendido como um discurso metafórico da construção imaginária do Brasil e de sua gente” (Germano, 2000, p. 19). Essa afirmação está de acordo com tudo o que vem sendo trabalhado neste texto até agora. Ela está em consonância com a ideia de comunidades imaginadas de Benedict Anderson apresentada no início deste trabalho e também com a ideia de uma literatura que funciona como um discurso alternativo ao discurso da história. Sendo um discurso metafórico da construção imaginária do Brasil, o texto de Lima Barreto se apresenta como uma visão diferenciada da construção da nação.

O romance narra a vida de Policarpo Quaresma, um homem ingênuo e extremamente nacionalista que por meio da leitura de livros de sua “brasiliiana convencional” acredita que sua pátria só tem maravilhas a oferecer, e que, se a valorização do que é genuinamente nosso for feita, o Brasil se tornará o melhor país do mundo, noção esta “totalmente desapegada de um exame ou reflexão sobre os fatos concretos da sociedade brasileira” (Santiago, 1982, p. 168). Quaresma busca dar o exemplo e, ao longo do livro, não mede esforços para mostrar seu apreço pela cultura brasileira: faz pesquisas a respeito da tradição folclórica do país e, acreditando que um dos males do país está na língua emprestada dos portugueses, escreve uma petição para que o português deixe de ser nossa língua oficial e que seja substituído pelo tupi-guarani; repetindo uma crença secular de que as terras do Brasil são as melhores e mais férteis, ele se muda para o interior e resolve plantar e mostrar o potencial agrícola do país; pensando que estaria zelando pela nação, une-se ao exército de

¹³De acordo com o “Mapa do analfabetismo no Brasil”, publicado pelo Inep em 2003, a taxa de analfabetismo no Brasil de 1900 era de 65,3%.

Floriano Peixoto para lutar contra os insurgentes na Revolta da Armada e se decepciona pela última vez.

Todo esse esforço do protagonista é em vão. Nenhuma de suas aspirações se concretiza, culminando toda a sua vontade e ingenuidade em seu triste fim. E esta já é uma prova de que este texto literário funciona como ruína alegórica. O protagonista de Barreto é um perdedor. O livro conta a história de um personagem que foi atropelado pela crueldade dos fatos e cujas ilusões vão sendo, uma a uma, dilaceradas pela dureza do mundo.

A ideia da literatura como um discurso alternativo ao discurso da história fica bastante clara, por exemplo, na relação de Quaresma com sua biblioteca. Representativa do discurso dos vencedores do qual vimos falando neste trabalho, a biblioteca de Quaresma traz a visão romantizada de um Brasil que na verdade não existe; ou talvez exista para uma pequena parcela da população, a elite financeira que vive em um Brasil diferente do Brasil das massas, do Brasil dos perdedores da história. Ao buscar viver sua vida de acordo com o que dizem seus livros, o personagem acaba por passar por situações bastante difíceis, por desilusão seguida de desilusão até chegar ao ápice de sua derrota: o episódio de sua morte. Percebe-se, portanto, uma crítica ao discurso presente nos livros da época e uma leitura alternativa da sociedade brasileira; uma leitura não necessariamente mais realista, mas sem dúvida menos otimista da realidade do país.

Outro exemplo eficaz da ideia de literatura como expressão dos perdedores é o personagem Ricardo Coração dos Outros, músico popular, e sua participação na Revolta da Armada. Ricardo Coração dos Outros era músico e não se interessava nem um pouco por questões políticas ou militares. No entanto, é obrigado a lutar pelo governo na ocasião do conflito mencionado. Se, no discurso oficial, os soldados que lutaram contra os insurgentes são colocados como heróis, os soldados desconhecidos cujo objetivo era o de defender a pátria; no livro, à exceção do próprio Policarpo Quaresma, que voluntariamente se apresenta para contribuir com o governo florianista, os personagens não se mostram tão dispostos a ajudar, a arriscar sua vida por uma causa que nem mesmo compreendiam. No caso de Ricardo, nem mesmo o conhecimento de que um conflito armado estava acontecendo existia. A alienação do músico fica clara no trecho a seguir:

Naquela tarde estava sentado à mesa, corrigindo um dos seus trabalhos, um dos últimos, aquele que compusera no sítio de Quaresma – “Os lábios da Carola”.(...)

Nisto ouviu um tiro, depois outro, outro... Que diabo? Pensou. Hão de ser salvas a algum navio estrangeiro. Repinicou o violão e continuou cantar os lábios de Carola, onde encontrava a ilusão que adoça a vida (Barreto, 2008, p.168).

De fato, Ricardo estava bastante iludido. Desinformado dos rumos tomados pelo governo do país onde vivia – sendo o endereço talvez a única relação do personagem com sua terra, o que mais uma vez demonstra como a ideia de nação é algo artificial, que não nasce com a população de um determinado território –, acabou recrutado e obrigado a servir ao exército por uma causa que não entendia, por uma luta que não era a sua, com a qual não se importava, ou sequer conhecia.

Embora mais bem-informado que o músico, Felizardo, empregado de Quaresma em seu sítio “Sossego”, é outro personagem que exemplifica a pouca relação do homem comum, das classes populares, com as lutas políticas, com a defesa da nação, com o ideal republicano. O personagem traz a noção de um não pertencimento das classes populares, que não se reconheciam em seu governo nem na nação imaginada que estava sendo construída:

- Que é que há, Felizardo? (...)
- Negócio de política... “Seu” Tenente Antonino quase briga ontem com “seu dotô Campo”.(...)
- Porquê?
 - Negócio de partido. Pelo que ouvi: “Seu” tenente Antonino é pelo “governadô” e “seu dotô Campo” é pelo “senadô”... Um “sarçero”, patrão!
- E você, por quemé?
 - Felizardo não respondeu logo. Apanhou a foice e acabou de cortar um galho que enleava o tronco a remover (...) Respondeu afinal:
- Eu! Sei lá... *Urubu pelado não se mete no meio dos coroados.*
Isso é bom pro “sinhô”. (Barreto, 2008, p. 125 – grifo meu).

Ao falar sobre ter sua própria terra para plantar, Felizardo demonstra mais uma vez seu reconhecimento do seu lugar de subalterno, de desprivilegiado, que de felizardo, na verdade, não tinha nada: “Terra não é nossa... E ‘frumiga’?... Nós não ‘tem’ ferramenta... isso é bom pra italiano ou ‘alamão’, que governo dá tudo... Governo não gosta de nós...” (Barreto, 2008, p. 133).

Nota-se, portanto, que o personagem reconhece sua posição de impotência em relação às decisões das autoridades do país e, à ocasião da Revolta da Armada, como não vê por que lutar por uma causa que não é a sua, decide fugir para não correr o risco de ser obrigado pelo governo a entrar numa guerra por algo que nem mesmo sabia o que era:

Felizardo entregou-lhe o jornal que toda manhã mandava comprar à estação e lhe disse:

- Seu patrão, amanhã não venho “trabaiá”.
 - Por certo é dia de feriado... a Independência.
 - Não é por isso.
 - Por que então?
 - Há “baruio” na Corte e dizem que vão arrecrutá. Vou pro mato...Nada! (...)
- [Quaresma] Abriu o jornal e logo deu com a notícia de que os navios da esquadra se haviam insurgido e intimado ao presidente a sair do poder (Barreto, 2008, p.152).

Felizardo sabia que, embora fosse dito que o governo lutaria contra os insurgentes, na verdade quem lutava mesmo eram os humildes; quem morria, quem trabalhava, se cansava, não era a gente de poder, mas os perdedores da história, aqueles que não tinham voz e, sem voz, não tinham como se impor, impor suas vontades, suas necessidades, estando à mercê das vontades das classes dominantes. Por meio de sua obra literária, Barreto, portanto, dá voz e chama atenção para personagens como Felizardo, que, possivelmente, de outra forma não a teriam.

O terceiro e último exemplo a ser dado neste trabalho como ilustração da maneira como o discurso literário funciona como alternativa ao discurso oficial, ou, pelo menos, uma sugestão outra de interpretação da história e de seus personagens é a forma como o narrador descreve a figura do Marechal Floriano Peixoto. Não se trata aqui de mudar a visão histórica deste personagem, nem de afirmar que a descrição feita em *Triste fim de Policarpo Quaresma* é sua real descrição. Trata-se apenas de uma visão diferenciada desse homem, que ficou na história como o Marechal de Ferro; de demonstrar que houve formas diferentes de se interpretar a figura de nosso segundo presidente, não sendo, portanto, a descrição histórica do militar a única maneira possível de enxergá-lo.

Em um texto datado de 1943, o *Diário de notícias*, ao falar do monumento a Floriano Peixoto erguido na Cinelândia no início do século XX, faz a seguinte descrição do marechal:

Floriano Peixoto nasceu a 30 de abril de 1839, no Estado de Alagoas, e foi educado no Rio de Janeiro, abraçando a carreira militar, na qual *tanto se distinguiu*.(...)

Durante o seu governo, que decorreu num ambiente de agitação política, Floriano teve de enfrentar uma revolução no Rio Grande do Sul, e a revolta da Armada, na Guanabara. Ambos os movimentos foram vencidos por Floriano Peixoto, que *defendeu intransigentemente* o regime republicano e a integridade da Pátria, reagindo contra os *inimigos* internos e externos que ainda tramavam contra a nova forma de governo. Por causa dessa atitude, seus contemporâneos o cognominaram – o *Marechal de Ferro*. (*Diário de notícias*, setembro de 1943 – grifos meus).

É possível notar, pela leitura deste trecho, que a visão deixada pela história desse ex-presidente é a de um homem corajoso, batalhador, que muito trabalhou para a manutenção da ordem e da estabilidade política tanto do império como, e principalmente, da república. Em seu livro *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*, José Murilo de Carvalho também fala da credibilidade da figura de Floriano Peixoto para com a população, por ter vencido a Revolta da Armada no Rio de Janeiro e a Revolta Federalista no sul do Brasil:

Por fim, após a subida de Floriano ao governo, não faltaram os que atribuísem à sua atuação o papel central no dia 15. Serzedelo Correia é o principal defensor dessa posição. A dubiedade de Floriano, apontada por muitos, ou mesmo sua hostilidade ao movimento, denunciada por deodoristas, são transformadas por Serzedelo em astúcia destinada a facilitar o êxito da revolta [que culminaria na proclamação da república]. A ele se deveria o fato de ter sido proclamada a República de maneira tão tranquila, sem derramamento de sangue. (...) A dança dos adjetivos, definidores do papel de cada um desses homens, prossegue até os dias de hoje. A luta maior é pela qualificação de fundador, disputada pelos partidários de Deodoro e Benjamin Constant. (...) Em torno de Floriano há mais consenso, pois veio depois: ele será o consolidador, o *salvador* da República (Carvalho, 2008, p.37).

Percebe-se, portanto, que o legado deixado por Floriano Peixoto no imaginário da população brasileira é basicamente positivo. Embora tenha sido uma figura inicialmente ambígua, após a repressão dos movimentos deflagrados no Rio de Janeiro e no sul do país acabou por ter sua imagem transformada na de um salvador, aquele que garantiu a estabilidade e manutenção do regime republicano.

A visão desse mesmo homem apresentada no romance de Lima Barreto é infinitamente diferente dessa visão histórica anteriormente apresentada. O Marechal de Ferro, no romance em questão, dá lugar a um déspota preguiçoso, mole, incompetente:

Quaresma pôde então ver melhor a fisionomia do homem que ia enfeixar em suas mãos, durante quase um ano, tão fortes poderes, poderes de Imperador Romano, pairando sobre tudo, limitando tudo, sem encontrar obstáculo algum aos seus caprichos, às suas fraquezas e vontades.

Era vulgar e desoladora. O bigode caído; o lábio inferior pendente e mole a que se agarrava uma grande “mosca”; os traços flácidos e grosseiros; não havia nem o desenho do queixo ou olhar que fosse próprio, que revelasse algum dote superior. Era um olhar mortiço, redondo, pobre de expressões, a não ser de tristeza que não lhe era individual, mas nativa, de raça; e todo ele era gelatinoso - parecia não ter nervos.(...)

O seu [de Policarpo Quaresma] entusiasmo por aquele ídolo político era forte, sincero e desinteressado. Tinha-o na conta de enérgico, de fino e supervidente, tenaz e conhecedor das necessidades do país, manhoso talvez um pouco, uma espécie de Luís XI forrado de um Bismarck [percebe-se que a visão de Policarpo Quaresma está de acordo com a visão histórica anteriormente apresentada]. Entretanto, não era assim. Com uma ausência total de qualidades intelectuais, havia no caráter do Marechal Floriano uma qualidade predominante: tibieza de ânimo; e no seu temperamento, muita preguiça. Não a preguiça comum, essa preguiça de nós todos; era uma preguiça mórbida, como que uma pobreza de irrigação nervosa, provinda de uma insuficiente quantidade de fluido no seu organismo. Pelos lugares que passou, tornou-se notável pela indolência e desamor às obrigações dos seus cargos (Barreto, 2008, p.174-175).

A descrição fortemente crítica do ex-presidente não para por aí. O narrador dirá a respeito da alegada incapacidade de Floriano de governar, de sua limitação intelectual, de sua incapacidade de enxergar o país como um todo, fazendo com que se construa, portanto, uma imagem completamente diferente desse personagem de nossa história.

Como já afirmado, não se trata aqui de discutir até onde uma visão ou outra é verdadeira, e sim de demonstrar a possibilidade de diferentes opiniões. O texto de Lima Barreto é uma afronta ao discurso oficial, o que faz com que este último possa ser mais criticamente questionado por seus receptores.

Considerações finais

Este trabalho buscou demonstrar como o conceito de comunidades imaginadas se relaciona com a memória coletiva brasileira e nossa identidade nacional e como estas, por sua vez, se relacionam com o discurso da história e com o discurso literário.

A ideia de ser o discurso literário uma possível alternativa para a construção da memória coletiva parte das concepções de ruína e de alegoria, que, respectivamente, aproximam e distanciam o discurso literário do discurso da história. A narração do que não foi, mas do que poderia ter sido, traz a possibilidade de se pensar a história dos esquecidos da História.

O caso de *Triste fim de Policarpo Quaresma* é exemplar por representar uma afronta a tudo o que era dominante no período de sua escrita, oferecendo, portanto, um ponto de vista alternativo, um olhar que recai sobre aqueles para quem a História¹⁴ esqueceu-se de olhar. A existência de um discurso alternativo remarca a importância de um questionamento do que, muitas vezes, é enxergado como uma verdade absoluta. *Triste fim de Policarpo Quaresma* representa uma visão diferente da história do Brasil, uma visão diferente do que significa a memória coletiva do povo brasileiro, uma chamada de atenção para o que foi exposto nesse trabalho: a construção da memória coletiva nacional de acordo com os interesses de alguns em detrimento dos de outros.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- BARRETO, Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: MEDIA fashion, 2008. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros).
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama barroco alemão*. Tradução, apresentação e notas: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

14 Reforço aqui a explicação de que não se trata de afirmar que o discurso da história é sempre legitimador do poder vigente. Entretanto, ao se considerar o período em que foi escrito o romance, esta ideia parece bastante razoável.

- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.222-232.
- CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Monumento ao Marechal Floriano Peixoto, set. 1943. Disponível em: <http://rememorarte.blog.br/?p=1715>. Acesso em: 20 maio 2011.
- GERMANO, Idilva Maria Pires. Triste Brasil de Policarpo Quaresma. In: GERMANO, Idilva Maria Pires. *Alegorias do Brasil: imagens de brasilidade em Triste fim de Policarpo Quaresma e Viva o povo brasileiro*. São Paulo: Anablume, 2000.
- HOBSBAWM, Erick. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1990.
- KOTHE, Flávio. *A alegoria*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mapa do analfabetismo no Brasil. Brasília: Inep, 2003.
- PERNIOLA, Mario. *Enigmas: egípcio, barroco e neobarroco na sociedade e na arte*. Chapecó: Argos, 2009.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- SANTIAGO, Silviano. Uma ferroada no peito do pé. In: SANTIAGO, Silviano. *Vale quanto pesa: ensaios sobre questões político-culturais*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Complexo de Zé Carioca: Notas sobre uma identidade mestiça e malandra. Trabalho apresentado no encontro da ANPOCS, em 1994. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_29/rbcs29_03.htm, Acesso em: 08 jan. 2009.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. A catástrofe do cotidiano, a apocalíptica e a redentora: sobre Walter Benjamin e a escritura da memória. In: DUARTE, Rodrigo; FIGUEIREDO, Virginia (org.). *Mimesis e expressão*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001, p. 364-380.

AS GRANDES CORRENTES LINGUÍSTICAS DO SÉCULO XX

Katia Beatriz Teixeira Oliveira¹⁵

Renê de Abreu de Barros¹⁶

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre as principais abordagens linguísticas e também salientar os pontos mais relevantes de cada uma no transcorrer do tempo, principalmente partindo do século XX em que muitas mudanças ocorreram nas áreas da linguagem. Entender a língua como algo vivo, dinâmico e de uso cotidiano que faz parte da vida humana e necessária para a interação e comunicação entre as pessoas. Para isso, este artigo propõe uma visão mais geral das formas como a língua foi considerada ao longo do tempo, sua evolução e desenvolvimento em diferentes instâncias da comunicação humana, além de mostrar os principais teóricos defensores de cada uma.

Palavras-chave: Estruturalismo. Gerativismo. Funcionalismo. Interacionismo. Discurso.

Resumen

El presente trabajo tiene el objetivo de reflexionar sobre los principales abordajes lingüísticos y también resaltar los puntos más relevantes de cada una en el transcurrir del tiempo, principalmente partiendo del siglo XX en que muchos cambios ocurrieran en las áreas del lenguaje. Entendiendo la lengua como algo vivo, dinámico y del uso cotidiano que hace parte de la vida humana y necesaria para la interacción y comunicación entre las personas. Para eso, este artículo propone una visión más general de las formas como la lengua fue considerada al largo del tiempo, su evolución y desarrollo en las diferentes instancias de comunicación humana, además de mostrar los principales teóricos defensores de cada una.

Palabras-clave: Estructuralismo. Gerativismo. Funcionalismo. Interaccionismo. Discurso.

Introdução

No atual contexto educacional em que estamos inseridos há uma crescente necessidade de buscar cada vez mais conhecer todo o processo evolutivo do ensino da língua que seja baseado pela linguística em seus diversos detalhes que são importantes a todo professor de línguas. É fundamental que enquanto docentes se possa conhecer cada uma das correntes linguísticas, inclusive as mais antigas para que se tenha uma ideia mais clara do que se pode fazer em sala de aula para obter os melhores resultados no processo de aprender. Portanto, ao conhecê-las o professor de línguas se torna capaz de determinar quais são as melhores maneiras e métodos de trabalho com cada um dos grupos que tem que dar conta durante o período letivo.

Dessa forma, como os estudos da linguística têm se desenvolvido cada vez com mais força na área do ensino e aprendizagem de línguas e esse processo é contínuo, ao longo do tempo eles vêm contribuindo com a educação, principalmente ao propor novos métodos e direções de trabalho para os professores do ensino da linguagem.

Por isso, esse artigo tem a intenção de retratar algumas das grandes correntes seguidas pela linguística ao longo do século XX e também mostrar como ela vem se desenvolvendo no decorrer

¹⁵ Mestranda em Educação em Ciências – IPB/Portugal; Especialista em Linguística Aplicada – UFPel; Graduada em Letras/Espanhol – UFPel; Graduada em Pedagogia - UFPel.

¹⁶ Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

de todo esse tempo até os dias atuais. Além disso, identificar cada uma das várias teorias que demonstram a finalidade de tentar esclarecer como funciona o processo da linguagem humana. Entre elas estão o estruturalismo europeu e americano, o gerativismo, o funcionalismo da Escola de Praga, as teorias interacionistas do círculo de Bakhtin, as teorias enunciativas e discursivas; tudo baseado nos teóricos como Ferdinand Saussure, Bloomfield, Roman Jakobson, Nilolay Trubetzkoy, Noam Chomsky, Vygotsky, Piaget e Bakhtin.

Sendo assim, o trabalho aqui apresentado está dividido por abordagens linguísticas fundamentadas em seus teóricos e parte de todo conteúdo que foi demonstrado a partir das explicações feitas e seminários apresentados em classe, especificando cada uma das correntes na linha cronológica do tempo em que foram ocorrendo ao longo do século XX até os dias atuais.

O estruturalismo de Saussure

Para começar, todo processo teve o seu princípio marcado no despertar do século XX com os estudos e pesquisas feitas pelo suíço Ferdinand de Saussure que tinha a preocupação principal com a estrutura da língua. Depois dele, outros estudiosos seguiram sua teoria estrutural e a investigaram mais profundamente como Roman Jakobson e Nilolay Trubetzkoy.

Dessa forma, surgiu o que se denominou estruturalismo baseado nas teorias linguísticas que admite ser a língua um conjunto bem estruturado em que suas relações definem os seus termos. Assim, os estudos da linguística dessa corrente foram determinados entre o início do século XX até o ano de 1957, época em que surgiu uma nova teoria, a do inatismo de Noam Chomsky, período da gramática gerativo- transformacional, sendo essa considerada, uma das primeiras vozes que se manifestou contra aos conceitos do estruturalismo de Saussure.

Por conseguinte, o estruturalismo tinha como base metodológica comum qualquer ciência que optasse pela observação empírica e rigorosa do maior número possível de fatos que fundamentasse a sua descoberta estrutural da língua.

Com o surgimento de um número crescente de diferentes escolas do pensamento linguístico, houve a necessidade de esclarecer que o estruturalismo causava diferentes implicações dependendo do contexto em que ele era usado. Então, logo surgiram duas correntes do pensamento: o estruturalismo europeu que teve a sua origem na tradição milenar dos estudos sociais como a gramática tradicional, a filologia e o historicismo; e o estruturalismo americano baseado na antropologia, no behaviorismo e totalmente descritivista. Sendo que, o segundo considera que a linguagem é inerente ao ser humano, isto é, sua ênfase psicológica é baseada no conceito de que a mente humana é uma tábua rasa.

No ano de 1916, com a publicação da obra “Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure” e marco inicial da linguística moderna na Europa, Saussure afirma que a língua é dada como um sistema, no qual tudo se relaciona e que cada parte dela tem uma determinada importância de acordo com a posição estrutural que cada uma ocupa. Para defender as suas ideias, ele estabelece um conjunto de conceitos baseados em dicotomias como a langue (a língua) e a parole (a fala), ambas em constante oposição. Conforme diz Wedwood (2002):

O trabalho de Saussure pode ser resumido em duas dicotomias (que juntas, cobrem aquilo a que Humboldt se referia em termos de sua própria descrição da forma interna e externa): (1) langue em oposição a parole e (2) forma em oposição a substância. Embora langue signifique “língua” em geral, como o termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema linguístico”, e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo parole, que pode ser traduzido por “comportamento linguístico”, designa os enunciados reais. (p. 127)

Portanto, segundo a base aristotélica de Saussure, a língua (*langue*) é um sistema de signos que se define exclusivamente por suas relações internas, sendo considerado um código que cada indivíduo já conhece e que usa em situação comunicativa. Ele é socialmente compartilhado em determinada comunidade que já o possui em sua estrutura mental e profunda. Assim, para começar uma conversa, o falante usa a língua já estruturada em sua mente para conseguir se expressar através da fala (*parole*). Conforme Saussure (2006):

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. (p. 17)

Como afirma Saussure na citação, a língua não pode ser classificada na categoria dos fatos humanos porque não há como inferi-la, mas podemos encontrar na esfera da linguagem o lugar que lhe corresponde. Só que para isso é preciso colocar-se diante do ato individual que permitirá reconstituir o circuito da fala. Assim, teremos os elementos essenciais que são levados em conta em todo o processo como as partes físicas (ondas sonoras), fisiológicas (fonação e audição) e a psíquica (imagens verbais e conceitos).

Ao separar a língua da fala, Saussure diz que, separa-se também o que é social do que é individual, o que é importante do que é secundário. Segundo Saussure (2006):

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 [...]

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (p. 22)

Por sua citação entende-se que a fala é a realização individual daquilo que a nossa língua nos permite produzir. É aquele conhecimento internalizado que nos permite produzir atos de fala.

Portanto, a língua é algo bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. É a parte social da linguagem que é exterior ao indivíduo que por si mesmo, não pode nem a modificar e não existe senão em virtude de um contrato estabelecido entre os indivíduos que pertencem a um mesmo grupo.

Além disso, há também dois pontos fundamentais no trabalho da abordagem estrutural de Saussure. Primeiro é a linguística sincrônica que lida com a estrutura do sistema da língua em um dado momento e segundo a linguística diacrônica que trabalha com o desenvolvimento histórico que se sucede no tempo em que cada elemento é isolado. Então, começam a surgir escolas da linguística estrutural na Europa já na metade do século XX. Entre elas destaca-se a Escola de Praga, na qual se sobressaem os linguistas Roman Jakobson, precursor da fonologia diacrônica, e Nikolay Trubetzkoy que muito se preocupou com a fonética e a fonologia.

Apesar das grandes contribuições dos estudiosos linguistas do estruturalismo europeu, também surgiram mais ideias vindas do estruturalismo americano e juntas, essas duas correntes compartilharam muitas características na área da linguística. De tal modo, enfatizavam que havia uma grande incomparabilidade estrutural das línguas individuais.

Um dos motivos para isso ter ocorrido residia no fato de que a linguística americana se desenvolveu a partir do século XIX, época em que tinham muitas línguas indígenas americanas que não haviam sido descritas antes. Não tinha uma maneira de como as descrever com as categorias linguísticas que existiam naquele tempo. Assim, os linguistas americanos buscaram por novas categorias que não fossem aquelas já existentes e isso ajudou a ampliar as construções teóricas que ficaram bem mais avançadas que as dos estudiosos da Europa.

No estruturalismo americano destacaram-se vários nomes como Franz Boas, Edward Sapir e Leonard Bloomfield. Bloomfield (corrente mecanicista) era um seguidor de Saussure no princípio, porém mais tarde começam as discordâncias entre eles. Seu grande interesse era fazer da Linguística uma ciência da linguagem verdadeira e muito reconhecida no mundo. Já o linguista Sapir (corrente mentalista) acreditava que as variedades da fala eram abstratas, assim como Boas, tinha seu trabalho voltado para a antropologia e a linguística. A união dessas duas disciplinas tem se mantido até os dias atuais na América.

O trabalho de Bloomfield parte da psicologia behaviorista que estuda o comportamento linguístico e defende o empirismo através do qual se pode ver o funcionamento das línguas e exclui qualquer referência aos processos mentais e conceituais porque estão fora do alcance da análise. Assim começam as referidas discordâncias entre ele e Saussure. Conforme Wedwood (2002):

Quando publicou o seu primeiro livro em 1914, Bloomfield estava fortemente influenciado pela psicologia da linguagem de Wundt. Em 1933, porém, publicou uma versão profundamente revista e ampliada com um novo título, *Language*. Este livro dominou os estudos da área durante os trinta anos seguintes. Nele, Bloomfield adotou explicitamente uma abordagem behaviorista do estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais. (p. 131)

Para Bloomfield as línguas se organizavam em todos os níveis, como o fonético, morfológico e o sintático, e isso acontece de modo regular e recursivo. Ele coloca a linguagem dentro de um contexto do comportamento que é baseado na noção de estímulo e resposta. Além disso, as suas observações eram feitas através da psicologia behaviorista e o significado estava fora da mente e não se conseguia perceber a diferença entre um significado linguístico e um extralinguístico. Portanto, o conceito de significado era um dos principais pontos de desacordo entre Bloomfield e o apresentado por Saussure do estruturalismo europeu porque ele diz que um estudioso linguista só tem poder de fazer análise sobre os significantes e não sobre os significados.

O gerativismo de Chomsky

A partir do ano de 1957 começou o período das teorias pós-estruturalistas com a publicação de uma obra denominada *Syntactic Structures*, do escritor e linguista Avram Noam Chomsky. Sua obra dividiu o mundo da linguística do século XX porque se desenvolveu o conceito de uma gramática gerativa que se afastava drasticamente do estruturalismo de Bloomfield e do behaviorismo que antes predominava. Conforme Kenedy In: Martelotta (2008):

A linguística gerativa foi inicialmente formulada como uma espécie de resposta e rejeição ao modelo behaviorista de descrição dos fatos da linguagem, modelo esse que foi dominante na lingüística e nas ciências de uma maneira geral durante toda a primeira metade do século XX. (. 127)

De acordo com a citação de Kenedy, a teoria do gerativismo iniciou como um repúdio ao estruturalismo e o primeiro gerativista a apresentar uma dura crítica contra o comportamento da linguagem dos behavioristas dominantes na época foi o linguista Noam Chomsky. Ele destaca o fato de os indivíduos sempre agirem criativamente quando fazem uso da linguagem, que são eternos criativos porque sempre criam novos dizeres e exclusivos do falante e que nunca foram ditos anteriormente por ele. Segundo Kenedy In: Martelotta (2008):

Por isso, todos os falantes são criativos, desde os analfabetos até os autores dos clássicos da literatura, já que todos criam infinitamente frases novas, das mais simples e despreziosas às mais elaboradas e eruditas. Chomsky chegou a afirmar inclusive, que a criatividade é o principal aspecto caracterizador do comportamento linguístico humano, aquilo que mais fundamentalmente distingue a linguagem humana dos sistemas de comunicação animal. (p. 128)

Desta forma, Chomsky afirma que a língua é um conjunto criativo e infinito de frases, sendo um dispositivo inato e inerente à mente humana e quanto à aquisição da linguagem pela criança, ele nega a ideia da aprendizagem através da reprodução e imitação dos falantes adultos.

Diante disso, o gerativismo de Chomsky estuda as características comuns a todas as línguas e busca explicar aquilo que é universal e também arbitrário. Dá uma grande importância às propriedades formais das línguas e à natureza das regras para sua descrição. Chomsky defende que todo indivíduo traz consigo ao nascer uma semente do conhecimento sobre a linguística e que ao passar do tempo vai se adaptando às novas situações. Entretanto, ele repudia fervorosamente que alguém seja uma tábua rasa no que se refere a língua e por esse motivo sua teoria é conhecida como inatismo. Defende que temos uma faculdade da linguagem que é inata e específica da nossa espécie que é transmitida geneticamente dos pais para os filhos. Assim a competência para a linguagem das crianças ocorre desde muito pequenas e sendo elas capazes de produzir seus próprios enunciados na sua língua materna. Além disso, Chomsky afirma que essa competência está interiorizada em nós e que vai se manifestar externamente através da nossa atuação em cada ato de fala que produzimos. Segundo Wedwood (2002):

Um aspecto importante da proposta de Chomsky foi o aparato técnico que ele elaborou para tornar explícita a noção de competência – o sistema de regras e símbolos que oferece uma representação formal da estrutura sintática, semântica e fonológica dos enunciados. Uma noção primordial – fez que essa abordagem fosse designada comumente como gramática transformacional. (p. 135)

De acordo com o autor, é esse conhecimento do sistema linguístico de regras e símbolos que faz com que o falante seja capaz de produzir um conjunto infinitamente grande de sentenças durante a sua fala.

Dessa forma, o cognitivismo de Chomsky esclarece que a produtividade dos sistemas linguísticos se refere a compreender e pronunciar enunciados nunca antes ouvidos que jamais ocorreram na atividade humana. O que possibilita isso é a propriedade da língua de recursividade, a qual oferece muitos recursos para continuar sempre porque as letras e os números são finitos e fazem sequências infinitas.

Nessa perspectiva, Chomsky diz que a linguagem é independente de estímulos, que ela está além de processos físicos observáveis. Assim que os enunciados feitos pelos indivíduos que fazem uso da fala não são previsíveis e não podem ser uma simples resposta a um estímulo e a criatividade humana é algo peculiar que nos diferencia das máquinas e dos animais.

Sendo assim, essa criatividade se distingue da criatividade da linguagem porque a segunda é regida pela boa formação discursiva determinada pelo uso da gramática. E o que torna possível o exercício dessa criatividade da linguagem? A produtividade que é outra propriedade da linguagem que apesar de estarem ligadas intrinsecamente, a criatividade é controlada pelo sistema linguístico. Só que Chomsky acredita que essas regras da produtividade têm certas características em razão da mente humana de quando nascemos e viemos com essas estruturas já prontas. Assim como Saussure, Chomsky também produziu algumas dicotomias durante seus estudos como a dicotomia da mente e corpo e nesse ponto ele fica mais próximo do posicionamento de Bloomfield. Além dessas, produziu outras dicotomias como da competência e desempenho e as da estrutura profunda e estrutura de superfície que são geradas a partir das regras transformacionais. A estrutura profunda é a voz ativa sobre a qual são aplicadas as regras transformacionais que geram a voz passiva (estrutura de superfície).

Segundo o gerativismo, inatamente nós temos um estado inicial da linguagem em nossa mente (Gramática Universal), isto é, uma base que de acordo com o meio que nos cerca, passamos por diferentes etapas de maturação em nosso desenvolvimento que nos capacita a adquirir qualquer língua. Logo, temos todas as estruturas cognitivas presentes em nós, que não se aprendem e não se ensinam porque nos são inatas.

Entretanto, apesar de recebermos a influência do meio em que estamos através da interação com outros indivíduos segundo Chomsky, isso não é suficiente para adquirir a linguagem que precisamos. Assim como as crianças, os adultos também passam pelas mesmas estruturas da linguagem até um estado estável para adquirir a língua e inclusive passam pelos mesmos problemas no processo de aprender. Para Chomsky isso ocorre porque temos um dom genético presente em nosso cérebro que é específico para a linguagem. Portanto, a sua Gramática Universal é um estado inicial da linguagem que nos capacita a adquirir qualquer língua desde que sejamos expostos as informações dela (competência).

Sendo assim, são parâmetros e princípios que socializamos com os outros indivíduos em uma situação de comunicação e informações que não estavam presentes nos nossos dados iniciais. Além disso, é chamada de Gramática Particular a evolução dessa Gramática Universal e que corresponde às características próprias de cada língua (desempenho).

O funcionalismo da Escola de Praga

Por volta de 1926, em seguida depois da publicação do livro Curso de linguística geral de Saussure, começam a surgir novas linhas de pesquisas na área da linguística e essas começam a dividir-se em dois pontos principais: a linha formalista e a linha funcionalista. A primeira estuda a forma linguística, ou seja, a língua vista como estrutura que nada tem a ver com a intencionalidade do seu uso e com a situação de comunicação entre os indivíduos. Essa linha formalista vai introduzir a teoria que foi desenvolvida por Chomsky em que dá ênfase a competência linguística ou gramatical que envolve o desempenho e que também admite ser os falantes e ouvintes que sejam ideais em uma comunidade linguística. Mais tarde, começa-se a aceitar que, paralelamente, a competência gramatical ande junto com a pragmática, a qual estuda os conhecimentos das condições para usar a língua, e a noção de comportamento linguístico fica desligada das relações entre a língua usada e a sociedade que a usa.

Já a segunda linha, chamada funcionalista, surge quando começam a dar atenção quando a língua começa a ser vista como sociointeracionista e funcional em seu uso. Essa nova visão começa a perceber a língua em situações reais de seu próprio uso durante a comunicação entre os indivíduos. Conforme Wilson In: Martelotta (2008):

Esse novo enfoque busca observar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação, ou seja, o momento em que se põe em evidência a chamada competência comunicativa ou pragmática, considerando agora as relações entre a forma e função, entre os fatores gramaticais e os sociais. (p. 88)

Diante desse contexto, começam a surgir novas escolas da linguística e entre elas está o funcionalismo, em que os estudos são todos voltados para a relação entre a forma e função, além de ser também uma corrente linguística que se opõe ao estruturalismo e ao gerativismo. Essa escola tem a preocupação de estudar as relações entre a estrutura gramatical das línguas e os seus distintos contextos de uso na comunicação. Logo, os seus seguidores linguistas funcionalistas começam a perceber a linguagem como um instrumento interacionista e social. Portanto, os seus estudos vão além da mera gramática e buscam no contexto da situação comunicativa a motivação necessária para os fatos da língua, além de analisar também todas as condições discursivas em que ela está sendo usada.

No funcionalismo, os aspectos estrutural e funcional da língua convivem lado a lado e a língua é entendida como um sistema funcional e seu uso é sempre direcionado para uma finalidade ou função, sendo essas funções externas à linguagem que influenciam na estrutura gramatical das línguas.

Embora sendo a linha do funcionalismo aquela que sempre se opôs ao estruturalismo, a sua origem está ligada ao movimento originado dentro do próprio estruturalismo, dando ênfase a fonologia, aos fonemas, na diferença existente e demarcação das palavras; na sintaxe e na estrutura da sentença no contexto. Essa origem começa com os linguistas da Escola de Praga ou Círculo Linguístico de Praga, no ano de 1926, através do linguista Vilém Mathesius com as suas análises na linha funcionalista. Ele e os seguidores do funcionalismo europeu se opuseram à diferença entre diacronia - sincronia e à noção de homogeneidade de todo sistema da língua de Saussure. Sua teoria começa por dar origem as expressões função e funcional ao estabelecer os fundamentos do funcionalismo e as análises que consideram os parâmetros pragmáticos e discursivos.

Dentro da perspectiva funcionalista, foi na escola de Praga que os estudos na área da fonologia se destacaram através dos estudiosos Trubetzkoy e Jakobson. Trubetzkoy lançou os fundamentos no desenvolvimento da fonologia de modo mais geral que os outros. Ele destacou a diferença que há entre a fonética e a fonologia (um contraste funcional) e a partir desse fato Jakobson desenvolveu a sua teoria dos sistemas fonológicos. Teoria essa que tempos mais tarde, Chomsky e Halle incorporam à teoria da fonologia gerativa. Além disso, Trubetzkoy e seus seguidores estabeleceram também a função demarcadora e a expressiva dos fonemas.

Sendo Jakobson o primeiro a dar ênfase aos estudos morfológicos, é também ele o responsável pela introdução do conceito de marcação nessa área que foi aplicada primeiramente na fonologia e estabeleceu as diferenças existentes entre as categorias marcadas e não marcadas em um contraste binário entre a estrutura profunda e a estrutura superficial que são geradas a partir das regras transformacionais.

Depois outros estudiosos linguistas da Escola de Praga estenderam o funcionalismo para mais além do estudo fonológico e no estudo da estrutura gramatical das línguas. Mathesius criou a perspectiva funcional da sentença que era uma espécie de análise da informação transmitida pela organização das palavras.

Por conseguinte, vários estudiosos começaram a tentar delimitar as funções da linguagem como Karl Bulher, com as noções de representação, de exteriorização psíquica e de apelo; Halliday também contribuiu e fala da função ideacional, da função interpessoal e o primeiro talvez a pensar na função textual (coesão e coerência) e se destacou também por tratar da estrutura das conjunções.

Seguindo a tendência da Escola de Praga, Jan Firbas desenvolveu por volta de 1960 um novo modelo estrutural e informacional da sentença (tema e rema) que busca analisar as sentenças que foram enunciadas para determinar sua função comunicativa. Conforme Cunha In: Martelotta (2008):

Nesse modelo, a parte da sentença que representa informação dada, ou já conhecida pelo ouvinte, tem o menor grau de dinamismo comunicativo, ou seja, a quantidade de informação que ela comunica aos interlocutores no contexto é a menor possível. Essa parte é denominada tema. A parte que contém a informação nova apresenta o grau máximo de dinamismo e forma o rema. (p. 161)

Por fim, o tema seria um dado, um elemento de menor dinamismo e com baixa informatividade e a rema, um elemento dinâmico comunicativamente e de alta informatividade.

O interacionismo de Vygotsky

Para prosseguir esse trabalho de análise das abordagens linguísticas do século XX e entender a teoria sócio-histórica de Vygotsky e o seu ponto de vista diante das distintas teorias da aprendizagem e também chamadas de correntes epistemológicas, é preciso passar por uma revisão sucinta das mesmas e, assim, revisar as principais teorias da aprendizagem. Muitas das teorias se opõem drasticamente ao pensamento de Vygotsky porque ele entende em sua teoria que o processo de aprender não é somente acumular informações e que isso não acontece partindo de um processo de associação de ideias na memória. Vygotsky entende que isso era um processo ativo e também interpessoal do indivíduo.

Para tanto, sabe-se que o estudo das correntes epistemológicas era baseado em teorias já formuladas do conhecimento humano. São elas: o empirismo e o inatismo que explicam como cada sujeito aprende e isso ocorreu na mesma época em que Vygotsky lançou um novo modelo educacional.

Para as referidas abordagens, o conhecimento psicológico, pedagógico e a sociedade onde os conhecimentos são gerados se entendem como algo não harmonioso e as teorias que derivam deles consideram o sujeito desconectado de sua própria história. Entretanto, por motivos políticos como até os dias atuais acontecem, são entendidas como oficiais e legalizadas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas na educação são baseadas nas concepções de aprendizagem como o empirismo e o inatismo que serão mais explicitados no decorrer dessa revisão.

O conceito de aprendizagem que surgiu das atividades investigativas na área da psicologia foi o empirismo ou ambientalismo. Por esse conceito entende-se que todo conhecimento deriva de alguma experiência sendo o sujeito uma tábua rasa e que, através dos órgãos do sentido, tira as suas impressões do mundo a sua volta e essas são associadas produzindo novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, são os fatos exteriores que vão determinar as características individuais de cada um enquanto o desenvolvimento e a aprendizagem se mesclam e acontecem de modo simultâneo. Esse modo de entender o conhecimento provocou grandes influências nas teorias das áreas de psicologia e pedagogia.

Para o empirismo, a definição de aprendizagem é quando ocorre mudança de comportamento e isso só é alcançado através de muito treinamento e experiências, sendo essa definição baseada na corrente epistemológica do behaviorismo. Logo, há um desligamento entre o conhecimento e o seu sujeito, que é considerado uma tábua rasa em que esse conhecimento está localizado fora dele, sendo o professor e os livros os detentores de todo saber a ser posto no indivíduo.

Nessa concepção epistemológica, o professor é aquele que escuta, dita e ensina, enquanto o aluno é o que ouve, copia e aprende. O professor age assim porque ele acredita que faz certo que é transmitir os conhecimentos que ele tem ao aluno, conhecimentos esses que ele aprendeu de fora para dentro no meio social em que atua.

De acordo com a corrente epistemológica do empirismo, na educação isso pode ser percebido nos programas assistencialistas do governo que quer a interferência no desenvolvimento das crianças mais carentes da sociedade. Sendo assim, a escola passa ser o lugar responsável por causar modificações nessa criança para que, futuramente, ela não venha a dar problemas sociais, já que nessa perspectiva ela é uma tábua rasa e vazia de conhecimentos que precisa ser preenchida. Na escola, o trabalho docente é transmitir conhecimentos e culturas, dar ênfase a disciplina típica do regime ditatorial e ao esforço individual. No entanto, não considera essencial às condições históricas do sujeito e a sua consciência. Percebe-se que aí se encontra a raiz de vários problemas históricos do insucesso das práticas pedagógicas nas escolas atuais que são baseadas na concepção de aprendizagem empirista porque o aluno é alguém considerado isolado e inerte que está submetido aos saberes do professor e dos livros.

Para contrapor o empirismo há a psicologia gestaltista (racionalismo, inatismo), a qual rejeita totalmente o conceito de aprendizagem empirista e afirma que o aluno tem conhecimentos anteriores a qualquer ação através de experiências. Sustenta que o conhecimento é resultante de estruturas racionais e pré-formadas no indivíduo e que se a concepção de aprendizagem empirista despreza a ação do sujeito sobre o objeto, com o inatismo (racionalismo) isso acontece de maneira contrária.

Diante disso, é possível concluir que essas duas concepções de aprendizagem – empirismo e inatismo - dividem o conhecimento em duas partes bem amplas.

Para começar, o inatismo (racionalismo) explica a conduta do sujeito de duas formas bem claras: uma é para as variáveis biológicas e a outra é para a situação imediata que se deve seguir. Essa concepção explica a sua oposição ao atomismo behaviorista através do seu conceito de estruturas mentais organizadas.

Nessa perspectiva, o docente é considerado um facilitador do aluno que já nasce com um saber inato, a sua interferência é a mínima possível e crê que o aluno aprende por si só e o professor apenas desperta o conhecimento que ele já possui e que herdou geneticamente de sua família. Essa concepção afirma que a criança mais pobre fracassa nos estudos porque não tem essa adequada genética disponível, o que é um absurdo tal afirmação. Além disso, as interações sócio-culturais são desconsideradas durante a formação de comportamentalismo e cognitivo de cada um, na qual a sua capacidade intelectual é desprezada. Para se atingir o sucesso, o sujeito precisa ter um dom natural para que isso seja possível.

Assim sendo, a educação e o professor não são valorizados como devem e o sistema de ensino não é o responsável direto pelo desempenho escolar. Logo, o inatismo impõe limites à educação para o desenvolvimento individual de cada sujeito.

A partir dessa análise, não é fácil perceber em que concepção se enquadra o ensino porque ao tratar a aprendizagem que se apresenta de forma reducionista em que o empirismo reduz o sujeito ao objeto e o inatismo faz o contrário. Entretanto, essas teorias de aprendizagem que são baseadas na epistemologia apresentam resultados práticos e pedagógicos muito parecidos. No empirismo de predominância totalmente mecanicista, o conhecimento é dado como fora do sujeito porque ele se mantém apático, sem nenhuma atividade e só recebe os conhecimentos nele depositados. Já o inatismo de predominância idealista, as estruturas são pré-formadas e não resultado da ação do sujeito sobre o mundo objetivo. Sendo assim, a sua prática na educação está relacionada às posturas que apelam às atividades do indivíduo e sua vida em particular.

Dessa forma, surge na visão da psicologia uma terceira concepção epistemológica da aprendizagem: o interacionismo também chamado de construtivismo ou de dialética. Nessa nova concepção se tem vários seguidores estudiosos como Piaget, Paulo Freire, Vygotsky, Wallon, Bakhtin, Freinet, etc. Entre eles há um ponto em comum que é a ação do sujeito colocada no centro do processo de aprender.

Diante desse contexto de interacionismo, Piaget lança uma questão muito importante para descobrir se o conhecimento nasce com o sujeito ou é adquirido no meio físico e social. Para isso, ele sustenta que o sujeito é quem constrói seus conhecimentos através da interação com o meio físico ao qual ele faz parte, sendo que isso vai depender tanto das condições do sujeito como as do meio em que está.

Para tanto, percebe-se que o ponto fundamental do pensamento piagetiano é que todo conhecimento não nasce de experiências dos objetos, nem de inatismos (racionalismos) do sujeito, mas de sucessivas construções de estruturas novas que são o produto do relacionamento do objeto com o sujeito. Portanto, Piaget refuta as teorias anteriores e enquadra a sua teoria como um estudo do desenvolvimento em que o seu uso serve para entender todo processo de aprender. Em sua concepção de aprendizagem ele acredita que um aluno só aprende e adquire novos conhecimentos se agir e refletir sobre a sua ação produzida. Conforme Giusta In: Neves (2006):

Logo, a concepção interacionista conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. (p. 6)

Diante dessa análise, embora Vygotsky rejeitasse as teorias de aprendizagem com base no inatismo e empirismo, a sua teoria apresenta alguns aspectos distintos de Piaget. O aspecto fundamental que Vygotsky se preocupa está direcionado em desenvolver a psicologia materialista

que se preocupa com os estudos da consciência. Para isso ele adicionou algumas contribuições de Pavlov que estão presentes no empirismo e as desenvolveu amplamente. O meio social é um fator determinante para o desenvolvimento humano e isso ocorre essencialmente através da aprendizagem da linguagem por imitação. Conforme Freitas In: Neves (2006):

Vygotsky concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir de relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade signica, portanto, pela mediação da linguagem. (p. 6)

Na perspectiva da aprendizagem, os estudos de Vygotsky foram muito importantes porque ele apresenta críticas às teorias que cindem a aprendizagem do desenvolvimento humano. Muitas de suas ideias apresentam um caráter marxista que embasam as suas pesquisas. A partir disso ele procurou desenvolver uma psicologia marxista e através dela embasar seus estudos para explicitar como ocorre a formação mental humana.

Dessa maneira, um dos aspectos essenciais da teoria de Vygotsky é o seu método dialético materialista de Marx em que ele afirma que a criança é participante real desde o seu nascimento através da interação entre ela e o meio social – cultural o qual sempre fez parte. Portanto, entende-se que para Vygotsky o desenvolver humano não decorre de fatores isolados e nem de fatores ambientais de controle comportamental humano, mas que esse desenvolver é um produto final de constantes trocas recíprocas que acompanham o indivíduo por toda a vida, um produto entre o sujeito e o seu meio com suas influências. Entretanto, Vygotsky até crê que exista diferenças entre os indivíduos, que uns tenham mais predisposições para uma determinada atividade do que outros, devido aos fatores físicos ou genéticos, mas não acredita que isso seja determinante para a aprendizagem. Por rejeitar alguns modelos educacionais com base inatista que enfatizam o comportamento humano, ele prioriza que o ser humano é ligado às determinações de sua estrutura biológica e a sua história. Não aceita a visão ambientalista porque acredita que o sujeito não é o produto de determinações culturais, não é vazio e passivo, mas é alguém ativo que participa interativamente com o mundo e com o seu objeto de estudo.

No entanto, surge uma dúvida pairando sobre a teoria de Vygotsky, se para ele o indivíduo já é o resultado do meio, onde a sua teoria se diferencia do empirismo? Conforme Vygotsky In: Neves (2006, p. 8): “O sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a ‘natureza humana’, a ‘essência humana’. Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos”.

Segundo a citação, Vygotsky não aceita uma natureza humana desconectada do meio social já que para o interacionismo há dois elementos que ao se relacionarem produzem certos conhecimentos. Através de sua visão dialética Vygotsky rejeita a existência desses dois pólos distintos, mas que o indivíduo é um ser essencialmente social e não deve ser desligado do meio social.

De acordo com Vygotsky dentro da sua concepção do social não incluía apenas a interação com os outros, mas que ela se dava entre subjetividades que era sempre historicamente situada por mediação de ferramentas sociais a partir dos objetos até os conhecimentos historicamente produzidos. Portanto, de acordo com pesquisadores não é possível delimitar o pensamento de Vygotsky no contexto das correntes epistemológicas. Talvez porque a epistemologia se envolva especificamente com o conhecimento científico, enquanto a teoria de Vygotsky se dedique com o

estudo sobre a psicologia. Assim sendo, sua teoria não se refere ao conhecimento, mas sobre tudo ao desenvolvimento humano.

Segundo a escola de Vygotsky, somente através de uma psicologia marxista é possível realizar uma abordagem histórica do psiquismo humano e dessa maneira, o mais correto seria compreender a sua teoria dentro de uma corrente epistemológica definida como a Teoria sócio-histórica da aprendizagem.

Dessa forma, no contexto de modelo educacional de Vygotsky, o docente é definido como alguém que tem mais experiência e que media a relação entre aluno e conhecimento e que através da sua prática pedagógica procura criar zonas de desenvolvimento proximal, intervindo no processo de aprender. Conforme Neves (2006):

O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É nesse sentido que as ideias de Vygotsky sobre a educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultura, tanto quanto do desenvolvimento. (p. 9)

Enfim, é o docente que ao interferir no processo, provoca avanços que não se dariam de modo espontâneo e é assim que Vygotsky destaca a importância tanto do professor quanto da escola no processo de aprendizagem.

O interacionismo no círculo de Bakhtin

Nesse mesmo contexto de interacionismo, faz-se necessário refletir também sobre o círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas.

Nessa perspectiva, a linguagem como prática é considerada cada vez mais como um objeto a ser estudado nos ambientes educativos, sendo a linguagem uma refração da própria realidade, só que para isso ocorrer deve-se considerar a noção de sujeito e da história, do acontecimento e as relações de poder. Entre as concepções que serviram de base para esses estudos, encontra-se o que se convencionou chamar de Círculo de Bakhtin.

Diante disso, surgiram algumas investigações baseadas nas propostas desse círculo e o que mais se destacou foi à área da linguagem e educação, mais especificamente as noções de gêneros discursivos e dialogismo de Bakhtin. Além disso, as ideias do círculo de Bakhtin muito contribuíram para a formulação das propostas dos parâmetros curriculares nacionais, principalmente no estudo das línguas. Sendo que, no Brasil, muitos estudiosos e com diferentes intenções também foram muito atraídos pelas propostas do Círculo de Bakhtin.

Desta forma, muitos dos estudos sobre linguagem baseados nas investigações do Círculo de Bakhtin começam a despertar atenção no mundo acadêmico cada vez mais produtivo e capaz de gerar um público de interlocutores críticos sobre os distintos pensamentos de Bakhtin e seu círculo de estudiosos.

Para tanto, a Escola Francesa de Análise do Discurso faz uso principalmente da expressão “prática discursiva” na área da linguagem, expressão usada para substituir o termo “episteme” que é um conhecimento científico dado como verdadeiro. É uma definição que permite estudar o saber científico como um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas. Essas práticas se referem a uma ordem do discurso que define o que pode ser dito e o que não pode. Sendo a atividade discursiva considerada como uma prática discursiva, é compreendida como um acontecimento

histórico e social que ao ser dado como um objeto para estudos, permite entender como o discurso se constitui e reflete a vida social dos indivíduos nas distintas esferas discursivas existentes. Conforme Oliveira (2009):

Concretamente, diríamos que hoje a noção de prática discursiva pode referir-se a qualquer atividade discursiva que, independente da vertente teórica, implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem. (p. 3)

Para Bakhtin, o mundo da vida é o lugar onde os sujeitos se encontram e que ao interagir, transformam os valores construídos socialmente num contexto histórico de distintas esferas do discurso. Para ele, os teóricos deveriam tomar como base os atos concretos realizados no mundo através dos sujeitos que em suas simples existências no mundo são inseparáveis de seus atos. Além disso, tomar como base também o ato ético realizado pelos sujeitos concretos e suas relações sociais e intersubjetivas. Sendo que, é através desse ato referido que o sujeito se reconhece e é reconhecido, um ser em constante ação que ao mesmo tempo o constitui enquanto sujeito socialmente reconhecido.

Teorias enunciativas e discursivas

A constituição da enunciação se dá fundamentalmente pela relação existente entre a língua e o mundo porque ela representa fatos no enunciado que por si só é um fato, um acontecimento único determinado num certo tempo e espaço. Para Benveniste, a enunciação é colocar em prática o funcionamento da língua através de um ato individual de uso, sendo considerado enunciado o produto dessa enunciação.

Distintos de tantas outras investigações, os problemas relacionados à enunciação são de origem linguística que se preocupam em estudar os fatos da língua. Ao refletir sobre a enunciação percebe-se o destaque dado à dimensão reflexiva da atuação linguística em que o enunciado somente se refere ao mundo quando reflete o ato da enunciação que o mantém. Sendo assim, são selecionadas pessoas e o tempo desse enunciado em relação a sua situação de enunciação. Operar principalmente na dimensão discursiva é considerar a enunciação como um acontecimento em determinado contexto de uso, sendo ele apreendido nas dimensões sociais e psicológicas.

No entanto, a enunciação também pode ser vista especificamente na área da linguística e considerada como uma reunião de operações que constituem um enunciado, um conjunto de atos em que o sujeito da fala adiciona para produzir nesse enunciado um conjunto que representa a comunicação entre falantes.

Nesse estudo é interessante saber diferenciar duas situações: de enunciação e de comunicação, sendo a primeira um sistema de coordenadas abstratas ligadas a toda produção verbal e a segunda seria o próprio contexto de um determinado discurso. Além de saber a distinção entre as concepções discursivas e linguísticas da enunciação, é preciso saber que alguns estudiosos se dividem entre uma abordagem restrita e outra ampla no que se refere aos fenômenos relacionados à enunciação. Portanto, na concepção ampla a linguística da enunciação tende a se imbricar com a análise do discurso. Já na concepção restrita se quer investigar os procedimentos linguísticos em que o locutor marca a sua presença no enunciado através de modalizadores, termos avaliativos, etc.

Saber essa distinção atravessa também uma outra entre uma concepção fraca – que analisa o conjunto de fenômenos linguísticos como pessoas, tempos e modos verbais, o discurso citado – e uma concepção forte que consiste em manter que é na enunciação e não em realidades abstratas

através da língua (estruturalismo de Saussure), que se constituem principalmente nas determinações da linguagem humana.

A partir do ano de 1969, começa-se a evidenciar a importância da enunciação na perspectiva da análise do discurso, embora o estruturalismo tenha se mantido forte por mais tempo. Começa assim a despertar o interesse dos estudos relacionados aos fenômenos enunciativos como os dêiticos pessoais e espaço/temporais, o discurso citado, a polifonia, as aspas. Mais especificamente o interesse é dirigido aos problemas relacionados à enunciação que serão mobilizados em dois grandes níveis que estão sempre interagindo: local e global. O nível local refere-se as marcações de discurso citado, as reformulações e modalidades, sendo que esse nível é uma análise linguística que ocorre internamente. No nível global é o que se define o contexto no interior do que se desenvolve o discurso.

Diante desse contexto, a corrente da análise do discurso predominante na França entre os anos de sessenta e setenta convencionou chamar de Escola Francesa esse conjunto de estudos relativos à análise discursiva em que ganha destaque com a publicação do livro *Análise automática do discurso* de Pêcheux, famoso representante dessa corrente. Entretanto, os problemas referentes à corrente aqui citada não ficaram restritos à França, mas alcançaram também outros países como os de língua latina. Muitos dos estudos desenvolvidos nessa corrente surgiram do forte interesse pelas questões e discursos políticos que circulavam na época relativa à ditadura militar, sendo vários os linguistas e historiadores que fizeram pesquisas com a metodologia que relacionava a linguística estrutural a uma teoria da ideologia inspirados nas obras de Marx e na psicanálise de Lacan.

Na perspectiva da análise do discurso, a Escola Francesa afirmava ser uma ilusão ter o sujeito do discurso como a fonte do sentido. Dava destaque aos procedimentos que desestruturam os textos. Os textos eram percebidos como algo enganador em que a sua análise mostraria uma incoerência, relacionando-a ao trabalho de forças inconscientes. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2008):

Pode-se considerar a conduta dessa escola como reveladora de uma abordagem analítica do discurso que, bastante influenciada pelo modelo psicanalítico, descompôs as totalidades para atingir o sentido. Conduta que se opõe à abordagem integradora comumente praticada em análise do discurso, que visa a articular o discurso como uma rede de encadeamentos intra-textuais e como participação em um dispositivo de fala inscrito em um lugar. (p. 202)

Começa a partir dos anos oitenta a análise do discurso da Escola Francesa a ser gradualmente marginalizada. Entretanto, se mantiveram muitos predomínios das tendências francesas da análise discursiva que se caracterizam por seu interesse por corpora relativamente restrito; a preocupação de não mais se interessar só pelas funções discursivas das unidades, mas também pelas propriedades como unidades da língua; a forte relação com as teorias da enunciação linguísticas; a importância que elas dão ao interdiscurso; os modos de inscrição do sujeito em seu discurso. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2008):

Para Maingueneau, a análise do discurso não tem por objeto “nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação”, mas deve “pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados” (p. 44)

Diante da citação acima, percebe-se que a análise do discurso é ligada de modo particular aos gêneros do discurso. Logo, ao considerar a análise do discurso como ponto de vista específico sobre o discurso, o estudo leva em consideração as regras do diálogo, as variedades linguageiras e os modos de argumentação. Os corpora da análise do discurso foram gradualmente sendo diversificados. Entretanto, cabe aqui distinguir alguns pólos principais. Conforme Charaudeau e Maingueneau (2008):

[...] os trabalhos que inscrevem o discurso no quadro da interação social; os trabalhos que privilegiam o estudo das situações de comunicação linguageira e, portanto, o estudo dos gêneros do discurso; os trabalhos que articulam os funcionamentos discursivos com as condições de produção de conhecimentos ou com os posicionamentos ideológicos; os trabalhos que colocam em primeiro plano a organização textual ou a seleção de marcas de enunciação. (p. 45)

Dessa forma, também outras pesquisas da análise do discurso não visam a entender os funcionamentos discursivos, mas os fenômenos mais situados para produzir interpretações sobre corpora ideologicamente sensíveis. Além disso, muitos conhecimentos desenvolvidos na análise do discurso são destinados a um serviço de um projeto militante característico ao da Escola Francesa que tinha por base a teoria de Marx e a psicanálise de Lacan.

Atualmente, a corrente mais recente é a análise crítica do discurso que se preocupa em estudar as formas de poder que se estabelecem na sociedade através dos diferentes discursos. Sendo assim, a própria história da análise do discurso desde os anos sessenta trata de mostrar o seu forte caráter disciplinar que a convoca a se tornar objeto de estudo devido se constituir em um fenômeno que envolve a maioria dos enunciados produzidos na sociedade e apreendidos na grande variedade de gêneros existentes.

Considerações finais

Para finalizar esse trabalho sobre as correntes linguísticas do século XX, percebe-se que a vida em sociedade seria impossível sem a comunicação e foi devido a isso que surgiu a ciência da linguística que desenvolveu seus estudos sobre a linguagem humana manifestada pelas distintas línguas existentes no mundo. Muitos estudos vêm se desenvolvendo a respeito da linguagem, várias hipóteses sobre a sua formação, evolução e funcionamento e isso permitiu a criação de uma base para pesquisas linguísticas. Portanto, conclui-se que a linguística atualmente representa para o meio educacional um vasto campo aberto e que está em contínuo processo de renovação onde os seus estudos, de acordo com as diferentes perspectivas aqui mostradas, contribuíram e continuam a contribuir de maneira muito satisfatória para a construção de novos modelos e saberes que cada vez estão mais desenvolvidos e amplos. Enfim, que consideram os elementos constitutivos de todo fenômeno linguístico existente.

Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
CUNHA, A. Funcionalismo. In: MARTELOTTA (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

- FREITAS, M.T. 2000. As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. In: NEVES, R.A. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/3453/1/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em fev. 2020.
- GIUSTA, A.S. 1985. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. In: NEVES, R.A. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/3453/1/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em fev. 2020.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.
- NEVES, R. A. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/3453/1/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em fev. 2020.
- OLIVEIRA, M. B. F. **O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas**. Disponível em: <http://www.revistaautomia.com.br/volumes/Ano2-Volume2>. Acesso em ago. 2018.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VYGOTSKY, L.S. 1982. Obras escolhidas: problemas de psicologia geral. In: NEVES, R. A. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem**. Disponível em: <http://repositorio.furg.br:8080/jspui/bitstream/1/3453/1/Vygotsky%20e%20as%20teorias%20da%20aprendizagem.pdf>. Acesso em fev. 2020.
- WEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.
- WILSON. V. Funcionalismo. In: MARTELOTTA (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

ESTUDO DA LEITURA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO DISCURSIVO

Katia Beatriz Teixeira Oliveira¹⁷

Renê de Abreu de Barros¹⁸

Resumo

O presente artigo tem como objetivo principal refletir sobre os trabalhos de leitura de textos na perspectiva dos gêneros discursivos no contexto escolar conforme as propostas oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e, dessa forma, tentar aos poucos, transformar o cenário educativo das práticas pedagógicas tradicionais vigentes na atualidade. Sendo assim, esse artigo contribui, através de uma proposta de atividade de leitura de texto, para o aprofundamento dos estudos sobre o discurso no processo de ensino e de aprendizagem com uma visão mais crítica e reflexiva através dos gêneros que circulam em sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Gêneros. Discurso. Carta pessoal.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo principal reflexionar sobre los trabajos de lectura de textos en la perspectiva de los géneros discursivos en el contexto escolar conforme las propuestas ofrecidas por los Parámetros Curriculares Nacionales y, de esa manera, intentar a los pocos, cambiar la escena educativa de las prácticas pedagógicas tradicionales vigentes en la actualidad. Siendo así, ese artículo contribuye, a través de una propuesta de actividad de lectura del texto, para profundizar los estudios sobre el discurso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje con una visión más crítica y reflexiva a través de los géneros que circulan en la sociedad.

Palabras-clave: Enseñanza. Lectura. Géneros. Discurso. Carta personal.

Introdução

Nas últimas décadas, muitas mudanças sociais, culturais, econômicas e, especialmente no campo da educação, vêm revolucionando as práticas pedagógicas no contexto escolar. Em especial, algumas mudanças se configuram devido às propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) colocadas à disposição das escolas para modificar as práticas de ensino tradicional que ainda se mantêm no ambiente educativo. Mais especificamente na área de ensino da Língua Portuguesa em que o tratamento do texto é de caráter apenas normativo e regrado, uma unidade cuja utilização se presta apenas ao estudo da estrutura e na perspectiva textual, em desprezo à análise discursiva. Percebe-se isso, atualmente nas escolas, através das atividades de leitura e compreensão feitas de modo distante das vivências do estudante e que não fazem sentido para ele porque são dadas de maneira muito superficiais e descontextualizadas.

Diante disso, o presente trabalho tem a intenção de refletir sobre como trabalhar a leitura em sala de aula de acordo com as propostas PCNs e na perspectiva do discurso. Para fundamentar esse artigo, utilizaram-se como referencial teórico os estudos sobre a noção de gênero do discurso de Mikhail Bakhtin que prioriza a interação e a comunicação social; as pesquisas sobre os gêneros de Luiz Antônio Marcuschi; Helena Nagamine Brandão com ênfase à enunciação e construção do sentido; Marilei Grantham e Ingrid Caseira com a análise do discurso e ensino; a heterogeneidade

¹⁷ Mestranda em Educação em Ciências – IPB/Portugal; Especialista em Linguística Aplicada – UFPel; Graduada em Letras/Espanhol – UFPel; Graduada em Pedagogia – UFPel.

¹⁸ Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

do discurso à heterogeneidade do texto de Freda Indursky; Eni Orlandi com discurso e texto e os PCNs dos ensinos fundamental e médio.

Além disso, foi proposta aqui uma atividade com leitura para o oitavo ano do ensino fundamental de estudo do gênero discursivo, mais especificamente a carta pessoal, através de uma leitura atenta e crítica ao texto “*Ao sono*”, de Fernanda Young, publicado na revista *Cláudia*, um texto agradável e com um toque de humor, uma característica típica dos jornalistas dos meios de comunicação da atualidade. Ao proporcionar tal atividade em que o estudante faz um trabalho de estudo da leitura com uma visão mais crítica na perspectiva discursiva, parte-se da discussão que Bakhtin faz a respeito do texto como ponto de partida para o estudo do homem e da sua linguagem. Portanto, perceber que ao adotar no contexto educacional o discurso como uma unidade de estudo é entender os amplos caminhos que levam ao domínio da linguagem e aos jogos ideológicos e interacionais em que diferentes manifestações ocorrem na sociedade.

As perspectivas dos PCNs

Sabe-se que muitas são as teorias que estão surgindo, tanto na área da linguística como na área do discurso e estas procuram novas formas de relacionar as propostas teóricas dos PCNs com a prática pedagógica trazendo algumas sugestões. Entre elas, uma ideia que está predominando sobre as outras, é o trabalho de leitura em sala de aula através dos gêneros discursivos baseados nas teorias de Bakhtin que tem por finalidade desenvolver o hábito da leitura de uma maneira mais crítica dos textos oferecidos ao estudante. Conforme Marcuschi (2008) a noção de gênero textual¹⁹ é assim definida:

[...] cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. [...] todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. (p.150)

Seguindo os pensamentos de Marcuschi a respeito de gêneros textuais e de acordo com o que está nos PCNs do ensino fundamental:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizadas, são normalmente tomados como exemplo de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (p.23)

Conforme a proposta dos PCNs, utilizar o texto como uma unidade básica do processo de ensino é permitir fazer um trabalho de contextualização e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes. Para que isso seja possível, é preciso utilizar os gêneros e fazer um estudo de leitura mais crítica na perspectiva do discurso.

Dessa forma, o trabalho docente deve ser voltado para a produção de textos, leituras disponíveis e materializados nos gêneros discursivos que circulam socialmente. No entanto, considerar para o trabalho com a leitura, palavras e sílabas de forma desfragmentada e fora de contexto do uso da língua é meramente um estudo da gramática e nada tem a ver com competência discursiva e a leitura crítica que se quer no contexto escolar.

¹⁹ Para Marcuschi, não é necessário discutir se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso” e de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico.

Diante disso, começam a surgir nas escolas a noção dos gêneros discursivos devido as propostas oferecidas pelos PCNs e isso veio para modificar as práticas pedagógicas tradicionais. Percebe-se, então, que trabalhar em outra perspectiva com a leitura de textos é mais adequado porque os gêneros discursivos favorecem uma flexibilidade maior tanto em sua forma como em seu estilo.

Nessa perspectiva, para desenvolver o hábito de leitura em sala de aula segundo os PCNs e aplicar a metodologia mais adequada, é preciso levar em conta atividades de análise dos gêneros para que o estudante possa refletir mais sobre os textos, considerando os elementos disponíveis tanto na sua estrutura escrita como na falada. Além disso, os aspectos dos gêneros têm de ser analisados na área do discurso para que se apreenda por que um texto faz sentido e por que a linguagem verbal usada leva a uma determinada significação. Conforme os PCNs do ensino médio:

Deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura “enganar” o interlocutor ou subjugá-lo com, pela e na linguagem as sociedades se constroem e se destroem. É com a língua que as significações da vida assumem formas de poesia ou da fala cotidiana nossa de cada dia. (p.19)

De acordo com a citação, o texto é único como enunciado, mas pode apresentar múltiplos sentidos enquanto possibilidade aberta a uma visão crítica do discurso, devendo ser também objeto único de análise discursiva.

Desta forma, quando o professor atua, o mais importante para desenvolver a leitura através da análise discursiva dos diversos gêneros existentes, é usar o texto como um objeto a ser lido, que representa uma organização linguística e dentro da qual se tem acesso ao discurso. Além disso, segundo Indursky In Pereira (2001, p.28) “o texto é uma unidade de análise afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática da leitura”.

Percebe-se, então, através da citação da autora que o mais importante não é a organização linguística e interna do texto e, sim, a sua organização de acordo com a discursividade, ou seja, a sua relação com a sua exterioridade. Segundo Indursky In Pereira (2001, p. 35): “a interlocução estabelecida pela prática discursiva de leitura lança o leitor em uma interdiscursividade insuspeitada, que o faz interagir com todos os outros sujeitos inscritos no efeito-texto”. Isso mostra que o leitor não pode ser considerado um simples receptor do que os autores dizem em seus textos e sim um participante ativo do ato de interação nesse processo de construção de sentidos, pois todo leitor é sempre um sujeito interpelado por sua ideologia. Segundo Grantham e Caseira (2011):

O sujeito-leitor, pensado sob a ótica discursiva, pode tanto identificar-se com os sentidos produzidos pelo autor, ou seja, com a posição-sujeito assumida pelo autor do texto, como também pode questionar, discutir e até mesmo se desidentificar completamente com ela e significar diferentemente. É isso que vai instaurar, de acordo com Indursky, a prática discursiva da leitura. (p.15)

Portanto, ao ler um texto é possível o estudante fazer várias leituras ainda que não de maneira absoluta e conforme afirma Pêcheux (2008, p.35, apud GRANTHAM; CASEIRA, 2011, p.15): “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. De acordo com o autor, é possível que ao ler um texto como um enunciado único, o estudante pode perceber outros dizeres além dos que leu. Conforme Orlandi (2008, p.61) “pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes significantes”. Isso significa que

quando o docente abre um espaço ao estudante como sujeito que lê e interpreta, abre também outro espaço para que ele se constitua enquanto autor de seus próprios dizeres como sujeito social.

Sendo assim, o trabalho docente através da prática pedagógica da leitura dos diversos gêneros existentes na sociedade na perspectiva discursiva, permite-nos dizer que o estudo da leitura está relacionado ao social e nos remete à exterioridade que nos leva aos múltiplos sentidos da linguagem, sendo o texto o caminho que nos permite a abertura a diferentes interpretações, a introdução da subjetividade e a inclusão do sujeito como participante ativo das constantes situações de interatividade.

O gênero discursivo para Bakhtin

Nesse contexto de interação, uma das principais noções entre os estudos de Bakhtin está à noção de gênero do discurso, na qual a sua teoria dá prioridade à interação e à enunciação como um modo de interagir socialmente através da linguagem verbal. Conforme Brandão In: Fígaro (2012): Dentre os vários legados de Bakhtin, outra noção, que é fundamental, é a de gênero do discurso. Como na sua teoria dá-se ênfase à interação, à enunciação como forma de interação social pela linguagem, afirma que toda esfera de atividade humana possui formas de expressão próprias. Por uma questão de economia comunicativa, o enunciado produzido dentro de uma determinada esfera é relativamente estável em relação ao tema, à estrutura e aos recursos lingüísticos: cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (p.34)

De acordo com a citação, os estudos de Bakhtin giram em torno da questão da língua enquanto um acontecimento social, sendo o seu uso dado como enunciados tanto orais como escritos. Assim, ao utilizarmos qualquer recurso lingüístico devemos estudá-lo no campo da sua realização de acordo com a intencionalidade do locutor, da imagem que ele faz do seu interlocutor e da situação social e histórica em que esse está envolvido. Portanto, o que caracteriza um gênero discursivo e mostra o seu estilo é fazer um enunciado de acordo com essas observações. Bakhtin afirma que os gêneros discursivos são aprendidos da mesma maneira como se aprende a língua materna e antes mesmo do estudo da gramática. Conforme Bakhtin (1997):

Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. A comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de dispor de gêneros criativos. Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. (p. 302)

Para melhor entender como acontece a leitura no contexto escolar de acordo com os PCNs, faz-se necessário refletir um pouco mais sobre a noção de gênero discursivo de Bakhtin.

Seguindo a sua teoria, o essencial é a relação entre o uso da língua e as atividades humanas, o que o faz perceber o enunciado a partir de sua função específica de cada um durante uma interação. Isso quer dizer que a ação humana acontece em diferentes esferas de atividade que envolve o uso da língua. Portanto, isso é percebido através do conteúdo temático, na composição e no estilo de cada enunciado produzido. Conforme Marcuschi (2008, p.173):

O meio em que o ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências

estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (p.173)

Desta maneira, a interatividade entre os indivíduos proporciona o surgimento de novos enunciados e dependendo da esfera onde eles são produzidos através do uso da língua é que determinará os tipos estáveis de enunciados que são os gêneros discursivos adquiridos nessa interação. Além disso, a estabilidade relativa mostrará que se deve ter em mente também a provável mudança dos gêneros e também a sua historicidade.

Na sua teoria, é impossível colocar em um manual a descrição de cada estilo, a sua estrutura composicional e seu conteúdo temático porque existe uma grande variedade de gêneros nas esferas discursivas, pois se sabe que são intermináveis as oportunidades da interação humana. Portanto, os gêneros discursivos estão sempre em constantes mudanças devido às esferas de ação humana estar também em constante desenvolvimento, muitos surgem e outros desaparecem, podendo ganhar um novo sentido diferente do anterior. Cada vez que um gênero discursivo é utilizado, ele se alterna e pode inclusive se transformar em outro gênero também estável e conhecido.

Diante disso, se sabe que os enunciados pertencem a distintas esferas discursivas de interação, mas será que existe alguma semelhança entre os gêneros do discurso? Segundo Bakhtin (1997):

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). (p. 282)

Entende-se que o gênero está em constante relação, às vezes é estável, outras, não, às vezes muda e outras, se mantém. Acontece isso porque se os gêneros têm essas propriedades em comum quando em conjunto de textos e essas sempre estão sendo alteradas.

De acordo com Bakhtin, os gêneros discursivos não são dados de forma isolada e distante de uma esfera de ação, mas é através deles que se apreende a realidade a nossa volta. Logo, vão surgindo novas maneiras de olhar a realidade e isso faz com que surjam também novos gêneros discursivos, além das alterações dos que já havia anteriormente. Além disso, gêneros são tipos de enunciados que atingem todas as modalidades tanto orais como os escritos e isso acontece porque envolvem todos os textos do cotidiano das pessoas. Conforme Neto (2012):

O discurso em si é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Ou seja, as ideologias presentes em um discurso são diretamente determinadas pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a análise do Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

Conforme a citação de Neto, os textos que circulam na sociedade e a ela estão ligados, são construções linguísticas que estão carregadas de ideologias em seus discursos e isso é determinado através do contexto em que vive o autor dos enunciados. Além de analisar um texto, a análise discursiva é considerada contextual por fazer parte de uma estrutura discursiva.

Para prosseguir, Bakhtin fez uma divisão entre os gêneros primários e secundários, sendo os primeiros os que surgem em circunstâncias de uma comunicação verbal e espontânea da vida cotidiana e os segundos surgem em circunstâncias de comunicação cultural mais complexa. Quando em formação, os gêneros secundários absorvem e transformam os primários e esses ao serem absorvidos perdem a relação com a realidade e com outros enunciados. Conforme Bakhtin (1997):

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. O enunciado situa-se no cruzamento excepcionalmente importante de uma problemática. (p. 282)

Saber diferenciar esses gêneros discursivos é muito importante para qualquer tipo de estudo e trabalho com a linguagem verbal porque desconhecer a origem do enunciado e os aspectos de cada gênero que mostram as variações discursivas no campo linguístico pode levar as abstrações, desconectando a historicidade e a ligação entre a língua e o mundo exterior.

Nessa perspectiva do estudo da língua, Bakhtin critica o posicionamento dos linguistas do século XIX porque eles não incluem o papel do outro quando se produz um enunciado e exaltam o “eu” individualizado. Conforme Brandão In Fígaro (2012):

Enfatizando a orientação social e o caráter apreciativo dessa relação, Bakhtin recusa um “eu” individualizado cuja atividade mental tende para a autoeliminação e perda da sua modelagem ideológica e, conseqüentemente, do seu grau de consciência, e propõe um nós, sujeito social que se marca por uma atividade diferenciada. (p. 32)

Seguindo o pensamento de Bakhtin, o “nós” proposto por ele é um sujeito social que se constitui na interação ativa entre o “eu” e o “outro”, além de ser um sujeito que está dentro da memória e história de um povo, que não é considerado alguém abstrato e fora do contexto social, histórico e político.

De acordo com seu pensamento, toda a interatividade que envolve diálogo pressupõe também que toda comunicação verbal pertence a uma rede de comunicação sem fim em que o papel do outro é entendido de maneira ativa, o que guia a elaboração de todo discurso. Sendo assim, para trabalhar o gênero discursivo e sua conexão com a prática pedagógica da leitura crítica em sala de aula, é adequado pensar sobre esse ponto do pensamento de Bakhtin.

Diante da explicação do que é o outro Bakhtin elabora a questão da compreensão. Para ele a compreensão ativa é a que exige uma resposta em que o leitor faz um texto de maneira responsiva, um texto cheio de sentidos e significados, faz com que o leitor mostre a sua posição. Como o enunciado é considerado uma unidade da comunicação verbalizada, quando ele é produzido está conectado também aos outros enunciados existentes e já ditos antes. E ao ser produzido, é feito em função do outro, ou seja, da resposta do outro porque esse não é considerado passivo, sendo esse um fato muito importante para esclarecer a definição do que é um gênero discursivo porque entra também a noção do que é dialogismo. No pensamento bakhtiniano isso é chamado de compreensão responsiva ativa em que acontece a interação entre dois interlocutores.

Portanto, é essencial conhecer o seu destinatário, qual imagem faz dele e qual a influência que tem no seu enunciado. Esse fato é o que caracteriza a estrutura composicional e o estilo de cada enunciado produzido, ou seja, o gênero discursivo. Conforme Bakhtin (1997):

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. Diferentemente dos enunciados e dos gêneros do discurso, as unidades significantes da língua (a palavra e a oração), por sua natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém. (p.325)

De acordo com a citação de Bakhtin, quando introduzimos somente a palavra ou oração na perspectiva de uso da língua, não se tem um destinatário porque não está direcionando a sua fala para alguém e isso é que faz a diferença entre o enunciado e a oração.

Segundo a sua teoria, quando nos dirigimos a alguém com uma palavra ou oração isolada, dizemos que isso é um enunciado formado por uma palavra ou oração, porém isso não serve como unidade da língua e, dependendo do contexto em que é pronunciada essa palavra se relaciona a um destinatário. Conforme Bakhtin (1997):

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar com a ajuda dessa oração, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. A ideia de que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-se em nosso processo discursivo. (p. 305)

De acordo com isso, o enunciado é a unidade da comunicação verbal que está relacionada a um período da história e a sua formação não elimina a oração devido o enunciado ser a parte real e enunciativa dessa oração. Apesar da oração não ser essa parte real, ela pode ter o seu valor semântico e a sua significação. Assim que para o enunciado, o sentido é dado como a forma de seu valor semântico. Além disso, enquanto as orações são repetíveis, os enunciados são irrepetíveis e serão considerados sempre acontecimentos únicos e históricos.

Ao seguir o pensamento de Bakhtin, entende-se que ao produzir uma enunciação, percebemos alguns aspectos característicos como a alteridade entre os sujeitos da interação, a polifonia presente em seu discurso e o dialogismo que é a condição constitutiva do sentido. Conforme Bakhtin (1997):

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (p. 298)

Nota-se então, que o enunciado não tem nada de neutralidade, ao contrário da oração que é totalmente neutra quando se fala da sua ideologia e estrutura correspondente à gramática. Portanto, a não neutralidade do enunciado é dada pelos distintos posicionamentos que ocupa dependendo para isso, das esferas discursivas em que atua.

Desta forma, o gênero discursivo na visão de Bakhtin tem que ser visto como um enunciado (unidade da comunicação verbal) dentro de uma esfera discursiva em que foi produzido e não em forma de unidade da língua separada de seu contexto e de seu uso. Logo, se o gênero é

entendido a partir da perspectiva do enunciado, então esse mesmo enunciado é considerado uma unidade concreta do texto.

Conforme Beugrande (1997, apud MARCUSCHI, 2007):

texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. ...os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas. Os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas. (p. 24)

Sendo assim, os gêneros discursivos que aparecem nas mais distintas formas são definidos por Bakhtin como enunciados relativamente estáveis que estão ligados a certas situações que são normais da comunicação social. Isso se refere à natureza verbal comum dos gêneros que é dada por uma relação totalmente intrínseca deles como enunciados, ou seja, uma natureza social, ideológica e discursiva dos gêneros. Conforme Bakhtin (1997, p.270): “Desse modo, para a interação, é necessário tanto o domínio das formas da língua quanto o das formas do discurso, isto é, o domínio dos gêneros do discurso”.

Portanto, a prática pedagógica nas aulas de Português através do trabalho com a leitura não deve se limitar a estudar na perspectiva da oração e sua forma descontextualizada e separada do uso, entretanto deve dar ênfase ao trabalho com o uso da linguagem verbal de acordo com os estudos da enunciação como parte integrante do gênero discursivo.

Gênero textual – carta pessoal

Para prosseguir esse trabalho de saber como trabalhar a leitura no contexto escolar conforme os PCNs, foi proposto aqui uma atividade de leitura, na perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin, da carta pessoal “*Ao sono*”, da autora Fernanda Young. Antes de tudo, é necessário esclarecer porque escrevemos uma carta pessoal. Conforme Vilarinho, da Revista Brasil Escola on-line (2013):

Escrevemos uma carta pessoal quando queremos nos comunicar com alguém próximo de nós, como amigos ou familiares. As características desse tipo de gênero textual são simples, ou seja, não possuem muitas regras e estrutura para serem seguidas.

Normalmente o assunto da carta pessoal é livre e da ordem sentimental e íntima, seu tamanho varia entre médio e grande. Se for muito pequeno é considerado bilhete e não carta. O tipo de linguagem usada na carta pessoal acompanhará o grau de intimidade entre o remetente e o destinatário e aí cabe ao autor usar termos coloquiais ou não. Numa carta pessoal o vocativo pode ser variável já que o grau de intimidade pode variar. A assinatura final pode ser desde só o primeiro nome até o apelido, aqui no caso a assinatura é apenas Fernanda mostrando um alto grau de intimidade e o vocativo é só *Ao sono* que é o seu destinatário, o seu próprio inconsciente.

Para a atividade aqui apresentada foi utilizado um texto publicado na Revista Cláudia, no ano de 2008, de autoria de Fernanda Young, que é colunista da revista já alguns anos. O texto é o gênero carta pessoal em que a narradora se refere o tempo todo ao sono – seu inconsciente – para reclamar da ausência que ele faz na sua vida e quais os problemas que isso está lhe trazendo.

Por conseguinte, a revista Cláudia que é destinada ao público feminino de todas as faixas etárias, costuma focalizar vários assuntos trazendo informações e serviços de beleza, saúde, relacionamentos, culinárias, filhos, etc. É uma revista que traz muitos elementos gráficos que

formam a sua identidade visual, é sofisticada e criativa que costuma atingir leitoras que buscam relacionar em seu cotidiano a contemporaneidade atual.

Atividade de leitura na perspectiva discursiva

O trabalho de atividade de leitura no contexto escolar proposto aqui envolve o gênero do discurso – carta pessoal – a ser desenvolvido em turmas de oitavo ano do ensino fundamental com a intenção de desenvolver nos estudantes uma leitura mais crítica e atenta aos textos que circulam na sociedade e não priorizar apenas as propriedades formais e estruturais dos gêneros. Para que isso seja possível, parte-se da discussão que Bakhtin faz a respeito do texto como ponto de partida para o estudo do homem e da sua linguagem nas ciências humanas, sociais e da linguagem; e a discussão de como a autora Fernanda Young vê a problemática das especificidades do tema e dos pontos mais próximos entre os estudos da área do discurso e da língua.

Num primeiro momento foram oferecidos aos estudantes alguns exemplares da revista Cláudia para que tivessem contato com o suporte que circula na esfera publicitária e que através disso, conhecessem quais os assuntos mais relevantes que ela costuma tratar, como beleza e saúde. Em seguida, foi entregue o texto “*Ao sono*”²⁰, para a leitura individual sem o nome do texto. Ao final da leitura, foi proporcionado um momento de conversa para tentar descobrir o título do texto e em seguida foram listados no quadro quais os prováveis títulos. Finalmente, foi dito o título original para que eles percebessem que se trata de um texto ambíguo, causando uma quebra de expectativa nos leitores.

Num segundo momento, foram oferecidas algumas questões de compreensão de caráter mais crítico e reflexivo para responderem. As questões foram as seguintes: (1) Qual a intenção da autora ao escrever essa carta e publicar na revista como a Cláudia? (2) Qual é a função social da escrita da carta, isto é, qual é a importância do tema para a sociedade em geral e o que ele representa? (3) Qual o público leitor que costuma ter acesso à revista Cláudia? (4) Que tipo de discursos (assuntos) circula nessa revista? (5) Observando a data do texto vemos que ele não é tão atual, mas será que ele se insere num momento histórico que está em pauta atualmente? (6) Qual é o discurso que perpassa esse texto e o que se pode concluir da posição da autora sobre isso? (7) Que argumentos a autora utilizou para convencer positivamente o leitor de que o sono é importante? (8) Que expressões a autora usou para dar um efeito de sentido humorístico para o texto? (9) Que palavras foram escolhidas para mostrar que tipo de público costuma ter acesso à revista Cláudia? (10) Que palavras ela usou para mostrar que espera uma resposta do seu destinatário? (11) Que argumentos negativos foram usados como desculpas para a ausência do sono? (12) Que tipo de linguagem a autora utilizou no seu texto para melhor transmitir a sua intenção?

Considerações Finais

Para finalizar, conclui-se que os estudos de Bakhtin a respeito da natureza dialógica da linguagem podem trazer importantes contribuições para educação, principalmente no trabalho com a leitura de textos no contexto escolar, conforme sugerem as propostas dos PCNs. O estudante ao analisar os aspectos principais do discurso do texto chega a algo muito especial: o seu sentido que está sempre aberto a futuras interpretações de quem o recebe. Além disso, os estudos através da leitura numa visão crítica sobre o assunto do gênero podem favorecer mais reflexões acerca da aprendizagem da língua materna, construindo novos saberes.

²⁰ Texto publicado na Revista Cláudia, em 06/02/2008.

Como consequência, o discurso é sempre considerado dialogicamente ao discurso do outro porque está cheio de juízos e valores que influenciam todo o aspecto estilístico desse mesmo discurso. Portanto, o pensamento de Bakhtin afirma de que nos constituímos ao nos relacionarmos com o outro e o aspecto fundamental de sua teoria está no fato de que a linguagem é fruto de toda essa interação que acontece entre os sujeitos da fala, que são seres históricos, ideológicos e socialmente constituídos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Enunciação e criação do sentido. In: FÍGARO, Roseli. (Org.) **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio – Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GRANTHAM, Marilei Resmine; CASEIRA, Ingrid Gonçalves (Org.) **Análise de discurso e ensino: um olhar discursivo sobre a língua, a leitura e a interpretação**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. 257p.
- INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In PEREIRA, A. E. & FUNCK, S. B. **Leitura e escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p.27-42.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. (Org.) In: BEZERRA, M.A., DIONÍSIO, A., MACHADO A.R. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2007.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NETO, Antônio Garcia. **Análise do discurso – O discurso na visão de Bakhtin**. Disponível em: <http://antoniogarcianeto.wordpress.com/2012/10/08/analise-do-discurso-o-discurso-na-visao-de-bakhtin/>. Acesso em fev. 2020.
- ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2008.
- YOUNG, Fernanda. **Revista Cláudia**. Carta “Ao sono”. Disponível em: <http://claudia.abril.com.br/materia/ao-sono-2445/?p=/comportamento/reflexões>. Acesso em fev. 2020.
- VILARINHO, Sabrina. **Revista Brasil Escola**. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/redacao/carta-pessoal.htm>. Acesso em fev. 2020.

O CONHECIMENTO DOCENTE SOBRE AS NORMAS LINGUÍSTICAS

Katia Beatriz Teixeira de Oliveira²¹
Renê de Abreu de Barros²²

Resumo

O presente estudo deve-se ao interesse em compreender como se desenvolvem as aulas da disciplina de Língua Portuguesa no ensino fundamental da rede pública na perspectiva do ensino dos diferentes tipos de normas linguísticas: a norma padrão, a norma culta e a norma popular. O objetivo principal é verificar se os professores da rede pública do ensino fundamental têm alguma noção dos tipos de normas linguísticas que são utilizadas, tanto pelos alunos como por eles próprios, em ambientes formais e informais do uso cotidiano da língua. Através da aplicação de um questionário, utilizado como instrumento para coleta de dados, foi realizada uma análise, e os resultados apontaram que a maioria dos professores entrevistados tem alguma noção e conhecimento sobre os tipos de normas linguísticas utilizadas, mas tem muitas dificuldades na aplicação de atividades que façam o aluno perceber a existência das diferenças entre cada uma das normas.

Palavras-Chave: Normas linguísticas. Usos da língua. Preconceito linguístico. Conhecimento docente.

Resúmen:

El presente estudio se debe al interés en comprender como se desarrollan las clases de la asignatura de la Lengua Portuguesa en la enseñanza fundamental de la red pública en la perspectiva del ensino de los diferentes tipos de normas lingüísticas: la norma padrón, la norma culta y la norma popular. El objetivo principal es averiguar se los profesores de la red pública de la enseñanza fundamental tienen alguna idea de los tipos de normas lingüísticas que son utilizadas, tanto por los alumnos como por ellos propios, en ambientes formales e informales del uso cotidiano de la lengua. A través de la aplicación de un cuestionario, utilizado como instrumento para búsqueda de datos, fue realizado un análisis y los resultados señalaron que la mayoría de los profesores entrevistados tienen alguna idea y conocimiento sobre los tipos de normas lingüísticas utilizadas, pero tienen muchas dificultades en la aplicación de actividades que hagan el alumno percibir la existencia de las diferencias entre cada una de las normas.

Palabras-clave: Normas lingüísticas. Usos de la lengua. Preconcepto lingüístico. Conocimiento docente.

²¹ Mestranda em Educação em Ciências – IPB/Portugal; Especialista em Linguística Aplicada – UFPel; Graduada em Letras/Espanhol – UFPel; Graduada em Pedagogia – UFPel.

²² Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

Introdução

O presente trabalho aqui apresentado partiu das reflexões e da necessidade em aprofundar os conhecimentos sobre as questões referentes aos erros²³, as diferentes possibilidades de usos da língua e a aplicação da gramática normativa na disciplina de Língua Portuguesa pelos professores do ensino fundamental em escolas de classes populares.

Trata-se de uma pesquisa sobre o conhecimento que os professores trazem consigo sobre as normas linguísticas e como estas são aplicadas em uma escola pública específica da periferia da cidade de Pelotas/RS.

Diante disso, esta pesquisa justifica-se pelo interesse na compreensão de como se desenvolvem as aulas de Língua Portuguesa com alunos da rede pública, na perspectiva de um ensino pedagogicamente inclusivo, a partir das noções que envolvem os diferentes tipos de normas linguísticas: a norma padrão, a norma culta e a norma popular.

Nesse sentido, foi desenvolvido um estudo com o objetivo de refletir se os professores da rede pública têm alguma noção sobre os tipos de normas linguísticas que são utilizadas, tanto pelos alunos como pelos próprios professores, em ambientes formais e informais do uso cotidiano da língua. Para isso, foi necessário verificar como são aplicadas e trabalhadas essas normas pelos professores no ambiente escolar.

Uma das hipóteses levantadas na pesquisa é a de que os professores que identificam e utilizam as normas linguísticas fazem isso não por um conhecimento teórico do tema, mas pela prática em torno do uso de uma pedagogia culturalmente sensível²⁴.

Para verificar essa hipótese e atingir o objetivo proposto, a pesquisa foi separada em três partes principais. A primeira, destina-se a uma reflexão sobre as normas linguísticas, as diferenças existentes entre elas e o preconceito linguístico presente na sociedade atual. Para um aprofundamento teórico, essa reflexão está baseada nas considerações apresentadas por alguns autores importantes como Marcos Bagno, Irandé Antunes, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Ataliba Castilho, entre outros, que também tratam acerca do tema das normas linguísticas e do uso da língua nas escolas e no cotidiano.

A segunda, foi a realização e a aplicação de uma entrevista direcionada para seis professores ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa da rede pública do ensino fundamental em uma escola da cidade de Pelotas/RS. A terceira, trata da análise de dados e os resultados apresentados a partir das respostas dos entrevistados.

Fundamentação teórica

Norma padrão, norma culta e norma popular: diferentes possibilidades de uso da língua

Antes de refletir a respeito do conhecimento docente sobre os tipos de normas linguísticas, é preciso entender um pouco sobre o que seja norma linguística. Muito se ouve falar, principalmente no contexto escolar, em norma padrão e norma não-padrão, norma prestigiada e

²³ Erro nesta pesquisa é entendido como uma estratégia linguística e não como algo “errado” a partir de uma concepção da gramática tradicional. A partir de agora a palavra erro será expressa no texto sem aspas, uma vez que serão muitas as utilizações desta palavra. O sentido da palavra erro abordado pelos autores citados e pela proponente deste trabalho não carrega em si nenhum tipo de preconceito linguístico

²⁴ Expressão utilizada pela autora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

norma estigmatizada. Mas o que importa é entender que existem diferenças entre elas e, como professores da Língua Portuguesa da rede pública, temos que saber distingui-las para ensinar adequadamente aos alunos. Segundo Antunes (2007, p.86), é necessário saber a distinção entre “o uso do termo norma linguística, no sentido amplo, o de normalidade; e do uso mais restrito do termo, o de norma linguística como normatividade, ou prescrição”.

Para Antunes (2007), o sentido amplo da palavra norma como algo regular é aquilo que é mais usado pelos indivíduos. Sendo assim, dá para compreender que a expressão norma linguística envolve o conceito de normalidade e não para afirmar o que é certo ou errado. Partindo desse entendimento, percebe-se que tudo que entra no gosto das pessoas é a marca da sua própria identidade e passa a ser considerada uma norma para seu grupo social. No entanto, em sentido mais restrito da palavra, conforme Antunes (2007), entende-se a expressão norma linguística como algo que segue uma prescrição, uma normatividade:

O termo norma linguística implica o conceito de normatividade, de prescrição, isto é, do uso como deve ser, segundo um parâmetro legitimado, em geral, pelos grupos mais escolarizados e com maior vivência em torno da comunicação escrita. (p. 86)

Nessa perspectiva do sentido mais restrito da expressão norma, acabamos por penetrar no campo da gramática tradicional, dando a norma linguística um caráter mais normativo e do uso de como deve ser. Dessa forma, segundo afirma Antunes (2007), historicamente sabe-se que a expressão norma culta sempre esteve relacionada, ora no sentido de norma, ora no sentido da prescrição, como uma regularidade.

Outro autor que trata desse tema é Faraco (2008), que define a norma culta como uma norma linguística mais formal e mais usada por pessoas com mais instruções. Conforme Faraco (2008, apud Bagno, Rodrigues, 2002)

A norma culta se apresenta como a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social. (p.40)

Segundo as palavras de Faraco (2008), entende-se que a norma culta não implica seu uso sempre em todas as situações interativas verbais, mas em alguns casos mais específicos em que exige o uso da formalidade. Isso implica dizer que “a exigência social da norma culta se aplica tanto às situações de fala quanto às situações de escrita, desde que elas assumam certo grau de formalidade”, conforme afirma Antunes (2007, p. 88). De acordo a autora, percebe-se que a norma culta, com seu caráter de formalidade, pode ser usada tanto em contexto da fala como da escrita, esclarecendo que a norma linguística culta não é usada somente na língua escrita.

Para falar em norma padrão, temos algumas considerações importantes do linguista Marcos Bagno (2013, p.61): “a norma-padrão não é uma variedade linguística e não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais efetivamente faladas numa comunidade”. Para o autor não podemos conceber a norma padrão como uma variedade, pois para ser considerada como padrão teria que ser uniforme e invariante. Então, como podemos dizer que a norma padrão é uma variedade linguística?

A partir disso, nota-se que a norma padrão não pode ser confundida com a norma culta, pois a primeira paira acima das variações linguísticas, o que não acontece com a norma culta. A norma padrão é um modelo ideal que procura a uniformidade e a norma culta, segundo Bagno (2013, p. 63), “é um conjunto de variedades de prestígio realmente empregadas pelas camadas privilegiadas da população.”

Portanto, é preciso investigar quais são os conhecimentos que têm os professores de Língua Portuguesa das escolas sobre as normas linguísticas, se sabem que existem diferenças entre a norma padrão e a norma culta e que implicações isso pode trazer para a aprendizagem do uso da língua. Conforme Bagno (2013),

A norma-padrão é uma ideia na mente, uma ideologia linguística, uma instituição social que goza de um poder simbólico muito diferente do que se atribui às autênticas variedades linguísticas. (p. 63)

Percebe-se, pelas palavras do autor, que a norma padrão é um modelo idealizado de língua correta o qual não vemos ninguém falando diariamente. Logo, não existem pessoas falantes da norma linguística padrão por estar ela fora dos usos sociais da língua.

No entanto, mesmo a norma padrão não sendo considerada uma variedade linguística usada pelos falantes, ela não deve ser excluída dos estudos sobre a linguagem e a sociedade. Conforme afirma Bagno (2013, p.67), “a norma-padrão tem lugar garantido na educação linguística, só não pode ser um lugar exclusivo”.

Além das normas linguísticas padrão e culta, há também a norma popular de uso da língua. É a norma também conhecida como não-padrão, usada diariamente pelas pessoas em situações dialógicas de interatividade. Entretanto, acredita-se que quem não fala correto é considerado alguém sem cultura e, assim, são deixadas às margens da sociedade, aumentando cada vez mais a discriminação social entre uns e outros.

Diante dessa dura realidade que se apresenta, sabe-se que a norma culta é considerada a língua ensinada nas escolas, mas que o acesso a ela ainda é um privilégio para poucos. Conforme Bortoni-Ricardo (2005),

Sem acesso à leitura e a escrita, uma grande parcela de brasileiros fica excluída de práticas sociais de letramento que lhes proporcionariam melhor integração e condições de exercício de sua cidadania. (p. 80)

Consequentemente, a norma popular falada pela maioria dos alunos na escola também passa a ser considerada uma norma estigmatizada pertencente às classes menos favorecidas e que têm dificuldades de acesso à norma culta. A partir daí percebe-se o grande poder e influência da norma culta exercida sobre a norma popular nas escolas e na sociedade atual, ampliando mais o abismo já existente entre ricos e pobres.

Preconceito Linguístico

Diante do contexto anteriormente exposto, está o preconceito linguístico presente na escola, pois conforme afirma Antunes (2007, p.90), “o uso da língua que se afasta da norma culta é considerado português de morro, rude, inferior, tosco, estropiado, corrompido.” Trata-se, assim, de uma situação corriqueira nas escolas da rede pública que tem demonstrado tanto uma discriminação social como uma grande discriminação linguística.

Segundo Soares (2008),

Essa língua oral culta que a escola valoriza e a língua escrita constituem dialetos muito diferentes das práticas linguísticas das crianças das classes populares; por isso essas práticas são rejeitadas pela escola. (p.22)

Desta forma, diante dos preconceitos linguísticos presentes no contexto escolar, o que não está relacionado à norma culta da língua é considerado erro ou desvio. Portanto, é inevitável o crescimento do fracasso escolar dos alunos das classes populares da rede pública relacionado aos modos diferentes de falar de cada um.

Nesta perspectiva, a escola pública atual e seus professores necessitam abandonar certos dogmas e deixar de lado suas práticas de achar que a fala do aluno é errada e feia porque unificar o nosso português falado e mudar o jeito de cada um se expressar são tarefas bem difíceis de tornarem-se realidade num país de grande diversidade linguística como é o nosso. Segundo Bagno (2002),

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja conseqüente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (p. 18)

No que se refere a esse reconhecimento de que existem várias normas linguísticas na atualidade pelas instâncias oficiais do governo brasileiro, já demonstra um avanço real para o planejamento da educação em nosso país e registrado nos documentos oficiais. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa, (5ª a 8ª séries, 1998, p.29), “quando se fala em ‘Língua Portuguesa’ está se falando de uma variedade que se constitui de muitas variedades.”

Diante deste novo contexto, linguistas demonstram, com diferentes trabalhos, a necessidade dos professores aprofundarem seus estudos a respeito das variedades linguísticas para facilitar o trabalho docente. Segundo Faraco (2008):

Um quadro de referências bem mais refinado dos fenômenos da variação linguística do país, substituindo uma visão estanque das variedades por uma visão de continuum que permite melhor apreender a distribuição social das variedades e os pontos em que há estigmatização de formas. (p. 170)

A partir disso, e diante de nossas práticas pedagógicas atuais como professores, não podemos colocar um limite quando o assunto é tratar de variedades cultas. Segundo Faraco (2008, p. 171) “é preciso sempre fazê-lo em conexão com as práticas socioculturais que as justificam e sustentam: as da cultura escrita.” Precisamos desenvolver nas escolas uma pedagogia que realmente funcione e que mostre ao aluno o valor da língua falada por eles, a qual evidencia sua identidade cultural. Além disso, facilitar o acesso aos conhecimentos da norma culta ao aluno para permitir a sua inclusão em sociedade. Conforme Faraco (2008),

Uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística. (p. 182)

Sendo assim, ao desenvolver “uma pedagogia culturalmente sensível” nos alunos, podemos também aumentar a sua auto-estima, valorizando a comunidade falante em que estão inseridos e suas raízes culturais. Para que isto seja possível, é preciso oferecer cursos de atualização aos docentes para que obtenham mais conhecimentos sobre os fenômenos linguísticos presentes nas escolas. É o que afirma Castilho (2009):

Os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança. (p. 12)

De acordo com Castilho (2009), é fundamental dar oportunidades e acesso aos professores dos conhecimentos mais específicos sobre as variações linguísticas tão presentes e vivas no contexto escolar das classes populares, amenizando assim o preconceito linguístico existente em sociedade.

Partindo do princípio de que toda e qualquer variedade linguística é legítima, não existem línguas mais primitivas ou mais pobres ou mais atrasadas do que outras. O que existe são línguas prestigiadas e/ou desprestigiadas. Para Bagno (2013), é preciso descobrir quais são os conhecimentos que professores têm na atualidade sobre as diferentes normas linguísticas que são trabalhadas por eles na disciplina de Língua Portuguesa.

Atualmente é possível perceber, no atual cenário educativo, uma grande confusão de compreensão entre os professores, escritores, editores de livros didáticos e outros, no que diz respeito ao que seja realmente a norma padrão, a norma culta e a norma popular. E o que está sendo trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa? Que tipos de normas linguísticas estão sendo mais utilizadas por professores e alunos? Será que sabem as diferenças existentes entre cada uma delas? E de que maneira isso está sendo feito? Que estratégias estão sendo usadas para compreendê-las e aprendê-las?

Segundo Bagno (2013), é fundamental também ter conhecimentos na escola das diferenças entre as normas linguísticas para evitar principalmente as ambivalências de sentido do adjetivo culto que muitos se confundem ao ministrarem suas aulas. Conforme Bagno (2013, p.65), as variedades prestigiadas são “um conjunto de variedades linguísticas faladas (e também escritas) pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo”. Já as variedades estigmatizadas são “um conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização”. Sendo assim, a norma popular inclui milhões de indivíduos falantes dos bairros periféricos das maiores cidades do Brasil e a norma padrão, para Bagno (2013), faz parte de um modelo de língua idealizada e correta que está inspirada na tradicional literatura, no falar aristocrático e usada como objeto de estudo das gramáticas normativas.

Nessa perspectiva, sabe-se que diversas são as pesquisas realizadas do português brasileiro que mostram o abismo existente entre a norma padrão veiculada pela gramática normativa, a língua dos brasileiros cultos e a norma popular, estigmatizada e utilizada principalmente pela maioria da população brasileira, conforme afirma Bagno (2013). Partindo dessa compreensão, devemos nos perguntar se a escola pública atual tem ajudado a reduzir esse abismo, permitindo o acesso ao aluno das classes populares principalmente às variedades linguísticas prestigiadas socialmente conforme salienta Bortoni-Ricardo (2005):

A pergunta que deveríamos fazer, então, não é se as escolas são veículos eficientes de transmissão da língua padrão, mas sim, especificamente, se as escolas contribuem para que os alunos adquiram os estilos formais da língua. (p. 182)

Assim, torna-se também necessário levar o aluno a perceber as diferenças existentes diante da realização de uma norma popular presente em sua própria fala. Bortoni-Ricardo (2005, p.196) entende que “o professor deve incluir dois componentes: a identificação e a conscientização da diferença”. Muitas vezes essa identificação fica muito prejudicada devido à falta de conhecimentos do próprio professor que não sabe explicar para o aluno o que realmente acontece.

Para que isso ocorra de maneira tranquila no contexto escolar, é preciso desenvolver “uma pedagogia culturalmente sensível”, nos termos propostos por Bortoni-Ricardo (2005), por parte do professor de Língua Portuguesa, mesmo que de forma intuitiva, consiga trabalhar com as variações linguísticas encontradas no ambiente educativo. Sendo assim, ao implementar “uma pedagogia culturalmente sensível”, será possível ensinar a norma padrão aos alunos falantes da norma popular, respeitando todas as suas peculiaridades e características socioculturais que trazem consigo ao chegarem na escola.

Metodologia

Inicialmente, o presente trabalho partiu de uma investigação realizada com seis professores atuantes em sala de aula e ministrantes da disciplina de Língua Portuguesa, no ensino fundamental da rede pública de Pelotas/RS, em um bairro periférico. Cada entrevistado foi identificado como professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5 e professor 6.

Para melhor compreensão da escrita e análise dos dados dessa pesquisa, os professores foram separados entre professores de currículo e professores de área. A denominação professores de currículo é utilizada para aqueles docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa investigação, os professores do currículo entrevistados são especificamente os que atuam no terceiro ano. Já os professores de área são os docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental da educação básica. E nessa pesquisa participaram os professores de área da Língua Portuguesa atuantes do sétimo e oitavo ano da mesma escola pública, onde também atuam os professores de currículo investigados.

Sendo assim, para facilitar a leitura deste texto, foram utilizadas as siglas (P.C.) para se referir aos professores de currículo e (P.A.) para se referir aos professores de área atuantes na escola escolhida para realização desse trabalho.

Para prosseguir, uma investigação individual foi realizada, através da aplicação de um questionário, para conhecer mais detalhadamente esses docentes, com relação a suas faixas etárias, anos dedicados ao trabalho docente, formação acadêmica, ano de conclusão do curso, se já participaram de formações continuadas, se fizeram alguma leitura sobre sociolinguística, educação, linguagem, normas e preconceitos linguísticos.

Quanto a formação acadêmica, todos professores entrevistados têm curso de graduação superior completo, sendo que quatro são formados em Letras - Língua Portuguesa e Espanhol, um professor é licenciado em Pedagogia e outro, em Geografia. Também é necessário esclarecer que quatro desses professores (um P.C. e três P.A.) são formados na graduação há mais de dez anos e apenas dois P.C. concluíram a graduação recentemente. Contudo, a maioria desses professores continuam participando de cursos de atualização e formação continuada sempre que possível, mas pouco se tem dito especificamente sobre os estudos linguísticos nessas oportunidades.

Além disso, é importante salientar que apenas dois P.C. entrevistados atuam em sala de aula com quarenta horas semanais e o restante dos entrevistados atua vinte horas na mesma escola. É bom informar também que nenhum dos professores pesquisados reside no mesmo bairro em que a escola pública está inserida.

Ao que se refere à experiência profissional em sala de aula entre os P.C. investigados, dois têm onze anos de docência nos anos iniciais e um professor tem vinte e três anos de experiência na mesma área e estão na faixa etária entre os trinta e quarenta e oito anos de idade. Todos P.A. investigados têm experiência docente do sexto ao nono ano do ensino fundamental com seis, onze e doze anos respectivamente. Suas faixas etárias correspondem aos trinta e cinquenta e três anos de idade.

Além dessa investigação inicial, foi realizada ainda uma entrevista com esses mesmos professores na qual constaram perguntas com a intenção de descobrir como são identificadas e trabalhadas as questões do uso das normas linguísticas no contexto escolar público e de que maneira isso está sendo realizado atualmente.

Sugestão de roteiro para a pesquisa

As questões propostas levam em conta aspectos quantitativos e qualitativos relacionados à formação acadêmica dos professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas em suas atividades de aula.

O roteiro partiu de um conjunto de questões que foram elaboradas para serem aplicadas aos professores com o objetivo de verificar como os docentes entendem e trabalham as questões envolvendo as normas linguísticas.

Proposta de roteiro inicial para o desenvolvimento da pesquisa

Professor

1. Formação na graduação?
2. Experiência em sala de aula?
3. Horas trabalho na escola?
4. Mora no bairro da escola (local)?
5. Ensino de gramática. Sim ou não? Por quê?
6. Como deveria ser o ensino do português nas escolas?
7. Qual proposta para melhorar ensino do português: leitura, escrita, oralidade, etc?
8. Como trabalhar os “erros” dos alunos?

Escola

1. Escola (nome - pública / particular - rural / urbana).
2. Ano analisado.
3. Realidade socioeducacional da escola.
4. Classe social dos alunos e/ou pais.
5. Descrição situação sala de aula.
6. Maiores dificuldades encontradas para ministrar as aulas.
7. Existem reuniões frequentes dos pais com a escola e/ou professores.
8. Há trabalho interdisciplinar ou outra proposta diferenciada.

Outras observações

1. Qual a norma linguística utilizada pelo professor para se dirigir aos alunos?
2. Qual a norma utilizada pelos alunos?
3. Como o professor trabalha a questão dos “erros”?
4. Que conteúdo foi trabalhado e de que forma?
5. Qual o resultado didático-pedagógico do trabalho realizado?
6. Qual proposta seria melhor ou necessária, caso seja o caso, para melhorar os resultados pedagógicos da(s) aula(s)?
7. Das propostas apresentadas e sugeridas pelos autores trabalhados na disciplina de Sociolinguística Educacional, alguma teria contribuído para qualificar a situação de aula observada? Como?

Questões propostas e aplicadas aos seis professores

Questões
1. O que é o ensino da norma padrão, da norma culta e da norma popular?
2. Que tipos de normas linguísticas são mais utilizadas na escola nas aulas de língua portuguesa: padrão, culta ou popular
3. Como tu trabalhas a questão dos alunos provenientes de classes populares terem que aprender a gramática na escola?
4. No contexto escolar e como professores das classes populares, devemos utilizar a norma culta em todas as situações de aprendizagem?
5. Devemos como professores, ter a preocupação em trabalhar a oralidade, a escrita e a leitura com o aluno, levando em conta a sua realidade linguística?
6. Na tua opinião, por que nas escolas é priorizado principalmente o uso da norma padrão (gramática normativa)?
7. Será que devemos como professores das classes populares, seguir as regras da gramática normativa em todas as situações ou só nas formais?
8. Na tua opinião, a linguagem da internet como variação linguística usada pelos jovens de camadas populares pode ajudar na aprendizagem das normas linguísticas?
9. Na tua opinião, as regras da gramática normativa (norma padrão) são usadas no cotidiano da escola? Por quem?
10. Tu achas que a escola perde muito tempo com questões de nomenclatura e classificação da gramática normativa, enquanto o estudo das regras dos usos da língua em situações de comunicação fica sem vez, sem tempo?
11. Como tu trabalhas em sala de aula com as diferentes possibilidades de uso das normas linguísticas (padrão, culta, popular)?
12. Na tua opinião, o aluno que não domina a gramática normativa em nossa sociedade, futuramente será um sujeito excluído?
13. Tu achas que a escola incorpora um comportamento preconceituoso presente na sociedade em geral quando rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar?
14. Do ponto de vista social, há que se considerar o estigma associado a traços da linguagem popular que funcionam em detrimento da ascensão social da pessoa. Diante disso, há duas saídas: ou a sociedade aprende a aceitar a linguagem popular sem restrições, ou os falantes dessas variedades promovem o ajuste de sua fala aos padrões de prestígio. O que tu achas disso?
15. Tu achas que o aluno escreve errado? Por quê?
16. O que tu entendes por “erro”?
17. O que tu achas da fala dos alunos? Há na escrita reflexos dessa fala?
18. Que estratégias tu usas quando o aluno escreve algo como costuma falar?
19. Tu achas que devemos levar em conta os diferentes falares dos alunos de classes populares na hora de propor uma atividade oral ou escrita?
20. Tu achas que o aluno escreve diferente de como fala? Por que isso ocorre?
21. Tu já fizeste alguma atividade para que o aluno perceba as diferenças existentes entre a cultura oral e a cultura letrada (escrita) escolar?
22. Já propusestes aos alunos atividades de transcrição da voz e de seus colegas ou de textos orais para textos

escritos e vice-versa?
23. Já fizestes uso de gravação de voz entre os alunos? O que tu achas desta atividade?
24. Como tu fazes para trabalhar a norma popular da língua com os alunos provenientes de classes populares?
25. Que atividades se pode usar na disciplina de língua portuguesa que respeitem a linguagem existente na comunidade dos alunos?
26. Tens alguma proposta para trabalhar a norma-padrão a partir da linguagem popular dos alunos?

Análise dos dados

Os aspectos mais relevantes quanto à atuação e às respostas dos professores das classes populares

Conforme as respostas obtidas, podemos observar pelos quadros abaixo os seguintes aspectos mais relevantes quanto à atuação e às respostas dos entrevistados:

Tema: O erro	
P.C.	<ul style="list-style-type: none">*O erro é uma hipótese, uma tentativa do aluno e não é considerado algo feio e ruim.*Errar é normal e faz parte do processo.* Concordam que na alfabetização o erro na escrita é comum porque o aluno ainda não se apropriou totalmente do sistema da escrita alfabética.*Acreditam que maioria dos alunos escreve errado porque falam errado e não tem o hábito diário da leitura. É bem difícil trabalhar isso porque os alunos não percebem a diferença entre a fala e a escrita.*Para trabalhar a questão do erro, alguns entrevistados acham adequadas atividades com os personagens do Chico Bento e Cebolinha do escritor Mauricio de Sousa para que o aluno perceba os erros em sua fala, e assim, não cometa os mesmos erros em sua própria fala e escrita.*Quando o aluno escreve exatamente algo como costuma falar, todos entrevistados usam como estratégia chamar a atenção do aluno, mostram a forma correta, destacando o erro e exigindo a imediata correção. Esclarecem ao aluno que nem sempre o que falamos, pode ser escrito.* Admitem que, é preciso respeitar e levar em conta os diferentes falares dos alunos na hora de elaborar atividades, tanto orais como escritas.
P.A.	<ul style="list-style-type: none">*Erro é complicado definir, pois ocorre quando não se consegue entender o que o aluno quis dizer, pois tem muitas dificuldades de expressão.*O erro também faz parte do processo de aprender.*O aluno escreve errado porque é a forma como ouve ou fala e muitos são casos decorrentes de uma má alfabetização.*Com certeza há reflexos na escrita da fala do aluno.*Acreditam que eles não falam errado, só reproduzem o que ouvem a sua volta. Isso ocorre porque os alunos ainda não aprenderam a ouvir.* Para o aluno escrever bem é muito importante o hábito e a prática da leitura que ajudam na escrita.

Análise das respostas obtidas:

Nota-se que alguns P.C., apesar de considerarem que o erro faz parte do processo de aprendizagem, afirmam que a fala das pessoas precisa ser mudada por ser considerada errada e feia. Desta forma, percebe-se que não consideram os diferentes falares dos alunos das classes populares na hora da elaboração das atividades de aula por acreditarem ser errada a maneira de falar de cada um. Portanto, observa-se que não consideram a cultura linguística social da vida em comunidade de seus alunos, por entenderem que suas falas são erradas e necessitam ser modificadas.

Os P.A. também concordam que o erro faz parte do processo de aprendizagem e atribuem a ocorrência do erro mais às dificuldades de expressão do aluno. Além disso, todos creem que a fala do aluno não é considerada errada, diferentemente da opinião de alguns P.C. desta pesquisa.

Concordam que os alunos apenas reproduzem o que ouvem em sua própria comunidade social e atribuem os erros da escrita de muitos alunos aos problemas oriundos do período de alfabetização.

Percebe-se também que a maioria dos professores entrevistados (P.C. e P.A.) valoriza muito o hábito e a prática da leitura para a melhoria do aluno na hora da escrita, o que é considerado muito importante para o seu desenvolvimento como sujeito mais crítico e reflexivo na vida em sociedade.

Tema: Trabalho com a Gramática Normativa (G.N.)	
P.C.	<ul style="list-style-type: none">*É necessário aos alunos das classes populares aprenderem a gramática na escola para escreverem corretamente, mas é uma tarefa bem difícil de executar.*É fundamental conhecê-la, mas a sua funcionalidade na escrita é mais importante.*O domínio da G.N. pelo aluno é essencial para que no futuro não seja um sujeito excluído.*Alguns concordam que regras da G.N. (norma-padrão) devem ser seguidas pelo aluno somente em situações mais formais.*Alguns acreditam que as regras da G.N. são usadas na escola somente pelos professores.*Concordam que os professores em geral perdem muito tempo com a nomenclatura e classificação da G.N., enquanto os estudos das regras do uso da língua ficam sem vez.*Em sala de aula, a norma-padrão e a norma culta da língua são trabalhadas da mesma maneira e usadas durante momentos que se apresentam situações mais formais de uso. Não há distinção entre estas duas normas para os P.C. entrevistados.*A norma popular da língua das classes populares é trabalhada através de conversas informais (oralidade) sobre acontecimentos fora da escola, textos escritos de ditos populares, parlendas e produção textual (escrita).*Desta forma, os professores percebem como o aluno fala errado e intervém, corrigindo imediatamente a sua fala e escrita indistintamente.*Afirma que é necessário levar o aluno a perceber que aquilo que pode ser falado, nem sempre pode ser escrito.*Concordam que todo professor deve trabalhar melhor a escrita do aluno para melhorar a sua fala.*Como proposta para trabalhar a norma-padrão a partir da linguagem popular, alguns acreditam que devem serem feitas atividades de questionamentos sobre a maneira de falar e cantar de artistas da televisão para ver o que pode ser modificado em sua fala.
P.A.	<ul style="list-style-type: none">*É adequado trabalhar com a linguagem em uso e não aprofundar os estudos da gramática na escola, mas saber o seu funcionamento e entender o sentido que suas regras podem dar a um texto.*Não devemos seguir as regras da G.N. em todas as situações porque disso depende a situação em que for necessário seu uso e como educadores devemos verificar quais situações caberiam o uso destas regras.*O professor deve chamar a atenção do aluno sobre a adoção de tais regras, dependendo de sua situação de uso no contexto.*Alguns professores acreditam também que, as regras da G.N. não são usadas na escola porque ninguém fala seguindo os livros.*Concordam que os professores em geral perdem muito tempo com o ensino de regras e que elas (entrevistadas) preferem um aluno que saiba escrever, interpretar e falar mesmo com erros de grafia do que um aluno que saiba as regras e não saiba escrever espontaneamente.*O sujeito será considerado socialmente excluído se não tiver acesso ao conhecimento da norma culta.*Trabalham todas as normas linguísticas padrão, culta e popular com o uso da diversidade existente de gêneros textuais como as crônicas (excelentes para a expressão da oralidade), atividades com diferentes possibilidades através de textos, anúncios, músicas e vídeos. Utilizam livros didáticos atuais e a internet com ótimos exemplos práticos que surgem no dia-a-dia e que ajudam a mostrar as diferenças existentes entre as normas linguísticas. Além disso, mostram porque são aceitáveis ou não socialmente as diferentes possibilidades de uso destas normas.*A norma popular também é trabalhada através do uso dos gêneros textuais, letras de músicas, crônicas e poemas, mas admitem que nunca fizeram atividades de gravação e transcrição de voz

<p>dos alunos para que percebam as diferenças. Utilizam os próprios exemplos de como os alunos falam e mostram como deve ser a escrita.</p> <p>*Enfatizam que a forma como falamos em casa ou com os amigos, nem sempre pode ser aceita socialmente e que isso depende da situação adequada do uso da língua dentro do contexto. Dependendo da situação, devemos nos comunicar de outra maneira e que exija uma linguagem mais culta.</p> <p>*Como proposta para trabalhar a norma-padrão a partir da linguagem popular dos alunos, uma sugestão dos professores da área é a gravação da própria voz dos próprios alunos para mostrar como ficaria se fosse feito o uso da norma-padrão. Outras sugestões são as leituras de imagens e discussões para posicionarem-se; produções de textos que agrupem as dificuldades mais recorrentes como as ortográficas e concordâncias e tentar saná-las coletivamente.</p> <p>*Outra proposta é mostrar que a língua popular é utilizada para a comunicação em um grupo de falantes, mas não em outras situações diferentes.</p> <p>*Concordam que para os alunos não há diferença entre a fala e a escrita e os professores percebem isso nas redações ou quando os alunos precisam dar um recado.</p> <p>*Quando o aluno escreve da mesma maneira como costuma falar, os professores mostram que a escrita é diferente da fala através de exemplos que evidenciem esta diferença como a escrita de várias orações com a palavra usada pelo aluno (repetições). Também aplicar exercícios diversos de oralidade e escrita.</p> <p>*Estes professores percebem que o aluno só não escreve como fala quando já tem a percepção da diferença entre a oralidade e a escrita. Às vezes, o aluno até usa as formas populares de falar na sua escrita para não fugir do grupo ao qual pertence.</p> <p>*Além disso, afirmam que todo professor precisa levá-los a perceber as diversas possibilidades de uso da língua, tanto na oralidade como na escrita.</p> <p>*Concordam que devemos considerar os diferentes falares dos alunos ao elaborar atividades, respeitando a sua individualidade e cultura.</p>
--

Análise das respostas obtidas:

A partir do tema “Trabalho com a gramática”, percebe-se que todos os professores consideram a importância do ensino da Gramática Normativa (G.N.) na escola e que não precisamos aprofundar os conhecimentos a respeito dela, mas devemos principalmente saber a sua aplicabilidade em contextos de uso da língua pelo aluno. Concordam também que, sem acesso aos conhecimentos das regras da G.N., provavelmente o aluno será um sujeito excluído socialmente, principalmente no campo profissional.

Os P.A. afirmam que não devemos seguir essas regras em todas as situações e que isso depende da intervenção do professor e os P.C. acreditam que as mesmas regras devem ser usadas apenas em situações mais formais e que o professor deve chamar a atenção sempre do aluno quanto ao seu uso.

Algo muito interessante percebido na pesquisa diz respeito ao uso das regras da G.N. na escola. Os P.C. acreditam que somente os professores as usam diariamente. Já os P.A. acreditam que não são usadas por ninguém porque ninguém fala seguindo os livros, o que vai ao encontro das afirmações de Bagno (2013, p. 57):

Ninguém no Brasil, nem sequer as pessoas de camadas dominantes de alto poder aquisitivo, fala ou escreve a língua culta tal como descrita- prescrita pelas gramáticas. (p. 57)

Outro ponto positivo encontrado é que todos pesquisados concordam que a maioria dos professores do ensino fundamental das classes populares perde muito tempo com o ensino da nomenclatura e classificação da G.N., enquanto os estudos das regras de uso da língua ficam “sem

vez” na escola. Conforme Antunes (2003), ao falar das atividades em torno da gramática, acredita que:

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia. (p. 32)

Atualmente o que se percebe nas aulas de Língua Portuguesa é um estudo da gramática mais direcionada para os nomes e classificações das suas unidades, do que o uso real e vivo da língua em ação. Para os entrevistados, tanto P.C. como os P.A., o desejável é ter alunos que saibam escrever, falar e interpretar realmente, do que alunos que saibam decoradas as regras da G.N.

Nota-se também que a maioria dos professores entrevistados trabalham as normas linguísticas a partir dos gêneros textuais como crônicas, anúncios, cartas e músicas, além de vídeos. Isso para que os alunos percebam as diferenças entre as normas conhecidas, mas admitem nunca terem realizado atividades de transcrição ou gravação da voz dos alunos para evidenciar a diferença entre a escrita e a fala de cada um. Os mesmos professores utilizam os próprios exemplos da fala dos alunos para mostrar como fica no momento da escrita. Além disso, creem ser muito interessante a proposta de trabalho a partir da linguagem popular dos alunos com o uso da transcrição e gravação de suas vozes, pois esta proposta valoriza a maneira de falar de cada sujeito e sua própria identidade social, além de mostrar que há diferenças entre a fala e a escrita.

Dentro dessa perspectiva, um fato bem significativo é salientado pelos P.C. quando concluem que, de tudo o que falamos, nem sempre podemos escrever, destacando assim para o aluno, a existência dessa diferença entre a nossa fala e a nossa escrita.

Outro ponto positivo dos P.A. é a ênfase dada às diferentes formas de como falamos com os amigos e com as autoridades. Mostram aos alunos que nem sempre é aceitável qualquer “jeito” de falar e que isso depende da situação de uso da língua. Também que é necessário a todos aprender como se comunicar diante de diversos contextos de uso da fala.

Um ponto preocupante dessa pesquisa foi descobrir que os P.C. pesquisados consideram a norma padrão idêntica a norma culta da língua e trabalham as duas da mesma maneira em situações mais formais. Segundo Bagno (2013),

Pairando acima da variação, da estratificação social, a norma-padrão almeja a uniformidade, a homogeneidade e a imutabilidade. É por isso que a norma-padrão não pode ser confundida com a norma culta. (p. 63)

Ao refletir sobre as palavras do autor, percebe-se que não podemos trabalhar as duas normas linguísticas da mesma maneira, porque há distinção entre elas como a uniformidade, a homogeneidade e a imutabilidade. Segundo Bagno (2013), entende-se que a norma culta é diferente por ser considerada uma norma de mais prestígio social e usada pelas camadas da população mais instruídas e com facilidade de acesso aos conhecimentos da G.N.

Quanto ao uso da norma popular da língua, nota-se que os P.C. trabalham com a oralidade dos alunos através de conversas informais, mas também com textos escritos que servem para corrigir a sua fala quando ela estiver incorreta, cuidando para não errar ao falar novamente. Segundo Bortoni- Ricardo (2005),

Da perspectiva de uma pedagogia culturalmente sensível aos saberes dos alunos, podemos dizer que diante da realização de uma regra não-padrão pelo aluno, a estratégia do professor deve incluir a identificação e a conscientização da diferença. (p.6)

Através das palavras da autora, quando o professor não consegue fazer isso, esta identificação e conscientização serão prejudicadas porque são desconhecidas para ele. Em geral, nas escolas, observa-se que os professores não percebem a existência das regras típicas da oralidade que para eles são invisíveis na linguagem informal dos alunos.

De acordo com a pesquisa, os P.C. acreditam também que todo professor deve trabalhar bem a escrita para melhorar a fala dos seus alunos. Isso demonstra a não aceitação dos professores das falas que o aluno traz consigo quando chega à escola e, com o tempo, essa situação se agrava e começam as evasões. Segundo Scherre (2005),

Muitas vezes e com frequência banem-se da escola não as formas linguísticas consideradas indesejáveis, mas sim as pessoas que as produzem porque são produzidas em maior número pelas pessoas de classe social sem prestígio. (p. 42)

Conforme a autora, em muitos casos o professor não percebe que, em nome da educação e ao ajudar o aluno, está cometendo uma injustiça social quando não aceita a maneira natural com que ele fala e se expressa. Como diz Scherre (2005), ao afirmar que:

a não-aceitação de um de seus bens culturais mais divinos: o domínio inconsciente e pleno de um sistema de comunicação próprio da comunidade ao seu redor. (p. 43)

Um último ponto investigado e que não parece adequado aplicar em sala de aula é a proposta dos P.C. para trabalhar a norma padrão a partir da linguagem popular dos alunos. Alguns professores sugeriram que os alunos procurassem questionar e refletir mais sobre a maneira de falar dos artistas da televisão para que percebam o que há de errado em suas falas. Conforme Bagno (2001),

Devemos levar o aluno a refletir sobre a língua que ele fala, a conhecer melhor esta língua, a língua que constitui parte essencial de sua identidade como sujeito social, a língua que ele usa para se comunicar consigo mesmo e com os outros e para conhecer o mundo. (p. 13)

Refletindo sobre a proposta dos P.C., nota-se que existe uma ausência de conhecimento sobre os diferentes falares na sua própria comunidade escolar e que necessitam ser respeitados e valorizados como qualquer outra língua existente em sociedade.

Considerações finais

Os resultados deste trabalho ressaltam que a maioria dos professores investigados tem alguma noção e conhecimentos sobre os tipos de normas linguísticas que são utilizadas tanto pelos alunos como por professores em ambientes formais e informais do uso cotidiano da língua, mas apresentam muitas dificuldades na aplicação de atividades que façam o aluno perceber a existência das diferenças entre cada uma das normas. Em certos momentos, surgem dúvidas se os professores devem intervir ou não quando o aluno usa regras não-padrão; mas, na maioria dos casos eles intervêm, embora não saibam se estão agindo adequadamente.

Percebe-se assim que o professor ou não sabe como é o uso de regras não-padrão, ou essas regras lhe são invisíveis. Isso comprova a primeira hipótese dessa pesquisa de que os professores da disciplina de Língua Portuguesa do ensino fundamental não dominam plenamente as diferentes possibilidades do uso das normas linguísticas: norma padrão, norma culta e norma popular.

Entretanto, os professores investigados acreditam na necessidade de levar o aluno a perceber que aquilo que pode ser falado, nem sempre pode ser escrito e que isso depende da situação de uso em contextos diferentes. Além disso, alguns professores da pesquisa acreditam que a fala dos alunos não é errada, que eles apenas reproduzem o que ouvem em seu meio social e isso deve ser respeitado por toda comunidade escolar. Essas crenças vêm comprovar a segunda hipótese de que os professores até identificam e utilizam as diferentes possibilidades de uso das normas linguísticas, fazem isso não por um conhecimento teórico do tema, mas pela prática em torno do uso de uma “pedagogia culturalmente sensível”, utilizada em suas práticas docentes diárias.

Sendo assim, a partir dessa investigação, percebeu-se a necessidade de que o conhecimento sobre as normas linguísticas existentes e suas diferentes possibilidades de uso da língua sejam de fato socializadas entre os professores do ensino fundamental público para que possam se beneficiar e facilitar o ensino e aprendizagem da língua. Dessa maneira, reduzir o preconceito linguístico tanto como discriminação social quanto como discriminação linguística sempre presentes nas escolas públicas das classes populares.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.
- _____. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- _____. **Sete erros aos quatro ventos:** a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Língua Portuguesa: Ensino de 5ª a 8ª séries, p. 29. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós cheguemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português.** 7ª Ed., São Paulo: Contexto, 2009.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.
- RODRIGUES, A. D., BAGNO, M., **Linguística da Norma.** 2ª Ed., São Paulo: Loyola, 2002.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle:** variação linguística, mídia e preconceito. São Paulo: Parábola, 2005.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA ATRAVÉS DE DOM QUIXOTE, POR MEIO DE MATERIAIS IMPRESSOS E DIGITAIS

Katia Beatriz Teixeira de Oliveira²⁵

Renê de Abreu de Barros²⁶

Daniele Corbetta Piletti²⁷

Resumo

Este estudo parte da constatação da crescente disseminação do uso das tecnologias no cotidiano dos jovens e da grande influência que elas exercem sobre esse público. Este trabalho apresenta uma análise sobre as contribuições do uso convergente da mídia informática e do material impresso na disciplina de Língua Espanhola do ensino fundamental, por meio de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública na cidade de Pelotas/RS. A pesquisa aponta a importância do uso de diferentes tecnologias, principalmente para a melhoria da escrita e da oralidade e a necessidade de planos de ação pedagógicos inovadores para o ensino da Língua Espanhola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Língua Espanhola. Tecnologias.

Resumen

Este estudio parte de la constatación de la creciente diseminación del uso de las tecnologías en el cotidiano de los jóvenes y de la gran influencia que ellas ejercen sobre ese público. Este trabajo presenta un análisis sobre las contribuciones del uso convergente de los medios informáticos y del material impreso en la asignatura de Lengua Española en la primaria, a través de una investigación acción realizada en una escuela pública en la ciudad de Pelotas/RS/Brasil. La investigación demuestra la importancia del uso de diferentes tecnologías, principalmente para mejorar la escritura y la oralidad y la necesidad de planes de acción pedagógicos innovadores para la enseñanza de Lengua Española.

Palabras clave: Aprendizaje. Lengua Española. Tecnologías.

Introdução

Nas últimas décadas, ocorreram muitas mudanças nas áreas sociais, econômicas, políticas, culturais, nas ciências e, especialmente, na área da educação que vem revolucionando as práticas pedagógicas no contexto escolar, com o surgimento de tecnologias da comunicação e informação na escola. As inovações tecnológicas vêm para enriquecer a prática pedagógica, oportunizando novidades na área de ensino em diferentes aspectos do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a presença, cada vez mais constante, das tecnologias em nossas vidas alerta-nos, na qualidade de educadores, para a necessidade de buscarmos novos meios de proporcionar uma aula mais atrativa. Essa deve atender às exigências contemporâneas, considerando que as informações chegam com grande rapidez e alcance insuperável em diferentes formas sensoriais, como as visuais e as auditivas, e emocionais. Conforme Vani Moreira Kenski,

²⁵ Mestranda em Educação em Ciências – IPB/Portugal; Especialista em Linguística Aplicada – UFPel; Graduada em Letras/Espanhol – UFPel; Graduada em Pedagogia - UFPel.

²⁶ Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

²⁷ Doutoranda em Ciências da Linguagem – UNC/ Argentina; Mestre em Letras – UCPel.

o mundo da comunicação - rádio, televisão, computador - envolve e assalta o homem e lhe fala de seus anseios. As interações feitas com as comunicações midiáticas abrem os horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente. (2003, p. 59)

Constatamos que nas tecnologias acontece uma intensa conexão entre imagens, movimentos, textos e cores que mobilizam sensivelmente o ser humano e provocam nele novas criações. Vivemos em uma realidade em que as tecnologias estão cada vez mais próximas de nossos alunos e a escola precisa se adaptar e inseri-las em seu dia-a-dia. A informática fascina a juventude, está presente em seus lares e é um forte aliado no processo de aprender uma língua estrangeira. Essa oferece muitos recursos como os audiovisuais, consequentemente a escola deve aproveitar a oportunidade para despertar no aluno o gosto pelos estudos.

A mídia impressa é bastante utilizada na maioria das escolas mas, em alguns casos, é usada de um modo limitado. Diversos livros literários são pouco explorados pelo professor e pelo aluno, ainda que sejam considerados recursos muito importantes para o enriquecimento da cultura e conhecimento do aluno em sala de aula e fora dela. Conforme Luciana Daniele Costa, “a literatura não está sendo explorada como deve nas escolas e isto ocorre, em grande parte, pela pouca informação dos professores” (2011, p. 1). Portanto, a pouca exploração dos livros literários deve-se a falta de informações do próprio professor, que não tem conhecimentos suficientes para pôr em prática o hábito da leitura prazerosa, que estimule a sensibilidade e a criatividade dos alunos, possibilitando-lhes adentrar no mundo mágico da fantasia e imaginação que é a literatura.

Desde as mudanças ocorridas no ensino da Língua Espanhola, com a implantação da Lei Nº 11.161/2005 (posteriormente revogada pela Lei Nº 13.415/2017) -a qual informava que a disciplina de Espanhol deveria ser ministrada desde o sexto ano do ensino fundamental- os olhares dos docentes dirigiram-se com mais atenção a como ministrar uma aula voltada às necessidades dos alunos quanto à aprendizagem de Língua Espanhola.

Sendo assim, o presente artigo teve origem nas observações feitas durante as aulas de uma turma do sexto ano na disciplina de Espanhol, com dificuldades de aprendizagem em espanhol. A turma analisada faz parte de uma escola pública localizada em uma comunidade carente da cidade de Pelotas/RS.

Diante do contexto apresentado nessa turma, apresentaremos alguns dados investigados e analisados em uma prática reflexiva que teve como objetivo principal analisar as contribuições do uso das tecnologias de informação e comunicação, como a mídia impressa e a informática. Nosso intuito era de estimular os alunos desse sexto ano, com dificuldades de aprender a Língua Espanhola, a terem uma oportunidade diferente de produção na língua estrangeira, auxiliando-os a vencer os obstáculos do aprender.

As tecnologias, as mídias e o ensino da Língua Espanhola

Cada vez mais a sociedade percebe a importância do saber e conhecer uma língua estrangeira para a sua vida pessoal e profissional. Segundo Fernanda Couto, Luciane Wathier e Any Lamb Fenner,

a inserção do ensino de uma língua estrangeira nas séries iniciais está sendo cada vez mais defendida pelos estudiosos da área, talvez pelo fato de muitos pesquisadores defenderem a teoria de que as crianças, em relação aos adultos, possuem mais vantagens na aquisição de uma segunda língua. (2007, p. 90)

Desta forma, muitos estudos afirmam que é mais fácil aprender o Espanhol ou outra língua estrangeira durante a infância. Portanto, faz-se necessário a inserção no currículo escolar da Língua Espanhola desde os anos iniciais.

Pensando nisso, percebemos a importância do papel do professor na qualidade de pesquisador, ao identificar os problemas com a aprendizagem em Língua Espanhola, e buscar estratégias para ajudar o aluno a superar as dificuldades encontradas ao longo do processo, inovando na sua prática pedagógica.

Para que seja possível despertar nos alunos um novo sentido em aprender Espanhol e superar as barreiras encontradas pelo caminho da aprendizagem, é preciso principalmente modificar as práticas pedagógicas docentes de aprender e ensinar uma segunda língua. Precisamos de um ensino mais compartilhado entre alunos e professores, em que os recursos tecnológicos, como a informática, por exemplo, possam auxiliar nesse processo. José Manuel Moran (2009) afirma em suas pesquisas que é importante aproveitar as novidades que trazem as novas tecnologias eletrônicas para a educação. Conforme Kenski (2003), as tecnologias podem ajudar o professor em sala de aula, pois são fortes auxiliares no processo educativo.

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas e, por isso, é fundamental a sua integração e adaptação ao atual cenário educativo. Segundo Kenski:

o computador e o acesso à Internet, começam a participar das atividades de ensino realizadas nas escolas brasileiras de todos os níveis. Em algumas, elas vêm pela conscientização da importância educativa que esse novo meio possibilita. (2003, p. 70)

Considerar o uso da informática no ensino já é uma realidade em algumas escolas, mas é preciso que as mesmas busquem um preparo adequado tanto dos professores, quanto do suporte técnico, para manter a manutenção e a preservação da informática. Assim, quando os professores ensinarem, possam realmente fazer uso dessa mídia de forma significativa, motivadora e atrativa para os alunos. Também, não podemos esquecer a importância de uma conexão de internet com banda larga eficiente e rápida, para que o acesso às informações que circulam seja uma realidade possível para o aluno da escola pública durante a aprendizagem. O fato de a internet não ser de boa qualidade pode influenciar no tempo de acesso às informações, como baixar arquivos de áudio e de vídeo necessários durante o período dedicado à sua aprendizagem.

Diante disso, o grande desafio da escola pública na atualidade é garantir, aos alunos, o acesso às informações disponíveis na internet e, assim, democratizar o acesso ao conhecimento e o uso das tecnologias, como afirma Kenski (2003), de maneira igualitária.

Usar o computador como fonte de leitura e pesquisa através da internet pode provocar mudanças nas formas tradicionais de ler que têm se mantido ao longo do tempo. Moran afirma que “a internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (1997, p. 4). Portanto, perceber que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação -na aprendizagem do espanhol no contexto de sala de aula- pode ser uma possibilidade dos alunos usarem a internet para buscar novos conhecimentos, sendo que isso exerce neles uma forte motivação (MORAN, 1997), e essa prática estimula-os a participar também de outras atividades. Conforme Kenski, “a internet potencializa as possibilidades de acesso às informações e a comunicação da escola com todo o mundo” (2003, p. 71). Isso mostra que há inovações nos modos de aprender e as tecnologias abrem novos caminhos para aprender Espanhol através das informações disponíveis na internet sobre diferentes aspectos.

Outro fator muito importante para o ensino de uma língua estrangeira é a mídia impressa. O livro impresso é um suporte de fácil manuseio e com um formato bem definido por suas próprias condições de apresentação como capa, encadernação e páginas e que contém vários tipos de gêneros textuais em seu interior (MARCUSCHI, 2008).

Trabalhar com a mídia impressa em sala de aula através dos contos contribui para desenvolver a leitura e escrita do Espanhol, assim como incentiva e potencializa a criatividade e a imaginação do aluno. Segundo Juliano Martinz:

aquilo que uma criança lê, em grande parte, é responsável por moldar aspectos de sua personalidade, valores e preferências. Faz com que a imaginação da criança seja potencializada, abrindo até mesmo oportunidades para o desenvolvimento de sua criatividade. (2013, p. 1)

Aprender uma língua por meio dos contos possibilita ao aluno enxergar a expressão e a cultura de um povo, além de estimular a percepção sobre a existência de diferentes formas usadas para a comunicação em sociedade, como ser humano e como cidadão. Além do conhecimento dos costumes e dos valores de outra cultura, o aluno aprenda/estimula-se a querer conhecer mais sobre a cultura do seu próprio país.

Por ser o livro uma das tecnologias mais antigas usadas pelo homem e o mais encontrado no contexto escolar, principalmente nas escolas públicas, precisamos pensar em utilizá-lo como fonte de informações sobre outras culturas (PAIVA, 2009). Esse proporciona ao aluno de Língua Espanhola momentos agradáveis na superação de suas dificuldades de aprendizagem. Isso é, conforme Maria Dóris Araújo de Lima (2007), permite que o aluno ande pelos caminhos da pesquisa ao usar diferentes fontes como a internet, livros, revistas, etc.; possibilitando que apreenda os conteúdos necessários para o seu desenvolvimento e, assim, ter uma aprendizagem significativa, pois conforme enfatiza Elisângela Fernandes “aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos” (2012, p. 1).

Ainda de acordo com Fernandes (2012), ao ativarmos nossa estrutura mental interna, temos a capacidade de acesso a novos conhecimentos e, assim, construir novos saberes através de uma aprendizagem significativa e, nesse caso, no processo de aprender o Espanhol. Dessa forma, é importante ter acesso às informações e ter contato com a Língua Espanhola, conhecendo a cultura de países hispanofalantes para que saiba falar e interagir com outras pessoas sobre costumes e hábitos distintos dos seus, conforme explica André-Marie Mangá (2008) em suas investigações.

Com a chegada das tecnologias de informação e comunicação no contexto escolar, o ambiente em sala de aula ficou muito mais atrativo e dinâmico (LIMA, 2007) e isso pode tornar o aprendizado de Espanhol muito mais interessante para os alunos.

Dessa forma, a atual situação na educação exige do professor, principalmente o da escola pública, uma nova postura diante da nova realidade que se apresenta no momento. Segundo Lima, o professor requer

maior familiarização com o uso das diferentes mídias existentes, em especial, com aquelas comumente encontradas nas escolas públicas estaduais e municipais, como é o caso da TV, do vídeo e da mídia impressa. (2007, p. 1)

Para essa autora, o principal é saber interagir através das novas tecnologias e das outras mídias já existentes, não basta apenas conhecê-las. Essa interação provoca mudanças no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, transformando o processo em algo mais significativo e interessante para o aluno. Para isso, é necessário que professor e aluno construam naturalmente o conhecimento de modo colaborativo, pois “o conhecimento não se impõe, se constrói, e o grande desafio da educação é ajudar a desenvolver no aluno a curiosidade, a motivação e o gosto por aprender” (MORAN, 2007, p. 130). Esse gosto nascerá no aluno, assim como a vontade e o desejo de aprender algo novo e que tenha facilidade em fazê-lo, superando, assim, as dificuldades encontradas no caminho do aprender.

Nessa perspectiva, é preciso analisar quais metodologias são mais adequadas para essa nova realidade e procurar tirar o máximo proveito das tecnologias, pois “não podemos pensar em ‘nós’ e ‘eles’, mas sim nos vemos como um todo integrado” (SCHLEMMER, 2006, p.40). É preciso que, para começar, alunos e professores trabalhem juntos em busca de novos saberes. Portanto, é importante que o processo de aprendizagem do Espanhol seja compreendido como algo ativo, dinâmico, construtivo, colaborativo e que envolva a participação de todos nesse novo contexto educativo que se apresenta.

Metodologia

O presente artigo é uma escrita sobre uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental localizada na periferia da cidade de Pelotas/RS. A escola está inserida em uma comunidade carente da cidade, onde a maioria dos pais dos alunos trabalha em busca de melhores condições de vida. Sabemos que muitos dos alunos da escola assumem desde muito cedo a responsabilidade do lar, assim como a responsabilidade por seus irmãos menores, deixando de lado os seus estudos. Diante disso, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo conforme Edna Lúcia Silva e Estera Muszkat Menezes (2001), do tipo pesquisa-ação com uma turma do sexto ano do ensino fundamental formada por dezoito alunos, entre doze e treze anos, na disciplina de Espanhol.

A pesquisa visou produzir mudanças e compreender o que é feito em nossas experiências diárias na qualidade de docentes, como afirma Guido Irineu Engel (2000), especialmente no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Espanhola. Tendo como objetivo geral analisar as intervenções que o uso da informática e o livro impresso literário podem trazer para o ensino e, assim, despertar nos alunos o interesse pela língua estrangeira. A operacionalização deu-se mediante análise da intervenção²⁸ do uso convergente da informática e do livro impresso *Don Quixote de la Mancha*, do escritor espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616).

A intervenção partiu da situação-problema observada na escola e da busca constante por novas possibilidades de mudança na prática educativa no ensino de Espanhol. Foi utilizado o método de observação sistemática conforme Frederick Van Amstel (2013), com atividades previamente planejadas para analisar as interferências que a convergência da mídia digital e da impressa possam ter trazido para o aprendizado da Língua Espanhola pelos alunos.

²⁸ Para Freitas (2003, p.27) “intervenção é a inserção do pesquisador no campo social como uma situação interventiva”. No caso desta pesquisa, a pesquisadora é um ser ativo que intervém no processo com intenção de transformar o fenômeno em seu desenvolvimento. Não só a pesquisadora é um ser ativo, mas também o sujeito da pesquisa é um ser ativo.

Interpretação, análise e discussão

Para iniciar o trabalho de interpretação dos dados coletados e para efeito de entendimento da intervenção, cada um dos sete encontros realizados será aqui descrito, analisado e interpretado simultaneamente com a intenção de facilitar a leitura dessa parte.

O primeiro encontro objetivou que os alunos refletissem sobre a importância do Espanhol para a sua vida e para a pesquisadora identificar o conhecimento prévio que eles tinham sobre a Língua Espanhola, além de pontuar algumas dificuldades e facilidades com a mesma. Nesse encontro estiveram presentes os dezoito alunos.

O encontro iniciou com alguns questionamentos feitos pela pesquisadora, como: “Qual será a utilidade para você, de saber Espanhol no futuro? Fora da escola, você já teve contato com o Espanhol? Como e onde? De que maneira você gostaria de saber Espanhol? Através de filmes? Vídeos, jogos ou músicas? Onde você encontra mais dificuldades no Espanhol? Na fala? Na escuta? Na leitura ou na escrita? Em que nível você compreende o Espanhol? Claramente? Com pouca ou muita dificuldade?”

Ao questionar oralmente os alunos, se eles achavam importante aprender a Língua Espanhola, foi percebido que muitos a consideravam mais uma disciplina do currículo escolar e sem muita importância para sua vida pessoal e profissional. No entanto, mesmo sem perceber em suas falas, quando questionados se tinham acesso à Língua Espanhola fora da escola, eles responderam que tinham contato através de filmes legendados, jogos interativos *on-line* disponíveis na internet e nos videogames. Os alunos relataram que muitas vezes até ficavam curiosos em saber o significado de algumas palavras que apareciam nessas atividades, mas não buscavam conhecê-las. Podemos inferir que o problema estava nas estratégias de ensino que o professor vinha utilizando em sala de aula até o momento, que não estimulava o hábito da pesquisa como uma atividade enriquecedora no processo, desprezando a curiosidade natural do aluno que anseia por novas descobertas. Hugo Assmann demonstra:

a relevância pedagógica da “curiosidade aprendente”, lembrando que o aluno é curioso, que deseja saber. Satisfazer a curiosidade de aprender é despertar o prazer de conhecer. Por outro lado, com a perda da curiosidade, pouco a pouco também se vão perdendo as demais qualidades humanas. (2004, p. 15)

De acordo com Assmann (2004), no momento em que surge a curiosidade no aluno, essa necessita se manifestar de alguma maneira. Para isso, o professor não pode perder a oportunidade de aproveitá-la em situação de aprendizagem da Língua Espanhola.

Nessa perspectiva, observamos que já acontece o contato com o Espanhol fora da escola, através dos poucos momentos no computador via internet, quando os alunos veem filmes legendados, baixam e escutam músicas de novelas. Essa percepção comprova o que afirma Moran de que “as redes atraem os jovens. Eles gostam de navegar, de descobrir endereços novos, de divulgar suas descobertas, de comunicar-se com outros colegas” (1997, p. 1). Segundo o autor, as tecnologias atuais já fazem parte da vida dos jovens para além dos muros da escola e isso é fundamental para o aprendizado.

Nesse mesmo encontro, foi aplicado um questionário desenvolvido pela pesquisadora, com perguntas relacionadas sobre a aprendizagem do Espanhol. Em uma das questões que tratava sobre as dificuldades no aprendizado do Espanhol, dos dezoito alunos que responderam, catorze manifestaram ter dificuldades na fala, na leitura, na escuta e principalmente na escrita da língua. Isso

reafirmou a importância do trabalho que seria desenvolvido e também ajudou a direcionar melhor as atividades que deveriam ser propostas durante a intervenção.

Ao iniciar o segundo encontro, a professora/pesquisadora apresentou aos alunos uma proposta, que teve como objetivo trabalhar o romance literário *Don Quijote de la Mancha*, do autor Miguel de Cervantes, através de diferentes tecnologias. É importante ressaltar que a escolha de trabalhar desta forma, deu-se a partir das investigações que ocorreram no primeiro encontro.

O segundo encontro foi realizado com o objetivo de inserir, no processo de conhecimento sobre a obra, o uso do computador como um dos recursos tecnológicos na aprendizagem da Língua Espanhola. Durante o momento, foi percebido que, dos dezoito alunos, apenas dois tiveram problemas no primeiro contato e manuseio com o uso do computador. A turma estava um pouco agitada devido à proposta de trabalho e aos poucos os alunos foram ficando mais tranquilos. Podemos inferir que um dos motivos dos alunos, num primeiro momento, ficaram intranquilos com a proposta esteja atrelado ao pouco uso/manuseio do computador em sala de aula e pelo grande anseio de ter esse contato. A professora/pesquisadora direcionou os alunos a acessarem a *webquest*²⁹ e orientou que visualizassem a história de Dom Quixote e a aventura dos moinhos de vento e seus personagens, lessem as legendas do episódio, escutassem e vissem a animação da história. Os alunos ficaram bastante concentrados durante o vídeo, compreenderam que o protagonista da história transitava entre a lucidez e a loucura, devido a sua avançada idade. Foi possível perceber que os alunos conseguiram compreender a história, pois ao visualizarem as imagens os sons fizeram associações com as palavras lidas nas legendas.

Em um segundo momento do encontro, a docente percebeu o grande interesse dos alunos pelos jogos inseridos na mesma *webquest*, pois participaram ativamente dos jogos (caça-palavras, sopa de letras, encontro dos pares) com questões sobre Miguel de Cervantes. Essa etapa foi desenvolvida com grande prazer e entusiasmo pelos alunos. Conforme Eliane Schlemmer (2006), os jovens da atualidade comunicam-se de modo diferente quando o assunto é computador, e não têm problemas em usá-lo na escola. Isso comprova a intimidade dos jovens com as tecnologias:

é evidente para quem convive com os “nativos digitais”, perceber a forma diferenciada com que se comunicam e se relacionam com a informação. Eles têm outra forma de ser e estar no mundo, de conviver com as Tecnologias Digitais –TDs. (SCHLEMMER, 2006, p. 34)

Ao final deste encontro, foi proposta, aos alunos, uma atividade de escrita sobre o que aprenderam nessa aula. Foi analisada na escrita uma grande mistura da Língua Portuguesa com a Língua Espanhola. Sabemos que é uma situação previsível quando se aprende uma nova língua como afirma Marta Bartoli Rigol (2005) em suas pesquisas. A autora chama essa etapa de interlíngua, que acontece com a aproximação do seu próprio sistema linguístico e o da nova língua a ser aprendida.

O terceiro encontro teve como objetivo o mesmo do segundo. O grupo de alunos foi direcionado para a sala de informática para assistirem o capítulo de introdução de um desenho animado produzido em 1979, em espanhol, adaptado do romance *Don Quijote de la Mancha*. Após assistirem o vídeo, os alunos foram incentivados, em duplas, a reproduzirem oralmente em Espanhol as expressões usadas no vídeo para o seu colega e também anotarem as palavras novas que descobriram. Em seguida, as duplas investigaram no computador as palavras desconhecidas no dicionário *on-line* da Real Academia Espanhola. A atividade teve como objetivo propor aos alunos a ampliação do vocabulário em Espanhol. A docente observou que eles não tiveram dificuldades

²⁹ Link de acesso à *webquest*: <<http://nea.educastur.princast.es/quixote/index/index2.htm>>

porque o computador ajudou no entendimento das palavras, já que, durante a investigação, o próprio dicionário *on-line* alertou se reconhecia ou não a palavra digitada pelo aluno e mostrou todos os significados possíveis para ela, dependendo do contexto em que era pronunciada. Através dessa atividade, os alunos perceberam que algumas palavras em Espanhol têm o mesmo significado em Português, e outras não. A professora observou também que, apesar da timidez em pronunciar certas palavras, eles se saíram muito bem ao falar para seu colega. Isso se deve ao fato de estarem trabalhando juntos e apresentarem as mesmas dificuldades na oralidade e na pronúncia das palavras. Assim, os alunos apoiaram-se, promovendo a integração entre eles e a Língua Espanhola. Segundo Vygotsky (2012), a aprendizagem por meio da cooperação é fundamental, porque ao se ajudarem aumentam a confiança uns nos outros e conseguem se aproximar mais do objeto de estudo, que é a língua.

Como tarefa avaliativa do encontro, a professora/pesquisadora solicitou às duplas que construíssem uma segunda escrita, adaptando o personagem Dom Quixote aos dias atuais, descrevendo onde aconteceu a história, qual a idade de Dom Quixote, suas características físicas e psicológicas; e as dos outros personagens que surgiram na nova versão da história. Nesse momento, a criatividade foi colocada em prática, pois os alunos foram convidados a escrever, fazendo uso da sua imaginação e praticando a sua habilidade de escrita em Espanhol de modo bem enriquecedor.

Com o objetivo de incentivar a prática da leitura e da escrita em Espanhol, observada nos encontros passados como uma temática importante de se trabalhar, foi realizado um quarto encontro, no qual os alunos foram distribuídos em círculo na sala de aula com objetivo de que todos pudessem se enxergar durante a leitura do livro impresso escrito em Espanhol da obra *Don Quijote de la Mancha*, do autor Miguel Cervantes, lido pela professora. Foram lidos alguns trechos do livro para que eles tivessem um contato mais próximo com a língua e com o livro a ser trabalhado, desenvolvendo a habilidade auditiva em Espanhol. Durante a leitura, os alunos foram provocados a pensar, ler e falar em Espanhol com o grupo, sobre a obra e compará-la com a vida do idoso na sociedade atual. Através de questões levantadas pela professora, foi observado que muitos dos alunos ainda ficavam envergonhados de falar para o grande grupo e outros não. Isso se deve ao fato de a atividade solicitar a participação dos alunos na habilidade oral em Espanhol e também devido a timidez, traço característico da personalidade de alguns adolescentes. Para Roberta Oliveira (2013), são muitos os adolescentes tímidos que sofrem por apresentarem habilidades sociais deficientes, sendo que isso prejudica muito o desenvolvimento cognitivo de cada um no processo da aprendizagem da língua.

Após a leitura dos trechos, os alunos foram convidados a tocar no livro para ver a sua composição desde a capa, as cores, os desenhos, a textura das páginas, o sumário, o texto, etc. Para Vera Lúcia Menezes de Oliveira Paiva, “as experiências sensoriais auxiliam a memória e a percepção ajuda a imprimir a imagem na mente.” (2009, p. 4). Para esta autora, desde a época de Comenius (1592-1670) já se defendia o uso das imagens vistas nos livros impressos que ficam guardadas na mente humana, porque desenvolvem a percepção humana e ajudam na aquisição do vocabulário de novas palavras.

A partir da leitura feita pela pesquisadora/professora de alguns trechos do livro, os alunos em duplas fizeram uma terceira escrita usando dos dois últimos encontros sobre Dom Quixote para colocar no seu livro de autoria. Nesse momento, a docente observou que houve um aumento do vocabulário de palavras em Espanhol que antes não costumavam usar. Segundo Moran, “as tecnologias podem nos ajudar nessa construção, facilitando a pesquisa, a interação e, principalmente, a personalização do processo” (2007, p. 170), pois o autor comprova que tanto a informática quanto o livro impresso, juntos, podem ajudar no processo de aprendizagem da língua em questão, superando assim as dificuldades que surgirem.

O quinto encontro foi realizado com o objetivo de oportunizar aos alunos a análise e a criação de histórias com o uso da Língua Espanhola, a partir das mídias, impressa e digital. Em um primeiro momento da aula, a professora/pesquisadora apresentou aos alunos uma adaptação em quadrinhos, em Língua Portuguesa, da obra estudada. Após, a professora propôs aos alunos que lessem trechos da adaptação, visualizando suas imagens coloridas, e que, posteriormente, produzissem, em duplas, uma pequena história de três a quatro quadrinhos, desenvolvendo então, a habilidade de escrita em Espanhol. Nesse momento, os alunos foram provocados a criar novas histórias a partir da versão em quadrinhos, desenvolvendo também a sua criatividade. Os alunos fizeram os desenhos dos personagens, os balões de fala e até a pintura.

A tarefa seguinte das duplas foi ler a história em quadrinhos escrita em Espanhol para o colega e depois para o grupo, apresentando a história criada por eles, permitindo também, uma discussão juntamente com os outros colegas da turma sobre o que construíram. Durante a etapa de construção das histórias em quadrinhos, os alunos puderam investigar algumas palavras desconhecidas que foram surgindo, usando o minidicionário escolar de Espanhol de Oscar Rojas (2008). Nesse instante, a docente também percebeu que algumas palavras não eram mais tão estranhas para os alunos como *caballo*, *caballero andante*, *libros de caballerías*, pois estavam sempre presentes na *webquest*, no vídeo e também no livro impresso. Assim, as palavras foram sendo percebidas e fixadas por eles, tanto através da mídia impressa quanto da mídia digital, com atividades de jogos e vídeo do computador que permitiram mais contato com a língua espanhola, escrita e falada. Isso ocorreu porque as atividades propostas, a partir do tema *Don Quijote de la Mancha*, abordaram de forma interessante a língua em questão através da leitura, da escrita, da audição e da fala, por ser um tema próprio para o público juvenil e que aprecia histórias de aventura, estimulando-os a aprender.

A seguir, na sala de informática, os alunos investigaram imagens sobre os cavaleiros da Idade Média e sobre Dom Quixote para depois desenharem. Nessa etapa foi possível verificar outras informações encontradas por eles sobre a Idade Média, como as armaduras usadas, os brasões de família, a indumentária dos cavalos e cavaleiros e imagens das construções. Esse momento da aula foi gratificante, pois os alunos descobriram outros dados além dos que lhe foram pedidos. Isso mostra que os caminhos que levam ao conhecimento através da internet são infinitos, como afirma Moran:

a internet está trazendo inúmeras possibilidades de pesquisa para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula. A facilidade de, digitando duas ou três palavras nos serviços de busca, encontrar múltiplas respostas para qualquer tema, é uma facilidade deslumbrante, impossível de ser imaginada há bem pouco tempo. (1997, p. 4)

Segundo Moran (1997), isso traz muitas vantagens para nós educadores em nossa tarefa de ensinar algo novo, pois as conexões em rede são muito atrativas e os alunos gostam de fazer novas descobertas por serem mais curiosos nessa fase da vida. Segundo Angelita Corrêa Scardua, “a pessoa curiosa tende a ser mais receptiva às experiências do mundo que a cerca e apresenta mais flexibilidade em relação a tudo o que é novo, diferente, incomum” (2013, p. 1). Percebemos que a curiosidade é algo que se manifesta espontaneamente no adolescente diante de algo que ele ainda não conhece e fica mais receptivo às inovações. Usar as tecnologias em sala de aula não é distanciarmos-nos dos alunos, por isso o professor cumpre um papel importante no uso das tecnologias, ele tem a função de conduzir e auxiliar na aprendizagem, mostrando ao aluno o que é mais significativo para ele, tornar-se um aprendiz de Espanhol. Conforme Moran, “ensinar utilizando a internet pressupõe uma atitude do professor diferente da convencional. O professor não é o ‘informador’, o que centraliza a informação” (1997, p. 4), como ocorre nesta pesquisa.

Como responsável pelo processo de ensinar, o professor deve estar aberto às inovações do mundo tecnológico e também aos conhecimentos trazidos pelo aluno.

Ainda no quinto encontro, a docente pediu aos alunos que desenhassem as imagens que foram investigadas na internet, para posteriormente usarem as mesmas na confecção do livro e dos convites que seriam enviados às turmas, aos professores e aos funcionários da escola para o dia da exposição do livro de autoria própria. A professora percebeu durante a atividade que a criatividade dos alunos que se manifestou de maneiras bem distintas. Alguns alunos desenharam imagens do contexto dos cavaleiros da Idade Média, como castelos e campos de batalha, outros concentraram-se na indumentária do cavalo e do cavaleiro com as armaduras e os acessórios. Já alguns usaram recortes de revistas com rostos de homens e mulheres conhecidos por eles das novelas para ilustrar Dom Quixote, Sancho Pança e Dulcinéia, desenhando depois suas roupas da época. Isso comprova que a criatividade é muito importante no processo de aprendizagem, pois estimula tanto as questões cognitivas, quanto as questões emocionais de cada um, como afirma Eunice Vaz Yoshiura (2011). É possível afirmar que um dos motivos para que os alunos despertem a criatividade para a confecção dos convites e das capas dos livros esteja na autonomia que a professora/pesquisadora deu aos alunos para as suas criações. Apenas foi orientado o que fazer, e como poderiam fazer, mas a vontade se deu pelo envolvimento que os alunos apresentaram durante as atividades aplicadas.

Para finalizar o encontro, os alunos foram incentivados a construir uma quarta escrita para o livro de autoria, estimulando a habilidade escrita na língua-alvo, o Espanhol. Nesse texto, um aluno foi orientado a se colocar no papel de Dom Quixote, e o outro aluno, em seu fiel escudeiro Sancho, e assim sucessivamente. A escrita deveria ser organizada em forma de diálogo. A docente percebeu que não tiveram muitos problemas com o uso dos pontos de exclamação, interrogação, final, vírgula, dois pontos e o travessão para a atividade. Também incorporaram bem os personagens com todas as suas qualidades e defeitos mais visíveis, o jeito audacioso, bravo e intolerante de Dom Quixote e o modo humilde e sensato de ser de Sancho, fiel amigo e escudeiro.

Percebemos, com isso, que os alunos entenderam a ideia principal do livro sem muitas dificuldades e, como consequência, conseguiram fazer um texto escrito adequadamente. Quanto ao desenvolvimento da habilidade de escrita em Espanhol, observou-se que na construção do diálogo não foi usada a cedilha pelos alunos, pois em Espanhol ela não existe como nas palavras *brazos* (braços), *alcanzar* (alcançar), *lanza* (lança), que na Língua Portuguesa costuma-se fazer uso. Nas palavras com os dígrafos “nh” e “lh” a professora também observou que não foram usados durante a escrita em Espanhol porque eles não existem como em *mañana* (manhã), *señor* (senhor), *soñar* (sonhar) e *batalla* (batalha). Outra característica importante e correta foi observada pela docente, na escrita foi usada sempre a letra “b” ao invés de “v” nas palavras *caballo* (cavalo), *caballero* (cavaleiro), *cobardes* (covardes). Podemos inferir que alguns desses usos, muito importantes na escrita em espanhol, foram percebidos pelos alunos que procuravam investigar no dicionário antes de escrever, pois, manifestou-se neles a curiosidade da própria idade que os torna muito mais receptivos a tudo que é novo e diferente em seu contexto (SCARDUA, 2013).

O sexto encontro teve como objetivo, além de detectar as dificuldades no processo de leitura e escrita, construir a confecção e organização dos livros de autoria de cada dupla e a preparação dos convites para o dia da exposição. A proposta de apresentar os livros a outras pessoas, além dos próprios colegas, aumentou o nível de interesse dos alunos na realização da tarefa, pois veriam seus trabalhos expostos para os outros membros da escola. Segundo Maria Theresa Santos de Luna, “a motivação atua de forma construtiva na aceleração do raciocínio e na necessidade do educando de expor seus conhecimentos e ideias” (2010, p. 1), já que os alunos, ao serem estimulados, conseguem com facilidade desenvolver seu pensamento em relação a diferentes assuntos e o que os motiva é saber que suas ideias serão colocadas em exposição, porque foram reconhecidas e valorizadas pela sua professora.

Um ponto muito interessante observado pela docente, foi que os alunos, durante a confecção dos convites e livros, buscaram, por vontade própria, as palavras que queriam usar na escrita e as que eles tinham mais dúvidas, a partir do dicionário utilizado em um dos encontros. Podemos inferir que esses alunos foram motivados pela professora/pesquisadora para a realização do exercício tarefa, desenvolvendo-se em seu processo, o que possibilitou uma construção conjunta de um trabalho organizado em equipe, comprovando o exposto por Moran, para quem “essa motivação aumenta se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos” (1997, p. 4). Nesse momento, a professora/pesquisadora atuou como uma facilitadora durante o processo de aprendizagem e precisou buscar inovações que motivassem o aluno a gostar e querer aprender a Língua Espanhola.

Durante a confecção, os alunos fizeram a leitura oral dos convites entre os membros da dupla e foi percebido por eles mesmos que ainda apresentavam algumas dificuldades, tanto na escrita quanto na fala, já que ainda misturavam o Português e o Espanhol. Um ponto que podemos pensar como um problema relacionado com o tempo destinado às aulas de Espanhol, pois a disciplina tem uma carga horária de duas horas e meia semanais. O pouco tempo pode ser um dos fatores que não contribuiu para que o aluno possa desenvolver habilidades na disciplina de Espanhol. No entanto, um ponto positivo e fundamental para superar essa situação é que cada aluno foi capaz de buscar por si mesmo respostas às suas dúvidas com os colegas, em anotações do caderno e no dicionário *on-line*. Isso mostra que o aluno é um ser autônomo, que toma decisões pessoais sobre a sua própria aprendizagem, que vai além do que o professor lhe oferece. Conforme Elisa Lioe Huew, “a partir do momento em que o aluno se torna autônomo, ele é capaz de dar continuidade ao seu estudo de forma eficiente, fora da sala de aula, sem o constante auxílio do professor.” (2013, p. 1).

No sétimo e último encontro, o objetivo foi desenvolver a oralidade em Espanhol, através da leitura realizada dos livros de autoria dos alunos. Em um primeiro momento, a professora sugeriu aos alunos que fizessem anotações dos pontos principais da obra construída pela dupla e um ensaio prático da oralidade em Espanhol de cada participante. Essa etapa foi breve e descontraída. Após, entregou aos alunos materiais para o acabamento dos livros e confecção da capa como cartolina, canetas e cola para fixação dos seus desenhos já criados anteriormente. Nesse momento, os alunos puderam escrever os dados de identificação da obra na capa, assim como os nomes dos componentes das duplas, utilizando a habilidade de escrita em Espanhol.

Durante esse último encontro, a docente percebeu que os alunos melhoraram a oralidade do Espanhol enquanto estavam no ensaio. Inferimos que as atividades propostas com as tecnologias do computador e da mídia impressa, juntamente com as estratégias de ensino usadas, contribuíram para que isso fosse possível. Apesar da leitura do livro de Cervantes ter sido feita pela professora/pesquisadora em voz alta, o incentivo à leitura e a fala dos alunos durante as conversas descontraídas ajudaram na oralidade e auxiliaram os alunos com dificuldades em Espanhol a expressar suas ideias oralmente, praticando a habilidade de oralidade. As atividades audiovisuais no computador, através do vídeo e da *webquest*, possibilitaram o desenvolvimento da habilidade auditiva da fala dos personagens, além de auxiliar na compreensão leitora das legendas da escrita em Espanhol. Foram atividades bem interessantes que contribuíram para o aprendizado correto da pronúncia das palavras, desenvolvendo a oralidade. Enfim, as atividades dos encontros realizados estimularam também o pensamento crítico e criativo do aluno, preparando-o para ler, escutar, escrever e falar a Língua Espanhola.

Para finalizar o livro desenvolvido por eles, a docente propôs aos alunos que construíssem um glossário para ser colocado na parte final do livro de cada dupla, aproveitando as várias palavras descobertas durante os encontros realizados. No entanto, foi observado que eles não sabiam o que era um glossário e necessitavam desse conhecimento para poder construir um. Então, a professora solicitou aos alunos que investigassem informações sobre o que era um glossário, fazendo uso da internet para saber o que era e como podiam construí-lo. Assim, recebendo também da professora/pesquisadora a orientação de como fazer, os alunos puderam construir o seu próprio glossário. Segundo Schlemmer, a informação está na internet, em grande quantidade, mas o conhecimento não; este depende do sujeito a partir das relações que estabelece entre o que conhece a nova informação e a problemática que precisa ser solucionada. (2006, p. 37)

É preciso estabelecer a relação entre o que se quer descobrir e o que já se sabe sobre a construção do glossário em Espanhol, mas isso depende principalmente da atuação do personagem principal no processo de aprendizagem: o aluno sujeito e construtor de seu próprio conhecimento.

Considerações finais

Constatamos que, ao analisar as respostas do questionário impresso, no início da intervenção da pesquisa-ação, e com os resultados após a intervenção feita, os alunos da turma investigada consideraram a importância do Espanhol para a sua vida diária, e também profissional. Pois, refletiram a respeito do assunto e das diversas possibilidades intervindas durante o processo do projeto feito. Tendo em vista o contexto do ensino de Espanhol na atualidade, ficou clara a necessidade de planos de ação na área pedagógica que conduzam a uma aprendizagem mais significativa do Espanhol como língua estrangeira.

Diante disso, fica evidente a ideia de que o professor necessita assumir seu papel de constante pesquisador de sua prática pedagógica. Enfim, precisa constantemente repensar a sua atuação docente, buscando inovações que motivem o aluno a gostar de estudar Espanhol, para que sua aprendizagem seja uma realidade possível dentro e fora da sala de aula.

Desta forma, ao final da pesquisa, acreditamos também que as experiências obtidas com a presente intervenção permitiram, à professora/pesquisadora, conhecer um pouco mais o modo como os alunos aprendem.

Nesta pesquisa, percebemos a importância do uso de diferentes tecnologias na aprendizagem de Espanhol, seja o computador (vídeos, jogos, *webquest*), seja os livros impressos, que auxiliaram na compreensão da história de Dom Quixote, pois puderam melhorar a escrita e a oralidade em língua estrangeira. Além disso, ao visualizarem as imagens coloridas e ouvirem o áudio os alunos fizeram associações com as palavras lidas nas legendas. Essa constatação leva-nos a confirmar uma das hipóteses levantadas nessa pesquisa: de que a linguagem do computador pode ser fonte de conhecimento que favorece a oralidade, a escrita e a criatividade do aluno que esteja no processo de aprender uma língua estrangeira. Finalmente, mostrou a eficiência das mídias em aprimorar as habilidades dos alunos com a Língua Espanhola de forma mais prazerosa e motivadora.

Outro ponto também importante a ser destacado durante e após a intervenção é que um dos motivos dos alunos de superarem suas dificuldades em aprender o Espanhol se deu a partir da organização das atividades, no que diz respeito à formação de duplas de trabalho. Inferimos que trabalhar com a aprendizagem colaborativa em sala de aula possibilita aos estudantes - a partir das ajudas e da confiança uns nos outros para atingir um objetivo determinado - usar as mídias digitais e

o material impresso como ferramentas para o estudo da Língua Espanhola, desenvolvendo e aperfeiçoando aprendizagens significativas.

Referências

- AMSTEL, Frederick Van. **Observação sistemática**. 2013. Disponível em: < <http://corais.org/node/113>>. Acesso em nov. 2018.
- ASSMANN, Hugo. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. **Lei 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em ago. 2020.
- BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22>. Acesso em ago. 2020.
- CERVANTES Saavedra, Miguel de. **Don Quijote de la Mancha**. São Paulo: Real Academia Española: Asociación de Academias de la Lengua Española, 2004.
- COSTA, Luciana Daniele. A importância da literatura na sala de aula. **Revista Literatura. Conhecimento Prático Literatura. Reportagens**. Ed. 37. 2011. Disponível em: <http://literatura.uol.com.br/literatura/figuras-linguagem/37/a-importancia-da-literatura-na-sala-de-aula-o-225090-1.asp>. Acesso em 10 nov. 2018.
- COUTO, Fernanda Cristina; WATHIER, Luciane; FENNER, Any Lamb. Uma experiência com a língua espanhola no ensino fundamental. **Revista Educere et Educare**. Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007 p. 89-96.
- DELGADO PALOMO, Cruz (Produtor). **Don Quijote de la Mancha**. (Introducción). Série televisiva de desenho animado (1979). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_WyO7yDvaJk>. Acesso em ago. 2020.
- ELIAS, Ana Cláudia Sousa; LIMA, Maria do Carmo Sá. **Análise do gênero narrativo: conto**. 2010. Disponível em: <http://msaraujo66.blogspot.com.br/2010/11/analise-do-genero-narrativo-conto.html>. Acesso em nov. 2018.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. 2000. Disponível em: <http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em nov. 2018.
- FERNANDES, Elisângela. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola on-line**. Jun. 2012. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/david-ausubel-aprendizagem-significativa-662262.shtml>. Acesso em nov. 2018.
- FERNANDES, Verônica Rodriguez. **Prática reflexiva realizada no ensino superior: estratégias de aprendizagem propulsoras para a formação de alunos autorregulados**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2012.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. Em M. T. Freitas; S. J. Souza & S. Kramer (Orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- HUEW, Elisa Lioe. **A Importância da Autonomia no Aprendizado de Língua Estrangeira para Alunos de Cursos Livres**. 2013. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/elisa.htm>>. Acesso em nov. 2018.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 6. Ed. Campinas: Papirus, 2003. 153p.
- LIMA, Maria Dóris Araújo de. Uso do vídeo e da mídia impressa para o aprendizado de temas transversais, uma experiência com alunos do 8º ano de uma escola pública de Maceió. 2007. **VI Encontro de pesquisa em educação em Alagoas**. Disponível em: <http://epealufal.com.br/media/anais/121.pdf>. Acesso em 10 nov. 2018.
- LUNA, Maria Theresa Santos de. A importância da motivação e da afetividade no processo de construção do ensino e aprendizagem. **Grupo escolar – Trabalho escolar –Pedagogia**. 2010. Disponível em: < <http://www.grupoescolar.com/pesquisa/a-importancia-da-motivacao-e-da-afetividade-no-processo-de-construcao-do-ensino-apredizagem.html>>. Acesso em nov. 2018.

- MANGÁ, André-Marie. Aprendiendo a hablar el español lengua- cultura extranjera. In: **Revista electrónica de estudios hispánicos Ogigia**, v. 4, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.
- MARTINS, Ana Rita; MOÇO, Anderson. Educação a distância- vale a pena entrar nessa? Mitos e verdades sobre essa modalidade de ensino. **Revista Nova escola**, n°227, p. 54, nov. 2009.
- MARTINZ, Juliano. **Como escrever um livro infantil**. Disponível em: <<http://corrosiva.com.br/como-escrever-um-livro/como-escrever-um-livro-infantil/>>. Acesso em nov. 2018.
- MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual**. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/uber.htm>>. Acesso em 19 set.20. Acesso em nov. 2018.
- _____. Como utilizar a Internet na educação. **Revista Ciência da Informação**. v. 26, n.2, p.maio/ago. 146-153, Rio de Janeiro,1997.
- _____. **Desafios na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. 3. ed.rev. e atual. Coleção comunicação - estudos. São Paulo: Paulinas, 2007.
- OLIVEIRA, Roberta. Timidez na adolescência: Jovens sofrem com déficit de habilidades sociais. 2013. **Instituto de saúde cognitiva aplicada- INSCA**. Disponível em: <http://www.psicologiaaplicada.com.br/timidez-adolescente-adolescencia-jovem-jovens.htm#psicologos_6>. Acesso em nov. 2018.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva**. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>.. Acesso em nov. 2018.
- ROJAS, Oscar. **Minidicionário escolar de espanhol: espanhol-português, português-espanhol**. 17 ed. São Paulo: DCL, 2008.
- RIGOL, Marta Bartoli. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Revista Phonica**. Vol.1,2005. Disponível em: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf. Acesso em nov. 2018.
- SCARDUA, Angelita Corrêa. **A felicidade e a curiosidade** 2013. Disponível em: <http://angelitascardua.wordpress.com/forcas-do-carater/a-felicidade-e-a-curiosidade/>. Acesso em nov. 2018.
- SCHLEMMER, Eliane. O trabalho do professor e as novas tecnologias. **Revista Textual – O professor e o mundo da escola**. 2006. Disponível em: http://www.sinprors.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf. Acesso em nov. 2018.
- SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3ª ed. rev. atual. Florianópolis: **Laboratório de ensino a distância UFSC, 2001. 121p**. Disponível em: < <http://pt.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Methodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>>. Acesso em nov. 2018.
- YOSHIURA, Eunice Vaz. Ensino fundamental. **Revista Educação on-line**. Ed. 200. 2011. Disponível em: < <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/169/vias-alternativas-234942-1.asp>>. Acesso em nov. 2018.

AL BERTO, UM METEORO NA POESIA PORTUGUESA

Rodrigo da Costa Araujo³⁰

*Para Latuf Isaias Mucci
que me apresentou Al Berto*

Resumo

O objetivo desse ensaio curto é uma leitura da poesia do escritor português Al Berto (1948-1997) pelo viés do corpo. A corporeidade pode ser observada como metáfora estruturante da produção albertiana - é constantemente relacionada ao ato da escrita que, por sua vez, se mostra como uma prática indissociável do corpo transgressor que não somente escreve sobre si, mas também elabora um discurso de resistência ao escrever.

Palavras-Chave: poesia portuguesa - escritura - corpo - metalinguagem - Al Berto

Abstract

The objective of this short essay is a reading of the poetry of the Portuguese writer Al Berto (1948-1997) by the bias of the body. Corporeity can be seen as a structuring metaphor of Albertian production - it is constantly related to the act of writing which, in turn, is shown as an inseparable practice of the transgressive body that not only writes about itself but also elaborates a resistance discourse in writing.

Keywords: Portuguese poetry - writing - body - metalanguage - Al Berto

*o segredo do tempo iluminará
o eterno olhar aberto dos cegos
com sua prateada claridade vazia
onde nascem as palavras que te consumirão
nasce a escrita que te cegará
(AL BERTO. Diários. 2012, p.222)*

Depois de ler a obra *O Medo* (2000), de Al Berto (1948-1997), quase de uma vez só, fica-se pensando, de olhos fechados, num sujeito/poeta nebuloso, indefinido, mas apaixonante e convidativo. Fica-se reclamando novo contato ou leitura e maior aproximação, e o convite, muitas vezes, torna-se irresistível. De qualquer forma, a leitura da poesia de Al Berto exige velocidade, expõem as suas capacidades mais próprias, as de serem múltiplas, plásticas, transgressoras e, a um tempo, inscrição, alteridade e brilho.

Foi com esse brilho e nessa rapidez, também, que a poesia albertiana compareceu na literatura portuguesa, como uma espécie de estrela cadente, solta da galáxia, correndo anos-luz, em fuga e desrespeito à estabilidade celeste. Veio direta, cega, com seu brilho, sem apalpar o escuro, sem escolher caminho, apesar de ter percorrido vários deles.

³⁰ Rodrigo da Costa Araújo é professor de Literatura Infantojuvenil e Teoria da Literatura na FAFIMA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé, Mestre em Ciência da Arte (2008-UFF) e Doutorando em Literatura Comparada [UFF]. Pesquisador do Grupo Estéticas de Fim de Século, da Linha de Pesquisa em Estudos Semiológicos: Leitura, Texto e Transdisciplinaridade da UFRJ/ CNPq e do Grupo Literatura e outras artes, da UFF/ CNPq. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces, Leituras em Educação* (Opção 2011), *Saberes Plurais: Educação, Leitura e Escola, Literatura infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite*. (Opção-2012)

Perceptível apenas como um ponto luminoso, à longa distância, Al Berto foi uma surpresa caminhante, enigmático e perscrutador. Perturbador também, porque chega vertiginoso, carregado de energia densa e magnética. Sua escritura traz feições dessa rapidez e imagem insólita: “há dias que o lápis te foge, resiste como um objecto estranho/ persistes, esboças o rosto de cera apercebido no espelho, no fundo quieto do rio” (2000, p.82).

Até quando aguentarei a tentação da vertigem?

[...] A melhor maneira de estar na vida é estar ausente dela. Ser espectador do mundo, sentado ao fundo dum espelho, tomar a realidade por espelho, escutar as estrelas, a suavidade das luas, o vento, a chuva e não desejar um rosto para o corpo. (AL BERTO, 2012, p.72)

Todos os seus livros falam de um mesmo rosto que se procura na linguagem do espelho, forçam o leitor a descobrir o sentido moral e estético de suas reticências. São como óperas sincopadas ou sinfonias inacabadas, mas são envolventes nos arroubos ou na aparente simplicidade. Atraem, enleiam, enfeitiçam e introduzem o leitor como personagem e participante de suas poesias, confissões poéticas, romances e suas diabruras. Na verdade, a força de sua escrita revela um outro desejo “queria ser marinheiro correr mundo/com as mãos abertas ao rumo das aves costeiras/ a boca magoando-se a sonolenta canção dos ventos” (2000, p.296).

Preciso com a máxima urgência de escrever, sobretudo não parar de escrever, não para substituir o livro que me escapa, que se desligou de mim, mas porque me é impossível não criar, não escrever, ou ficar siderado perante o vazio que o livro deixou. Não acredito no gênio, acredito, sim, na necessidade, na urgência, na ânsia de me manter por um fio entre a queda final e o precário equilíbrio das palavras. (AL BERTO, 2012, p.78)

Alberto Raposo Pidwell Tavares (1948-1997) ou mesmo Al Berto, ligeiro, transgressor, atraente e inovador, veio compor a Via Láctea da Literatura Portuguesa, dando vida, força e movimento à palavra escrita, libertando-a de amarras e regras literárias convencionais. Sua poesia questiona a forma, as convenções do gênero, as marcas clássicas do convencional, as normas da língua portuguesa, os códigos estabelecidos, a moral, a sexualidade e as escolhas.

O silêncio, a melancolia, a solidão, o corpo, o mar, o esteticismo e muitos outros temas são questões e características que pontuam suas escolhas poéticas. Al Berto é eletrizante ao descrever qualquer viagem e transferi-la para o seu leitor. “A noite trazia-me aragens com cheiro a corpos suados/cantares e danças em redor de fogos que eu não sabia” (2000, p.298), ele transmite vida às linhas do texto, carregando-as de energia ao contato de seus dedos e olhos, emitindo sempre mensagens sem retoque. Do imaginário, ele passa para o real, para o existencial até à fusão do espírito e da carne, do amálgama da poesia e ficção. E ainda recomenda: “virava todo o meu sentir para o mar/quando no medo dos míticos promontórios/ se rasgou a oceânica visão... a ânsia de partir” (2000, p.301).

Na sua sinfonia literária, carregada de pianíssimos e crescendos, repleta de mistérios e divagações, ele é sempre imprevisível. Do esplendor da galáxia, desce e captura a minúscula luz de uma paisagem, mas a luminosidade é a mesma, irradiante, repleta, múltipla.

Al Berto tem um mundo próprio, todo seu, enorme, surpreendente, e sente necessidade de refleti-lo para fora, para os outros, para quem possa entendê-lo ou não. Esteta, como Oscar Wilde, sua escrita, apesar de leves diferenças, revela certo tom de beleza inconfundível: “a morte é uma relâmpago suspenso sobre o coração” (2000, p.333)/ “e da nossa passagem permanecerá/ o deslumbrante rumor dos fogos sobre o mar” (2000, p.333).

Pelas suas múltiplas cores, para avistá-lo, porque meteoro, é preciso reconhecer o impulso que imana o leitor. A partir daí, segue o hipnotismo e o rastro luminoso para suas divagações

voluptuosas, carregadas de emoções e inquietudes, nem sempre lógicas, mas interrogativas, transgressoras, existencialistas, envolventes. O próprio leitor é levado - arrastado pela sua trilha luminosa e errante - a perscrutar algumas metáforas, não importa se reais ou fictícias, surreais ou insólitas. Ele - o leitor - vale-se de emaranhados de sentimentos, uma espécie de labirinto, em que se procura uma saída para o subconsciente.

De todas as leituras, ficam sempre leves marcas, impressões digitais, marcas do corpo, peso das palavras, leveza da escrita, desejo de uma poética do erótico. Algumas vezes delicada, outras vezes excitante. Comparecem em suas poesias, o registro sensorial da palavra, o silêncio, a festa imaginária que recria o corpo, mesmo se o tema não é erótico, a escrita erotiza o significante.

Impressão Digital, por exemplo, é um livro que a linguagem segue o mesmo ritmo da redondez erótica - impressões do corpo, sutilezas do tato, cicatriz da memória. O corpo erógeno e palavra jogam com o prazer de criar a suspensão do sentido. A ambiguidade que dá pistas, mas não resolve, decididamente, do significado, resulta na excitação - preliminares eróticas. Todo o livro *O Medo*, coletânea de muitos outros, é um livro vivo, compilação de emoções que surgem e manifestam-se, gemem, gritam, lamentam-se, protestam no silêncio, no escuro, na solidão, vibrando ao impacto da vida real e sensível.



Cada Obras Completas, *O Medo*, de Al Berto

Apreciável, como as luzes de um meteoro no céu noturno, a poesia de Al Berto é lenta vertigem, paixão e desejo de escrever. Ao mesmo tempo em que metalinguística, porém pelo seu plano opositivo, também revela, sutilmente, a agonia de não conseguir a palavra ideal: “os poemas adormecem no desassossego da idade. fulguram na perturbação de um tempo cada dia mais curto. e, por vezes, ouço-os no transe da noite, assolam-me as imagens, rasgam-me as metáforas insidiosas, porcas... e nada escrevo” (2000, p.595).

Da escrita visceral de Al Berto, ecoam outros poetas da tradição portuguesa e de suas leituras pessoais: Fernando Pessoa, Florbela Espanca, Cesário Verde, Mário de Sá-Carneiro, Antonio Botto. Estes, estetas e transgressores. Seu discurso integra outros ainda, como Oscar Wilde, Rimbaud, Genet, Baudelaire. Como espelho poliédrico, esses poetas assumem vozes em Al Berto. Funcionam como projeção, recortes/aspirações para sua própria poética, metáforas da condição literária. O espelho é, ainda, estratégia que possibilita o ingresso em outros discursos,

como a música *pop* e as artes visuais. Sua poesia, portanto, retoma e recria, criativamente, esses rastros discursivos.

Da sua poesia, também, ecoam algumas experiências urbanas de Bruxelas, Paris e Barcelona. Experiências e deambulações, que revelam suas preferências por um discurso poético, que imbricam ficção e poesia, vertigem e velocidade, confissão e encanto próprios de atitudes do *flâneur*. Poesia marcada, também, de vivências do poeta por uma Europa notadamente *underground* dos anos sessenta e setenta.

Dessas múltiplas facetas, o poeta-meteoro é também pintor. Ele dialoga com essas cidades numa linguagem mais próxima da sua plasticidade original. Essas mediações pictóricas são estabelecidas, entre a legibilidade da poesia e do texto urbano que se oferecem, visualmente, no lirismo ímpar.

O leitor, ao acompanhar o exercício da dialética da *flânerie* e desses vários diálogos com a tradição literária, evidencia o desenraizamento de Al Berto e sua memória, a resgatar fragmentos de versos ou escolhas que se inserem nos seus discursos. Essas retomadas e opções, no entanto, reforçam a constituição de sujeitos que proliferam em sua poética, tematizando ideias e cenários, onde se diluem as metáforas rumo a uma escritura radical de demarcação, entre urgência e melancolia, diferença e transgressão poética.

Por isso, a conexão biografia-obra é, em alguns momentos, inevitável, já que dessas releituras nascem uma relação especular. Não se trata de uma obra, predominantemente confessional, é uma obra que *ficionaliza*, através da palavra poética, o drama de um sujeito situado, aquém do espelho. Espelho-texto, a poesia de Al Berto, pela sucessão de máscaras que esconde, atende à urgência de mascarar a errância e o homoerotismo. “sei que darei ao meu corpo os prazeres que ele me exigir. vou usá-lo, desgastá-lo até ao limite suportável, para que a morte nada encontre de mim quando vie” (2000, p.24)

Pela sua natureza pós-moderna, a poesia albertiana, também, apresenta contradições. Feito os meteoros, sua escrita fragmentária, assemelha-se com partículas de poeira ou rocha que fica voando pelo espaço textual em alta velocidade. Quando entra na atmosfera literária, principalmente a lusitana, torna-se incandescente e pega fogo, construindo um imenso risco no céu. Pela sua distância no espaço celeste, em relação ao leitor, os meteoros parecem que são grandes, mas na maioria das vezes, não passam de pequeninos grãos de areia.

Fácil de ler e ver Al Berto, difícil penetrar na sua malha poética e analisar algumas incoerências, bem como as indagações pessoais dos sujeitos de seus textos, transgressores, autônomos, com decisões próprias, como sujeitos marcados para desempenhar, cegamente, algum comportamento criado para ele.

Não é novidade que sua produção poética, no seu conjunto, assume o palco da escrita, ressalta uma das suas características mais singulares: o caráter de *performer* do autor. Sua poesia converge para o desdobramento especular do sujeito da enunciação de suas máscaras. Assumindo essas encenações, feito Ana Cristina Cesar (1952-1983) - poeta carioca que assume algumas semelhanças em sua poética - somada ao traço autobiográfico em sua obra, como diferenciais poesia e ficção?

A *narrativa performática*, segundo a pesquisadora argentina Graciela Ravetti, é adequada na apreensão desse momento, porque abarca as instâncias fundamentais que apoiam a escrita de Al Berto - a encenação do próprio autor; a maneira como o sujeito se enuncia; e, claro, os recursos em que se representam, qual seja o texto, em sua forma e conteúdo -, pois as características de tal

narrativa servem como testemunho de sua época. Funcionam como mapas cognitivos, sentimentais, estéticos, e, sobretudo, expressivos, tanto na tarefa artística como nos modos de vida.

Definitivamente, a poética de Al Berto é uma arena de representações e performances mais ou menos conscientes que encenam ou colocam em jogo os pontos de interesse de quem escreve. Cria um mundo ao mesmo tempo próprio e compartilhado, concreto e cosmológico, que possa ser experimentado pela leitura. Essa *performance* também acompanha as relações com outras linguagens, gerando imagens geradas por outros códigos e diálogo que se instala para alquimia dos sentidos.

Sua poesia assume a coragem de certa voracidade de incorporar a linguagem como tatuagem. Transforma, sem problema algum, o corpo em corpo-fonte, corpo-letra e escritura, ressonância. Escrita/escritura com sangue da tradição. Nela ecoa Pessoa, Baudelaire, Mario de Sá Carneiro. Aceita o vampirismo para eliminar sua própria palidez de folha branca e límpida. Instaura o erotismo da leitura serpenteando o desejo da escrita: autoerotismo.

por hoje, o meu corpo decidiu que não lhe parece fazer nada. deitei-me cedo. cogito em vagas coisas que me recordam conversas distantes com amigos. não sei bem o quê. vêm-me à memória rostos e sons. mas não compreendo o que diziam, estou cansado há muito não me sentia, digo isto para experimentar algum alívio. mas parece-me bem que é inútil gritar-me o meu próprio cansaço. e às vezes já não sei se de facto estou cansado, ou se é o corpo só que o está. talvez estejamos os dois cansados. nunca nos separamos. aturamo-nos os maus humores e os momentos de insuspeita felicidade. dormimos juntos. o meu corpo é o meu fiel amante. por vezes apetecia-me amá-lo, sair fora dele e estender-me por cima dele, esfregar-me nas suas coxas, beijá-lo até sufocar. traí-lo, sobretudo dava-me gozo trais meu próprio corpo. fazer-lhe cenas de ciúmes inesquecíveis, só para depois ter o prazer da reconciliação comigo mesmo. (AL BERTO, 2012, p.222-223)

A encenação é texto. O corpo é texto e encenação. A poesia é o corpo que entende que: On ne pouvez pas écrire sans la force du corps. (Duras. *Écrire* 1993, p.23). A poesia é testemunho do corpo e imagem fabricada, *fake*. O corpo é superfície tatuada do texto. A escritura-pele expressa o que é o melhor essa avançada compreensão travesti, é sempre reescrita de si, memória construída pela autodevorção. O poeta de agora produz (encena, imita, recria, distorce, desloca, alude, readapta, reescreve, parafraseia) os poetas envelhecidos e estes-últimos reproduz aquele.

havia nele dois mistérios insolúveis: viver e escrever. E ambos estavam tão intimamente ligados que, provavelmente, se conseguisse desvendar um deles, o outro sê-lo-ia também. Mas acontece que tinha tentado fazer da sua vida uma obra tão intensa quanto a obra escrita. Por vezes diluíam-se uma na outra, confundiam-se, tão próximas ou afastadas estavam.[AL BERTO. *O Anjo Mudo*, 2000, pp. 62-63].

A potência do corpo aparece no texto quando escrito precisamente na taticidade da experiência de deslocamento - *eu* e o outro - *eu mesmo* - do estranhamento de si, de uma não estruturação que coordena os sentimentos e as emoções, de uma determinação perceptível para a desconstrução e (encenações) de si. A construção da subjetividade, nessa poética, se inscreve feito pele, nos parâmetros do eu que desestabiliza as certezas sobre sua identidade.

Isso porque a intimidade evidenciada é constantemente sobreposta e reorganizada pelo corpo: do outro, da palavra, da paisagem, da hora de dormir (sonho?), de Rimbaud, da memória e do viajante. A multiplicidade de subjetividades que transitam nos poemas, em vez de esclarecer e iluminar os contornos do sujeito, faz o efeito contrário: deturpa-o, borra-o. As palavras, segundo Al

Berto, “são preciosas máscaras que se me colam à cara. não têm a necessidade de boca. as máscaras sem boca. as palavras sem som. o medo de um dia deixar de saber quem eu sou, talvez máscara de palavras a que falta boca, ou silêncio absoluto de quem de si já toda a vida esgotou. (2012, p.224)

Assumindo as máscaras e os efeitos delas, ou talvez, como meteoro, a poética de Al Berto rasga o céu brilhando com intensidade. Arrasta consigo, além do olhar atônito do leitor, a beleza, o jogo de luzes e a rapidez que surgem queimando-se e destruindo-se, até o impacto final com algum planeta. Na face do planeta, a cratera indelével marca para sempre algum momento histórico e estético.

Al Berto chegou como um meteoro: cego, vertiginoso, inesperado, reluzente, interferindo, definitivamente, no brilho e na constelação da poesia lusitana.

Referências bibliográficas

- AL BERTO. *O Medo*. Lisboa. Assírio & Alvim. 2000.
- _____. *Lunário*. Lisboa. Assírio & Alvim, 1999.
- _____. *O anjo mudo*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.
- _____. *Diários*. Lisboa. Assírio & Alvim. 2012.
- ARAUJO, Rodrigo da Costa. *A poética dionisiaca de Al Berto*. ZUNÁI - Revista de poesia & debates. Acesso em 23/07/2020.
- _____. *Escrever o Mar: provocações da poesia de Al Berto*. Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 11, Julho 2012. [<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>]
- _____. *Al Berto no salão dos espelhos*. Revista *Convergência*. Real Gabinete de Leitura. Número 26 - jul/dez de 2011: Resenhas.
- _____. *A escrita visceral de Al Berto*. Revista Querubim - Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e ciências Sociais - Ano 09 N°21- 2013 - ISSN 1809-3264. pp.116-160.
- _____. *A escrita, segundo Al Berto*. Resenha *Diários*. Revista Mosaicum n° 18. Teixeira de Freitas. Bahia. Faculdade do Sul da Bahia. (Impresso), v. 01, pp. 35-38, 2013.
- CESAR, Ana Cristina. *Poética*. São Paulo. Companhia das Letras. 2013.
- DURAS, Marguerite. *Écrire*. Gallimard. Paris. 1993.
- KLINGER, Diana Irene. *Escritas de si, escritas do outro*. Rio de Janeiro. 7 Letras. 2007.
- RAVETTI, Graciela. *Narrativas performáticas*. In: RAVETTI, Graciela e ARBEX, Márcia. (Org.) *Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte. 2002. pp.47-68.